

Modelos de acreditación de doctorado en Iberoamérica: discursos sobre la calidad, buenas prácticas y nivel de implementación

ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Pablo Baeza¹

Débora Jana²

Nicole Droguett³

Luciano Mariño⁴

Gonzalo Serrano⁵

1 Comisión Nacional de Acreditación, Chile, pbaeza@cnachile.cl

2 Comisión Nacional de Acreditación, Chile

3 Comisión Nacional de Acreditación, Chile

4 Comisión Nacional de Acreditación, Chile

5 Comisión Nacional de Acreditación, Chile

RESUMEN

En el marco de la tercera reforma en educación superior y con el crecimiento exponencial de la oferta de programas de postgrado y la matrícula de estudiantes de Iberoamérica, la política pública de la región ha diseñado Modelos de Acreditación de Doctorado (MAD) que promueven mecanismos de autorregulación y estrategias de mejora continua y, en el caso de los doctorados, que orienten resultados consistentes con el medio disciplinar. No obstante, el proceso no ha sido uniforme ni homogéneo. Mientras algunos modelos presentan altos niveles de consolidación, otros se encuentran en fases iniciales de diseño o implementación. La heterogeneidad en los procesos ha favorecido el desarrollo de dinámicas de aprendizaje entre agencias, replicando y

adaptando prácticas exitosas.

Los modelos de acreditación han sido abordados privilegiando aspectos técnicos; conceptualizando los procesos de implementación como estadios que deben ser superados; y enfatizando en los sistemas nacionales de calidad, invisibilizando las particularidades de los modelos. Resulta necesario abordarlos incorporando variables que reflejen sus complejidades. Esta ponencia presenta un análisis comparado de los Modelos de Acreditación de Doctorado (MAD) en Iberoamérica identificando elementos sociales, políticos e institucionales que intervienen en su configuración. Asimismo, identifica similitudes, diferencias y desafíos de los MAD, así como buenas prácticas.

Se ha utilizado una estrategia cualitativa que indaga en los sentidos y significados atribuidos

al proceso de diseño e implementación de los MAD.

En la muestra se consideraron 11 países iberoamericanos con diferentes niveles de implementación de los modelos de acreditación de doctorado: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay y Perú. El proceso de generación y recopilación de información se desarrolló en dos etapas: a) análisis de documentación legal, técnica y académica sobre los MAD de cada país; b) 19 entrevistas semiestructuradas a representantes de Agencias -que entregan visión técnica del proceso- y a expertos en aseguramiento de la calidad –que ofrecen mirada externa del proceso, detectando

fortalezas y debilidades. El análisis de la información se sustentó en la teoría fundamentada (*grounded theory*) y análisis de discurso.

Los resultados que se presentan en la ponencia son: a) características de los MAD, detectando sus especificidades en el proceso de implementación y desarrollo, así como los ajustes experimentados y los desafíos planteados; b) se propone un mapa de los MAD iberoamericanos con las posiciones discursivas detectadas, en base a las variables sociales identificadas y; c) un análisis de las buenas prácticas en los MAD iberoamericanos y los ámbitos en los que estas se concentran.

Palabras clave: Modelos de acreditación Iberoamérica, Programas de doctorado, aseguramiento de la calidad

1. INTRODUCCIÓN

Iberoamérica ha experimentado durante el siglo XX y principios del XXI tres profundas reformas en materia de educación superior con importantes consecuencias a nivel social, referidas a la masificación de la educación terciaria y la diversificación de la oferta (Atria & Lemaitre, 2014). En las últimas décadas, y con las nuevas necesidades del sistema, los países invierten en I+D y formación capital humano avanzado [CITATION CIN15 \l 13322]. Iberoamérica no está al margen de esta tendencia y presenta un desarrollo sostenido en la oferta y matrícula de estudiantes. En este contexto, la política pública elabora estrategias de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Asumiendo un rol evaluador, el Estado promueve calidad para “sustentar la credibilidad y legitimidad de los sistemas (...) en el complejo escenario de cambios y tendencias globales” (Atria & Lemaitre, 2014: 21).

La proliferación de programas ha conducido a que, en fases diferentes, se diseñen e implementen modelos de acreditación que promueven mecanismos de autorregulación y estrategias de mejora continua y, en el caso específico de los doctorados, orienten resultados consistentes con el medio disciplinar y académico. ¿Qué características tienen estos modelos? Para abordar esta pregunta, este artículo realiza un análisis comparado de los Modelos de Acreditación de Doctorado (MAD) en Iberoamérica relevando los elementos sociales que intervienen en su configuración. A partir del análisis de información secundaria y los discursos de representantes de Agencias de la Calidad y especialistas en aseguramiento de la calidad, se identifican similitudes, diferencias y desafíos de los modelos, así como buenas prácticas del sistema. Se propone un mapa de posiciones discursivas para abordar el desarrollo de los MAD.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Las políticas públicas iberoamericanas, a pesar de las diferencias de los sistemas nacionales, tienen en común la promoción –implícita o explícita- de dos fenómenos intrínsecamente ligados en el ámbito de la educación superior: expansión de la matrícula y diversificación de la plataforma institucional (CINDA, 2016; Brunner & Villalobos, 2014). La masificación de la educación terciaria, redefinió la estructura social de la región y el rol del Estado (Atria & Lemaitre, 2014).

En efecto, “la expansión de los sistemas de educación terciaria, su mayor diversificación, la necesidad de legitimar el uso de fondos públicos y el aumento de las presiones del mercado son factores que exigen un mayor escrutinio sobre la educación superior y su calidad, eficacia y eficiencia” (CINDA, 2012: 25). Así, el Estado asume un rol evaluador y vela por la calidad de la educación impartida por las instituciones de educación superior (IES). Desde mediados de los 90 algunos países latinoamericanos realizan los primeros avances de un sistema nacional de evaluación (Kells, 1996). Para apoyar este proceso, en buena parte de la región se crean organismos y agencias responsables de la acreditación de la calidad (Rama, 2015 y 2006).

Los sistemas de calidad en Iberoamérica enfrentan también la proliferación de programas de postgrado y el incremento sostenido de la matrícula (Inés, 2011). En este contexto, se ha logrado la “implantación de sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas (...) en materia de estudios avanzados” (Morles & León, 2002: 32).

La literatura referida a los modelos de aseguramiento de la calidad en Iberoamérica y acreditación de postgrado presentan información principalmente descriptiva sobre su estado y desarrollo. Se observan, a *grosso modo*, 3 tipos de estudios: a) los que presentan aspectos generales de los sistemas nacionales de calidad, sin analizar los modelos de acreditación por nivel; b) los que tienen una perspectiva cualitativa, donde expertos revisan los modelos de acreditación de postgrado, realizan proyecciones de mediano y largo plazo y hacen hincapié en la

experiencia de países con mayor nivel de implementación; y c) los que tiene una perspectiva cuantitativa, proporcionando información temporal sobre número de programas o matrícula de estudiantes.

3. OBJETIVO GENERAL

Realizar un análisis comparado de los Modelos de Acreditación de Doctorado (MAD) en Iberoamérica identificando elementos sociales, políticos e institucionales que intervienen en su configuración; así como similitudes, diferencias, desafíos de los modelos y buenas prácticas del sistema.

4. METODOLOGÍA

La estrategia cualitativa permitió indagar en los sentidos y significados atribuidos por actores del sistema de calidad de los países iberoamericanos al proceso de diseño e implementación de los MAD. Investigaciones recientes privilegian aspectos técnicos e invisibilizan las particularidades de los modelos. Por ello, se subraya la dimensión subjetiva de los procesos, intencionando el análisis del espacio subjetivo-comunitario en tanto sentidos mentados y comunes (Canales, 2006). Para la selección de los casos se realizó un muestreo estratégico, considerando 11 países iberoamericanos con diferentes niveles de implementación de los MAD: América del norte (México), Centro América (Costa Rica y Cuba), América del Sur (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú) y Península Ibérica (España).

Se utilizaron dos fuentes para generar información: a) revisión de 200 documentos vinculados al aseguramiento de la calidad y a modelos de acreditación de doctorado en la región; b) realización de 19 entrevistas semi-estructuradas. En cada país se entrevistó a, al menos, un o una representante de la Agencia de Calidad o un experto o experta en la materia. La estrategia de análisis siguió los principios de la teoría fundamentada (*grounded theory*) y del análisis de discurso. Se usó el software de análisis cualitativo NVivo (versión 11).

5. RESULTADOS

La información se presenta en torno a 6 ejes. Los 5 primeros analizan las características, similitudes, diferencias y desafíos de los MAD. El último eje ofrece un mapa de posiciones discursivas que analiza los niveles de implementación de los modelos en Iberoamérica.

5.1. El contexto de surgimiento de las Agencias de calidad en Iberoamérica

En los países considerados son los procesos de masificación a la educación superior, la proliferación de universidades privadas y el incipiente desarrollo de la investigación, los elementos que explican la precarización de la oferta universitaria. Surge así la preocupación por la calidad de los procesos formativos y, con ello, la necesidad de crear sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad. En varios países el primer paso fue establecer marcos regulatorios para promover la evaluación y el aseguramiento de la calidad como vectores de las IES. Se crean instituciones responsables del licenciamiento de las nuevas entidades y estructuras que evalúen y acrediten programas académicos e instituciones. Estas estructuras – las Agencias de Calidad- son parte de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad y con carácter público y técnico. Son organismos autónomos, algunos dependientes de los

ministerios de educación. En su estructura administrativa cuentan con Consejos formados por especialistas que representa distintos sectores de la educación superior y con Secretarías Técnicas con funciones administrativas, de acreditación y de promoción de la calidad en instituciones y programas. Su foco es la promoción de una cultura de mejora continua en las IES.

5.2. Desarrollo de la oferta de doctorado en Iberoamérica y promoción de la evaluación

Se observa una tendencia heterogénea tanto en la creación y oferta del postgrado (maestrías, especialidades médicas y doctorados) como en la puesta en marcha de los MAD. Hay grupos de países con mayor trayectoria y desarrollo de su oferta de postgrado y de sus modelos de acreditación y otros con niveles de desarrollo aún incipientes (Ilustración 1). Es el Estado, por medio de sus políticas públicas, quien fomenta la creación de programas de postgrado e impulsa el desarrollo de mecanismos de promoción de la calidad. Y lo hace a través de la inyección de recursos económicos, la promulgación de leyes y la creación de servicios especializados. La necesidad de contar con postgrados de calidad responde a las exigencias del mercado laboral y a las transformaciones de la propia educación superior, que va perdiendo gradualmente su carácter elitista y adquiere un nivel de masificación considerable. No hay referencias al sector privado y productivo o al medio académico como actores de relevancia en la promoción de programas de doctorado o en la creación de estrategias de aseguramiento de la calidad.

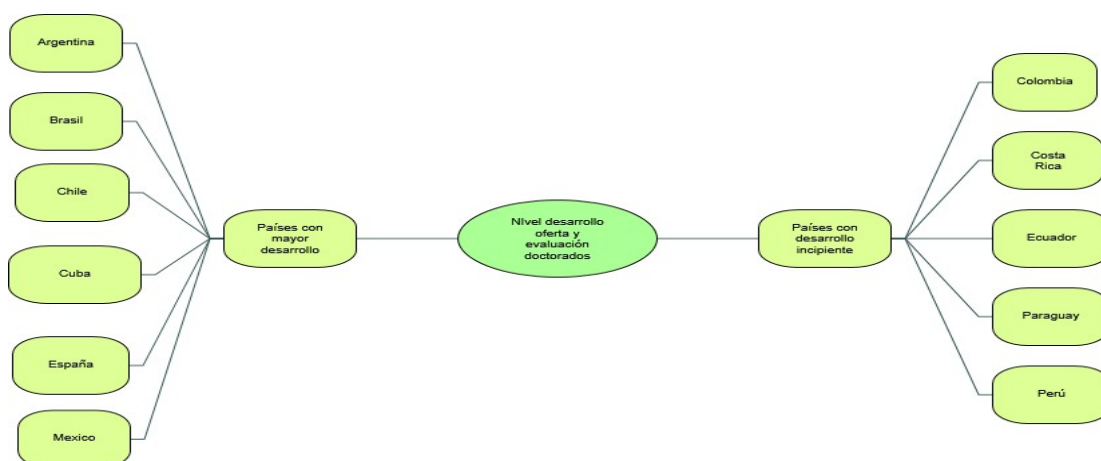


Ilustración 1. Nivel de desarrollo oferta de postgrados y MAD
Nota: Países ordenados alfabéticamente

El rol promotor del Estado aparece también a través de la entrega de incentivos a las IES para que participen en procesos de acreditación. Éstos pueden ser económicos (becas o asignación de recursos para ejecución de acciones de mejora) o de estatus (sello o certificación de calidad símbolo de prestigio para las IES).

5.3. Nuevas orientaciones y equivalencia en los modelos de acreditación de doctorado

Un análisis general de los MAD evidencia algunas tendencias. Primero, los modelos de evaluación se diseñan relevando aspectos cualitativos y reduciendo la importancia predominante que se daba a indicadores o estándares. Por ejemplo, Perú pasa de un modelo con un marcado enfoque cuantitativo –con una batería de más de 80 indicadores- a uno de

corte más cualitativo. El actual modelo busca orientarse a la verificación de resultados. Similar es el caso de países con mayor nivel de implementación como Cuba donde hay una importante consideración de los procesos y resultados en la evaluación, aun con la existencia de indicadores.

Segundo, aquellos sistemas menos maduros o en fases de rediseño revisan experiencias exitosas de otros modelos en la región para incorporarlos en su diseño. Ecuador, por ejemplo, ha analizado los casos argentino, brasilero, chileno, colombiano y mexicano.

Tercero, tendencia a la homogenización en (Ilustración 2): a) definición de criterios de pregrado y postgrado; b) implementación de procesos de acreditación, primero en pregrado y luego en postgrado (primero maestrías o especialidades médicas y luego doctorados).

Gradualidad en implementación del modelo de
acreditación

Ilustración 2. Implementación de modelos y definición de criterios de acreditación

5.4. Buenas prácticas

Los MAD comparten prácticas que están instaladas en el sistema: autoevaluación, evaluación externa con pares y apelaciones. Hay, además, buenas prácticas que pueden ser replicadas para mejorar procesos, métodos e instrumentos. Para identificarlas se definieron 7 dimensiones: 1) mecanismos internos de aseguramiento de la calidad (revisión de experiencias internacionales, criterios, procedimientos e insumos); 2) evaluación externa (capacitaciones a evaluadores, equipo técnico de Agencia, comité con evaluadores no académicos y extranjeros y un par del proceso anterior); 3) decisiones (representatividad del sistema en los Consejos y recomendaciones de la evaluación externa); 4) información (soportes tecnológicos y transparencia); 5) relación Agencia e IES (retroalimentación y participación en elaboración de criterios); 6) promoción de la mejora continua (acompañamiento e instalación de cultura de calidad); 7) apoyo en proceso de autoevaluación (orientaciones y talleres). Del análisis se puede afirmar que las buenas prácticas se concentran en la relación con las IES y evaluación externa. Perú, Chile y Colombia centran sus prácticas al interior de la agencia; Paraguay, España, Brasil y Ecuador hacia su entorno; y Argentina, Costa Rica, México y Cuba lo distribuyen de manera equitativa.

5.5. Desafíos

La transnacionalización, como desafío, considera: movilidad de estudiantes, presencia de profesores internacionales, y convenios con programas internacionales. El segundo desafío es, en países con menor desarrollo, implementar los modelos, profundizar en el concepto de

calidad y “superar que la acreditación es apenas una herramienta”. En los más desarrollados, avanzar hacia modelos menos academicistas y más orientados al quehacer profesional, para integrar a las nuevas generaciones que acceden a la educación superior.

5.6. Mapa de posiciones discursivas. Implementación de los MAD iberoamericanos

Se proponen 3 dimensiones de análisis: conceptualización de la calidad y acreditación; articulación de las Agencias con otras instituciones para apoyar la política pública en torno a la acreditación de doctorados; y percepción de actores del sistema sobre nivel de implementación. La articulación de estas dimensiones permite hablar de tres posiciones discursivas o PD (Ilustración 3): a) PD1: discurso sobre la certificación como fin, no evidencia relación con otras instituciones y percepción de un nivel de implementación inicial; b) PD2: acreditación es un estadio inicial del aseguramiento de la calidad, la vinculación con otras instituciones es incipiente o poco articulada y la implementación aún no se lleva a cabo, pero los modelos ya están definidos, ajustados y validados; c) PD3: enfatiza la autorregulación, presenta alta vinculación con otras instituciones y el nivel de implementación es alto.

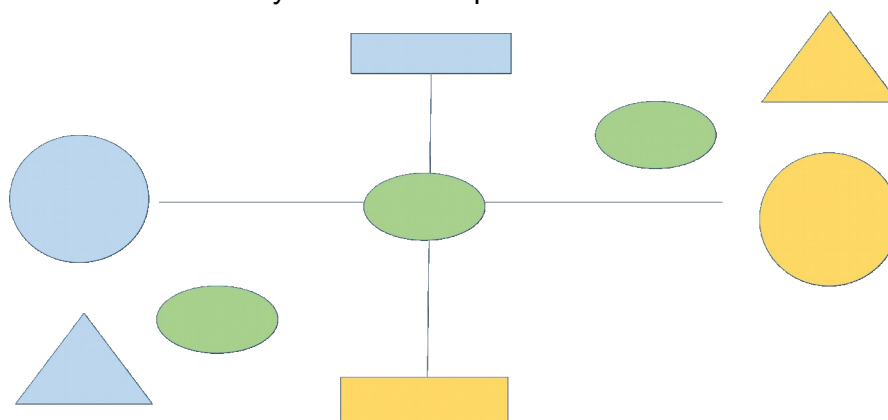


Ilustración 3. Dimensiones de análisis del estado de desarrollo de MAD Iberoamericanos

Se propone un mapa de las posiciones discursivas que ocupan los países considerados (Ilustración 4). Las categorías tradicionales para ubicar los MAD -inicial, intermedia y avanzada- no son suficientes. Perú, Paraguay y Ecuador podrían ser agrupados como países con MAD incipientes porque aún no han sido implementados, pero al tener diferentes conceptualizaciones sobre calidad y acreditación están en posiciones discursivas diferentes. Brasil y Argentina, por otra parte, si bien comparten un concepto sobre calidad o han realizado estrategias para articularse con otras instituciones, el horizonte de la política pública difiere (Argentina mejora sistemas de gestión de la información; Brasil redefine los procesos de evaluación de postgrado para vincular lo académico y lo profesional y a sectores sociales y productivos).

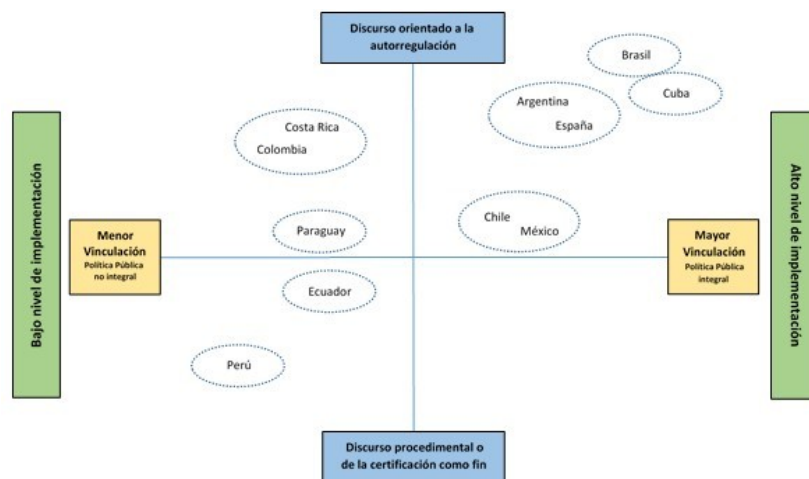


Ilustración 4. Mapa de posiciones discursivas. Desarrollo de los MAD en Iberoamérica

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Una primera conclusión es la necesidad de utilizar una mirada relacional en el estudio del aseguramiento de la calidad en educación superior. A nivel metodológico, combinando diversas estrategias de generación de información. A nivel analítico, abordando los MAD iberoamericanos relevando las variables sociales que dan cuenta de sus complejidades y particularidades. Esta mirada permite reubicar a los modelos en una estructura o mapa de posiciones discursivas.

En segundo lugar, es posible distinguir buenas prácticas vinculadas a dimensiones que presentan distintas orientaciones. Dichas prácticas no se encuentran asociadas a un estado de desarrollo particular, por lo que su carácter replicable podría potenciar el desarrollo de los modelos incipientes y fortalecer el de aquellos más consolidados.

En tercer lugar, hay una tendencia a homogenizar los criterios de postgrado a los de pregrado, aun cuando existen diferencias (a nivel de la investigación). Y, a relevar el rol de Estado como agente promotor de la calidad y del desarrollo de los programas de postgrado.

Por último, el estudio plantea algunas limitaciones, en relación a que los resultados aquí presentados están acotados a los países considerados en la muestra, lo que no permite contar con un panorama más amplio y completo de la situación de los MAD en la región Iberoamericana.

BIBLIOGRAFÍA

- Atria, R., & Lemaitre, M. J. (2014). *El aseguramiento de la calidad en el escenario cambiante de la educación superior* (Estudios Sociales N° 122 ed.). Santiago, Chile: Corporación de Promoción Universitaria, CPU.
- Brunner, J. J., & Villalobos, C. (2014). *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Centro de Políticas Comparadas de Educación Superior (CPCE), Universidad Diego Portales.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*, LOM.
- CINDA. (2012). *Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago: CINDA.
- CINDA. (2015). *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades. Educación superior en Iberoamérica - Informe 2015* (Barro, Senén ed.). Santiago de Chile: RIL editores.
- CINDA. (2016). *Educación Superior en América Latina. Informe 2016* (Brunner, José Joaquín ed.). Santiago de Chile: RIL editores.
- Inés, C. (2011). Posgrados sobre desarrollo en América Latina: origen y evolución. *Educación y educadores*, 14(2), 327-345.

- Kells, H.R. (1996). Higher education evaluation systems for Latin America: an analysis of recent experiences and the formulation of a generalized model. En *Higher Education Policy*, Vol. 9, No. 3 (págs.239-253). Palgrave Macmillan UK
- Morles, V. & León, J.R. (2002). Los estudios de posgrado en Iberoamérica y el Caribe. Evolución y tendencias. En *Gestión de la calidad de postgrado en Iberoamérica. Experiencias nacionales*. (págs.18-35). Salamanca, España.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización. En I. I. (IESALC), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005* (págs. 11-18). Caracas, Venezuela.
- Rama, C. (2015). Los sistemas iberoamericanos de educación superior. Investigación y diversificación. En CINDA, *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades. Educación superior en Iberoamérica - Informe 2015* (Barro, Senén ed., págs. 95-118). Santiago de Chile: RIL editores.