

CALIDAD Y ACREDITACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE COLOMBIA Y BRAZIL: DOS CASOS DE IBEROAMÉRICA A FINALES DE LA ÚLTIMA DÉCADA DEL SIGLO XX E INICIOS DEL XXI



Mapa De Los Países Americanos e Iberoamericanos

Fuente: <http://2.bp.blogspot.com/>

Germán López Noreña¹

1

□ Licenciado en física y matemáticas de la Universidad Libre Cali-Colombia y especialista en Educación matemática de la Universidad del Valle. Candidato a doctor en Pedagogía por

Nuevas fuerzas están remodelando la educación superior. Durante el último medio siglo, ella creció en tamaño, recursos e importancia. Al mismo tiempo mantuvo una estructura notablemente estable. Ahora se han puesto en marcha poderosos cambios, impulsados por el ingreso de nuevos proveedores de educación superior, con y sin fines de lucro; la explosión de la educación virtual; rápidos avances tecnológicos; desplazamiento demográfico, y la globalización de un sector que tradicionalmente sólo estuvo abierto para las instituciones locales. El entorno de la educación superior es crecientemente competitivo y las riendas gubernamentales se están aflojando en el mundo entero a favor de decisiones conducidas por el mercado, una tendencia que perturba la tranquilidad de un sistema hasta ahora estable y confiado en sí mismo

(F. Newman, 2000: pag 2)

Resumen

En el escrito se abordan algunos elementos del proceso de acreditación de la alta calidad en dos países latinoamericanos e iberoamericanos, siendo el caso de Colombia. En este sentido se toma el concepto de Calidad como el indicador epicentro del análisis, recurriendo en algunos momentos a otros indicadores tales como la cobertura, la investigación, entre otros. También se recurre a algunos datos de los rankings a nivel mundial e iberoamericano de las mejores universidades, elaborados por entes académicos internacionales, en aras de un trabajo de contrastación, para determinar el avance o retroceso de los dos países en cuestión en el ámbito del mundo e Iberoamérica.

Palabras Claves: Calidad, Acreditación, Evaluación, Iberoamérica, Latinoamérica, Iberia, América, Ranking

1.0 INTRODUCCIÓN

Al escribir y reflexionar sobre la calidad y el proceso de acreditación de la educación universitaria en dos países de Iberoamérica en un período estipulado entre 1995-2010 exige en una primera instancia analizar qué significado presenta el término Iberoamérica, y desde qué acepción de calidad se han llevado a cabo los procesos, siendo ellos, entre otros, representados en algunos proyectos en el contexto geopolítico de esta parte del mundo.

En este sentido, y en aras de develar desde un enfoque crítico las anteriores cuestiones, se realiza una reflexión sobre la educación universitaria en dos países iberoamericanos², siendo el caso de Colombia y Brasil. Haciéndose mención en algunos momentos, desde un enfoque comparativo con otros países. Obviamente, dejando en claro el no ser el objetivo de este escrito, el de lograr un estado del arte de la educación en las universidades de estos países, sino más bien realizar un ejercicio de contrastación entre ellas, en pos de determinar cuáles han sido los avances en lo que corresponde a la calidad.

Como se puede deducir el indicador epicentro de l estudio es la calidad. Sin embargo, en el tejido discursivo del trabajo de indagación, se hace referencia a otros indicadores, siendo el caso de cobertura y pertinencia en razón de su articulación con la concepción de la acreditación.

En un primer momento del escrito se trata la toponimia de la palabra Iberoamérica y sus componentes se relacionan con algunos momentos de su historiografía. Consecutivamente, se aborda el concepto de calidad en una perspectiva crítica, para luego tratar de determinar qué concepción de ella ha

2

□ **“La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)** es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional.

Los Estados Miembros de pleno derecho y observadores son todos los países iberoamericanos que conforman la comunidad de naciones integrada por Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

La sede central de su Secretaría General está en Madrid, España, y cuenta con Oficinas Regionales en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay.

La financiación de la OEI y de sus programas está cubierto mediante las cuotas obligatorias y las aportaciones voluntarias que efectúan los Gobiernos de los Estados Miembros y por las contribuciones que para determinados proyectos puedan aportar instituciones, fundaciones y otros organismos interesados en el mejoramiento de la calidad educativa y en el desarrollo científico-tecnológico y cultural.”. Fuente: <http://www.oei.es/acercadelaoei.php>. Consultado: [2011-01-02].

dinamizado los procesos de acreditación en los dos países en cuestión. Finalmente se analizan algunos datos del ranking mundial de las mejores universidades del mundo del 2009 y 2010, en aras de deducir e inferir sobre los resultados del proceso de acreditación en ambos países.

2.0 DEL TÉRMINO IBEROAMÉRICA



Alegorías A Iberoamérica
<http://papeldearbol-papeldearbol.blogspot.co>

Lacónicamente al consultarse el significado por el término Iberoamérica, el diccionario de la *Vigésima segunda edición de la Real Academia Española de la Lengua*, textualmente dice: “La palabra Iberoamérica no está en el *Diccionario*.”

Pero al consultarse por la palabra iberoamericano, expresa:

Iberoamericano, na.

1. adj. Natural de alguno de los países de América que antes formaron parte de los reinos de España y Portugal. U. t. c. s.

2. adj. Perteneiente o relativo a estos pueblos y a España y Portugal.

Extraño, más que ello preocupante. Pero no falta quien diga, es de sentido común, de esto se deduce la definición de lo primero. Ahora, en el *Diccionario Panhispánico de Dudas*³ en su primera edición de 2005 de la misma Real Academia, de la definición de Iberoamérica, dice lo siguiente:

3

De este diccionario José Antonio Millán (2006) escribe: “Con la edición de este diccionario, la Academia (junto con las demás academias de la lengua española) ha tratado de cortar de un solo tajo el nudo gordiano en el que se entrelazaban muy distintos tipos de inseguridades lingüísticas de los hispanohablantes.

En primer lugar están los variados problemas que tratan los “diccionarios de uso” y los libros de estilo de medios de comunicación. Por ejemplo: acentuación (¿gurú o gurú?), formación de plural (¿caracteres o caracteres?), género (¿el o la duermevela?, ¿existe cancellera?), proximidad de forma (infringir/infligir), complementos pronominales (¿su padre la pegaba o le pegaba?), verbos irregulares (¿cimentar o cimientar?), construcción preposicional de verbos o sustantivos (gusto por, para, de), etc. También están las dudas sobre ciertos nombres de lugar: ¿Fiyi, Fiji o Fidji?, y ¿cómo se llaman sus habitantes?

Lo novedoso de esta obra es que para abordar un notable conjunto de cuestiones se ha tenido en cuenta sistemáticamente el español de América Latina. En pronunciación: guión se reconoce monosílabo en México y Centroamérica y bisílabo en el resto; léxico: la *w* se llama uve doble, doble ve o doble u, según los lugares; o régimen preposicional: informar de que en España e informar que en casi toda América. Aparecen normalizados temas centrales como el seseo —que con su predominio americano y peninsular meridional resulta mayoritario en el español— o el voseo. Así, la pronunciación de *incipit* figura como [ínsipit, ínzipit] (¡primero la forma con seseo!), y la conjugación de *ser* comienza: “soy / eres (sos)”. Esta última medida es revolucionaria incluso para América, en cuyo sistema educativo y lengua escrita el voseo sólo ha tenido una entrada muy reciente.

El aspecto negativo de esta actitud abierta es que, paradójicamente, el presunto carácter normativo de la obra se resiente. Como ha explicado muy bien José Martínez de Sousa, las obras estrictamente normativas de la Academia son su *Diccionario*, la *Ortografía* y la *Gramática*, con las que el *DPD* (en la sigla que ya se ha consagrado) entra a veces en conflicto. Y sobre todo: este diccionario con mucha frecuencia no toma partido por una forma (no es normativo, en sentido estricto), sino que más bien es descriptivo, levantando acta de diversos usos, sin decantarse por ninguno [...].”

Iberoamérica. Nombre que recibe el conjunto de países americanos que formaron parte de los reinos de España y Portugal: «Don Juan Carlos destacó ayer, en la inauguración de la II Conferencia de Justicia Constitucional de Iberoamérica, Portugal y España, que los tribunales constitucionales aseguran la primacía de la Constitución» (País [Esp.] 28.1.98). No debe usarse para referirse exclusivamente a los países americanos de lengua española, caso en que se debe emplear el término Hispanoamérica (→ Hispanoamérica). Su gentilicio, iberoamericano, se refiere normalmente solo a lo perteneciente o relativo a Iberoamérica, esto es, a los países americanos de lengua española y portuguesa: «Los tiros del festival van, decididamente, por la música española, portuguesa e iberoamericana» (Abc [Esp.] 16.8.96); pero en ocasiones incluye también en su designación lo perteneciente o relativo a España y Portugal: «José Hierro obtuvo ayer el IV premio Reina Sofía de poesía iberoamericana» (Vanguardia [Esp.] 2.6.95).

El término Iberoamérica, se forma a partir de los vocablos Iberia⁴ y América, las que por si solas movilizan todo un complexus en lo relacionado a su carácter historiográfico⁵. En este sentido, sobre el concepto Iberia, en las

4

□ La historiografía moderna, define este término con el que los antiguos griegos denominaban lo que hoy en día se conoce como la península ibérica. Ella da cuenta de cómo el historiador griego Heródoto (de Halicarnaso, en griego Ἡρόδοτος Ἁλικαρνεσσεύς, 484 a.C y 425 a.C) considerado como el padre de la historiografía, cita en sus obras el topónimo Iberia para referirse a estos territorios. Más o menos dos siglos más tarde, Polibio (Megalópolis, [Grecia. n.200 a. C. - 118 a. C.](#)), considerado el primer gestor de una Historia Universal, y gracias a su estancia en la hoy Península Ibérica durante las *Guerras Celtiberas*, le proporcionó la posibilidad de estudiar la geografía y costumbres de la antigua *Hispania*, casi siempre fundamentado en los trabajos de Eratóstenes, siendo *Hispania* el nombre dado por los fenicios a la Península, luego utilizado por los romanos.

5

□ Sobre la protohistoria de La Península Ibérica, véase la tesis doctoral de Raimon Graells I Fabregat 2008, en la que partiendo de los antiguos contextos funerarios, intenta comprender la realidad de lo que aconteció en los cambios sociales, económicos y simbólicos en el nordeste de la Península Ibérica entre los siglos VII y VI a.C. El autor presenta como objetivos de este novedoso y excelente trabajo de investigación, los siguientes: “*La observación bajo una visión unitaria del complejo abanico de manifestaciones funerarias que se conocen en Cataluña, analizando el desigual registro funerario catalán; Unificas la base sobre la que trabajamos, para considerar de manera conjunta el registro: por un lado los materiales y por el otro las estructuras funerarias. Ambos reflejan las lagunas y la falta de homogeneidad existentes en la investigación de la protohistoria catalana, que dificultan o incluso impiden el análisis comparativo; Una vez superado y unificado bajo unos criterios comunes la catalogación y clasificación de tipos materiales y estructurales, consideraré el análisis social, pero consciente de la manifestación especial de las clases sociales más destacadas, el último apartado se centrará en el estudio de las élites. Los procesos de formación de la aristocracia, su emergencia, su afianzamiento y su consolidación se verán reflejados de manera significativa en el registro funerario, así como su declive o, al menos su relativización dentro de la sociedad.*”

temáticas cartográfica y cultural, en el historiador griego Polibio, Pierre Moret (2010, pág. 17) de la Université de Toulouse, escribe en torno a ello:

[...] no hay que olvidar que la geografía de Polibio es una geografía fundamentalmente utilitaria que pretende cumplir con el doble papel de suministrar informaciones prácticas al jefe militar o al administrador y de ayudar a comprender las causas de los grandes acontecimientos históricos. Desde esta perspectiva, no era la coherencia global del vocabulario lo que importaba, sino su adecuación a cada contexto, sea topográfico, etnográfico, político o histórico. En este sentido, la forma en que Polibio se sirve de las palabras íber e Iberia no es tan anárquica como se podría creer a primera vista.

En fin, el testimonio de Polibio es muy importante para comprender la evolución a largo plazo del concepto de Iberia, puesto que se sitúa en un punto de inflexión entre dos tradiciones geográficas, una que dimana sin mayor ruptura del arcaísmo griego (posiblemente con un intermediario púnico en ciertos aspectos), y otra helenístico-romana.

La disociación conceptual entre el espacio peninsular, como entidad física, y los pueblos que viven en él, como realidad étnica y sociopolítica, ya está realizada en Polibio, pero lo que le ha faltado es una palabra más, un nombre distinto de Iberia para traducir Hispania. Se ha quedado en medio del camino, lastrado por esta anfibología. Serán Posidonio y Artemidoro quienes se encargarán de resolver el problema, borrando del mapa la Iberia pequeña de la vertiente mediterránea, y consolidando de forma definitiva la equivalencia entre Hispania e Iberia. De cierta manera, esta evolución final fue un empobrecimiento.

El término América, la segunda palabra componente en la Toponimia del término Iberoamérica, fue utilizada por primera vez para designar para designar los territorios inicialmente conquistados por Cristóbal Colon, en el tratado *Cosmographiae Introductio*, redactado por Mathias Ringmann como uno de los complementos para acompañar el planisferio mural *Universalis Cosmographia* dibujado por el cartógrafo alemán Martin Waldseemüller (Hessler, J.W. 2008).

Más este nombre para designar el *Nuevo Mundo*, no fue por capricho del cartógrafo alemán. Ello estuvo articulado a *Las Quator Navigaciones* de Amerigo Vespucci (1454-1512) o mejor conocido en español como Américo Vespuccio⁶, lo que fue la fuente de inspiración para la *Cosmographiae Introductio*:

6

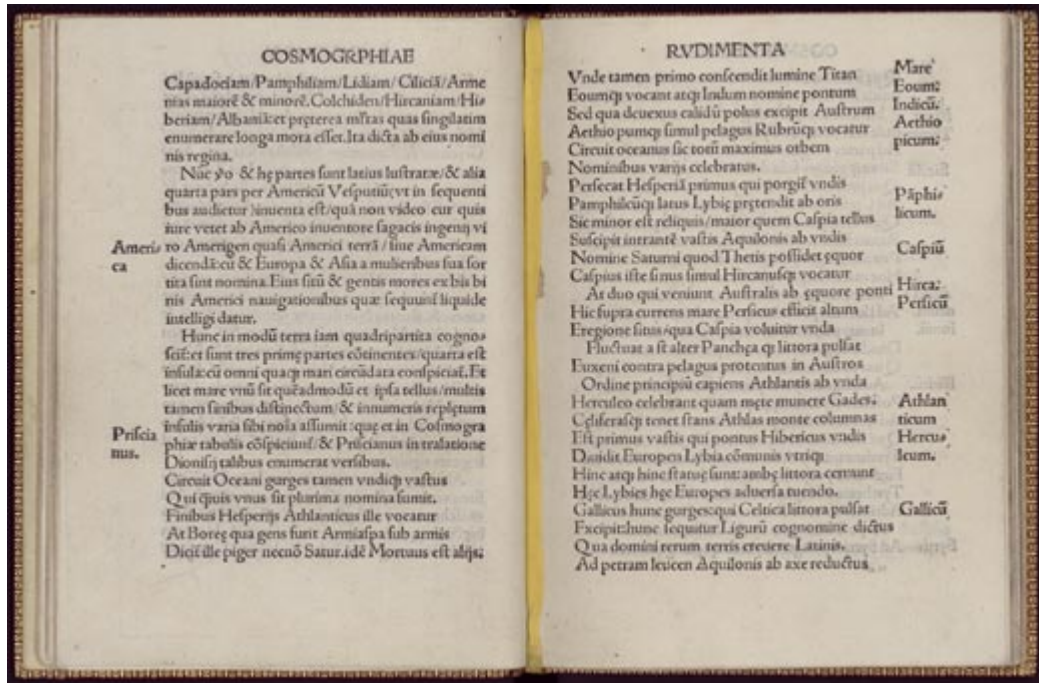
□ Sobre Américo Vespuccio, remitirse entre otros, al trabajo del ya extinto abogado e historiador, y político colombiano Germán Arciniegas (2005).

“Tras ser nombrado piloto mayor por Fernando el Católico en 1508, emprendió dos viajes exploratorios por las costas americanas, uno con Alonso de Ojeda en 1499 y otro por el litoral brasileño a cuenta de Portugal. Ambos viajes aparecen reseñados en sus cinco "Cartas", especialmente "Mundus Novus", que según algunos aplicó a las tierras de Brasil, y "Lettera di Amerigo Vespuccii delle isole nuovamente ritrovate in quattro suoi viaggi". Esta última es la que llega a las manos de Martín Waldseemüller en el Gimnasio Vosgo, en Saint-Dié, del grupo de eruditos que trabajaban en una edición latina de la "Cosmografía" de Ptolomeo. Encargado de redactar la introducción, que llevaría como apéndice la carta de Vespucci, propuso nombrar a las nuevas tierras como América.”⁷.En: <http://globalizacion.no.sapo.pt/ponencia6.htm>.



7

□ De los viajes realizados por Américo Vespuccio existen dudas por parte de estudiosos e investigadores del tema, y se refuta que él los haya realizado en su totalidad. Entre ellos, Enrique García Barthe: “La existencia de los mapas precolombinos, se confirma en el mapamundi de M. Waldseemüller de 1506-7 el más importante de los mapas del descubrimiento. En la viñeta superior encontramos a dos personajes con sus mapas, uno es Ptolomeo pero es el otro quien nos interesa, por que nos muestra un mapa imposible para la época, especialmente por que nos muestra una América ya separada del Asia tan completa y perfecta que para esta fecha nadie podía conocer.”. Véase el texto completo de la crítica, presentada por el autor en: <http://globalizacion.no.sapo.pt/ponencia6.htm>. Consultado: [2011-01-01].



The text of *the Cosmographiae introductio*, written by Waldseemüller and Ringmann gives the viewer all the necessary information they would need to understand the map.

Fuente: <http://www.smithsonianmag.com/>

El término América, concebido para la cultura occidental de esa época en una acepción semántica como un nuevo mundo, y producto del descubrimiento de unas nuevas tierras, de por sí, de su origen es importante, pero mucho más lo es todas las connotaciones que en los ordenes mítico, geográfico, literario, antropológico, jurídico y político, como también utópico; movilizó en el viejo continente, a manera de imagen en sus pobladores, en aras de hacer aprehensión de ese nuevo continente (Aracil Varón, 2009). Es decir, lo que en palabras de Edmundo O'Gorman (2003), es "aclarar cómo surgió la idea de América en la conciencia de la Cultura de Occidente".⁸ De este aspecto escribe Aracil Varón⁹:

8

□ Sobre los trabajos de este autor, estúdiese el artículo de Álvaro Matute y Evelia Trejo (2005).

9

□ Al parecer la postura asumida por la investigadora en la cita, lo hace desde el ser tomada la fecha del descubrimiento de América, generalmente como el inicio de la *Modernidad*. En torno a la *Modernidad*, entre otros, véase la sección 2.3.2 titulada "La Modernidad, Sus Inicios y Generalidades", de mi libro publicado en la Universidad De Málaga España, en su sección electrónica –fruto de un seminario del doctorado que realizo en Atlantic International University–,

Vuelvo, pues, a la tesis de O’Gorman y a su consideración de la aventura colombina como un avance esencial para la humanidad, ya que —como él mismo explica— la «invención» de América (comenzando por su propio nombre) va a contribuir decisivamente a la transformación de un horizonte cultural propiamente medieval en un horizonte cultural moderno.

(Aracil Varón, 2009: pág. 15)

En suma, volviendo a la palabra compuesta Iberoamérica, aunque ha sido objeto de críticas, la palabra hace alusión a una de las regiones geográficas más grandes del mundo y a su vez presenta una alta cohesión cultural.

Diversos sectores suelen cuestionar y refutar el uso del término, de igual manera se da con mucha frecuencia críticos y defensores de otros términos análogos buscan englobar y legitimar lingüísticamente y culturalmente grupos de países y comunidades, como Latinoamérica, Hispanoamérica, Las Américas, latinos, hispánicos y otros similares menos frecuentes como Indo-Afro-América, Eurindia, Indoamérica, Europanamericanos, Panamericanos, etc.

Dada la presencia de lenguas oficialmente reconocidas y no-reconocidas en los pueblos americanos rotulados iberoamericanos –tales como: La Aimara, La Guaraní, las Mayenses, La Mapudungun; La Maya yucateco; La Náhuatl, La Quechua; y La Rapanui-, parece ser que son entre otras la causa principal de las críticas; pues según quienes las realizan contrasta con la definición de Iberoamérica que da el *Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia de la Lengua Española* en su primera versión.

Críticas –en la que imperan más los intereses y dictámenes de la Globalización- que para este autor de estas líneas son injustificadas, pues las lenguas citadas son parte del acervo cultural de los pueblos americanos conquistados por España y Portugal. **¡He aquí un complejo problema en el término Iberoamérica y el ser iberoamericano: lo cultural!**

con la siguiente referencia bibliográfica: López Noreña, G. :(2010) *La búsqueda de la buena pregunta y el libro “¿Tu qué sabes?”. Elementos a considerar: lecturas desde el mundo globalizado y la concreción del “paradigma ecológico”*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010b/708/, ISBN-13: 978-84-693-2879-8, N° Registro: 10/51193.

3.0 DEL CONCEPTO CALIDAD EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN LOS DOS PAÍSES

En las últimas décadas, desde 1980, la llamada “*Década Perdida*”¹⁰ para los países iberoamericanos –y especialmente para la América Latina- en el continente americano, en sus repercusiones inmediatas, sacudió fuertemente los gastos públicos de estas naciones, poniéndose en práctica por parte de los gobiernos para esta parte del continente, y de acuerdo a dictámenes de la banca internacional –Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, entre otros- de la globalización, en su política neoliberal altos recortes y austeridad en los gastos de las políticas educativas universitarias.

Es así como en un marco geopolítico de crisis económica, de exclusión y de pobreza en la región, se gestan unas directrices de Modernización de la

10

□ Al respecto sobre la crisis de la deuda de la América Latina y por ende de un alto porcentaje de países Iberoamericanos que la conforman, es explicitada por Machado Hernández Y Lemes Batista (2006) de la Universidad Central de las Villas (Cuba), quienes escriben, sobre ello y una breve descripción de las diversas crisis económicas de esta parte del continente americano, lo siguiente: “*EL problema de la crisis de la deuda surge en pleno despliegue de la globalización financiera asociada con la inestabilidad y volatilidad de los mercados financieros; las crisis recurrentes; la reorientación de la inversión de capitales y su refugio en llamada especulación financiera, el cambio de las funciones de las instituciones financieras internacionales del plano de la asesoría al plano de la imposición hasta el punto de condicionar los préstamos al cumplimiento de las medidas de ajuste neoliberal.*”

Una de las consecuencias más negativas de la apreciación del dólar fue el aumento brusco y automático de la deuda nominada en dólares de América Latina. Esta consecuencia es conocida como crisis de la deuda de América Latina. El problema de la deuda externa de los países africanos y latinoamericanos preferentemente ha sido presentado como un resultado de la implementación por parte de sus gobiernos de políticas económicas desacertadas; este criterio está presente en el enfoque del BM y el FMI en sus informes de esa etapa. Está claro que este es un factor causal que estuvo presente en el momento en que se contrajo esa obligación financiera, no obstante es necesario tener en cuenta que no tiene nada que ver con la apreciación que sufrió la deuda en los primeros años de la década del 80. La deuda ya existía y se pagaba en sus plazos normales. Ahora el fenómeno conocido como crisis de la deuda surgió en los inicios de la década de los 80s, (1982 Toussaint) asociado con el comportamiento de las finanzas a nivel internacional. No es tampoco una situación única. Existe una relación entre el ciclo económico capitalista y las crisis de la deuda que han afrontado los países latinoamericanos. Según Eric Toussaint. Los países de América Latina, desde su independencia entre los años 1810-20, pasaron por cuatro crisis de la deuda. Existe un nexo entre las cuatro crisis y las ondas largas del capitalismo (...).

En dos siglos, las economías de América Latina han sido golpeadas por cuatro crisis de la deuda. La primera se declaró en 1826 y se prolongó hasta la mitad del siglo XIX. La segunda comenzó en 1876 y terminó en los primeros años del siglo XX. La tercera comenzó en 1931 y se terminó a fines de los 40. La cuarta estalla en 1982 y sigue en curso (aún cuando la forma ha evolucionado). Los orígenes de estas crisis y los momentos en los cuales han estallado están íntimamente ligados al ritmo de la economía mundial y principalmente a la de los países industrializados. (...). La cuarta crisis de 1982 fue provocada por el efecto combinado de la segunda recesión económica mundial (1980 – 1982) después de la guerra y la alza de las tasas de interés decidida por la Reserva Federal de los Estados Unidos en 1979.”

educación universitaria latinoamericana e iberoamericana, en lo que unos de los logros a obtener es la Calidad. Estando ella casi siempre circunscrita a una serie de indicadores, frecuentemente ya preestablecidos por la banca internacional y la política neoliberal globalizante, orquestadas muchas veces por las agencias internacionales, como manera de medir los avances o los retrocesos de ese proceso, al que en coherencia con lo mencionado, se debiera llamar *De Calidad*.

El concepto Calidad, presenta múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones, y ante todo es un constructo histórico, y más que meramente histórico, históricocultural (Rodríguez Arocho, 2010)¹¹, y sociocultural. Pues él ha estado sujeto a los diferentes cambios geopolíticos que se suelen dar en las dinámicas de evolución o retroceso de la sociedad.

Y también ha estado enmarcado en un traslape de los fundamentos y su operacionalización de la calidad empresarial a la educación (Albornoz, 2005; Duhalde, 2008; Egido Gálvez, 2005; Laval, 2004; Ovejero Bernal, 2002; Pulido Chaves, 2009, Santos Guerra, 2009). Los que fueron indicadores de calidad para una determinada época histórica, es altamente probable que en décadas posteriores no lo sean.

En este momento es importante resaltar, que al darse inicio a cualquier estudio de la Calidad en la educación universitaria, en cualquier región del mundo, uno de los elementos complejos a superar es lo polisémico del

11

□ Rodríguez Arocho, en el prólogo de su obra referenciada, escribe que: *“Una de las tesis centrales del enfoque históricocultural es que la conciencia se forma y se transforma en el curso de actividades humanas. Estas actividades, que se realizan socialmente, se caracterizan por estar mediadas por herramientas y signos que son productos de la cultura y por estar históricamente situadas. Desde su formulación original, este enfoque considera los conceptos científicos como un tipo particular de herramienta que no sólo sirve para comunicar las ideas, sino para dar forma al pensamiento y guiar la solución de problemas. A diferencia de los conceptos espontáneos, que se adquieren por vía de la experiencia cotidiana sin la mediación de instrucción formal, los conceptos científicos son generalizaciones fijadas en el conocimiento producido por la actividad científica a las que accedemos por vía de la educación formal. Estos conceptos pasan a ser parte del conjunto de herramientas que usamos para construir nuestra realidad y actuar sobre ella. Una vez que el sujeto se apropia de ellos, estos conceptos comienzan a mediar su pensamiento y su forma de solucionar problemas (Karpov, 2003). Por ello, el análisis de los conceptos científicos es una condición necesaria para una práctica reflexiva. Interrogarlos y hacerlos controvertibles es una forma de ejercer y promover el pensamiento crítico y la acción emancipadora (Freire, 1972). Este es el sentido que damos a las palabras de Vygotski (1934/1993) cuando señaló que: “la toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos” (p. 214). También lo entendió así Paulo Freire cuando propuso la problematización como método para promover la concienciación (Freire, 1972, 2002; Montero, 2007). Sobre la base de lo expuesto, el propósito de este trabajo es examinar el concepto de calidad educativa para problematizarlo y, con ello, abrirlo a discusión y debate. Nos interesa promover la reflexión sobre su origen sociocultural y proponer alternativas para replantear su significado y su sentido.”*

concepto. Polisemia que desborda los anhelos del lograr una objetividad investigativa total de las múltiples variables que ella moviliza, siendo necesario delimitar los procesos de indagación.

En verdad, muchas de las universidades latinoamericanas, en las que como ya se dijo, hacen presencia un alto porcentaje de instituciones de este tipo del conjunto de las iberoamericanas, fueron pasivas en un primer momento ante las exigencias de las políticas neoliberales de la Globalización y la Sociedad del Conocimiento.

Lo anterior, al parecer fue producto del atrincheramiento y enclaustramiento del sector universitario de la educación en las antiguas concepciones de autonomía, enciclopedismo, etc. Situación que dio apertura y fue caldo de cultivo para que las propuestas y los proyectos sobre el lograr la calidad universitaria en los países latinoamericanos, fueran objeto de oferta y demanda de agencias internacionales extranjeras; gestándose como se podía esperar, una problemática en la gestación y desarrollo de estos procesos, a raíz del desconocimiento de las realidades nacionales.

Situación comentada por Manuel Villaruel Fuentes (2010, pág. 111).sustentado en Duk y Narvarte, 2008; García-Huidrobo, 2004: de la siguiente manera:

Los actuales modelos de desarrollo regional, estructurados bajo enfoques globalizadores, vinculados al logro efectivo de las cada vez más demandantes (pero legítimas) aspiraciones sociales, han propiciado que el interés se haya centrado en la mejora de los procesos que le definen e identifican. Es así como se concibe la estrecha vinculación que existe entre el sector empresarial y el educativo, condición que ha permitido el libre tránsito de los conceptos y premisas, en un ir y venir sistemático, al grado de que en estos momentos ambos sectores comparten una matriz semántica que les permite coincidir en un tiempo y espacio común.

Es bajo este contexto que el concepto de calidad se encuentra coligado con productos y servicios, lo que le ha permitido pasar de ser un adjetivo (se habla de producto, servicio o bien de calidad) a ser el concepto central de la cultura que rige los principios de gestión de ambas organizaciones (Duk y Narvarte, 2008). Incluso el concepto se ha visto concretado operativamente bajo las nociones que le identifican en la práctica, tales como control de calidad, aseguramiento de la calidad y calidad total, todas deudoras de un mismo sentido teleológico.

Con todo ello, al parecer se soslaya, o se mira sólo con disimulo, el hecho de que cualquier definición de calidad es depositaria de un referente histórico, ideológico y político, tal como lo señala Duk y Narvarte (2008). Bajo esta perspectiva, es necesario insistir en que su

proceso de explicación, pero sobre todo de comprensión, se vuelve una tarea compleja, nunca lineal, siempre integral y sistémica. En la educación no existen los atajos, como bien lo precisa García-Huidobro (2004). Por más que se insista en otorgar a los maestros, y a las instituciones en general, de los enseres necesarios (dotados de gran sofisticación: pizarrones electrónicos, computadoras, pantallas de plasma, libros en línea, etc.) para en teoría desplegar una práctica educativa eficaz, bajo estándares de desempeño que afirman haber aislado el algoritmo del éxito académico, el resultado será el mismo. Poco se puede alcanzar si no se piensa a la escuela como un todo organizado. Si se mira con cuidado, incluso sus propias políticas se encuentran impregnadas de la experiencia y saberes socialmente construidos, bajo cuyas normas muchas cosas pueden ser comprendidas.

Por lo tanto, volviendo a la necesidad de delimitar los procesos de indagación sobre la calidad de educación universitaria, para el presente trabajo, sobre los dos países objeto del estudio ya mencionados de Iberoamérica; abordaré como indicador la Calidad en el proceso de la Acreditación como epicentro, siendo necesario hacer mención en algunos momentos de otros indicadores como la Cobertura, los Posgrados, y el ranking o posicionamiento mundial entre las mejores universidades del mundo; en razón a su articulación con el indicador central de este estudio.

Obviamente, reconociendo que hacen falta variables que pueden explicitar aun mucho más la Acreditación de la educación universitaria en estos países iberoamericanos, como por ejemplo el gasto en cada estudiante; los porcentajes del PIB de cada país destinados para efectos de este tipo de educación; la investigación.etc.

Acto seguido, iniciaremos analizando los conceptos de Acreditación y de calidad que han asumido y han aprehendido los sistemas universitarios de Colombia y Brasil, como también los elementos fundantes de sus propuestas y proyectos. Y esto en razón de lo que plantea y explicita en su investigación Antonio Cardona Rodríguez et al (2010, pág. 3), citando la tesis doctoral de Barrenetxea, 2005; y que para este caso de investigación tiene validez:

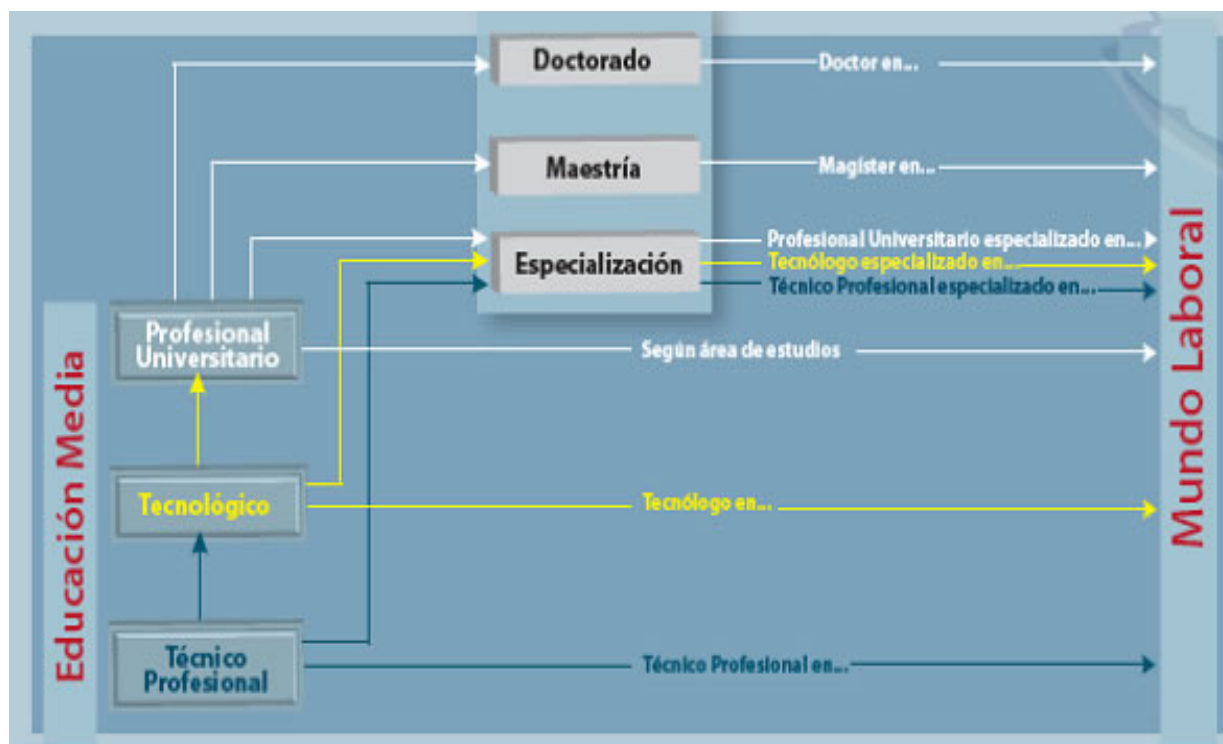
La comunidad universitaria no ha alcanzado consenso alguno sobre el modo en que debe interpretarse la calidad en el contexto de las instituciones universitarias, ni tampoco sobre cómo ni para qué medirla en este ámbito. De ahí que un trabajo como el que aquí se presenta deba comenzar tratando al menos dos cuestiones básicas que habrán de configurar el marco en el que se va a desenvolver el resto de la investigación: la del concepto o los conceptos de calidad que se van a emplear, toda vez que existe una multiplicidad de nociones entre las cuales es preciso efectuar una elección, y la de los

agentes que se considera que intervienen en la mejora de la calidad docente de las instituciones de enseñanza superior.

Las primeras dudas se hallan en cómo definir cuál es el producto de la educación superior o si hay manera de aplicarle algún sistema de medida (Barrenetxea, 2005). Se han ensayado diversos modos de resolver este problema pero ninguno ha resultado plenamente satisfactorio. Si en algo existe un acuerdo unánime con respecto a la calidad en el ámbito de la enseñanza es en que su definición y medición resultan particularmente complejas.

3.1 Del Concepto Calidad En El Proceso De Acreditación En La Educación Universitaria De Los Países Dos Países Iberoamericanos.

3.1.1 En La Universidad Colombiana



Esquema De La Actual Estructura De La Educación Superior En Colombia

Fuente: <http://www.cna.gov.co/1741/article>

En el caso de la educación superior en Colombia, la manera cómo se determina la calidad¹², esta propuesta en uno de los objetivos centrales del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) –como ente institucional adscrito al CESU y al Ministerio de Educación Nacional-¹³, enunciándolo de la siguiente manera:

12

□ Ernesto López Jiménez (2007: pág. 14), haciendo mención a la investigación avalada por Colciencias en categoría A “Estado del Arte de la Calidad de la Educación en Colombia” en la perspectiva teórica de La Transmisión Cultural –Brasil Bernstein, y continuadores: Cristian Cox, Harry Daniels, Ana María Moraes, Mario Díaz Villa, Fabio Jurado Valencia, Olga Villegas Robles y Nelson López Jiménez.-, propone la siguiente tipología de la noción Calidad en la educación superior en Colombia: “En la investigación sobre Currículo y Calidad de la Educación Superior, se intenta una tipología de las concepciones sobre calidad, que básicamente da lugar a tres grandes formas o percepciones de la calidad de la educación, estas son: la calidad de la educación como eficiencia interna del sistema, la calidad de la educación como producción de conocimiento original y la calidad de la educación entendida como mejoramiento de la calidad de vida.”

13

□ “**El Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-** fue creado por la Ley 30 de 1992, y de acuerdo con lo señalado en el decreto 5012 de 2009, es un organismo asesor del Ministerio de Educación Nacional. Se trata de un organismo de carácter técnico y administrativo, no político, con diversas representaciones, convocadas para que aporten su saber y experiencia específica al proceso de diseño de políticas y programas que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de la educación superior, propuestas que se presentan luego al Gobierno Nacional, para que éste, si lo considera pertinente, las adopte e implemente. (Sentencia C-188/96 del 8 de mayo de 1996).

[...] cuenta con dos clases de miembros en el CESU: unos que son elegidos y otros que participan, en razón del cargo que desempeñan. Así, son elegidos para un periodo específico aquellos que representan un estamento o grupo de instituciones determinadas por la ley. Son ellos representantes de las siguientes comunidades: académicos de universidades oficiales; estudiantes; docentes; sector productivo; • universidades estatales; universidades privadas; instituciones de economía solidaria; instituciones tecnológicas; instituciones técnicas profesionales. En razón de su cargo, hacen parte del Consejo: la Ministra de Educación Nacional, el Director de Planeación Nacional, el Director del ICFES, el rector de la Universidad Nacional y el Director de Colciencias. Ellos, con arreglo a la Ley, pueden participar mediante delegados, en el caso de que no puedan asistir.

Existen dos tipos de miembros: los que son elegidos y los que son nombrados. Son elegidos aquellos que representan un estamento: por ejemplo: representantes de los estudiantes, de los docentes, del sector productivo, de los rectores. Estos son elegidos para un período específico. Son nombrados los que hacen parte del Consejo en virtud de su cargo, como la Ministra de Educación, el Director de Planeación Nacional, el Director del ICFES y el rector de la Universidad Nacional. Consejo Nacional de Educación Superior, CESU.

[...] cumplirá funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría, en particular las siguientes: proponer políticas y planes para la educación superior, recomendar normas y procedimientos de carácter general, proponer mecanismos para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior, proponer mecanismos para evaluar la calidad de los programas de educación superior, darse su propio reglamento.” Fuente: <http://menweb.mineducacion.gov.co:8080/cesu/doc.php>. De entre sus últimos documentos se destaca el Acuerdo Número 01 de Febrero 03 de 2010, por el cual se autoriza al

“En la acreditación Institucional, la calidad se determina por el logro tanto de los fines como de los objetivos de la Educación Superior, por la capacidad para autoevaluarse y autorregularse, por la pertinencia social de los postulados de la misión y del proyecto institucional, por la manera como se cumplen las funciones básicas de docencia, investigación y proyección social, por el impacto de la labor académica en la sociedad y por el desarrollo de las áreas de administración y gestión, bienestar y de recursos físicos y financieros[...].”¹⁴

Conejo Nacional de Acreditación (CNA) para *“para que diseñe y promulgue los lineamientos para la acreditación de alta calidad de los programas de maestría y doctorado y se unifican los rangos de acreditación para los programas de pregrado, maestrías, doctorados e instituciones.”*

14

□ **El Sistema Nacional de Acreditación**, SNA es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. (Artículo 53 de la Ley 30 de 1992). La acreditación surge atendiendo a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la Educación Superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad. Se presenta además en un momento crítico como respuesta a los imperativos del mundo moderno, que otorgan un carácter central a la calidad de la Educación Superior como medio de desarrollo del país.

En Colombia, el proceso de acreditación no surge en el marco de la inspección y la vigilancia del estado, sino en el de fomento, reconocimiento y mejoramiento continuo de la calidad. De hecho, hoy se reconoce que la principal y más efectiva inversión realizada en el contexto de la acreditación, no es propiamente la implantación del modelo mismo y de sus procesos evaluativos, sino la inversión en la aplicación de planes de mejoramiento institucional y de programas, que han diseñado las instituciones como requisito para su entrada en el sistema o como resultado de la autoevaluación y los informes de los pares académicos. Fuente: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>.



Fuente: http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186486_organigrama.jpg

Concibiendo el SNA de Colombia –órgano del CESU- , la Acreditación, como el testimonio que da el Estado ante la población del nivel de calidad de una institución de su sistema de educación superior, sea programa o institución pública o privada, gracias a un previo proceso de evaluación, con participación de las instituciones, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Para efectos de su funcionalidad, el CNA presenta la anterior estructura organizacional.

De acuerdo al último informe del CNA de Colombia, a la fecha de corte de Mayo de 2010, sobre la acreditación de alta calidad de las universidades públicas y privadas –de manera voluntaria y temporal, criterio establecido por la Ley 30 de 1992-, dividido en dos intervalos de tiempo. Del 2001 al 2005, y del 2006 al 2010, arroja los siguientes resultados. Para el primero 10 universidades y para el segundo 6, para un total de 16; distribuidas entre 6 públicas y 10 privadas, y 1 pública y 5 privadas en proceso.

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRINCIPALES – 2010			
Carácter Académico	Oficial	Privada	Total
Técnica Profesional	9	32	41
Institución Tecnológica	12	39	51
Institución Universitaria	27	84	111
Universidad	32	48	80
Total	80	203	283
Fuente: MEN – SNIES			

Según la información del anterior cuadro del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia (SNIES), el total de las universidades registradas al 2010 fue de 80; desglosadas en 32 públicas u oficiales, y 48 privadas. Clasificación que se hace en razón de ser los recursos para su financiamiento del orden estatal para las primeras, y del sector particular para las segundas.

Ahora, analizando los resultados ofrecidos por el informe del CNA en el 2010 sobre la acreditación de las universidades en el período ya mencionado, y los datos de las universidades registradas en el SNIES; se deducen los siguientes datos estadísticos:

- La frecuencia relativa –la parte sobre el todo- del total de universidades en Colombia y del total de universidades acreditadas con alta calidad, arrojan un porcentaje del 20% de ellas para un período de 10 años.
- El número de universidades públicas acreditadas con alta calidad, comparadas con el total de las universidades en Colombia, da un porcentaje relativo del 7.5%.
- Las universidades privadas acreditadas en la categoría ya referida, contrastadas estadísticamente con el total de universidades colombianas da un guarismo porcentual del 12.5%

- Las públicas acreditadas con el total del orden estatal da un porcentaje del 20%
- Las privadas acreditadas con la alta calidad, confrontadas con el total de las mismas en Colombia, llegan a un porcentaje del 20.8%.

Los anteriores registros porcentuales en la educación universitaria en Colombia en el proceso de acreditación de la alta calidad, son altamente preocupantes, en razón del intervalo de tiempo estipulado para este logro. Lo que deja en duda la obtención de la calidad en la universidad colombiana. Y mucho más aun con los resultados de la universidad colombiana en el ranking mundial, de los distintos centros que se han encargado de esta clasificación, figurando la Universidad Nacional en uno de ellos, en el puesto 594.¹⁵. A nivel Iberoamericano se ubica de acuerdo al SIR (2010)¹⁶ en el puesto 67. Luego, es necesario encontrar repuestas a esta situación para la universidad colombiana en el marco universitario mundial y de Iberoamérica

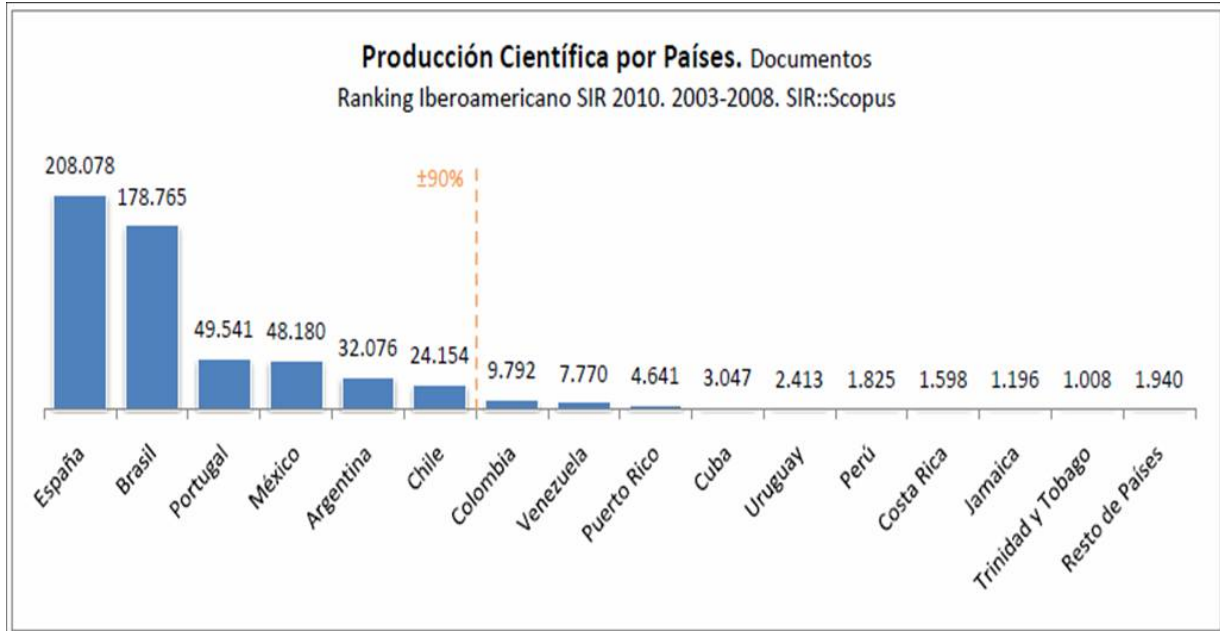
15

□ Recientemente la Universidad Jiaotong de Comunicaciones en Shanghái publicó el Top 100 de las mejores Universidades del mundo en el 2010, en el que una vez más no figura ninguna universidad Latinoamericana. En este informe prevalece nuevamente la hegemonía de las Universidades estadounidenses con las de Harvard, Berkeley, Stanford y MIT, en los primeros lugares consecutivamente. La Autónoma de México conserva su Top entre las 200, y las Universidades de Buenos Aires y San Pablo, logran ubicarse en este rango del informe, recuperando su posición en este selecto grupo de universidades, ya que en el 2008 lo tenían y en el 2009 lo habían perdido.. Es pertinente mencionar que esta clasificación fue objetada por algunos países europeos, en razón de su manera de selección, siendo el caso de Noruega y Francia. El país galo conceptúa, el no haber equidad en el proceso de evaluación, al centrarse en la investigación, número de premios Nóbel egresados de la institución, y cantidad de artículos, publicados en Science. Consúltese: <http://america.infobae.com/notas/6153-El-top-100-de-las-universidades-no-incluye-latinoamericanas>. El puesto ocupado por la Universidad Nacional, lo presenta: [http://www.webometrics.info/Distribution by Country es.asp](http://www.webometrics.info/Distribution%20by%20Country.es.asp). No obstante, lo mencionado en lo relacionado a los rankings, de todas maneras, es un significativo indicador en aras de mejorar las universidades.

16

□ El Ranking Iberoamericano SIR 2010 presenta un perfil detallado basado en datos cuantitativos de publicación y citación para analizar la actividad investigadora de todas las instituciones iberoamericanas de Enseñanza Superior. Para su elaboración se han analizado las publicaciones científicas incluidas en el índice de citas Scopus producido por Elsevier. Scopus es la mayor base de datos científica del mundo con más de 20.000 publicaciones científicas, incluyendo más de 17.000 revistas “per review”, libros y actas de congresos.

El ranking incluye todas las universidades iberoamericanas que han producido alguna comunicación científica durante el año 2008. Para estas instituciones se analizan los datos de publicación y citación correspondientes al periodo 2003-2008. Los datos relativos a la producción corresponden a aquellos artículos que incluyen alguna dirección perteneciente a cada una de las instituciones. Para los datos basados en citación se han analizado todas las publicaciones del mundo en el periodo establecido.



Morris Kline, el eminente investigador de la historia y la epistemología de la matemáticas decía en una de sus muchas obras que para conocer el estado actual de ella, se debía necesariamente primero que estudiar su historia, o mejor su historiografía. Pues bien, parece ser que esta apreciación del connotado epistemólogo presenta validez para el caso de la Calidad como fin en la educación universitaria de Colombia y la acreditación como medio.¹⁷

Sin duda ante los bajos resultados en el proceso de acreditación en el país, sumados a las bajas posiciones en el ranking mundial, obedece a múltiples variables a analizar –las que son inalcanzables su tratamiento en este corto escrito–, pero como hacia ver en páginas anteriores del ensayo Manuel Villaruel Fuentes (2010); la búsqueda de la Calidad desde la acepción *de calidad*, en la que se desconoce la realidad del contexto, su historia y lo social, está llamado a errores e incluso, en caso extremo al fracaso:

17

□ Véase el artículo de Del Basto Liliana (2004) quien sustentada en el investigador Guillermo Hoyos Vásquez (2002), presenta un interesante estudio sobre el proceso de acreditación de las universidades colombianas, en el que también establece históricamente a partir de mediados del siglo XX en función de sus características una tipología de ellas: (*Universidad Modernizante* en los años cincuenta, la *Universidad Revolucionaria* en los años setenta, entre los años ochenta y noventa la *Universidad Investigadora*, de los noventa la *Universidad Política*, y por último la *Universidad Acreditada*). Realizando interesantes cuestionamientos al último tipo de universidad.

Cuando se habla de calidad en la educación no se debe pasar por alto que ésta debe ser la expresión viva de los valores, logros y aspiraciones a las que legítimamente tiene derecho una comunidad. Es esta calidad la que brinda definición e identidad a una cultura que se expresa en lo cotidiano y que adquiere de sus protagonistas -maestros, estudiantes, autoridades y sociedad en general- los elementos que le confieren validez y legitimidad a través del tiempo y el espacio. Su pertinencia no está en los números, ni en los diagnósticos que alimentan ideales de logro carentes de significado, sino en la voluntad de quienes aspiran a ser mejores y convergen en un proyecto común para lograrlo. La acreditación (y cualquier forma de evaluación), no son fines en sí mismos; son medios para impulsar el mejoramiento de la educación, pero sobre todo, de quienes la hacen posible.

(Villaruel Fuentes, 2010: págs. 116-117)

3.1.2 De La Calidad En El Proceso De Acreditación De La Universidad En El Brasil

Educación Superior

(ensino superior)

Nivel post secundario de enseñanza, de 3 a 6 años de duración. Conduce a la obtención de un diploma de educación superior, equivalente a la "licenciatura" del sistema educativo español.

Para la obtención del título hay que cursar materias obligatorias al pensum y asignaturas electivas. Además, se suele realizar una práctica profesional.

Post- Grado

(pós graduação)

Modalidades:

- *Mestrado* (Magíster)
- *Doutorado* (Doctorados)

Niveles de enseñanza universitaria:

Fuente: <http://internacional.universia.net/latinoamerica/sistemas-universitarios/brasil/estructura.htm>

El sistema de educación superior del Brasil es complejo y desigual a la par del propio país. Su superficie territorial de más de ocho millones y medio de Kilómetros cuadrados, -un equivalente a la quinta parte del continente americano –superado en este aspecto por Canadá y los Estados Unidos- la hace el país de más área en la geografía latinoamericana, más o menos la tercera parte de esta parte del continente, y casi la mitad de América del Sur. El territorio de Brasil está distribuido en 26 estados, al que se le suma el distrito federal de su capital, Brasilia. Con una población de 190.732.694 según el último censo de 2010; de la que más o menos el 85% vive en las zonas urbanas. Semblanza anterior de este país que nos permite deducir la complejidad de su sistema educativo.

A decir de Dias Sobrinho y Regina F. De Britto (2008): *“El sistema de educación superior en Brasil se compone de 257 instituciones públicas (federales, estatales y municipales) y 2.141 privadas. Las privadas pueden ser sin fines lucrativos – es el caso de las “comunitarias” y confesionales- y con fines de lucro. Las Instituciones de Educación Superior (IES) se organizan como universidades (instituciones complejas y completas, que imparten docencia, extensión, investigación y postgrado, en general involucrando muchos sectores de conocimiento; ahora se admiten universidades especializadas en un área), centros universitarios (sin obligación de hacer investigación), y facultades (colleges). Un 92% del total de 2.398 instituciones son pequeñas instituciones que se dedican solamente a la enseñanza y están orientadas a impartir una rápida titulación a los alumnos, con el objetivo de les facilitarles su inserción en el mercado laboral.”*

La cita nos lleva a pensar que el sistema de educación superior y en él la universidad no ha sido ajeno a la problemática que ha aquejado a la universidad latinoamericana. Es decir los problemas de pertinencia, cobertura, y de calidad, entre otros. Llama la atención de ella, el dato porcentual del 92% del total de las instituciones constituidas en pequeñas instituciones:

Las que por su función centrada en la docencia y la titulación: se pueden inscribir en la tipología de la Universidad Napoleónica¹⁸; y corrobora lo que en

□ En términos generales este tipo de universidad, es concebida por la universitología moderna como aquella que prepara profesionales para dar solución al problema coyuntural de la exigencia del Estado de mano de obra calificada; en ese modelo de universidad poco importa la

páginas anteriores de este escrito, se decía, en lo concerniente a como la pasividad de la universidad latinoamericana en el abordaje de los retos planteados por los cambios geopolíticos por algunas causas ya explicitadas, propició la emergencia del sector privado, en muchos casos y contadas excepciones de baja calidad (Dias Sobrino; 2008).

El problema de la calidad y de su evaluación en la educación universitaria en Brasil, es explicitado a nivel general en una perspectiva crítica por Dias Sobrinho (2007, págs. 29-30.), escribiendo al respecto:

No es nada fácil elaborar y poner en acción políticas de evaluación de la educación superior a escala nacional, además cuando se trata de un país tan grande y desigual como lo es Brasil. No hay consensos sobre aspectos técnicos, políticos y filosóficos de la evaluación en los contextos de los sistemas de educación superior y de los Estados. También no hay consensos sobre educación superior. Los sistemas modernos tienen que dar respuestas a problemas y demandas muy distintos, llenos de implicaciones y contradicciones: producción de tecnología avanzada, necesidades laborales de alto nivel o de baja exigencia, formación ciudadana, innovación, emprendedorismo, preservación de la tradición cultural, aliento a los valores democráticos, inserción en el mundo globalizado, problemas locales y globales, pertinencia y responsabilidad social, fortalecimiento de la competitividad de mercado, atención a la salud, seguridad alimentar, medio ambiente, desarrollo de la industria y de la agricultura, formación de cuadros para todos los sectores de la vida pública, capacitación de personal para la burocracia del gobierno, formación de investigadores, todo esto y mucho más es lo que distintos sectores de la sociedad demandan a la educación superior. Las principales elecciones de esas demandas están vinculadas a la comprensión de las instituciones de educación superior (IES) como instituciones republicanas encargadas de la formación de ciudadanos o, según la creciente tendencia de hoy, como empresas a servicio del amplio mercado laboral. En uno y otro caso, por razones distintas, hay una real necesidad de evaluación: del cumplimiento de la misión pública, teniendo como referencia a la sociedad, o, al revés, de la eficacia en ofrecer informaciones adecuadas al consumidor. En ambos casos, hay necesidad de pilotar el sistema.

La Evaluación de la calidad de la educación universitaria en Brasil, a diferencia de muchos países latinoamericanos e iberoamericanos, presenta un proceso de ya más de cuarenta años. Presentando en la actualidad un muy

investigación. Sobre esta temática, entre otra bibliografía, consúltese: Martínez Moya, 2005; Pulido San Román, 2009; Cullen Patricio Alberto, 2010.

significativo sistema para los posgrados (Maestrías y Doctorados), y un deficiente sistema para los pregrados.

Desde el año 1970, Brasil viene desarrollando un significativo programa de posgrados en el que se da formación de alto nivel en los campos de la investigación y la formulación de políticas científicas y tecnológicas para abastecer las demandas del país de personal altamente calificado e incluso de otros países de la región, bajo la dirección del CONAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação*). Prueba de ello lo es el alto número de doctores y magísteres que egresan por año del sistema de posgrados; cifras cercanas a 10.000 doctores y 45.000 de las maestrías (Dias Sobrinho; 2007).¹⁹

Del funcionamiento y la evaluación de la calidad posgradual del Brasil, Dias Sobrinho (2007, pag 31), conceptúa que este sistema en este país ya está consolidado a diferencia de muchos países iberoamericanos, y nos ilustra de la siguiente manera: *“El sistema de evaluación coordinado por CAPES cuenta ya 40 años. Por medio de la participación de pares académicos y de acuerdo con estándares elaborados por la comunidad de cada área de conocimiento, él evalúa todos los programas de Magíster y Doctorado, atribuyéndoles notas de 3 hasta 5, en caso de Maestría, y de 3 hasta 7, para los Doctorados. Es una evaluación compulsoria que produce importantes efectos pedagógicos, políticos y administrativos. Luego, induce las directrices que tienen fuertes impactos en los currículos, en la investigación, en la enseñanza, en la vinculación con la comunidad académica, en la financiación, establece normas que interfieren en la gestión, en la conformación del equipo de docentes, validando las prácticas consideradas más acordes con un modelo considerado como adecuado. Elige como criterios centrales la eficiencia, la productividad y la excelencia y refuerza la ética de la competición entre individuos e instituciones. Utiliza una metodología que valoriza los resultados y productos cuantificables: publicaciones, titulaciones, tiempos de finalización, participación en congresos etc.”.*

□ Es importante mencionar en torno al número de doctores graduados de las universidades brasileñas, comparado con los de México según la versión de Juan Pedro Laclette presidente de la Academia Mexicana de las Ciencias; mientras que México gradúa 2000 doctores al año, Brasil 10.000. Fuente: <http://impreso.milenio.com/node/7051389>. Consultado [2011-01-04]. Ahora, lo interesante es mirar como México ocupa la más alta posición en el contexto de IESLC/UNESCO en el top 200 de las mejores universidades del mundo en el 2010. ¡He aquí un buen tema de investigación!

Nº	PAÍS	Top 20	Top 100	Top 200	Top 300	Top 400	Top 500
1	Estados Unidos	17	55	90	112	138	152
2	Inglaterra	2	11	23	33	36	40
3	Japón	1	5	9	11	19	31
4	Alemania	—	5	14	24	36	40
5	Canadá	—	4	6	18	18	22
6	Francia	—	3	7	14	19	23
7	Australia	—	3	6	9	13	17
8	Suiza	—	3	6	7	7	8
9	Suecia	—	3	4	7	9	11
10	Países Bajos	—	2	9	9	11	12
11	Dinamarca	—	2	3	3	4	4
12	Israel	—	1	4	4	6	7
13	Noruega	—	1	1	3	3	4
14	Finlandia	—	1	1	1	3	5
15	Rusia	—	1	1	1	2	2
16	Italia	—	—	4	7	13	21
17	Bélgica	—	—	4	6	7	7
18	China	—	—	1	12	17	30
19	España	—	—	1	4	6	11
20	Corea del Sur	—	—	1	3	7	9
21	Austria	—	—	1	3	4	7
22	Brasil	—	—	1	2	4	6
23	Singapur	—	—	1	1	2	2
24	Argentina	—	—	1	1	1	1
25	México	—	—	1	1	1	1
26	Nueva Zelanda	—	—	—	2	2	5
27	Irlanda	—	—	—	1	3	3
28	Sudáfrica	—	—	—	1	2	3
29	Grecia	—	—	—	1	2	2
30	Checo	—	—	—	1	1	1
31	Hungría	—	—	—	—	2	2
32	Polonia	—	—	—	—	2	2
33	India	—	—	—	—	1	2
34	Chile	—	—	—	—	—	2
35	Portugal	—	—	—	—	—	2
36	Irán	—	—	—	—	—	1
37	Arabia Saudita	—	—	—	—	—	1
38	Eslovenia	—	—	—	—	—	1
39	Turquía	—	—	—	—	—	1
Total		20	100	200	302	401	501

Fuente: Academic Ranking of World Universities, 2,009.

Los pregrados en la educación universitaria, o grados como se le llaman en el “País de la Samba” y “El Carnaval de Rio”, como ya se dijo, no han estado a la par con el proceso de evaluación de la calidad de los programas de posgrados. Sus causas son múltiples y complejas, de igual manera a o ya mencionado del país. Las políticas en torno a esta cuestión no han logrado develar las complejidades y mucho menos aun darle solución.²⁰

Observando, el cuadro anterior en el que de acuerdo a la fuente, España y ningún otro país iberoamericano hace parte del top de las 100 primeras universidades del mundo, y de acuerdo a las variables tomadas en cuenta para esta clasificación –no obstante ya haberse mencionado los cuestionamientos de algunos países a ellas-, sin embargo soy del criterio que los resultados de este tipo de indicadores para la educación universitaria, objeto de esta indagación plantea serios cuestionamientos al proceso de acreditación que han asumido las universidades colombianas y brasileñas.

En el top de las 200, con una universidad observamos a España, México y Brasil, que comparadas con los Estados Unidos –la primera con 90 universidades-, nos lleva a un dato relativo porcentual del 3.3%; dato nuevamente preocupante. En el top de las 300, se ubican España con 4, Brasil 2, Argentina 1, y México 1. Vemos como sobresale a nivel iberoamericano España, y a nivel latinoamericano. Contrastada la sumatoria de las universidades iberoamericanas en este top, con el primero en este top a nivel mundial por número de Universidades en él, los Estados Unidos con 112; nos da un porcentaje relativo del 7.1%. Relación estadística de preocupación, más que en el guarismo, en el indagar por las causas de este resultado.

Tabla 1
Universidades de Iberoamérica clasificadas por los rankings internacionales

Posiciones a nivel mundial (MU), Iberoamericano (IB) y Nacional (NA)

	ARWU			THE-QS			Webometrics		
	MU	IB	NA	MU	IB	NA	MU	IB	NA
España									
U de Barcelona	189	4	1	171	1	1	192	12	6
U Autónoma de Madrid	249	5	2	215	5	3	298	27	14
U Complutense de Madrid	257	6	3	252	6	4	69	3	1
U Autónoma de Barcelona	355	9	4	211	4	2	174	10	4
U Politécnica de Valencia	376	10	5	501-600	12	6	228	17	8
U de Zaragoza	429	12	6	501-600	12	6	355	46	17
U de Sevilla	469	14	7	501-600	12	6	223	36	7
U Pompeu Fabra	497	15	8	324	9	5	451	15	23
U de Santiago de Compostela	500	16	9	501-600	12	6	365	34	18
Brasil									
U de São Paulo	115	1	1	207	3	1	38	1	1
U Estatal de Campinas	289	7	2	295	7	2	115	4	2
U Federal de Rio de Janeiro	322	8	3	383	11	3	196	13	5
U Estatal Paulista	419	11	4	501-600	12	4	269	24	8
México									
UNAM	181	3	1	190	2	1	44	2	1
Argentina									
U de Buenos Aires	177	2	1	298	8	1	291	26	1
Chile									
U de Chile	436	13	1	343	10	1	227	16	1

Nota: Únicamente se consignan las universidades clasificadas en los tres rankings

ARWU: Academic Ranking of World Universities (Jiao Tong University of Shanghai) Noviembre 2009.

THE-QS: World University Rankings (Times Higher Education & Quacquarelli Symonds) Octubre 2009.

Webometrics: Ranking Web de Universidades del Mundo (Cybermetrics Lab CSIS) Julio 2009.

Ahora detallando el cuadro anterior vemos la supremacía de las universidades españolas –ubicando 9 universidades entre el cuarto y dieciseisavo puesto- en el en el contexto iberoamericano. No obstante ser la Universidad de San Pablo, la primera en este escalafón iberoamericano, no logra figurar sino con tres universidades del puesto primero al onceavo. Colombia, con sus universidades, no logra figurar en los primeros puestos de este ranking. Creo que no es erróneo afirmar que la notable performance a nivel iberoamericano de la Universidad Brasileña, está fundamentado en su ya estructurado sistema de posgrados.

Líneas atrás decíamos, que estos guarismos inducían a gestar cuestionamientos sobre el proceso del lograr la alta calidad en los procesos de acreditación de los países objeto de esta corta reflexión, y de manera general en los países iberoamericanos. Aventurémonos, entonces a realizar algunos cuestionamientos, las que ya han sido realizadas, por investigadores como Del Basto Liliana y otros; siendo conscientes de que ello no agota el discurso, sino que por el contrario antes lo aviva:

¿Hasta dónde la acreditación, teniendo como uno de los epicentros el logro de la calidad universitaria ha incidido en la recuperación de algunos rasgos que han correspondido a la naturaleza universitaria o, a la generación de otros que podrían ser considerados como nuevos?

¿Ha contribuido, la acreditación y la búsqueda de la calidad como ese “elixir de la vida” de la alquimia medieval, a que aparezcan nuevas maneras de concebir y practicar las funciones sustantivas de la Universidad?

¿Qué idea de universidad sé esta generando desde la concepción de calidad movilizadora en los procesos de acreditación, y cuáles son los cambios que se están dando y cuál es el nuevo modelo surgido como consecuencia de la acreditación?

¿Cuáles son las similitudes o divergencias que se están presentando en la emergente universidad, producto de la búsqueda de la alta calidad inscrita en la dinámica de la acreditación y los modelos de universidad que históricamente han prevalecido en Colombia y Brasil, y los países iberoamericanos?

En suma:

**¡El debate No Está En El Crepúsculo Por El Contrario Apenas Se
Encuentra En Sus Albores!**

CONCLUSIONES

Al escribir sobre la calidad en los procesos de acreditación en países y universidades iberoamericanas, exige en primera instancia reflexionar sobre la toponimia del término Iberoamérica; y la necesidad de incursionar, si no en todos, al menos en algunos momentos historiográficos relacionados y adscritos con la semántica del mismo.

Palabra que nos remite a América e Iberia. Siendo la primera mencionada en la obra histórica de Heródoto y luego uno de los epicentros de los estudios geográficos de Polibio, siendo ya mencionada por Apiano como Hispania. Cuna del patriota Viriathus quien ofrendó su vida en la defensa de su tierra ante la invasión romana. Nombre dado inicialmente por los fenicios a la tierra de Cristóbal Colón, quien con su descubrimiento da inicio a la conquista europea de las tierras americanas. Tierra de legado fenicio, griego y romano.

Y que decir De América. Continente de imaginarios para la cultura occidental de ese entonces. Había que pensarlo sin conocerlo en aras de aprehenderlo. El mítico dorado para el hombre occidental sin ideales y un cumulo de biodiversidad inexplorado para el europeo de ciencia como Humboldt. Enigmático en su cultura y de libros extraños escritos con figuras toscamente trazadas pero hermosamente pintadas. Esto a grandes rasgos era América para quienes le conquistaba.

América es conquistada, y se instauran los modelos educativos en un inusitado proceso de occidentalización. Se fundan en América las primeras Universidades, y se implanta el modelo salamantino, Napoleónico por excelencia, y a pesar de algunos apologistas de la Universidad Latinoamericana y en pleno siglo XXI, muchas de las universidades de esta parte del continente americano están caracterizadas en este paradigma de la otrora universidad francesa. Ha costado demasiado el lograr la transición al modelo investigativo de la Universidad Alemana; es decir la Universidad Latinoamericana todavía está por hacerse.

Se da ruptura al paradigma cartesiano, en el que la razón prevalece sobre lo humano, y avanza la ciencia. Emerge el pensamiento sistémico, el mundo y la vida es un complexus ¡Red de redes! El mundo computacional sufre una gigantesca evolución gracias a los gigantescos avances de la electrónica y con ello el mundo de las comunicaciones y la información.

Lo anterior posibilita la emergencia de las llamadas sociedad de la información y del conocimiento, propiciando la Globalización; surgiendo las políticas neoliberales, y cambiando la faz del mundo geopolítico, planteando nuevas exigencias a la educación universitaria, y como coincidencia una vez

más la universidad de los países americanos inscritos con el rotulo de iberoamericanos, están a la zaga de estas exigencias.

Sin duda esta pasividad de enfrentar los retos y exigencias del mundo globalizado y la economía del conocimiento, como ya se planteó ello hizo factible la implementación de modelos foráneos orquestados por agencias internacionales de la banca mundial, a los que para nada importa la realidad de los países americanos, mucho menos su historia y su cultura.

Es decir, se impone la universidad en la perspectiva de empresa con sus características en la producción: reducción de costos, optimización de recursos y maximización de ganancias. Luego lo social, lo cultural y las justas aspiraciones de equidad del pueblo de esta porción del continente americano, son declaradas como en la antigua Atenas, al ostracismo.

Y desde este enfoque empresarial, los gobiernos latinoamericanos a través de los entes que le competen, obedeciendo a políticas internacionales, -con premura y sin un previo análisis socio-cultural y socio-histórico-, y como respuesta al momento coyuntural ante la exigencias del mundo globalizado, y cual magos Merlines en la acepción galesa, esgrimen la calidad como la *“piedra filosofal”* y la acreditación como el *“elixir de la vida”* en analogía a la alquimia medieval, en la concepción de erigirles como la *“panacea universal”* de todos los males de la educación latinoamericana e iberoamericana.

La calidad instrumentalizada desde la anterior óptica, es altamente probable que sus logros sean muy reducidos, y sin ser apocalíptico se llegue al fracaso. Se clama, en aras de la inclusión, la pertinencia social y muchas variables implícitas en el proceso de la acreditación universitaria iberoamericana, por procesos que sean coherentes con las realidades de los pueblos en los que se respeten su historia y su cultura. Es decir que no sea más el llevar a la práctica la ya añeja frase de que el fin justifica los medios.

Sin ser adepto a los Rankings internacionales de las universidades, por la desigualdad de condiciones en lo que respecta a los ítems de clasificación – premios Nóbel logrados por egresados de las universidades, entre otros, y además lo externo a la clasificación, como por ejemplo la asignación del PIB de los países para la investigación para con ellas, que en el caso de las de la región es ínfimo- a utilizar los entes encargados de crearlos, lo reitero una vez más ser del criterio que ellos pueden ser un indicador para mejorar las universidades, obviamente en la medida que su logística y asignación presupuestal por parte del Estado, se los permita.

Lo observado para el caso de Colombia y Brasil, en lo tratado en la indagación, sin duda deja entrever las incoherencias en el proceso de acreditación de los países iberoamericanos y latinoamericanos. El primero un país de menos extensión territorial y menor población que el segundo, presenta

una baja acreditación de las universidades registradas en los entes oficiales y su figuración en los rankings deja mucho que desear. Obviamente, y sin ser una excusa con un PIB mucho menor que el segundo. En el caso de Brasil, en el que la educación universitaria no ha sido ajena a la problemática de las universidades de latinoamericanas en lo que respecta a los indicadores ya referenciados, es paradójico que sin tener un muy buen sistema de la evaluación de la calidad de sus pregrados, sobresalga en lo que corresponde a los posgrados.

Pues bien en esto de la calidad y de la acreditación de las universidades iberoamericanas y latinoamericanas, y parafraseando a Julio Cesar el emperador romano, es necesario la participación de la Sociedad Civil, para que ello contribuya a que el pueblo logre la equidad social y al final pueda exclamar victorioso “*Veni, Vidi, Vici*”

BIBLIOGRAFIA

[1] Albornoz, Marcelo E. (2005). *¿Calidad educativa significa lo mimos para todos los actores escolares?* **Consultado: 02 de Enero de 2011.**
Fuente: <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>.

[2] Aracil Varón, Beatriz. (2009). “*Sobre El Proceso De Creación De Un Imaginario Múltiple: América Durante El Período Colonial*”. En: Alemany Bay, Carmen y Aracil Varón, Beatriz. (Eds.). *América En El Imaginario Europeo. Estudios Sobre La Idea De América A Lo Largo De Cinco Siglos.* **Publicaciones Universidad De Alicante. ISBN eBook: 978-84-9717-080-2.**

[3] Arciniegas, Germán (2005). *América, 500 años de un nombre. Vida y época de Amerigo Vespucci.* **Colombia: Villegas Editores. ISBN 978-958-8160-31-3.**

[4] Barrenetxea, M. (2005). *Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Unión Europea,* **Tesis Doctoral leída en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.**

[5] Cullen, Patricio Alberto. (2010). *Universidades Para El Siglo XXI.* **Facultad Regional Delta. Argentina: Universidad Tecnológica Nacional.**

Fuente: <http://www.edutecne.utn.edu.ar>. **ISBN:** 978-950-42-0115-1.
Consultado [2011-01-04].

[6] Del Basto, Liliana. (2004). *Una reflexión en torno a la universidad y su acreditación*. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]*. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre). **Disponible en Internet:** <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061. **Consultado: [2011-01-03].**

[7] Dias Sobrinho, José y F. De Britto, Márcia Regina. (2008). *La Educación Superior En Brasil: Principales Tendencias y Desafíos*. **Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul.**

[8] Dias Sobrinho, José. (2007). *Evaluación De La Educación Superior En Brasil: Políticas y Prácticas*. **Universidad de Sorocaba-UNISO. Revista Complutense de Educación, Vol. 18 Núm. 2 (2007) 29-44. ISSN: 1130-2496.**

[9] Dias Sobrinho, J. (2004). *Evaluación y democracia. Por un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, en: ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. **Rueda Beltrán, M. (coord.). México: ANUIES.**

[10] Duhalde, Miguel Ángel. (2008). “*Pedagogía crítica y formación docente*”. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra, & A. Fernández de Alentar (Comp.), En publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

[11] Duk, C. y Narvarte, L. (2008). *Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes*. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), pp. 137-156. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>. Consultado: [2010-12-29].**

[12] Egidio Gálvez, E. Inmaculada. (2005). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. **Tendencias Pedagógicas, 10,17-28.**

[13] García-Huidobro, J. E. (2004). “*Perspectivas*”, en García-Huidobro, Juan Eduardo (editor) (2004), *Escuelas de calidad en condiciones de*

pobreza, pp. 262-267, Universidad Alberto Hurtado/Banco Interamericano de Desarrollo BID, Santiago.

[14] Hessler, J. W. (2008). *The naming of America: Martin Waldseemüller's 1507 world map and The Cosmographiae introductio*, Featuring a new translation and commentary, D Giles Limited/Library of Congress, London, 121 p., ISBN 978-904832-49-2.

[15] “*La ruta de la Invención: el jardín de los senderos que se bifurcan*”, Álvaro Matute y Evelia Trejo, coordinadores, *Escribir la historia en el siglo XX: treinta lecturas*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, México, 2005, pp. 291-316.

[16] Laval, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa*. Buenos Aires: Paidós.

[17] López Jiménez, Nelson Ernesto. (2007). *Acerca De La Problemática De La Evaluación De La Calidad De La Educación En Colombia*. latinoam.estud.educ. Manizales (Colombia), 3 (2): 9 - 28, julio – diciembre.

[18] Machado Hernández, Teresa y Lemes Batista, Ariel. (2006). *El BANCO MUNDIAL Y EL FMI y Su Papel En El Proceso De Globalización Financiera*. Cuba: Universidad Central de las Villas. En: www.eumed.net. Consultado: [2011-01-02].

[19] Martínez Moya, Armando. (2005). *De La Universidad Colonial a La Universidad Napoleónica: La Educación Ilustrada Del Instituto De Ciencias Promovida Por Prisciliano Sánchez En Guadalajara*. 1824-1827. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, año/Vol.7. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Pp. 259-274. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx>. Consultado [2011-01-04].

[20] Millán, José Antonio. (2006). *Soluciones Para (Todo) El Español. El Diccionario De Dudas De La Academia*. Versión modificada del artículo publicado en noviembre del 2005 en *El País*. Última versión. Disponible en: <http://jamillan.com/panhis.htm>. Consultado: [2010-12-31].

[21] Moret, Pierre. (2010). *Sobre La Polisemia De Los Nombres Iber e Iberia En Polibio*. TRACES UMR5608, CNRS – Université de Toulouse.

[22] Graells I Fabregat, Raimon. (2008). *Análisis De Las Manifestaciones Funerarias En Catalunya Durante Los Siglos VII y VI a.C. Sociedad y Cultura Material: La Asimilación De Estímulos Mediterráneos. Tesis Doctoral. Dirigida por Núria Rafel Fontananals. Universitat De Lleida.*

[23] O’Gorman, Edmundo. (2003). *La invención de América. México, FCE, 2003.*

[24] Ovejero Bernal, Anastasio. (2002). *Globalización, escuelas y nuevas formas de exclusión. Aula Abierta, 79, 153-175.*

[25] Pulido Chaves, Orlando. (2009). *La cuestión de la calidad educativa.* <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2009/09/la-cuestion-de-la-calidad-de-la.html>. Consultado: [2011-01-02].

[26] Pulido San Román, Antonio. (2009). *El Futuro De La Universidad. Un Tema Para debate Dentro y fuera De Las Universidades. Madrid: Delta Publicaciones. Fuente: www.deltapublicaciones.com. Consultado: [2011-01-04].*

[27] Rodríguez Cardona, A., Barrenetxea Ayesta, M., Mijangos del Campo, J., Olaskoaga Larrauri, J. (2009). *Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas, Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17 (10). Fuente: <http://epaa.asu.edu/epaa/>. Consultado: [2011-01-03].*

[28] Rodríguez Arocho, Wanda. (2010). *El Concepto De Calidad Educativa: Una Mirada Crítica Desde El Enfoque Historicocultural. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 10, Núm. 1, Enero-Abril, pp. 1-28. Universidad de Costa Rica. Disponible <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713068015> Consultado: [2011-01-02].*

[29] Villaruel Fuentes, Manuel. (2010). *Calidad En La Educación Superior: Un Análisis Reflexivo Sobre La Gestión De Sus Procesos En Los Centros Educativos De América. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 8, Núm. 5. Consultado: [2010-12-29] en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art7.pdf>.*