



BACA GAMARRA, Ana Miluzka; VILLAR VILLEGAS, Rosa; ROA MEGGO, Ysis Judith (2015). Calidad educativa universitaria en el ámbito mundial, latinoamericano y la experiencia peruana. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, n. 4 – Calidad educativa: avances, aportaciones y retos. São Paulo: editorial [skepsis](http://skepsis.org) +. pp. 199 - 246 [ISSN 2177-9163]

url: [www.editorialskepsis.org]

CONVOCATORIA “CALIDAD EDUCATIVA: AVANCES, APORTACIONES Y RETOS” – EDUSK. N. 4 – 2013.

COORDINACIÓN CIENTÍFICA Y EDITORIAL

Patricia Bressan
Doctora en Filosofía USAL
edusk@editorialskepsis.org

COMITÉ EDITORIAL PERMANENTE - EDUSK

[véase “equipo editorial” en www.editorialskepsis.org]

REVISORES EXTERNOS

Ángel Pío González Soto
Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Educativa
Universitat Rovira i Virgili / ES
angelpio.gonzalez@urv.cat

César Torres-Martín
Titular de Universidad Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada/ ES
cesartm@ugr.es

Eva María Espiñeira Bellón
Vicedecana de Calidad
Universidade da Coruña/ ES
eva.espineira@udc.es

Federico Malpica Basurto
Doctor en Educación - Calidad y Procesos de innovación educativa
Instituto Escalae Calidad Educativa
<http://www.escalae.org>
fmalpica@escalae.org



Iván Alejandro Salas Durazo
Universidad de Guadalajara/ MX
ivan.salas@ucea.udg.mx

José Antonio Pareja
Profesor Contratado Doctor
Departamento Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada/ ES
pareda@ugr.es

Julio Cabero Almenara
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Sevilla/ ES
cabero@us.es

Manuel Rodríguez López
Profesor Colaborador
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educa
Universidad de Sevilla/ ES
rodri@us.es

Margarita Valcarce Fernández
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Santiago de Compostela/ ES
margot.valcarce@usc.es

Rhoden Melo
Doctor en Educación - Didática, Formação e Avaliação Educativa
Universitat de Barcelona/ ES
rhoden.melo@gmail.com

Rodrigo Jaramillo Roldán
Docente en Universidad de Antioquia/ CO
rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co



PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO

- **Cobertura temática.** La temática del artículo se encuadra en los eventos históricos que contribuyeron significativamente en la mejora de la calidad de la educación superior en el mundo, en Latinoamérica y en el Perú.
- **Estilo de presentación.** Teórico.
- **Estilo monográfico.** El estilo monográfico presentado es de compilación, se ha realizado una revisión de la bibliografía sobre la calidad de la educación superior y se concluye en un análisis crítico del mismo.
- **Bloque temático de la convocatoria en lo cual se encaja el artículo propuesto.** El bloque temático en el cual encaja este artículo propuesto es el de Conocimiento científico y profesional del profesorado. Dado que permitirá conocer a los profesionales el devenir del concepto de calidad en el ámbito de la educación.
- **Tema y el contexto del artículo.** El tema que abordamos es el de la Calidad educativa universitaria en el ámbito mundial, latinoamericano y la experiencia Peruana, en este artículo luego de una pequeña Introducción, revisamos la calidad educativa universitaria a nivel mundial; asimismo la calidad educativa universitaria en latinoamérica, el nuevo concepto de calidad según el mercosur y su influencia en la calidad educativa latinoamericana, la Evaluación y acreditación universitaria en los países de américa latina. De igual manera realizamos una exploración de la calidad educativa peruana y finalmente presentamos las conclusiones.
- **Motivación personal e investigadora.** La preocupación por la responsabilidad que como docentes tenemos en la formación de profesionales de nivel universitario, nos ha impulsado a realizar la revisión del tema de calidad a nivel mundial, latinoamericano y a nivel nacional, nos guía la necesidad de fortalecer este proceso a nivel de las instituciones educativas de nivel superior en nuestro país.
- **Originalidad y/ o grado de innovación del artículo.** Es un artículo que realiza una síntesis y un análisis de la evolución del concepto de calidad de la educación superior en el mundo, latinoamerica y también en el Perú. Aporta información sobre la importante contribución de las instituciones de educación superior y del estado en el Perú sobre la formación de los profesionales.
- **Importancia científica de los resultados del artículo.** Entender los hechos históricos que contribuyeron con la aparición de algún fenómeno es relevante.



RESUMEN

La gestión de la calidad en la educación superior ha tomado notoriedad en particular durante las 2 últimas décadas, a través de los procesos de autoevaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad de la formación de profesionales.

En Latinoamérica los esfuerzos por formar profesionales que respondan a las necesidades de la sociedad ha impulsado el desarrollo de políticas de estado y de organizaciones interesadas en contribuir con la calidad de la educación universitaria.

En el Perú, notables son los esfuerzos que desde la universidad y también del Estado se han venido desarrollando para promover la mejora de la calidad en la formación del profesional.

PALABRAS CLAVE: calidad, acreditación, aseguramiento, autoevaluación, formación, universidad.

ABSTRACT

The quality management in higher education has taken particular notoriety over the past 2 decades, through self-evaluation and accreditation processes for quality assurance of learning and teaching in higher education

Latin America efforts to achieve professionals according the needs of society has motivate the development of countries policies and organizations interested in contributing to the quality of higher education.

In Peru, notable are the efforts that the university and the state have been developed to promote quality improvement in professional education.

KEYWORDS: quality, accreditation, insurance, self-assessment, higher education, University



**CALIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA EN EL ÁMBITO MUNDIAL,
LATINOAMERICANO Y LA EXPERIENCIA PERUANA**

**QUALITY IN HIGHER EDUCATION IN THE WORLD, LATIN AMERICAN
AND PERUVIAN EXPERIENCE**



Ana Miluzka
Baca Gamarra¹



Rosa Villar Villegas²



Ysis Judith Roa Meggo³

¹ Ana Miluzka Baca Gamarra. Obstetrix. Magister en Salud Sexual y Reproductiva. Coordinadora adjunta del Centro especializado en salud sexual y reproductiva del adolescente –Facultad de Obstetricia y Enfermería de la Universidad de San Martín de Porres. Docente de la Escuela Profesional de Obstetricia-Universidad de San Martín de Porres. Área de experiencia e investigación: Salud sexual y reproductiva, adolescentes, calidad de atención. Facultad de Obstetricia y Enfermería. Universidad de San Martín de Porres. Av. Salaverry N° 1136 Jesús María, Lima, Perú. Teléfono. 471-1171. Correo electrónico: abacag@usmp.pe

² Rosa Villar Villegas. Obstetrix, Magíster en Obstetricia con Mención en Salud Reproductiva, Secretaria Académica de la Facultad de Obstetricia y Enfermería de la Universidad de San Martín de Porres. Docente Asociada, de la Escuela Profesional de Obstetricia- Universidad de San Martín de Porres. Área de experiencia e investigación: Salud Reproductiva, calidad de atención Facultad de Obstetricia y Enfermería. Universidad de San Martín de Porres. Av. Salaverry N° 1136 Jesús María, Lima, Perú. Teléfono. 471-1171. Correo electrónico: rvillarv@usmp.pe

³ Ysis Judith Roa Meggo. Licenciada en Psicología. Doctora en Educación. Directora del Instituto de Investigación-Facultad de Obstetricia y Enfermería. Universidad de San Martín de Porres. Docente de la Escuela Profesional de Obstetricia. Universidad de San Martín de Porres. Área de experiencia e Investigación: Salud sexual y reproductiva, salud pública, infertilidad y calidad de atención . Facultad de Obstetricia y Enfermería. Universidad de San Martín de Porres. Av. Salaverry N° 1136 Jesús María, Lima, Perú. Teléfono. 471-1171. Correo electrónico: yroam@usmp.pe



INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización, le presenta a la universidad una serie de oportunidades y retos. La oportunidad de derribar barreras geográficas y de temporalidad para establecer competencias culturales y educativas que le permitan hacer alianzas estratégicas y obtener ventajas de instituciones a nivel mundial⁴. Así como los retos de: ampliar la oferta académica, alinear la enseñanza y el aprendizaje acorde a las necesidades de la sociedad y el mercado, y sobre todo el reto de incrementar la calidad educativa que, como sabemos, incide directamente en el desarrollo de los países a través de la calidad de sus profesionales⁵, entre otros. Así, la universidad es la encargada de ofrecer a la sociedad profesionales que, altamente especializados, puedan desempeñarse en cargos que requieran un alto grado de conocimientos y habilidades teóricos y prácticos. Tarea importante que ha motivado a los gobiernos a prestar gran atención al desarrollo de la educación superior, tanto en términos de cantidad como de calidad⁶.

El potencial de las instituciones universitarias para promover el desarrollo económico y social ha sido ampliamente reconocido⁷; a

⁴ ANUIES. (2000). La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES. México: ANUIES.

⁵ Shahidi, N. & Seyedi, S. (2012). The Impact of Globalization in Higher Education on the Universities' Educational Quality: A Regional Project on Shiraz Universities. *World Applied Sciences Journal*, vol. 20, no 9, pp. 1300-1306. ISSN 1818-4952.

⁶ Martin, M. (2007). *Cross-Border Higher Education: Regulation Quality Assurance and Impact. Chile, Oman, Philippines, South Africa. New Trends in Higher Education. Volume 1*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France.

⁷ OCDE (1984). *Quality in Education*. Washington.



partir de los ochenta las universidades se convirtieron en un elemento básico de ese potencial endógeno de crecimiento que se trataba de movilizar⁸, de ahí que las políticas industriales nacionales resaltarán su importante contribución con la competitividad empresarial y las políticas regionales, por su valor como mecanismos de atracción de inversiones y fuentes de actividad económica⁹. Desde entonces, el diseño de las políticas públicas de fomento de la innovación se ha preocupado, en Europa y más recientemente en América Latina, de integrar las políticas científicas y las industriales^{10,11}, y de apoyar el efecto que las instituciones universitarias pueden ejercer sobre la actividad económica regional y local.

En este sentido la promoción de la calidad en las instituciones universitarias puede hacer mucho para asegurar el aporte de la universidad a la sociedad, contribuyendo de paso a fundamentar su propia legitimidad a través de su importante contribución y alinearla con el más moderno concepto de responsabilidad social universitaria¹².

⁸ Wdaley, D. (1988). Estrategias de desarrollo regional. Papeles

⁹ Olaskoaga, J. e Intxaurburu, M. (2000). Iniciativas y experiencias europeas en la configuración de espacios regionales de colaboración Universidad-Empresa. Revista de estudios regionales, No 58, pp. 209-228. ISSN 0213-7585.

¹⁰ Cooke, P. (2001). Regional innovation systems, clusters, and the knowledge economy. Industrial and corporate change, vol. 10, no 4, pp. 945-974. ISSN: 0960-6491.

¹¹ Intxaurburu, G. & Olaskoaga, J. (1999) The evolving role of the university in Basque technology policy: a system of innovation analysis, European Planning Studies, vol. 7, no 6, pp. 759-774. ISSN:1469-5944..

¹² Caamaño, V. (2010). LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA A DEBATE. UNA VISIÓN DESDE AMÉRICA LATINA. Revista de la Educación Superior, XXXIX Octubre-Diciembre, Vol. 39, No 156, pp. 105-109. ISSN: 0185-2760



Es así que la gestión de la calidad en la educación superior ha tomado notoriedad en particular durante las dos últimas décadas. Entre las instituciones de educación superior en todo el mundo han habido varias respuestas a esta tendencia, que van desde la aplicación de los instrumentos de medición directa de la calidad a los procesos de revisión y de autoevaluación. Y cada vez más, la razón fundamental para la gestión de la calidad es impulsada por requisitos de acreditación, el deseo de seguir el ritmo de una práctica internacional, auditorías nacionales y otras tendencias, como el crecimiento masivo de la educación superior, la internacionalización, y las influencias de las tecnologías de la información, entre otros ^{13,14,15}.

Por lo que, producto de todas estas exigencias la UNESCO tuvo la urgencia de establecer dentro de su terminología a la acreditación, considerándola de esta forma como la certificación brindada por un organismo externo (gobierno, entidades reguladoras, o un grupo de expertos profesionales) asegurando el cumplimiento de los estándares claves de la calidad, en una institución o programa educativo¹⁶. Aseverando el aseguramiento de la calidad en la educación que se ha perseguido a lo largo de la historia.

¹³ Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, Vol. 18, No. 1, pp. 9-34. ISSN-0260-2938.

¹⁴ Morley, L. (1997). Change and equity in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, No. 2, pp. 231-42. ISSN 0142-5692.

¹⁵ Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, Vol. 13. No. 4, pp. 263-276. ISSN-0968-4883.

¹⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura, UNESCO.(2004). Meeting of Higher Education Partners (UNESCO, Final report). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001352/135213e.pdf>. [Acceso 2 de Marzo de 2015]



I. LA CALIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA EN EL ESPACIO MUNDIAL

1.1. La reforma educativa universitaria en los Estados Unidos de Norteamérica

Tuvo su base en muchos de los estatutos europeos encontrados en los reglamentos Isabelinos de Cambridge, orientados a la mejora de la disciplina de los estudiantes, el currículo ofrecido, regulaciones de la parte administrativa, y los requerimientos para la obtención de grados, haciendo énfasis en convertir a sus estudiantes de ciudadanos comunes en distinguidos caballeros. Así se formó el primer prototipo de institución de educación superior (Harvard en 1639) que fue la base para la creación de las siguientes universidades. Los próximos años ayudaron al perfeccionamiento de las escuelas y universidades americanas recibiendo influencias de otros países pero no directamente en la calidad¹⁷.

En 1900, Estados Unidos presentó un incremento considerable de estudiantes que accedían a la educación superior, se incrementaron las universidades e instituciones educativas superiores, y Harvard, Yale y Princeton eran las universidades privadas que lideraban en este rubro; en pocos años (1930-1950) la cantidad de estudiantes a estas instituciones era mucho mayor, el gobierno aseguró educación a los veteranos que retornaban de la

¹⁷ Brubacher, J. S., y Rudy, W. (1997). Higher education in transition: A history of American colleges and universities. USA:Transaction Publishers.



segunda guerra mundial, por lo que debido a estos acontecimientos hubo una urgencia de instaurar las primeras agencias de acreditación.

El inicio de estas agencias fue regional y se originaron gracias a la asociación de las universidades creadas en el final del siglo XIX, con el propósito de establecer un estrecho lazo entre la administración de las escuelas secundarias y la administración de las universidades. Estas agencias (creadas entre los años 1885-1895) estuvieron a cargo de la zona sur del país; en 1917 se instauró la agencia encargada del noroeste del país. Para las universidades era importante asegurar una enseñanza de calidad antes del ingreso de los estudiantes a sus instituciones, por lo que con esta estrategia no solo aseguraban la calidad de sus ingresantes sino también trabajaban en equipo.

Para este período las acreditadoras tenían la difícil tarea de estandarizar lo que se consideraba un adecuado programa educativo a nivel secundario, en 1905 se logró establecer todos estos estándares para las escuelas secundarias de la zona norte del país, siendo la acreditadora líder *North Central Association*. En 1913 se publicó la primera lista de escuelas secundarias acreditadas, esto significaba que aquellas instituciones que figuraban en esta lista cumplían con un programa educativo secundario acorde a las exigencias de las universidades inscritas en dicha asociación, gracias a esta iniciativa las demás asociaciones existentes establecieron



estándares para los programas de educación secundaria que cumplieran con las exigencias de sus universidades integrantes¹⁸.

Posteriormente el incremento de estudiantes y sus necesidades de migrar, forzó a estas asociaciones a trabajar conjuntamente, estableciéndose estándares entre las acreditadoras regionales que permitieran que los estudiantes se trasladen entre una y otra institución, estos nuevos esquemas ya no incluían sólo a las escuelas secundarias sino también se involucraba a las universidades; aspectos como número de facultades, los años de estudios de cada programa ofrecido, y el número de años dentro de la institución educativa secundaria eran tomados en cuenta¹⁹, de esta forma es cómo el trabajo articulado entre estas asociaciones permite que se logre una forma de acreditación nacional.

Paralelamente a los trabajos realizados por las acreditadoras regionales se inició la acreditación de los programas o especialidades, esta tuvo sus bases en la calidad de egresados que las universidades otorgaban; este tipo de acreditación tuvo sus inicios con la Sociedad Americana de Medicina, los cuales establecieron 10 categorías para las escuelas de medicina. El sistema de trabajo consistía en visitas recurrentes a dichas escuelas para una evaluación cualitativa de los programas de carrera, de este modo este tipo de acreditación permitió que otros programas logran organizar sus asociaciones

¹⁸ El-kawas, E. (2001). *Accreditation in the USA: Origins, Developments and future prospects*. (UNESCO, Informe). Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001292/129295e.pdf>>. [Acceso, 3 de Marzo, 2015]

¹⁹ Petersen, D. (1978). *Accrediting Standards and Guidelines: A Profile*. *Educational Record*, vol. 59, no 4, p. 305-13. ISSN: N/A



para asegurar la calidad de profesionales²⁰ dándose inicio a un sistema de acreditación que evaluara la calidad de la educación brindada.

1.2. La reforma educativa universitaria en Europa

La reforma en la educación superior y el aseguramiento de la calidad en Europa, tiene sus bases en las distintas conferencias realizadas con este fin, es así que desde 1998 en la Declaración de Sorbona se reúnen las autoridades de 4 países Europeos (Francia, Alemania, Reino Unido e Italia) con el objetivo de armonizar la arquitectura del sistema Educativo Superior Europeo centraron sus esfuerzos en²¹:

- i. Aproximación hacia un marco común de titulaciones y ciclos de estudio.
- ii. Facilitar la movilización de los estudiantes y profesores en el espacio europeo, para asimismo facilitar el acceso al mercado laboral.
- iii. Plantear un sistema común de titulaciones para los programas de primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo (grado, maestría y doctorado).

Esta declaración sentó las bases para llevar a cabo la Declaración de Bolonia, la cual fue crucial para la mejora de la calidad en la

²⁰ Glidden, R. (1983). Specialized Accreditation. In Young, K.E.; Chambers, C. M.; Kells, H.R. and associates. Understanding Accreditation. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 187-208.

²¹ Red Eurydice. (2009). La educación superior en Europa 2009: Progresos en el proceso de Bolonia. Secretaría general técnica. Disponible en: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099ES.pdf>. [Acceso 26 de Febrero, 2015]



educación en ese continente. En Junio de 1999 se reunieron 29 representantes de la educación superior de los países europeos, firmaron el compromiso de establecer en Europa un espacio en común para la educación superior iniciando de esta forma el Proceso de Bolonia, el cual tiene como objetivo:

- i. Acoger un sistema de titulación de fácil comprensión y comparación.
- ii. Elaborar un sistema de titulación que permita el manejo de sólo dos ciclos fundamentales.
- iii. Implementar un sistema de créditos (como el sistema Europeo de transferencia y acumulación de créditos-ECTS)
- iv. Impulsar la cooperación entre los países Europeos para el logro de la calidad educativa.
- v. Favorecer a los estudiantes, profesores e investigadores, para el logro de una movilización libre dentro del espacio Europeo de la educación superior.
- vi. Fomentar el trabajo interinstitucional para el desarrollo de programas.
- vii. Mejorar la competitividad a nivel internacional de este sistema e impulsar su uso.

En el año 2000 la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Educación Superior (ENQA) comenzó a trabajar en pro de los propósitos establecidos en la Declaración de Bolonia y su proceso, inicia su labor estimulando el trabajo articulado entre las acreditadoras que ya estaban trabajando para lograr un sistema de



certificación de la calidad en las instituciones de educación superior²². Posteriormente en el año 2001 se llevó a cabo la Conferencia de Praga, que contó con la participación de 33 países del continente. Cuyo objetivo fue, tal como los eventos anteriores mencionados, el logro de lo propuesto en la Conferencia de Bolonia. Los aspectos de mayor relevancia para la discusión fueron:

- i. Fomentar el aprendizaje continuo
- ii. Inclusión en el Proceso de Bolonia de los estudiantes e instituciones de educación superior.
- iii. El Impulso del espacio Europeo como alternativa en la educación superior.

Luego de una serie de conferencias más y habiendo observado una mejora en el Espacio Europeo de la Educación Superior, en el año 2009 en la Reunión de Ministros de Nueva Lovaina se establecieron nuevas metas para los siguientes 10 años:

- i. Cada país partícipe debía instaurar objetivos medibles, promoviendo de esta forma la participación y el aumento de ésta por parte de los involucrados.
- ii. Para el año 2020 por lo menos el 20% de los titulados de instituciones superiores deberían haber recibido una formación parcial en el extranjero.
- iii. Se debía resaltar la importancia del aprendizaje permanente y un mayor acceso al mercado laboral.

²² European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Disponible en: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf>. [Acceso 27 de Febrero, 2015]



iv. Se hizo hincapié en el aprendizaje basado en el estudiante²³.

Conjuntamente con la Declaración de Bolonia, se vino trabajando un proyecto denominado el **Proyecto Tunning** que tenía la visión de la estandarización de los programas desde la perspectiva de las universidades; este proyecto basado principalmente en 3 objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia:

- el establecimiento de un sistema de titulación comprensible y comparable,
- el sistema de créditos y
- el manejo de dos ciclos fundamentales.

Este proyecto no pretende unificar todos los programas existentes en las instituciones superiores, por el contrario busca puntos de concordancia y referencia entre ellas, de esta forma mantener la autonomía académica entre los países partícipes; identificando los siguientes puntos principales²⁴:

- i. Competencias genéricas
- ii. Competencias específicas de cada área
- iii. El sistema de transferencia de acumulación de créditos

²³ Red EURIDYCE. (2010). La educación superior en Europa 2010: el impacto del Proceso de Bolonia. Secretaría Técnica. Disponible en: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122ES.pdf >. [Acceso 27 de Febrero, 2015]

²⁴ Tuning, Proyecto. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. Disponible en: <http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf >. [Acceso el 28 de Febrero, 2015]



- iv. Enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación
- v. La función de la promoción de la calidad en el proceso educativo (creando un sistema de calidad basado en la cultura de la calidad institucional interna)

En la segunda fase de este proyecto (2003-2004), se establecieron actividades basadas en los primeros resultados obtenidos, así centraron sus metas en las instituciones y países candidatos para la incorporación en este proyecto y se plantearon objetivos dirigidos a los docentes, procesos de aprendizaje, la evaluación; y la evaluación y aseguramiento de la calidad.

II. LA CALIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA EN LATINOAMÉRICA

Desde el proyecto geopolítico en el Consenso de Washington en 1990 los países latinoamericanos se vieron en la necesidad de instaurar políticas macroeconómicas y la operación de reformas estructurales, ayudaron al inicio de las políticas de modernización y reforma de la educación Universitaria²⁵.

A finales de la década de los 80's y principios de la década del 90 la preocupación por la calidad de la educación comienza a afianzarse en el espacio y en la agenda de numerosos países de América Latina. En el pasado los enfoques dominantes en materia de planeamiento y desarrollo de la educación enfatizaron en los aspectos

²⁵ Jiménez, M. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. Espacio Abierto, Vol. 20, No 2, pp. 219-238. ISSN: 1315-0006.



cuantitativos y en vincularlo con lo económico y lo social. El mayor reto para los sistemas educativos lo componía el crecimiento, la ampliación de cobertura, la edificación de escuelas, la formación de docentes, poniéndose poca atención en los aspectos de calidad. Las reformas educativas que se dieron en la década de los 70's en diversos países latinoamericanos tales como Chile, Costa Rica, Venezuela, Colombia, Perú, Panamá, etc., abordaron el tema de la calidad pero en el marco de transformaciones de los sistemas educativos que en la mayoría de los casos no tuvieron notoriedad ni estabilidad.

En la década de los 80's, se origina en América Latina un proceso de preocupación en el que el tema de la calidad que junto con el de la equidad se toman como prioritarios para el ámbito universitario, tomando como referencia, los procesos de evaluación institucional llevados a cabo con anterioridad en Estados Unidos, Canadá y Europa.

2.1. El nuevo concepto de calidad en América Latina

La definición de calidad en la educación superior ha demostrado ser una tarea difícil. **Cheng y Tam**²⁶ y **Pounder**²⁷ sugieren que *"la calidad de la educación es un concepto bastante vago, controvertido y hasta notoriamente ambiguo"*. Porque a diferencia de la industria donde existe un pequeño número de indicadores de calidad, en la

²⁶ Cheng, Y, Tam, M. (1997). Multi-models of quality in education. Quality Assurance in Education, Vol. 5 No. 1, pp. 22-31. ISSN: 0968-4883

²⁷ Pounder, J. (1999). Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept?. Quality Assurance in Education, Vol. 7, No. 1/3, pp. 156-63. ISSN: 0968-4883



educación superior son más numerosos y complejos, por tanto, una gestión más difícil de evaluar²⁸. Además, siempre hay que considerar que la visión de calidad no necesariamente resulta representativa de los variados, y a veces contradictorios, puntos de vista de los grupos de interés (*stakeholders*) alrededor de quehacer educativo.

Por ello a lo largo de los últimos veinte años los organismos creados en los diferentes países de América Latina, han buscado definir qué se entiende por calidad en la educación superior. En este sentido, en México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), delimitó el concepto de calidad como la congruencia y relevancia de procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales; es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones se evaluaría a través de la respuesta a las necesidades y problemas de la sociedad²⁹.

Por su parte, los informes nacionales de Ecuador o de Colombia, señalan que la calidad *"debe ser contextualizada en función de realidades institucionales y regionales particulares, [...] implica el despliegue continuo de políticas, acciones, estrategias y recursos"*. En Cuba, se propone definir la calidad por la pertinencia, es decir, *"por su relación con las necesidades de una sociedad sostenible y justa"*; en República Dominicana calidad es *"un proceso continuo e integral, cuyo propósito fundamental es el desarrollo y la transformación de*

²⁸ Roffe, I, (1998). Conceptual problems of continuous quality improvement and innovation in higher education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 6 No. 2, pp. 74-82. ISSN: 0968-4883

²⁹ ANUIES (1989). Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 18, No 70. versión impresa ISSN 0185-2760.



las instituciones de educación superior y de las actividades de ciencia y tecnología"; o bien, como se señala en el informe del Caribe Anglófono, la calidad es un multifacético término relacionado con la excelencia y se comprende como "la conformidad a la especificación de la misión y el logro de las metas dentro de estándares públicamente aceptados sobre la responsabilidad y la integridad de las instituciones". En Venezuela, se relacionan los distintos aspectos (Ser, Quehacer y Deber Ser) con los criterios de evaluación que se aplicarán a cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad, así "la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia –Ser–; el funcionamiento es evaluado en términos de eficiencia –Quehacer–; y los logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia –Deber Ser–"³⁰. En Argentina, "la evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas. Debe realizarse en forma permanente y participativa. Debe ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución. Debe permitir: contribuir al mejoramiento de las prácticas institucionales; enriquecer la toma de decisiones; mejorar la eficiencia en los procesos, la eficacia de los actores de la institución y estimular la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que realizan"³¹.

A partir de esta diversidad conceptual, destacaremos la mirada de la red ECUALE (una red de académicos de Argentina, México y

³⁰ Fernández Lamarra, N. (2007). Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación, IESALC/UNESCO-EDUNTREF, Buenos Aires.

³¹ CONEAU. (1997). Lineamientos para la Evaluación Institucional. Argentina.



España que realizan estudios sobre la Calidad de las Universidades en América Latina y Europa) que señala que en la tarea de desarrollar conocimientos sobre la calidad de la educación superior las opiniones de docentes y gestores universitarios en torno a la idea de la calidad, tiene un interés que trasciende la mera curiosidad intelectual.

Hay al menos tres argumentos que apoyan esta idea³²: el primero reside en que las nociones de calidad tienen un evidente tinte político y terminan condicionando el diseño de los modelos, las herramientas y las políticas que se delinee con la intención de mejorar la calidad de las universidades. El segundo, señala que la aplicación de un modelo de calidad, que no se adapte a las especiales circunstancias de la enseñanza universitaria, puede resultar contraproducente, es decir puede obstaculizar la mejora de dicha calidad³³. Y el tercer y último argumento, gestado y contrastado en la propia red ECUALE, propone que las creencias y las actitudes de los docentes y funcionarios en su trabajo, están ligadas a su adhesión a algún significado de la calidad en la enseñanza universitaria³⁴.

En el mismo sentido de la diversidad del concepto de calidad en el contexto universitario, encontramos aquellas definiciones que

³² Becher, T. (1999). Quality in the professions. *Studies in Higher Education*, Vol.24 No 2 pp 225-235. ISSN-0307-5079.

³³ Biggs, J. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, vol. 41, no 3, pp. 221-238. I SSN 1573-174X.

³⁴ Martín, A.; y Olaskoaga, J. (2009). ¿Qué significa la calidad para el profesor universitario? Eficacia social del concepto de calidad en el colectivo de profesores de economía y empresa. *Jornadas sobre calidad universitaria CESPUALE*. Bilbao, 30 de junio de 2009.



consideran importantes en el contexto de la calidad a sus clientes³⁵. De acuerdo con esta tesis las instituciones universitarias tienen varios *clientes (stakeholders)*, o sea grupos de personas que se ven afectados y se interesan por el funcionamiento de la institución universitaria. En efecto, los proveedores de fondos públicos, los empleadores de los graduados, los estudiantes, los trabajadores no docentes y el colectivo de los académicos y funcionarios universitarios, son grupos de agentes que contemplan la universidad desde una perspectiva distinta y le atribuyen una finalidad y unos objetivos también diferentes. Esta tesis propone que cada uno de estos grupos tiene su propia idea de lo que significa la calidad y la enseñanza universitaria, y defiende un modo distinto de alcanzar este objetivo.

Como vemos existe una cantidad importante de formas de entender lo que significa calidad. Sin embargo, la UNESCO en 1988 brinda el concepto sobre "calidad de la enseñanza superior" y señala a éste como:

"... un concepto pluridimensional, que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanzas y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones,

³⁵ Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos J. J. y Olaskoaga, J. (2009). Opinión sobre la calidad de la enseñanza universitaria de decanos y directores de centros universitarios de ciencias sociales y jurídicas. España. *Jornadas sobre calidad universitaria - CESPUALE*. Guadalajara, México, 30 de noviembre a 4 de diciembre de 2009.



equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario...”
(art.11)³⁶.

Señalando además que “Calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser”.

2.2. Crecimiento de la oferta de la educación superior versus calidad educativa en América Latina

En América Latina, la universidad había sido hasta la década de los 80 preferentemente estatal, con autonomía institucional y académica originada a partir del Movimiento de Reforma Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), en el año 1918. A través de casi todo el siglo pasado las concepciones de la autonomía universitaria y de la preponderancia de la universidad pública se fueron fortaleciendo en la mayor parte de los países de Latinoamérica. El número de instituciones universitarias – principalmente estatales se incrementaba gradualmente, sin embargo no sucedía lo mismo con los niveles de la calidad educativa.

Es por ello que hacia finales de la década de los 80 ´s e inicios de los 90 ´s y en el marco del proceso de globalización, se establecieron estrategias de carácter neoliberal que reemplazaron las políticas de bienestar promovidas por el Estado por políticas en las

³⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y Acción. Disponible en: < <http://unesco.org>>. [Consultado, 8 de Marzo 2015]



que prevalecían los conceptos de mercado y de privatización de servicios públicos, entre ellos la educación. Además que los problemas nacionales en cuestión económica llevaron a una enérgica limitación del financiamiento público para los sectores sociales, en general, y para la educación y la universidad, en particular.

A pesar de ello la demanda de las instituciones de educación superior (IES) por parte de la población se incrementó (tasas de escolarización y el número de estudiantes). En atención a estas crecientes demandas se crearon varios tipos de entidades de educación superior: universitarias y no universitarias –de carácter privado en su mayoría –sin tomar en cuenta criterios en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional. Esto generó, una gran diversificación de la educación superior, la privatización en materia institucional y una gran heterogeneidad en los niveles de calidad³⁷.

ALGUNAS CIFRAS EN LATINOAMÉRICA

- Se tienen registradas más de 20000 universidades a nivel mundial, de las cuales 3796 pertenecen a Latinoamérica.
- La tasa de estudiantes en educación superior ha ido en aumento, en el año 2000 se registró 2316, aumentando considerablemente en el año 2010 con un total de 3328, representando un incremento de más del 40%.
- La tasa bruta de matrícula (TBM) total en LAC ha ido incrementando de un

³⁷ Fernández Lamarra, N. (2003). Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina. La experiencia en el MERCOSUR en Evaluación de la Calidad y Acreditación. UEALC, ANECA, Madrid. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:M5njP4I_m4oJ:www.uv.es/alfa-acro/documentos/documentosproyecto/10losprocesosdeevaluacionyacreditacionuniversitariaenamericalatina.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>. [Consultado el 6 de Marzo, 2015]



21% (1998) al 41% (2010), registrándose para ese año 15,9 estudiantes de instituciones superiores en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú u Uruguay³⁸; para el año 2015 se estima que la TBM llegue a 51%³⁶.

- Pese a los grandes avances presentados en LAC las cifras aún muestra un alto nivel de deserción, sólo 1 de cada 10 estudiantes culminan los estudios superiores (sólo un incremento del 7% en comparación al año 2000), pese a estas cifras se encuentra a entre los países de la región marcadas diferencias; desde el 23% de jóvenes con educación superior completa (Argentina) hasta el 3% en (República Dominicana)³⁹.
- El gasto promedio por estudiante es de \$2380, mucho menor al de los países desarrollados³⁷
- En 12 países de América Latina se identificó que los gastos gubernamentales promedio en educación varían entre el 2,5 y el 3,5% del PBI, a diferencia de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) este gasto promedio es del 4,5%³⁷.
- El gasto privado en educación superior financia alrededor del 50% de la matrícula total³⁷
- En universidades públicas el pregrado no paga aranceles de matrícula como norma – salvo en el caso de algunos países como Chile -, pero en el posgrado sí se paga, la mayor parte de los programas de posgrado que ofrece la educación superior pública no son gratuitos⁴⁰.

³⁸ Larrañaga, O., & Rodríguez, M. E. (2014). Clases medias y educación en América Latina. *Documento de Trabajo*. Disponible en: http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_clases_medias_2014.pdf. [Consultado el 26 de Mayo 2015]

³⁹ UNESCO (2013) Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.

⁴⁰ López Segrera, F.: (2010a) "El impacto de la crisis económica mundial en la educación superior mundial y regional", en *Educación Superior y Sociedad* (IESALC). Año 15, nro. 1, enero 2010.



2.3. El MERCOSUR y la calidad educativa latinoamericana

En la década de los 90, se concretó el Tratado de Asunción por el que se creó el MERCOSUR teniendo como integrantes a Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay instaurándose también el Sector Educación. Así, en el Plan Trienal que se logró de la Reunión de Ministros de Educación (RME)^{41,42} y que se llevó a cabo en junio de 1992 se contemplaba lo siguiente:

- la compatibilización de los sistemas educativos,
- el reconocimiento de estudios y la homologación de títulos a fin de posibilitar la circulación de estudiantes y profesionales de la región y
- la formulación de propuestas de flexibilización, acreditación y reconocimiento de estudio y títulos.

Se asumió que el reconocimiento de títulos y estudios universitarios tenía dos objetivos principales: uno era de carácter académico para posibilitar la continuación de estudios y el desempeño de actividades académicas; el otro, era el de habilitar el ejercicio profesional en otro país diferente al que otorgó el título³⁴.

El primer objetivo tuvo un rápido avance a la firma de dos

⁴¹ Fernández Lamarra, N. & Pulfer, D. (1992) Educación y Recursos Humanos en el MERCOSUR. Armonización de políticas para la integración (Buenos Aires, INTAL / BID) (mimeo)

⁴² Léméz, R. (2002) La Construcción y Aplicación del Mecanismo de Acreditación MERCOSUR: fortalezas y debilidades. Montevideo, Proyecto ALFA-ACRO, Montevideo.



protocolos: el de "Integración educativa para la prosecución de estudios de posgrado en las universidades de los países miembros del MERCOSUR" (Ciudad de Montevideo-Noviembre, 1995) y el de "Admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los países del MERCOSUR" (Asunción-Junio, 1997). También, en noviembre de 1995, se aprobó el Protocolo de "Integración educativa para la formación de recursos humanos a nivel de posgrado", tendiendo a una formación comparable y equivalente y a la adaptación de los ya existentes en los países del MERCOSUR. En este Protocolo se establecen los criterios para definir los títulos de Posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado), para la acreditación de los respectivos programas, tanto de orientación profesional como académica, y los referidos a la acreditación de posgrados interinstitucionales.

El segundo objetivo correspondía a una situación más compleja y difícil dado que se refería a la habilitación para el desempeño profesional y aún más cuando se trata de profesiones que se vinculan con la salud, los bienes de los habitantes y la seguridad, por lo que había que articular, también, con las regulaciones vigentes para el desempeño profesional específico. En el ámbito de la Comisión Técnica Regional de Educación Superior (CTR-ES) se planteó, en primer lugar, un proceso basado en tablas de equivalencias, ya ensayado en convenios anteriores. Sin embargo, pudo comprobarse que este régimen era de muy difícil instrumentación. Así que en la XI Reunión de Ministros realizada en Gramado, Brasil en noviembre de 1996 se resolvió dejar de lado el proceso basado en tablas de



equivalencias y considerar la posibilidad de instrumentar un proceso basado en la acreditación de carreras de grado. Para ello se creó en junio de 1997 el Grupo de Trabajo de Especialistas en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, encomendándosele la elaboración de una propuesta de organización de un sistema de acreditación de instituciones y carreras que permitiese facilitar el reconocimiento de títulos de grado.

En 1997 el Grupo de Trabajo llevó a cabo dos reuniones, en las que se avanzó sobre la elaboración de la propuesta, especialmente sobre criterios y metodologías para la evaluación y acreditación de carreras. Se acordó que cada país debía elaborar su propuesta al respecto, a partir de un cronograma establecido por la Comisión Técnica Regional de Educación Superior en abril de 1998.

Y el 19 de junio de 1998 los Ministros de Educación de los países del MERCOSUR y los de Chile y Bolivia, aprobaron un Memorando de Entendimiento para la Implementación de un Mecanismo Experimental para la Acreditación de Carreras de Grado, en el que se definieron los procedimientos para la acreditación y sus alcances e implicaciones. En esta nueva etapa, el objetivo prioritario de acreditar instituciones y carreras obedece a un giro en la metodología que se discutió en las reuniones de Ministros de Educación en el curso de los años 1996 y 1997. Dos clases de factores incidieron en esta posición. La primera, más bien de carácter coyuntural, se fundamenta en la esterilidad manifiesta de los esfuerzos realizados por la vía de tablas de equivalencia para las tres



carreras inicialmente seleccionadas, dos de las cuales (abogacía y ciencias contables) tenían en su contra, además, que son disciplinas que exigen un conocimiento profundo en materia de legislación nacional y cuentan con colegios profesionales muy organizados y corporativos.

El otro tipo de factores que influyó en mayor medida en el cambio de enfoque fue la convergencia de las decisiones de reforma institucional que en materia de educación superior, se produjeron en ese periodo casi simultáneamente en Argentina, Brasil y Uruguay. En Argentina se sanciona la Ley de Educación Superior en julio de 1995; el acta de constitución de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) tiene lugar en agosto de 1996 y la norma reglamentaria de reconocimiento de entidades privadas de acreditación y evaluación universitaria es de septiembre de 1997. En Brasil, aunque con antecedentes en materia de evaluación de posgrados sobre todo a partir de la creación de la CAPES, la norma más comprensiva es la denominada Ley Darcy Ribeiro de Directrices y Bases de la Educación Nacional, aprobada en sus apartados concernientes a la Educación Superior en abril de 1997. Por último, el ordenamiento universitario privado en Uruguay es aprobado en agosto de 1996, pero sus primeras consecuencias se producen a comienzos de 1997.

Sin embargo, un aspecto a tener en cuenta y que debe llevarnos a la reflexión es que si bien existe en teoría un marco normativo o un apoyo político, éste no necesariamente asegura que



los resultados vayan en consonancia con los objetivos. La calidad depende de muchos factores y son las instituciones y sus miembros quienes pueden lograr un verdadero cambio cuando se instala una verdadera cultura de calidad. Así, el cambio en Latinoamérica ha sido importante desde que las propias instituciones en cada uno de los países han sido los principales agentes de cambio.

2.4. Evaluación y Acreditación universitaria en los países de América Latina: un desarrollo cronológico

En el año 1989 se creó en México, la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), al interior de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Y en el año 2000, se organizó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), con propósitos más específicos de acreditación de programas académicos de nivel superior (carreras o titulaciones), a partir de la experiencia en la década del 90 de la CONAEVA, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y de diversos consejos, comisiones o asociaciones profesionales con funciones de acreditación y certificación a la manera de las existentes en Estados Unidos de Norteamérica, ya que estos proyectos estuvieron enmarcados con la integración de México al NAFTA.

En 1990, se creó en Chile, el Consejo Superior de Educación, asignado a las instituciones privadas no autónomas (nuevas universidades privadas). Luego en marzo del año 1999, se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) para



hacerse cargo de los procesos experimentales de acreditación de carreras profesionales y técnicas ofrecidas por instituciones autónomas de educación superior, debido a que el Consejo Superior de Educación se ocupa de las instituciones no autónomas. Esta Comisión forma parte del Proyecto de Aseguramiento de la Calidad del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior que desarrolla el Ministerio de Educación.

En Colombia, el Sistema Nacional de Acreditación se creó en la Ley 30 de 1992, con el objeto principal de garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior cumplan los más altos requisitos de calidad y cumplan sus propósitos y objetivos. Fomenta la calidad de la educación superior, y para orientar, coordinar y supervisar el Sistema de Acreditación la misma Ley 30 de 1992 creó (art.54) el Consejo Nacional de Acreditación- CNA, organismo de naturaleza académica y de carácter autónomo que se instaló en julio de 1995.

En Brasil en 1993, se dio inicio al Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB), por iniciativa de las universidades en acuerdo con el Ministerio de Educación. Y también desde el 2003 implantaron un nuevo sistema de acreditación de la Educación Superior llamado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), una Institución que tiene la misión de promover el mejoramiento continuo de la calidad de la Educación Superior y logra su objetivo a través de procesos de evaluación con fines de acreditación.



En Argentina en 1995/96 se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que ha llevado a cabo desde su creación en 1996, en universidades nacionales y privadas, actividades de evaluación institucional externa y de acreditación institucional para el reconocimiento provisorio de nuevas universidades privadas y para el seguimiento y el definitivo reconocimiento de instituciones universitarias con reconocimiento provisorio, acreditación de programas de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados), acreditación de carreras de grado y de aprobación de proyectos institucionales de nuevas universidades nacionales y provinciales.

A fines de la década de los 90 y a principios del actual milenio se generaron nuevos organismos y proyectos de evaluación y acreditación universitaria en otros países (por ejemplo, Uruguay, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Bolivia, Nicaragua) y en subregiones como Centroamérica (el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior –SICEVAES, en el año 1998), en el MERCOSUR, en enero de 2003, se creó la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, en Paraguay³⁴.

En Uruguay desde el año 1995 funciona en el Ministerio de Educación el Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada, responsable de la autorización de instituciones universitarias privadas y de sus títulos de grado y de posgrado. Y con la implementación del Mecanismo Experimental de Acreditación MERCOSUR a partir del año 2002, Uruguay inició su experiencia en materia de acreditación de



programas académicos. Debido a la ausencia de una agencia de acreditación el Poder Ejecutivo creó Comisiones *ad hoc* para cada una de las carreras evaluadas (Agronomía, Ingeniería y Medicina). Al aprobarse en el año 2007, el sistema ARCUSUR de acreditación de carreras, se crea en el año 2008 una Comisión *ad hoc* de acreditación para participar del proceso regional.

En Bolivia se tramitó a nivel parlamentario la creación de un consejo de acreditación para la educación superior; sin embargo, ya se habían iniciado por parte del Ministerio de Educación y de las universidades públicas, actividades de evaluación y acreditación de carreras de grado, con la cooperación de la CONEAU de la Argentina y del CNAP y del CINDA de Chile. El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana –que reúne a las universidades públicas- llevó a cabo procesos de evaluación externa y de acreditación de facultades y de carreras en varias universidades públicas de Bolivia. La Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias, CNACU, conformada en noviembre de 2008, lleva a cabo los procesos de acreditación de las carreras Universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados (ARCU-SUR).

Y en el Perú, en el año 2006 el gobierno peruano aprobó la ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), teniendo como finalidad garantizar a la sociedad que las instituciones educativas tanto públicas como privadas ofrezcan un servicio de calidad (Ley 28044)⁴³.

⁴³ Ley general de Educación. (2003)



III. LA CALIDAD EDUCATIVA PERUANA, UNA EXPERIENCIA

Se considera que dos orígenes formales tiene la acreditación en los países. Uno de ellos puede ser el gubernamental y otro, el no gubernamental. En la mayoría de los casos la organización de los sistemas de acreditación ha sido fomentada e impulsada por los gobiernos y en otros casos han sido esfuerzos de la comunidad académica quienes han fomentado la discusión.

En el caso de Perú, las acciones en pro de la mejora de la calidad universitaria nacieron de las propias instituciones. Es así que desde mediados de los noventa se realizan en el Perú, acciones orientadas a establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria⁴⁴. Uno de los fenómenos que contribuyó a poner en discusión la importancia de la calidad en el ámbito de la enseñanza fue el incremento significativo en la oferta y la demanda de universidades y estudiantes. Así, entre el año 1983 (año en el que se aprueba la Ley N°23733 – Ley Universitaria) y el año 1995, se crearon 20 universidades, mientras que entre el año 1995 a la fecha, se han creado 75 universidades. Este incremento fue consecuencia del Decreto Legislativo 882 del año 1996 que con la finalidad de contribuir a modernizar el sistema educativo y ampliar la oferta y la cobertura fomentó la inversión privada “con o sin” finalidades lucrativas.

Así, en la década de 1992-1996 (1^{er} quinquenio), el número total de ingresantes a la universidad peruana fue de 220,913; en el

⁴⁴ Baca, A.M., León, M.E., Mayta, J. & Bancayán, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (3), 35-47. ISSN: 1575-0965



periodo 1997-2001 (2^{do} quinquenio) ingresaron 239,838 estudiantes, en el periodo 2002-2006 (3^{er} quinquenio) el total de ingresantes fue de 266,007 y en el periodo 2007-2011 el total de ingresantes fue de 301,598. Con respecto al número de graduados tenemos que en el periodo de 1997-2001 el número de graduados fue de 146,344; en el periodo 2002-2006 el número de graduados fue de 179,231; en el periodo 2007-2011 el número de graduados fue de 211,756. A continuación una gráfica que representa el número de graduados con el quinquenio correspondiente al año de ingreso. En ambos casos observamos un crecimiento tanto del número de ingresantes como el de graduados. Así por ejemplo en el 3^{er} quinquenio (periodo 2002-2006) de los 266,007 que ingresaron se graduaron el 80% (211,756) en el periodo correspondiente a su año de egreso (periodo 2007-2011) (Figura 1)⁴⁵.

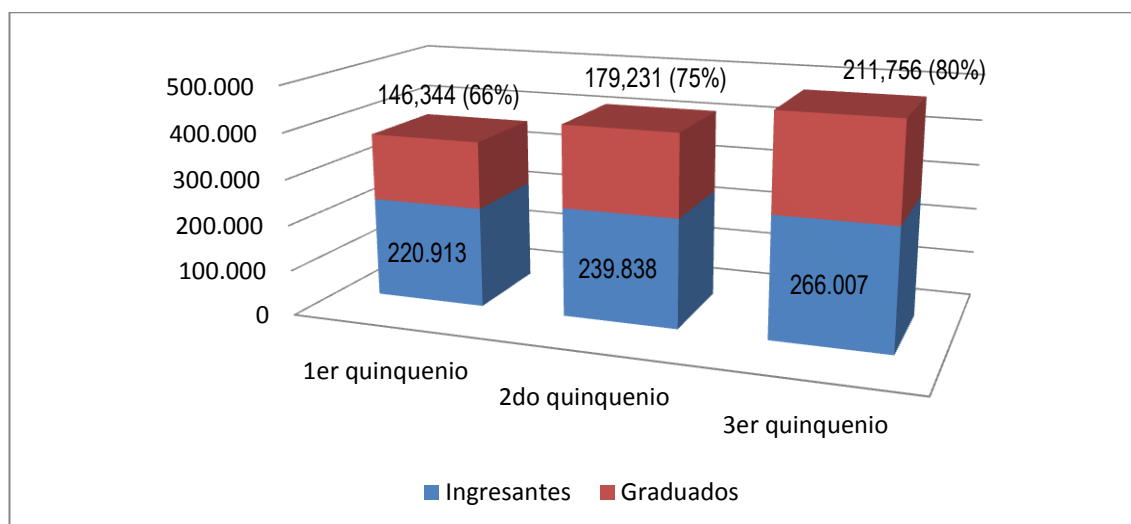


Figura 1. Ingresantes y graduados según quinquenio correspondiente

⁴⁵ El quinquenio 2007-2011 no se incluye en la figura de análisis dado que aún no existen datos disponibles sobre el número de egresados correspondientes con este periodo de ingreso.



Fuente: CUÁNTO (2015)⁴⁶

A mediados de los noventa, acciones gubernamentales concretas orientadas a establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria permitieron la creación del Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU), destinado a autorizar el funcionamiento permanente de las universidades de reciente creación y regular el funcionamiento de las nuevas universidades.

En el Perú hoy existen registradas un total de 76 universidades institucionalizadas (31 públicas y 45 privadas) y 66 universidades en proceso de institucionalización⁴⁷. De ellas 79 universidades están involucradas en algún proceso de acreditación, ya sea como institución o por alguna carrera. Es decir, más de la mitad del total de universidades en funcionamiento (57%) están involucradas o iniciando algún proceso de acreditación.

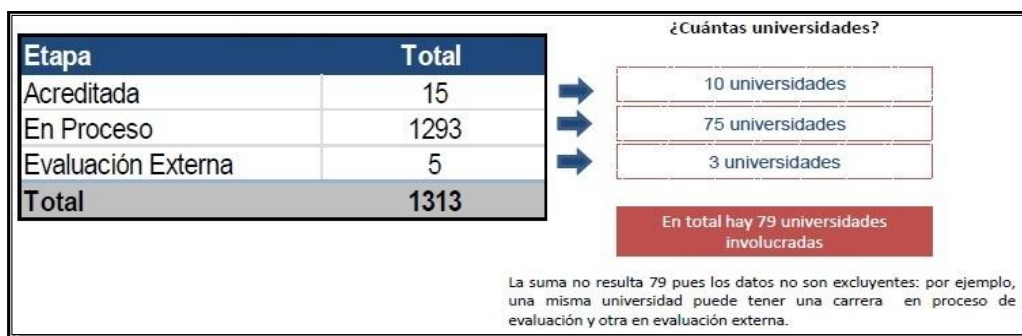


Figura 2. Número de carreras según etapa de acreditación

⁴⁶ CUÁNTO (2015). Perú en números 2014. Estadísticas del progreso. Lima: Tarea asociación gráfica educativa.

⁴⁷ SUNEDU (2015). Universidades institucionalizadas y en proceso de institucionalización. Disponible en: <http://www.sunedu.gob.pe/universidades/universidades-privadas-en-proceso-de-institucionalizacion/> [Acceso el 4 de Junio 2015]

Fuente: MINEDU (2015)⁴⁸

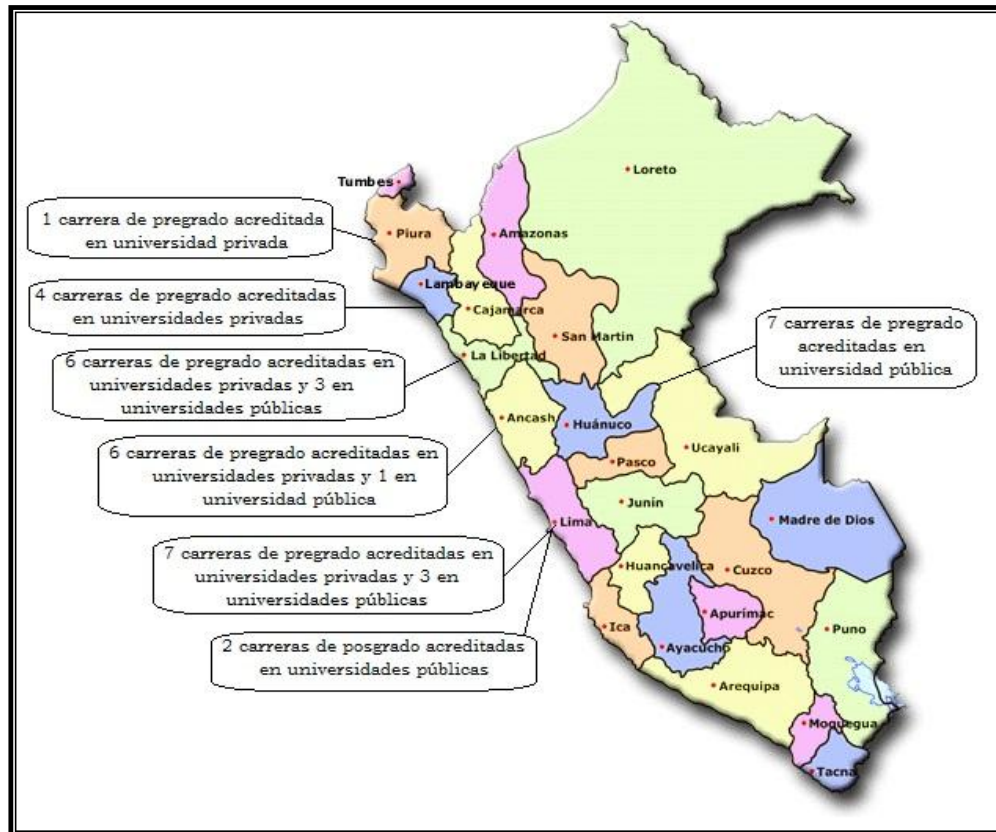


Figura 3. Mapa de carreras de pre y posgrado acreditadas en el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). **Fuente:** SINEACE (2015)⁴⁹

Se hace una mención acerca de “acreditadas nacionalmente” porque existe el caso de universidades que han obtenido la acreditación internacional de sus carreras y luego optado por el reconocimiento en el Perú de esa acreditación. Tal es el caso por

⁴⁸ MINEDU (2014) Avances Política de Aseguramiento de la Calidad Disponible en: http://procalidad.gob.pe/campus/courses/AFIUNI/document/Exposiciones/Exposicion3-JA_Trelles.pdf [Acceso el 28 de Mayo 2015]

⁴⁹ SINEACE (2015) Acreditaciones en Educación Superior Universitaria. Disponible en: <http://www.sineace.gob.pe/acreditacion-avances/acreditaciones-en-educacion-superior-universitaria/> [Acceso el 28 de Mayo 2015]



ejemplo del reconocimiento nacional de la Acreditación que fue otorgada por el CNA de Colombia a la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El primer sistema específico de acreditación universitaria se crea a finales de los 90 y en el área de salud, concretamente para las carreras de medicina (Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina-CAFME), cuando, ante la presión del crecimiento desmesurado de facultades de medicina, se formó un grupo de trabajo bajo el auspicio del Ministerio de Salud, con la participación de representantes del Colegio Médico del Perú y la Asociación Peruana de Escuelas y Facultades de Medicina (ASPEFAM)⁵⁰.

Sin embargo, ya en el año 1992 la Asociación Peruana de Facultades y Escuelas de Obstetricia (ASPEFOBST) inicia su trabajo con la revisión curricular de la formación del profesional en Obstetricia y en el año 1999 en Reunión Nacional con la participación de autoridades del 98% de estas instituciones, se decide contar con un currículo que posibilitara homogeneizar la formación de dicho profesional. Posteriormente se elabora el currículo base con enfoque de competencias; siendo la primera profesión en el país que cuenta con un currículo homogéneo, cuyos estándares de autoevaluación de la carrera, fueron tomados como base por el Consejo de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior universitaria (CONEAU) para la acreditación de la carrera.

⁵⁰ Piscoya, J. (2002): "CAFME: Historia, perspectiva actual y futura". Boletín CAFME Vol. 1, No1, pp10. ISSN: N/A



La Asociación Peruana de Escuelas y Facultades de Enfermería (ASPEFEEN), a finales de la década de los noventa formula el Perfil Educativo de las Egresadas de los Programas de pregrado de las Facultades/Escuelas de Enfermería en términos de competencias.

Entre los años 2003 y 2004 se construyeron los Estándares Básicos de Calidad para la Acreditación (en base al modelo colombiano). Durante los años 2005 y 2006 realizaron la capacitación de los equipos de autoevaluación e inician procesos de autoevaluación, capacitación de evaluadores externos. Entre los años 2006 y 2007 realizaron visitas de evaluación externa, proceso que continuó durante varios años⁴⁵.

A inicios del 2002, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), constituyó la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación, que fue encargada de observar e informar acerca de los procesos de mejora continua, en el marco de la autoevaluación, la evaluación y la acreditación que se desarrollarían en las universidades y conformó comisiones con el encargo de revisar y hacer propuestas de estándares mínimos de acreditación para las diversas carreras profesionales que ofrecen las universidades peruanas, lo que llevaron a cabo en estrecha colaboración con representantes de los Colegios Profesionales, de la Asociaciones de Escuelas y Facultades y profesionales destacados de diversas disciplinas. Al término de este proceso, la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación de la ANR, elaboró y publicó el Modelo de Autoevaluación con fines de Mejora de las Carreras Universitarias, lineamientos que sirvieron a algunas universidades para desarrollar sus procesos de autoevaluación y mejora, así como incentivo para la creación de



instancias especialmente dedicadas a los temas de calidad y acreditación, incorporándolas muchas de ellas en su estructura organizacional.

Tal como en otros países latinoamericanos desde 1990 en el Perú se viene fomentando la importancia de la calidad en el ámbito educativo. La Constitución Política del Perú (1993) hace mención de la importancia de la educación como cimiento para el desarrollo integral de la persona humana (art. 13), la Ley General de la Educación (2003) hace mención del propósito de la educación y señala la obligación de una educación de calidad mediante la creación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)⁴³. En ese contexto en el año 2006 se aprueba la ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Ley 28740)⁵¹. Un año después, se decretó el reglamento que permitía que este conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, empezara la ardua labor de establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación que aseguren los niveles básicos de la calidad que deben estar presentes en las instituciones educativas, el mismo año se creó el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria (CONEAU) que velaría por el aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria pública y privada.

La acreditación en el Perú es voluntaria, salvo en las carreras de educación, salud, derecho y las ingenierías, que son obligatorias.

⁵¹Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2006)



Actualmente, este corto camino recorrido rumbo a una Educación superior de calidad ha tenido resultados en las instituciones de educación superior. Hoy se cuenta con 101 carreras e instituciones acreditadas por el SINEACE, de las cuales 32 son carreras de Instituciones de Educación Superior Universitaria⁵², así como otras acreditadas por agencias internacionales entre las cuales existen algunas en proceso de acreditación nacional.

La nueva Ley Universitaria (Ley N° 30220) del 09 de julio del año 2014, hace énfasis respecto a la calidad. Así, señala en su artículo 1 que esta ley tiene como objeto promover el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura.

La nueva Ley Universitaria no tendrá un reglamento específico, su reglamentación se plasmará en el Estatuto de cada universidad, sin embargo no todas las universidades públicas están en las mismas condiciones para la elaboración de su Estatuto, pero todas están avanzando de una u otra manera en la implementación de la Ley

A pesar de los avances y retrocesos en materia de acreditación, las instituciones educativas universitarias demuestran un constante esfuerzo por alcanzar y mantener los estándares de calidad que les permita demostrar su pertinencia y compromiso de responsabilidad a través de la producción de nuevos profesionales

⁵² SINEACE. (2015). El Perú ya cuenta con 101 carreras con demostrada Calidad Educativa. Disponible en: <<http://www.sineace.gob.pe/el-peru-ya-cuenta-con-101-carreras-con-demostrada-calidad-educativa/>> [Acceso el 3 de Marzo 2015]

idóneos que respondan a la demanda actual de la sociedad. Prueba de ello es también el crecimiento de documentos de investigación que se publican cada año lo que nos indica una mejora en la calidad de la educación, objetivo perseguido por la acreditación.

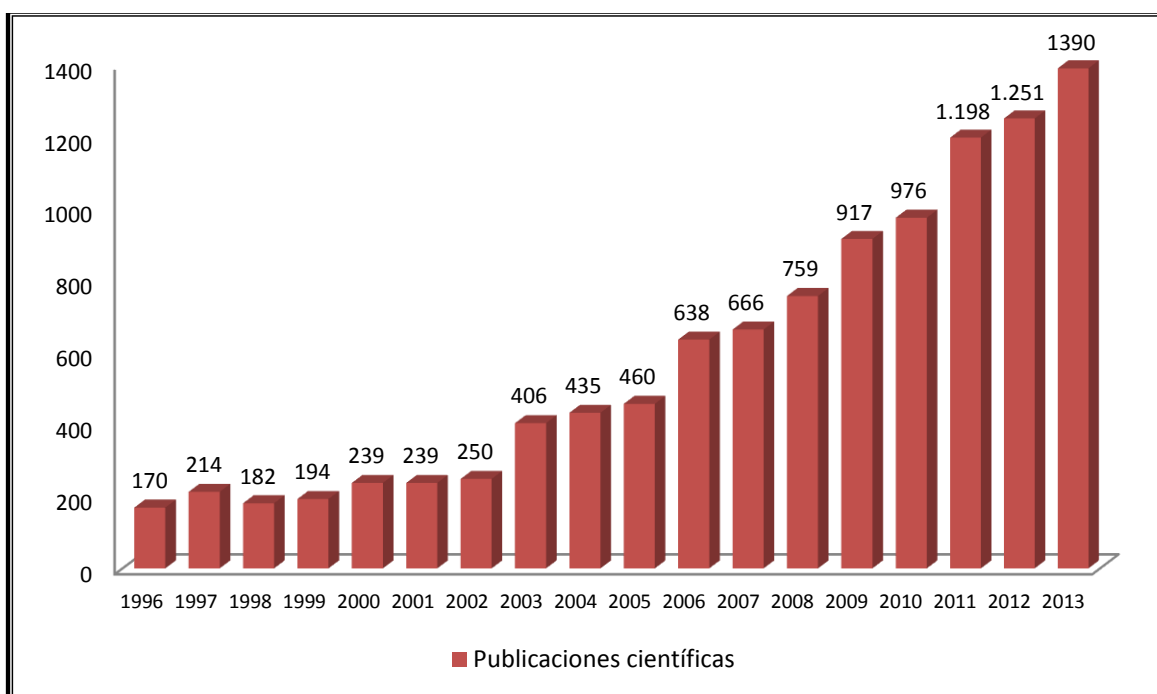


Figura 4. Número de publicaciones científicas peruanas. Período 1996-2013. **Fuente:** Scimago Journal & Country Rank (2015)

CONCLUSIONES

A nivel mundial ha existido desde siempre la preocupación, por la calidad de la enseñanza que se ofrece en las instituciones de educación superior, ello ha impulsado diversas iniciativas para la búsqueda de la excelencia académica: reformas educativas, creación



de instituciones públicas y privadas para el aseguramiento de la calidad educativa.

La calidad debe penetrar en todos los ámbitos de la enseñanza superior incluidos: el aseguramiento, la mejora y control de la calidad, la transparencia, la rendición de cuentas y la aptitud de autoevaluación con objetivos; los cuales están ligados a la capacidad de la organización para proveer un clima y una cultura de cambio a través de sus sistemas de toma de decisiones, sistemas operativos y prácticas de sus recursos humanos.

Y dado que estas transformaciones organizacionales a menudo encuentran resistencia de parte de las personas, la introducción de una cultura exitosa de un sistema de aseguramiento de la calidad depende de factores decisivos como la confianza y el compromiso de largo plazo de la organización y sus autoridades, el empoderamiento y la posibilidad de participar en la toma de decisiones:

En América Latina, se ha avanzado mucho con respecto a una cultura de calidad y de la evaluación sin que esto tenga relación con una vulneración a la autonomía de las universidades. Se considera importante hoy la responsabilidad social que tiene la universidad. Por lo que se fomenta la mejora de la calidad de sus procesos, procesos que tendientes a la acreditación institucional se vuelven claves para disminuir las instituciones que ofrezcan cursos y carreras de muy baja calidad, además que permite homogeneizar las ya existentes.

En el Perú, son relevantes los esfuerzos que naciendo desde las propias instituciones lograron instalar poco a poco una cultura de calidad. Estos esfuerzos se ven reflejados en aquellas instituciones



que desde muy temprano empezaron a trabajar obteniendo acreditaciones extranjeras con el fin de ofrecer una educación de calidad y con estándares internacionales.

Las universidades peruanas también se enfrentan al reto de conseguir los medios por los cuales se logre siempre un alto nivel de calidad de la educación ofrecida y que ésta responda adecuadamente a las demandas de la sociedad, garantice el desarrollo tecnológico, económico, social y humano que permita mejorar la calidad de vida de los peruanos.



Referencias Bibliográficas

Libros

- ANUIES. (2000). La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES. México: ANUIES.
- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos J. J. y Olaskoaga, J. (2009). Opinión sobre la calidad de la enseñanza universitaria de decanos y directores de centros universitarios de ciencias sociales y jurídicas. España. *Jornadas sobre calidad universitaria - CESPUALE*. Guadalajara, México, 30 de noviembre a 4 de diciembre de 2009.
- Becher, T. (1999). Quality in the professions. *Studies in Higher Education*, Vol.24 No 2 pp 225-235. ISSN-0307-5079.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, vol. 41, no 3, pp. 221-238. I ISSN 1573-174X.
- Brubacher, J. S., y Rudy, W. (1997). Higher education in transition: A history of American colleges and universities. USA: Transaction Publishers.
- Cheng, Y, Tam, M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 5 No. 1, pp. 22-31. ISSN: 0968-4883
- CONEAU. (1997). Lineamientos para la Evaluación Institucional. Argentina.
- Cooke, P. (2001). Regional innovation systems, clusters, and the knowledge economy. *Industrial and corporate change*, vol. 10, no 4, pp. 945-974. ISSN: 0960-6491.
- CUÁNTO (2015). Perú en números 2014. Estadísticas del progreso. Lima: Tarea asociación gráfica educativa.
- Fernández Lamarra, N. & Pulfer, D. (1992) Educación y Recursos Humanos en el MERCOSUR. Armonización de políticas para la integración (Buenos Aires, INTAL / BID) (mimeo)
- Fernández Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, vol. 35, pp. 39-71. ISSN-e 1022-6508.
- Fernández Lamarra, N. (2007). Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación, IESALC/UNESCO-EDUNTREF, Buenos Aires.
- Glidden, R. (1983). Specialized Accreditation. In Young, K.E.; Chambers, C. M.; Kells, H.R. and associates. *Understanding Accreditation*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 187-208.



Lémez, R. (2002) La Construcción y Aplicación del Mecanismo de Acreditación MERCOSUR: fortalezas y debilidades. Montevideo, Proyecto ALFA-ACRO, Montevideo.

Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2006)

Ley general de Educación. (2003)

López Segrera, F.: (2010a) "El impacto de la crisis económica mundial en la educación superior mundial y regional", en Educación Superior y Sociedad (IESALC). Año 15, nro. 1, enero 2010.

Martín, A.; y Olaskoaga, J. (2009). ¿Qué significa la calidad para el profesor universitario? Eficacia social del concepto de calidad en el colectivo de profesores de economía y empresa. *Jornadas sobre calidad universitaria CESPUALE*. Bilbao, 30 de junio de 2009.

Martin, M. (2007). *Cross-Border Higher Education: Regulation Quality Assurance and Impact. Chile, Oman, Philippines, South Africa. New Trends in Higher Education. Volume 1*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France.

OCDE (1984). Quality in Education. Washington.

Petersen, D. (1978). Accrediting Standards and Guidelines: A Profile. Educational Record, vol. 59, no 4, p. 305-13. ISSN: N/A

Piscoya, J. (2002): "CAFME: Historia, perspectiva actual y futura". Boletín CAFME Vol. 1, No1, pp10. ISSN: N/A

Periodicos científicos

ANUIES (1989). Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior. Revista de la Educación Superior, Vol. 18, No 70. versión impresa ISSN 0185-2760.

Baca, A.M., León, M.E., Mayta, J. & Bancayán, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (3), 35-47. ISSN: 1575-0965

Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. Quality Assurance in Education, Vol. 13. No. 4, pp. 263-276. ISSN-0968-4883.

Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. Assessment & evaluation in higher education, Vol. 18, No. 1, pp. 9-34. ISSN-0260-2938.

Intxaurburu, G. & Olaskoaga, J. (1999) The evolving role of the university in Basque technology policy: a system of innovation analysis, European Planning Studies, vol. 7, no 6, pp. 759-774. ISSN:1469-5944..

Jiménez, M. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. Espacio Abierto, Vol. 20, No 2, pp. 219-238. ISSN: 1315-0006.



Morley, L. (1997). Change and equity in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, No. 2, pp. 231-42. ISSN 0142-5692.

Olaskoaga, J. e Intxaurburu, M. (2000). Iniciativas y experiencias europeas en la configuración de espacios regionales de colaboración Universidad-Empresa. *Revista de estudios regionales*, No 58, pp. 209-228. ISSN 0213-7585.

Pounder, J. (1999). Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept?. *Quality Assurance in Education*, Vol. 7, No. 1/3, pp. 156-63. ISSN: 0968-4883

Documentos electrónicos

Caamaño, V. (2010). LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA A DEBATE. UNA VISIÓN DESDE AMÉRICA LATINA. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX Octubre-Diciembre, Vol. 39, No 156, pp. 105-109. ISSN: 0185-2760

El-kawas, E. (2001). *Accreditation in the USA: Origins, Developments and future prospects*. (UNESCO, Informe). Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001292/129295e.pdf>>. [Acceso, 3 de Marzo, 2015]

European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Disponible en: <http://www.engq.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf>. [Acceso 27 de Febrero, 2015]

Fernández Lamarra, N. (2003). Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina. La experiencia en el MERCOSUR en Evaluación de la Calidad y Acreditación. UEALC, ANECA, Madrid. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:M5njP4I_m4oJ:www.uv.es/alfa-acro/documentos/documentosproyecto/10losprocesosdeevaluacionyacreditacionuniversitariaenamericalatina.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>. [Consultado el 6 de Marzo, 2015]

García, C. (2004) Access to higher education : between global market and International and Regional Cooperation, UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher education Policy, Paris. Disponible en: <<http://unesco.org>>. [Consultado 5 de Marzo, 2015]

Gazzola, L. & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO. Disponible en : <http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408?=es> [Acceso 2 de Marzo 2015]



- Larrañaga, O., & Rodríguez, M. E. (2014). Clases medias y educación en América Latina. Documento de Trabajo. Disponible en: http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_clases_medias_2014.pdf. [Consultado el 26 de Mayo 2015]
- MINEDU (2014) Avances Política de Aseguramiento de la Calidad Disponible en: http://procalidad.gob.pe/campus/courses/AFIUNI/document/Exposiciones/Exposicion3-JA_Trelles.pdf [Acceso el 28 de Mayo 2015]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y Acción. Disponible en: < <http://unesco.org>>. [Consultado, 8 de Marzo 2015]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura, UNESCO.(2004). Meeting of Higher Education Partners (UNESCO, Final report). Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001352/135213e.ppt>>. [Acceso 2 de Marzo de 2015]
- Red EURIDYCE. (2010). La educación superior en Europa 2010: el impacto del Proceso de Bolonia. Secretaría Técnica. Disponible en: < http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122ES.pdf >. [Acceso 27 de Febrero, 2015]
- Red Eurydice. (2009). La educación superior en Europa 2009: Progresos en el proceso de Bolonia. Secretaría general técnica. Disponible en: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099ES.pdf>. [Acceso 26 de Febrero, 2015]
- Roffe, I, (1998). Conceptual problems of continuous quality improvement and innovation in higher education. Quality Assurance in Education, Vol. 6 No. 2, pp. 74-82. ISSN: 0968-4883
- SCImago. (2007). SJR-SCImago Journal & Country Rank. Disponible en: < <http://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=PE>> [Acceso el 28 de Mayo 2015]
- Shahidi, N. & Seyedi, S. (2012). The Impact of Globalization in Higher Education on the Universities' Educational Quality: A Regional Project on Shiraz Universities. World Applied Sciences Journal, vol. 20, no 9, pp. 1300-1306. ISSN 1818-4952.
- SINEACE (2015) Acreditaciones en Educación Superior Universitaria. Disponible en: <<http://www.sineace.gob.pe/acreditacion-avances/acreditaciones-en-educacion-superior-universitaria/>> [Acceso el 28 de Mayo 2015]



SINEACE. (2015). El Perú ya cuenta con 101 carreras con demostrada Calidad Educativa. Disponible en: <http://www.sineace.gob.pe/el-peru-ya-cuenta-con-101-carreras-con-demostrada-calidad-educativa/> > [Acceso el 3 de Marzo 2015]

SUNEDU (2015). Universidades institucionalizadas y en proceso de institucionalización. Disponible en: <http://www.sunedu.gob.pe/universidades/universidades-privadas-en-proceso-de-institucionalizacion/> [Acceso el 4 de Junio 2015]

Tuning, Proyecto. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. Disponible en: [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General Brochure Spanish version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf) >. [Acceso el 28 de Febrero, 2015]

UNESCO (2007) Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)-2007. (UNESCO; Santiago). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf> [Consultado, 2 de Marzo 2015]

Wdaley, D. (1988). Estrategias de desarrollo regional. Papeles
