

MODELOS DE EVALUACIÓN PARA LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS

Análisis de su composición

y una propuesta para las carreras de Ecuador

BYRON ACOSTA / MIGUEL ACOSTA

Resumen:

El objetivo de esta investigación es proponer un modelo de evaluación de la calidad para las carreras de Administración de empresas del Ecuador. Se analizaron nueve modelos de evaluación de otros países latinoamericanos para determinar su composición, base conceptual y estándares para la acreditación. Los resultados fueron que los modelos se estructuran con base en seis macro-dimensiones: *a)* gestión de la carrera, *b)* gestión académica, *c)* infraestructura y servicios, *d)* comunidad universitaria, *e)* bienestar universitario y *f)* resultados de la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no todos los países las consideran en sus modelos, dependerán del campo de la educación a evaluar y de la realidad de su sistema de educación superior. De igual forma, la aplicabilidad de los modelos puede ser obligatoria dependiendo del país.

Abstract:

The objective of this study is to propose a model to evaluate the quality of undergraduate majors in business administration in Ecuador. Nine models of evaluation from other Latin American countries were analyzed to determine their composition, conceptual basis, and standards of accreditation. The results showed that the structure of models is based on six macro-dimensions: *a)* procedures in major, *b)* academic management, *c)* infrastructure and services, *d)* university community, *e)* university well-being, and *f)* results of teaching and learning. However, not all countries consider these dimensions in their models, which will depend on the field of education to evaluate and the reality of the system of higher education. In addition, the use of models may be compulsory, depending on the country.

Palabras clave: modelos, evaluación, acreditación, carreras, Ecuador.

Keywords: models, evaluation, accreditation, undergraduate majors, Ecuador.

Byron Acosta: investigador del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Ecuador, Dirección General Técnica. Calle Germán Alemán E11-32 y Javier Arauz, Quito, Ecuador. CE: byron@hotmail.com.br

Miguel Acosta: profesor-investigador de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Departamento de Economía. CE: acostam@hotmail.com

Introducción

En 2009 se realizó la primera evaluación institucional a las 67 universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Su objetivo fue identificar el nivel de calidad del sistema de educación superior del país. Como resultado de ese proceso, las instituciones se categorizaron en cinco grupos: 11 en categoría A, 9 en B, 13 en C, 13 en D y 21 en categoría E (CEAACES, 2013a). Además, de las 21 universidades E, 13 fueron cerradas por no cumplir con los estándares mínimos para ser consideradas como tales. Esta evaluación se convierte en el primer paso para alcanzar la excelencia en la educación superior, que coloca estándares de calidad y eficiencia académica para la institución y su planta docente.

En el segundo proceso de evaluación, realizado en 2013, 54 instituciones de educación superior (IES) fueron evaluadas, 5 se mantuvieron en la categoría A, 23 en la B, 18 en la C y 8 en la D (CEAACES, 2013b). Analizando los resultados de la primera evaluación en relación con la segunda, se observa una reducción de IES en la categoría A (55 %); un aumento de universidades catalogadas como B y C (109 y 64%, respectivamente); una disminución en el nivel D (27%) y el 100% de universidades salieron de la E, unas porque fueron cerradas y otras porque subieron de categoría (CEAACES, 2013b). Aunque 76% de IES se encuentran en los rangos B y C, de manera global, se observa una mejora en las instituciones que componen el sistema de educación superior del Ecuador.

Para que las universidades lleguen a estándares de excelencia académica son necesarios procesos de evaluación y acreditación consistentes y de largo plazo. Evaluar la institución como un todo no es suficiente, es preciso valorar también la calidad de sus carreras y programas de forma individual. En ese sentido, los sistemas de acreditación se ponen en marcha por la necesidad de fortalecer la educación superior y reconocer públicamente los niveles de calidad de las universidades y de sus carreras de pregrado y posgrado (CNA, 2006b, 2013).

El resultado de una evaluación integral –instituciones y carreras– convergerá en la formación de profesionales calificados que se inserten en el mercado laboral o en la academia, y donde la educación superior se concibe como un proceso permanente de investigación, profundización, actualización y perfeccionamiento (CNA, 2006b, 2013). Así, el principal beneficio que trae consigo la evaluación y acreditación de carreras es asegurar un nivel de calidad que esté por encima del mínimo establecido de forma

colectiva (RIACES, 2004), favoreciendo a la sociedad, a la institución, a los estudiantes y a los profesionales graduados de esas carreras.

Si bien todas las carreras deben ser evaluadas, existe una priorización sobre cuáles deben ser examinadas primero. Ésta se basa en función de las políticas de educación superior de cada país, de la escasez de talento humano calificado en áreas específicas, y de la sobre oferta de carreras y profesionales en ciertas áreas. Este último es el caso de Administración de empresas en Ecuador. A nivel de pregrado existen 266 carreras, 204 de Administración y 62 de Contabilidad y auditoría (SNIESE, 2013). Esa oferta académica está distribuida en 48 IES a nivel nacional; es decir, en promedio cada universidad oferta seis carreras de Administración con diferentes énfasis, entre otros, finanzas, marketing, recursos humanos, relaciones internacionales, entre otros.

Con base en este contexto, el presente estudio tiene como objetivo estructurar un modelo de evaluación para acreditar a las carreras de Administración de empresas de Ecuador. El documento está estructurado de la siguiente forma: la primera sección presenta las bases teóricas para la construcción del modelo; la segunda analiza los modelos de evaluación de nueve países de la región; la tercera muestra la estructura del modelo de evaluación propuesto, en el cual se describen los criterios, subcriterios y factores a evaluar; y la cuarta sección presenta las conclusiones del estudio.

Revisión de la literatura

Aspectos de la acreditación

La acreditación es un medio para reconocer si la educación superior está respondiendo a las exigencias planteadas en los planes de desarrollo propuestos por el Estado (CNA, 2006b, 2013) y a las necesidades sociales. Para establecer un modelo que evalúe a las universidades es indispensable indicar qué es la acreditación. Así, ésta se define como un proceso de control y garantía de la calidad en la educación superior, resultado de una autoevaluación y de una evaluación externa, con la finalidad de reconocer que una institución, carrera o programa satisfacen los estándares mínimos de calidad y excelencia educativas (Dias, 2008).

Por un lado, la acreditación es el camino para que el Estado reconozca la calidad de las universidades y de sus carreras; una instancia para comparar la formación que se imparte y que la comunidad académica reconoce como válida y deseable (CNA, 2006b, 2013). Por otro lado, es un instrumento

para promover y reconocer la cultura de la calidad en las universidades, estableciendo sistemas de evaluación permanentes y de mejoramiento continuo (CNA, 2006 a y b, 2013).

Se debe indicar que la acreditación es diferente del aseguramiento, aunque los dos persiguen un mismo objetivo, que es la calidad, pero con diferente perspectiva. Para Pires y Lemaitre (2008:300-301):

Si el propósito principal es controlar la calidad, es decir, asegurar que sólo operen instituciones que satisfagan criterios mínimos de calidad, el instrumento utilizado es el de licenciamiento, es decir, de autorización y reconocimiento de instituciones, carreras o programas. Si lo que se busca es garantizar la calidad de una institución o programa, el instrumento más apropiado es el de acreditación, mediante el cual se verifica el cumplimiento de ciertos estándares o criterios públicamente conocidos.

Es decir, para controlar la calidad de las instituciones y carreras se licencia, y para garantizar la calidad se acredita. En ambos casos se utiliza la autoevaluación como elemento base y la evaluación externa como mecanismo de verificación (Pires y Lemaitre, 2008). De igual forma, algunos países evalúan el aprendizaje de los estudiantes de pregrado a través de exámenes de egreso, con el propósito de medir el valor agregado de las carreras, programas y, en última instancia, de la institución de educación superior (Pires y Lemaitre, 2008).

Una carrera es de calidad en la medida en que su proyecto educativo se aproxime al ideal que le corresponde en relación con sus aspectos universales, con el tipo de institución al que pertenece y con el proyecto específico en que se enmarca (CNA, 2006b y 2013). Sin embargo, es imposible imaginar la calidad de la educación superior sin considerar los siguientes aspectos: *a)* la incorporación de docentes con altos niveles de cualificación; *b)* la investigación científica, tecnológica, humanística y artística; *c)* la pertinencia y relevancia social; *d)* el seguimiento a graduados que permita validar el proceso formativo; *e)* la internacionalización, como movilidad de profesores y estudiantes, reconocimientos académicos transnacionales, redes, alianzas multinacionales y publicaciones conjuntas; y *f)* los procesos formativos flexibles e interdisciplinarios sustentados en un trabajo de créditos académicos y el desarrollo de competencias (CNA, 2006b, 2013).

En esa misma perspectiva, para el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2013), Díaz (2001) y Suárez, Barrios y Gonzáles (2007), los objetivos de la evaluación para la acreditación de carreras son: *a)* analizar la eficiencia de los componentes básicos de la carrera o programa; *b)* comprobar los niveles de logro de los objetivos propuestos en la carrera, reconociendo públicamente su nivel de calidad; *c)* propiciar mayor eficacia en el logro de los objetivos propuestos por la institución y sus carreras; *d)* comprobar la respuesta académica de la carrera en función de la demanda en el ámbito nacional, a corto y mediano plazos; *e)* visibilizar las competencias y características de las carreras; *f)* fomentar procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo hacia el logro de altos niveles de calidad en la educación superior; *g)* propiciar la idoneidad y la solidez de programas académicos de educación superior; *h)* favorecer la movilidad y el reconocimiento nacional e internacional de estudiantes y profesores; e *i)* favorecer la construcción y consolidación de comunidades académicas y científicas.

El propósito de estos objetivos es fomentar el mejoramiento continuo y la calidad en las carreras en todos los ámbitos de la actividad académica (Díaz, 2001; Suárez, Barrios y Gonzáles, 2007). Además, tales objetivos deben ser evaluados desde diferentes dimensiones como (Díaz, 2001): el contexto socioeconómico, los recursos con que cuenta el programa, el perfil de los estudiantes que ingresan a la carrera, los procesos internos utilizados, el graduado, el respeto por los valores, la contribución al desarrollo de la sociedad y las expectativas de orden personal, laboral y profesional de cada uno de los actores de los programas y procesos institucionales.

De forma general, el beneficio de la acreditación de carreras es mejorar el nivel de calidad –por encima del mínimo establecido– de los programas y de la institución como un todo (RIACES, 2004). Para la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES, 2004), los beneficios de la acreditación de carreras impactan en cuatro actores: la sociedad, las universidades, los estudiantes y las profesiones. El cuadro 1 presenta los beneficios de la acreditación de carreras por actor.

En el momento en que una carrera se acredita, legitima la calidad de su enseñanza, contribuyendo a que los estudiantes logren las competencias establecidas en el perfil de egreso. De esta forma la carrera, en función de su nivel y contenido, debe satisfacer las necesidades tanto sociales y culturales del país como de los proyectos y políticas de desarrollo (Díaz, 2001). Por

consiguiente, la acreditación exige a las universidades que adopten estructuras organizacionales formales, enfatizando la importancia de liderazgo, aplicando estructuras de gobernanza interna mejor jerarquizadas y procesos coherentes con estructuras administrativas para evaluación (Jarvis, 2014). Una vez realizado el proceso de evaluación de la carrera, el ente regulador otorgará una categoría en función del resultado de la evaluación obtenida.

CUADRO 1

Beneficios y ventajas de la acreditación de carreras

Para la sociedad:

Asegurar una evaluación externa en conformidad con las expectativas de la sociedad
 Empezar acciones voluntarias para mejorar la calidad
 Poner al día los programas que se adaptan a los cambios que se producen
 Una menor necesidad de control público

Para los estudiantes:

Asegurar que los programas son satisfactorios y cubren las necesidades de los estudiantes
 Lograr la transferencia de créditos, para ser aceptado en programas más avanzados
 Es un prerrequisito normal para entrar en una profesión y colegiarse, que no depende de exámenes de incorporación de cada graduado, sino de procesos que son carta de presentación de la carrera o programa

Para las universidades:

Estimular la realización de una autoevaluación para mejorar el sistema
 Mejorar la institución siguiendo las recomendaciones de las agencias u organismos acreditadores
 Poder aplicar criterios de mejora que son externos
 Mejorar su reputación
 Acceso a ayudas económicas para sus estudiantes

Para las profesiones (sector productivo):

Definen los requisitos de preparación para entrar en una profesión
 Integran a la profesión, consiguiendo que colaboren profesionales, profesores, y estudiantes

Fuente: RIACES, 2004:16.

La calidad en las carreras universitarias

De acuerdo con el CNA (2006a), los bajos niveles de calidad de las carreras universitarias se deben a que las instituciones han ido respondiendo a la demanda por programas académicos sin estudios de base, diversificando los títulos imaginativamente y orientando los programas sobre una óptica más profesionalizante. Un ejemplo de esta diversificación desordenada se constata en las carreras de Administración del Ecuador. Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE), en 2013

una universidad tenía la carrera de Ingeniería en administración de boticas y farmacias (SNIESE, 2013). Si bien la educación superior debe dirigirse a satisfacer las necesidades de profesionales cualificados en los sectores privado, público y social, esto debe ocurrir a través de procesos permanentes de profundización, actualización y perfeccionamiento (CNA, 2006a).

Por un lado, una carrera tiene calidad en la medida en que hace efectivo su concepto, se aproxima al ideal que le corresponde –tanto en relación con su área de conocimiento como con la institución a la que pertenece– y contribuya a la consolidación de su proyecto institucional (CNA, 2006a). Por otro lado, las características de calidad en el proceso de acreditación de carreras se refieren a cómo el programa se orienta a un deber ser, hacia un nivel de excelencia y pueda mostrar resultados específicos (CNA, 2006a). Como lo establecen Segers y Dochy (1996), para que exista calidad en la educación superior, la institución y sus carreras deben contar con metas definidas –misión o propósito–, procesos que las evalúen y *outputs* que cumplan con los objetivos de enseñanza-aprendizaje impuestos por el programa.

La calidad en las carreras universitarias supone un esfuerzo continuo por cumplir exigencias en docencia, investigación, extensión universitaria y vinculación social; por ejemplo, desempeño profesional de los graduados, producción científica de los docentes, calidad de procesos pedagógicos y eficiencia en el manejo de recursos (CNA, 2006a). Para lograrlo, son necesarios procesos de aseguramiento de la calidad compuestos por tres etapas: actividades de monitoreo, medición y mejoramiento (Segers y Dochy, 1996).

Precisamente, el concepto de calidad en la educación superior se refiere a las características que permiten reconocer a una carrera o institución mediante la distancia relativa entre cómo prestan el servicio de enseñanza-aprendizaje y el óptimo que corresponde a su naturaleza (CNA, 2006b, 2013). Para esto es indispensable establecer indicadores de desempeño, que son datos empíricos de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Según Segers y Dochy (1996) la calidad de la educación superior no puede ser evaluada adecuadamente si solo se utilizan datos cuantitativos. Los de naturaleza cualitativa son esenciales cuando los indicadores de este tipo están direccionados a medir aspectos centrales que no pueden ser expresados en números absolutos (Segers y Dochy, 1996). Independientemente del tipo de indicador, los resultados tienen que ser interpretados dentro del contexto de la institución objeto de evaluación.

De esta forma, un estándar de calidad es una medida esperada o un indicador de desempeño que debe ser alcanzado para legitimar una carrera

universitaria. El cumplimiento del estándar es la base para garantizar que tenga los requisitos y condiciones que la comunidad, profesional e institucional, ha establecido como propios de la naturaleza de dicha carrera (CNA, 2006a). En tanto los estándares son condiciones previas y se consolidan como la primera fase para ofrecer un servicio de calidad. Los indicadores de desempeño deben ser interpretados como señales o guías; son de gran ayuda para llegar a un juicio, pero nunca pueden ser vistos como un sustituto para medir los resultados de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Segers y Dochy 1996). En ocasiones, las carreras se preocupan más por los indicadores destinados a evaluar los *inputs* y los procesos, que por el nivel de las competencias *–outputs–* alcanzados por los graduados.

Principios de los modelos de evaluación

Los principios son elementos valorativos que inspiran la apreciación de las condiciones iniciales de la IES y la evaluación de la calidad del programa académico objeto de análisis (CNA, 2006b, 2013). Independientemente de la carrera a acreditar, el modelo de evaluación debe considerar ciertos principios. El cuadro 2 presenta los principios que deben orientar a todos los modelos de calidad para la evaluación de carreras y programas; no obstante, el grado de énfasis en cada principio dependerá del tipo de carrera o programa a evaluar y de las políticas de educación superior establecidas por el país.

CUADRO 2

Principios que orientan los modelos de calidad

Principios	Concepto
Adecuación	Es la adaptación de los medios a los fines; es decir, el ajuste de los procedimientos para el logro de los objetivos
Coherencia	Es el grado de correspondencia existente entre lo que se declara y lo que efectivamente se realiza. Es también la adecuación de las políticas y de los medios de que se dispone respecto de los propósitos. Asimismo, alude al grado de correlación existente entre lo que la institución y el programa dicen que son y lo que efectivamente realizan
Eficacia	Es la evaluación del grado de cumplimiento de la planificación de la carrera (políticas, propósitos, metas y objetivos) en términos de los logros obtenidos. Es el grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos por la institución y su programa
Eficiencia	Es la capacidad para utilizar óptimamente los recursos, especialmente financieros y de gestión, así como los medios pedagógicos y de administración curricular en función de los propósitos u objetivos de la carrera o del programa

Principios	Concepto
Equidad	En el contexto institucional, se refiere a la existencia de normativa y políticas que no discriminen en relación con el sistema de admisión, la evaluación, la promoción y el reconocimiento de méritos académicos. En el contexto universal considera, además, la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de las diversas culturas y de sus múltiples manifestaciones
Idoneidad	Es el cumplimiento de la misión y los propósitos institucionales a nivel de carreras y programas. Se evalúa su permeabilidad en el personal académico, las estrategias pedagógicas y la asignación de recursos de la carrera
Impacto	Es el grado de influencia interna y externa que posee la carrera/programa. En lo interno, se consideran los cambios experimentados por los estudiantes gracias a los conocimientos adquiridos y los que se dan en el quehacer del programa debido a la influencia de sus estudiantes y graduados. A nivel externo, se valoran los aportes y transformaciones que promueve la carrera en su comunidad, su región y en el país
Integridad	Se refiere al respeto por la ética y los referentes universales que configuran el <i>ethos</i> académico y por el acatamiento de los valores universalmente aceptados como inspiradores del servicio educativo del nivel superior. Específicamente: probidad, honestidad y rectitud
Pertinencia	Se refiere a la correspondencia entre los fines de la carrera y los requerimientos de la sociedad. Este criterio exige respuestas inequívocas a las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales, y propuestas de acción derivadas de éstas, acordes con los valores institucionales. Requiere satisfacción de la comunidad respecto de la inserción de los graduados de la carrera
Relevancia	Es la correspondencia entre las políticas de docencia, investigación y extensión con las orientaciones curriculares, los perfiles profesionales de los graduados y los objetivos de la carrera
Responsabilidad	Es la capacidad de la institución y su programa de reconocer las consecuencias derivadas de las acciones en la ejecución del programa y corregirlas cuando sean negativas. Tal capacidad se desprende de la conciencia previa que se tiene de los efectos posibles del curso de acciones que se decide emprender
Sostenibilidad	Es la manera como el programa y la institución mantienen, en el transcurso del tiempo, actividades y acciones encaminadas a que se cumplan las metas y los objetivos trazados para cada programa, lo que debe hacer parte del plan de desarrollo de la institución
Transparencia	Es la claridad y explicitación del quehacer de la carrera ante la comunidad y el país. Es la capacidad de la institución y su programa para explicitar, sin subterfugio alguno, sus condiciones internas de operación y los resultados de ella. Se expresa a través de la rendición de cuentas a los grupos de interés en el ámbito de su influencia
Universalidad	Se refiere a la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución que brinda un servicio educativo de nivel superior; esto es, al conocimiento humano que, a través de los campos de acción señalados en la ley, le sirven como base de su identidad. La universalidad hace también referencia a la multiplicidad y extensión de los ámbitos en que se despliega el quehacer de la institución y su sentido puede ampliarse para aludir al ámbito geográfico sobre el cual ejerce influencia y a los grupos sociales sobre los cuales extiende su acción

Fuente: Díaz (2001); Suárez, Barrios y Gonzáles (2007); CONEAU (2009b); CNA (2013).

Independientemente del grado de énfasis en los principios para la conformación de un modelo, la evaluación de carreras debe centrarse en las condiciones de pertinencia; es decir, en la forma en que los contenidos de los programas de estudio interpretan la realidad del contexto profesional (Díaz 2001), en los ámbitos local, nacional y regional.

Cada país o región ha desarrollado modelos acordes con su realidad; de la misma forma, su aplicabilidad puede ser obligatoria o no. Por ejemplo, en Colombia y México la acreditación de carreras es voluntaria. Para Perú y los países del Mercosur es obligatoria solo para programas académicos considerados como de interés público por el Estado. En otros países todas las carreras o programas académicos deben ser evaluados y acreditados, este es el caso de Ecuador (CEAACES, 2014).

Composición de modelos de evaluación de carreras

Los modelos de evaluación de la educación superior desarrollados en Europa y Latinoamérica en su mayoría tienen como base el análisis de los procesos (Mora, 2004). La premisa parte de que procesos adecuados deberían producir resultados igualmente correctos. Con todo, los nuevos objetivos de la educación superior exigen que los modelos de evaluación estén más enfocados a los resultados de enseñanza-aprendizaje que a los procesos en sí mismos (Mora, 2004).

Si el objetivo del nuevo modelo educativo es la formación de competencias, lo importante sería valorar si éstas han sido adquiridas por los estudiantes y no tanto el modo en el que han sido alcanzadas (Mora, 2004). Por tal motivo, la evaluación y acreditación de carreras deben estar orientadas a valorar en qué medida son alcanzados los objetivos de formación en competencias. Esto exige el desarrollo de nuevos instrumentos, que ayuden a las universidades, carreras y programas a transformar sus objetivos pedagógicos en el mismo sentido (Mora, 2004).

Son varios los modelos de evaluación y acreditación de carreras, y las dimensiones, factores, criterios, indicadores y estándares que los integran dependerán del campo de la educación a evaluar y de la realidad del país. En un modelo se definen características generales, a partir de las cuales se emiten los juicios sobre la calidad de programas académicos y universidades. Sin embargo, la determinación más específica y el peso relativo de esas características estarán condicionados a la naturaleza del programa académico y al de la propia institución (CNA, 2006b, 2013). Es decir,

cualquiera que sea el modelo que se desarrolle o se adopte, tendrá como principal característica que será abierto (Díaz, 2001).

Es fundamental establecer dimensiones, criterios, indicadores y estándares para evaluar la calidad, debido a la heterogeneidad que existe entre universidades, carreras y programas. Dentro de cada institución las diferencias por origen, tamaño y niveles de calidad son una constante. Esta heterogeneidad se extiende incluso hasta los programas académicos de una misma área del conocimiento (CNA, 2006a). Por tal motivo, el cumplimiento de estándares permite certificar públicamente que una carrera posee los requerimientos mínimos establecidos para desarrollar con eficiencia un proceso de formación académica y de superación profesional (Suárez, Barrios y González, 2007).

Las carreras, al cumplir con los estándares, se acreditan con el nivel de calidad que el modelo de su país ha determinado como el adecuado. Considerando tal diferencia, no es posible afirmar que las carreras de una misma área, pero de diferente país, tengan el mismo nivel de calidad aunque ambas hayan sido acreditadas por su ente regulador. Esta falta de homogeneidad obliga a establecer estructuras de acreditación regionales, que midan la calidad de la educación superior con los mismos parámetros. Una muestra de esto es el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCU-SUR), integrado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela (ARCU-SUR, 2016). Este sistema ejecuta la evaluación y acreditación de carreras universitarias y considera en sus procesos apenas carreras de grado que cuenten con reconocimiento oficial en su país y que tengan egresados (ARCU-SUR, 2016).

Los modelos de acreditación de carreras actualmente establecidos se estructuran en seis niveles, desde lo general a lo particular se organizan a través de: *a)* dimensiones, *b)* factores, *c)* componentes, *d)* criterios, *e)* indicadores y *f)* estándares. Por ejemplo, el modelo colombiano establece tres niveles: factores, características e indicadores (CNA, 2006a, 2013); el del Mercosur se estructura en cuatro: dimensiones, componentes, criterios e indicadores (ARCU-SUR, 2008 a y b; CONEAU, 2010); el de México define cuatros: categorías, criterios, indicadores y estándares (COPAES 2012 a y b); en el chileno hay tres: dimensiones, criterios e indicadores (CNA-Chile, 2008b); Brasil establece tres niveles: dimensiones, categorías e indicadores (SINAES, 2012); el modelo español dispone de tres: elementos, criterios

e indicadores (ANECA, 2007); el peruano cinco: dimensiones, factores, criterios, indicadores y estándares (CONEAU, 2009a, 2012); y por último, el modelo costarricense también establece cinco niveles: dimensiones, componentes, criterios, evidencias y estándares (SINAES, 2009 y 2011).

En resumen, en este apartado se han presentado las bases teóricas para la estructuración del modelo de evaluación de carreras de Ecuador. Destaca que no existe un único modelo de evaluación; es decir, los componentes que lo integran dependerán del campo de educación a evaluar y de la realidad del entorno. Aunque existan diferentes modelos, todos deberán tener como propósito principal: fomentar el mejoramiento continuo de la calidad en las carreras. Adicionalmente, se identificó que estudiantes, graduados, docentes, sector productivo y organizaciones sociales deben participar en todo el proceso de evaluación.

Análisis de los modelos de Iberoamérica

El cuadro 3 presenta un comparativo de la estructura de los modelos de evaluación para carreras de los países mencionados anteriormente. Los diferentes niveles que cada uno establece pueden ser agrupados en cinco: el primero, que dependiendo del país lo denominan “dimensiones”; el segundo, que nombran “componentes”, “categorías”, “elementos” o “factores”; el tercero, agrupado en “criterios o “características”; el cuarto, que denominan “indicadores”, “evidencias” o “aspectos a evaluar”; y el quinto, que se define como “estándares”. Se observa que en general los modelos establecen tres niveles clave: dimensiones, criterios e indicadores.

Los modelos de acreditación analizados, en su primer y segundo niveles –dimensiones, componentes, categorías, elementos o factores– plantean 44 tipologías de variables para establecer su componente inicial o direccionador. El cuadro 4 presenta estas variables agrupadas en función de su similitud por nombre, definición y variables que lo integran, de las 44 dimensiones se redujeron a 17 grupos.

De los 17 grupos establecidos en función de su semejanza conceptual se realizó un segundo agrupamiento con el objetivo de reducir el número de dimensiones –nomenclaturas–. Esta compactación se realizó con base en la proximidad conceptual y en lo que busca evaluar cada dimensión propuesta en los distintos modelos. Como resultado se identificaron seis macro-dimensiones que los países buscan evaluar en las carreras universitarias: *a)* gestión de la carrera, *b)* gestión académica (enseñanza-aprendizaje),

c) infraestructura y servicios, *d)* comunidad universitaria, *e)* bienestar universitario y *f)* resultados de enseñanza-aprendizaje.

CUADRO 3

Estructura de los modelos de evaluación de carreras

País/Región	Nivel I	Nivel II	Estructura Nivel III	Nivel IV	Nivel V
	<i>Dimensiones</i>	<i>Componentes</i> <i>Categorías*</i> <i>Elementos**</i> <i>Factores***</i> <i>Criterios****</i>	<i>Criterios</i> <i>Características*</i> <i>Subcriterios**</i>	<i>Indicadores</i> <i>Aspectos a evaluar*</i> <i>Evidencias**</i>	<i>Estándares</i>
Colombia		•***	•*	•*	
Mercosur	•	•	•	•	
México		•*	•	•	•
Chile	•		•	•	
Brasil	•	•*		•	
España		•**	•	•	
Perú	•	•***	•	•	•
Costa Rica	•	•	•	•**	•
Ecuador	•	•****	•**	•	

Por un lado, en algunos casos los constructos analizados tenían un nombre similar, pero al examinar las variables, su composición eran parcial o completamente diferente; por ejemplo, la dimensión “recursos” en el modelo paraguayo se refiere a infraestructura, equipos y laboratorios; mientras que el de Costa Rica, además de las variables mencionadas, incluye: plan de estudios, personal académico y administrativo, así como finanzas y presupuesto; es decir, dentro de esta dimensión consideran también los recursos humanos; en el resto de los modelos ésta se compone solo de las variables infraestructura y equipos. Por otro lado, existen casos en que el nombre de las dimensiones son diferentes pero su definición y variables semejantes; por ejemplo, “estudiantes” y “relación con el contexto” en los modelos de Colombia, México y Costa Rica evalúan lo mismo.

CUADRO 4
Comparativo primer nivel de categorización

Macro-dimensiones de los modelos	Agrupamiento de variables de primer nivel	Dimensiones Categorías* Elementos** Factores***	País/Región									
			Colombia***	MERCOSUR*	México	Paraguay	Chile	Brasil	España**	Perú	Costa Rica	
Gestión de la carrera	Grupo 1	Contexto institucional Organización y gestión (PA) Gestión administrativa financiera (MX) Gestión de la carrera (PE) Misión, visión y proyecto institucional y de programa (CO) Organización, administración y gestión (CO)	•(CO)	•	•(MX)	•(PA)					•(PE)	
	Grupo 2	Capacidad de auto regulación					•					
	Grupo 3	Información pública							•			
	Grupo 4	Visibilidad nacional e internacional	•									
	Grupo 5	Proyecto académico Proceso educativo (CR) Plan de estudios (MX) Organización didáctico-pedagógica (BR) Formación profesional (PE)	•	•	•(MX)	•				•(BR)	•(PE)	•(CR)
	Grupo 6	Diseño de la oferta formativa										
	Grupo 7	Desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes									•	
	Grupo 8	Investigación Investigación, innovación y creación artística y cultural (CO)	•(CO)		•							
	Grupo 9	Vinculación-extensión			•							

Macro-dimensiones de los modelos	Agrupamiento de variables de primer nivel	Dimensiones Categorías* Elementos** Factores***	País/Región									
			Colombia***	MERCOSUR*	México	Paraguay	Chile	Brasil	España**	Perú	Costa Rica	
Infraestructura y servicios	Grupo 10	Infraestructura y equipamiento (MX) Recursos (PA) Recursos materiales y servicios (ES) Recursos físicos y financieros (CO)	●(CO)	●	●(MX)	(PA)			●	●(ES)		
	Grupo 11	Condiciones de operación Recursos (CR) Servicios de apoyo (PE) Servicios de apoyo para el aprendizaje (MX)			●(MX)			●				●(CR)
Comunidad universitaria	Grupo 12	Personal académico Cuerpo docente y tutorial (BR) Personal académico y de apoyo a la docencia (ES) Profesores (CO)	●(CO)		●				●(BR)	●(ES)		
	Grupo 13	Estudiantes Relación con el contexto (CR)			●							●(CR)
Bienestar universitario	Grupo 14	Comunidad universitaria Personas (PA)		●		●(PA)						
	Grupo 15	Formación integral Bienestar institucional (CO)	●(CO)		●							
Resultados de enseñanza-aprendizaje	Grupo 16	Resultados e impacto Resultados de la formación (ES) Resultados (CR) Perfil de egreso y resultados (CH) Impacto de los egresados sobre el medio (CO)	●(CO)			●			●(CH)		●(ES)	●(CR)
	Grupo 17	Evaluación del aprendizaje			●							

Fuente: CNA (2013); CNA (2006a); ARCU-SUR (2008 a y b); CONEAU (2010); COPAES (2012 a y b); CNA-Chile (2008 a y b); SINAES (2012); ANEAES (2013); ANEAES (2007); ANECA (2007); CONEAU (2012); CONEAU (2009a); SINAES (2009 y 2011).

En resumen, de la revisión de la literatura realizada sobre los distintos modelos se identificó lo siguiente: primero, cada país nombra a una misma variable de forma diferente; segundo, una variable con el mismo nombre y nivel es distinta en función de su definición, criterios e indicadores para su medición; tercero, una variable que en un modelo es considerada como la directriz principal, en otro es solo un elemento que forma parte de otra macro-dimensión; es el caso del ejemplo anterior del modelo de Costa Rica sobre la dimensión “recursos”.

Independientemente del nombre del elemento establecido en cada modelo, existen seis dimensiones base para la evaluación de carreras. La primera, gestión de la carrera, se centra en evaluar si existe una misión, visión y un proyecto institucional de la carrera coherente con las necesidades del país o región y alineado a las políticas de su institución. Adicionalmente, esta dimensión evalúa la eficiencia de los procesos de planificación, organización y control administrativo-financieros que la carrera gestiona. Todos los modelos analizados consideran esta dimensión; sin embargo, existen dos elementos que solo en dos países se examinan, el primero es la información pública (España), que se refiere al libre acceso para los actores sociales a información referente al desempeño del programa académico; y el segundo es la visibilidad nacional e internacional (Colombia), que hace referencia a las iniciativas que desarrolla la carrera respecto de la movilidad de alumnos y docentes en doble vía, colaboración en proyectos de enseñanza-aprendizaje e investigación con universidades nacionales e internacionales, entre otras.

La segunda dimensión, gestión académica (enseñanza-aprendizaje), evalúa el proyecto educativo de la carrera en función del perfil de egreso, el plan de estudios, la investigación, la extensión universitaria y la vinculación social. Sobre el perfil de egreso, se analiza su pertinencia en relación con las necesidades locales e internacionales; igualmente la coherencia de la estructura curricular y de las metodologías de enseñanza-aprendizaje con el logro del perfil profesional propuesto. Respecto del plan de estudios se analizan la integralidad, flexibilidad, actualidad e interdisciplinariedad del currículo y sus contenidos; además, se examinan las metodologías de enseñanza-aprendizaje aplicadas por la carrera y los mecanismos de evaluación del aprendizaje del estudiante. En la parte de investigación se evalúa el establecimiento de líneas y proyectos de investigación, la difusión e impacto de la producción científica; asimismo, la coherencia de las actividades de investigación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con las necesidades

del medio. Respecto de la extensión universitaria y vinculación social se analizan los proyectos de vinculación con el sector público, privado y social en concordancia con el proyecto académico.

La tercera dimensión, infraestructura y servicios, evalúa los ambientes, equipos, insumos y servicios de soporte. Entre sus componentes se incluyen aulas, espacios de trabajo para profesores y estudiantes, laboratorios, bibliotecas, tecnologías de información y comunicación y sitios de esparcimiento. Esta dimensión identifica la coherencia en calidad y cantidad de infraestructura y servicios que tiene la carrera en relación con el tamaño de la comunidad universitaria.

La cuarta dimensión, comunidad universitaria, se compone de estudiantes, docentes, personal administrativo y graduados. Sobre los primeros se evalúan los mecanismos de selección e ingreso, tamaño de la matrícula y capacidad de la carrera, actividades extracurriculares, movilidad, y desempeño del estudiante en relación con el proyecto académico. Referente a los profesores se analiza la selección, vinculación, permanencia y evaluación del docente; número, composición, dedicación, nivel de formación y experiencia; investigación y producción científica; y actividades de extensión y vinculación. En cuanto al personal administrativo se evalúa la coherencia de su cantidad y cargos con el proyecto académico así como su perfil en relación con las actividades que desempeñan. Referente a los graduados se evalúa si la carrera ofrece cursos de actualización o extensión; además, si existen programas de inserción laboral y seguimiento. Se observa que la evaluación del personal administrativo solo se realiza en los modelos del Mercosur y Perú.

La quinta dimensión, bienestar universitario, evalúa de manera general si la carrera cuenta con programas culturales, deportivos, de orientación profesional y psicológica y servicios médicos. Una variable que solo se encuentra en el modelo mexicano es el “desarrollo del emprendimiento”, que incentiva en el estudiante la generación de nuevos negocios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sexta dimensión, resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, evalúa la satisfacción de los estudiantes y egresados con la carrera y el impacto de los graduados en el medio social. El primer componente analiza si la carrera establece y aplica mecanismos de consulta para determinar el grado de satisfacción de los estudiantes y graduados con el programa académico. Referente al impacto de los graduados se examina si su inser-

ción laboral satisface los requerimientos del país/región en relación con el perfil y su formación mediante mecanismos de consulta a empleadores y organizaciones sociales. Además, se evalúa si la carrera utiliza la retroalimentación obtenida de estudiantes graduados y grupos de interés para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la multiplicidad de modelos se agregan diferentes formas de definir, medir, e interpretar un mismo componente. El cuadro 5 muestra el número de variables que integra cada modelo; desde lo general a lo específico, se observan diferencias entre los países. No obstante, todos identifican tres niveles básicos: macro-nivel (dimensiones, componentes, categorías, elementos, factores), meso-nivel (criterios, características) y micro-nivel (indicadores, evidencias).

CUADRO 5

Número de elementos por nivel de desagregación

País	Macro-nivel Dimensiones	Componentes		
		Categorías*	Meso-nivel Criterios Características*	Micro-nivel Indicadores Aspectos a evaluar*
		Elementos**	Subcriterios**	Evidencias**
		Factores***		
		Criterios****		
Colombia		10***	40*	241*
Mercosur	4	15	46	94
México		10*	49	
Chile	3		10	73
Brasil	3	8*		63
Paraguay	5	15	39	176
España		6**	17	
Perú	3	9***	16	86
Costa Rica	4	21	171	348**
Ecuador	1	5****	5**	39

Por un lado, todos los modelos analizados procuran evaluar la gestión tanto de la carrera como del proceso de enseñanza-aprendizaje, la infraestructura

con que cuenta el programa y la comunidad universitaria conformada por los estudiantes y docentes. Por otro, los elementos que no todos consideran son el personal administrativo, el acceso público de información sobre la calidad del programa, los mecanismos de internacionalización de la carrera y el bienestar universitario.

Propuesta de un modelo para las carreras de Administración

El modelo de evaluación a ser propuesto, además de la base conceptual presentada en las secciones anteriores, se fundamenta en el modelo genérico para la evaluación de las carreras, elaborado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES, 2013c). Este modelo (cuadro 6) establece una dimensión, cinco criterios, cinco subcriterios y 39 indicadores –33 de primer nivel y seis de segundo–. Igualmente, evalúa tres elementos básicos a los que la literatura hace referencia: el primero, la gestión académica, agrupado en los criterios de pertinencia y plan curricular; el segundo, la comunidad universitaria, representado por la academia y los estudiantes; y el tercero, la infraestructura y servicios, elemento expresado como ambiente institucional.

CUADRO 6

Modelo genérico de evaluación de carreras

Dimensión	Criterio	Subcriterio	Indicadores nivel 1	Indicadores nivel 2
Entorno de aprendizaje de la carrera	Pertinencia		Estado actual y prospectiva	
			Seguimiento a graduados	
			Vinculación con la sociedad	Participación estudiantil Participación profesores
	Plan curricular		Perfil de egresado Perfil consultados Malla curricular Programas de las asignaturas Prácticas profesionales	
	Academia	Calidad profesores	Evaluación docente Afinidad formación-docencia Formación de posgrado Actualización científica Titularidad	

(CONTINÚA)

CUADRO 6 / CONTINUACIÓN

Dimensión	Criterio	Subcriterio	Indicadores nivel 1	Indicadores nivel 2	
Entorno de aprendizaje de la carrera		Dedicación	Profesores a tiempo completo Estudiantes por profesor a TC Carga horaria TC Profesores visitantes Profesores MT/TC con ejercicio profesional		
		Producción científica	Producción científica Investigación regional Libros revisados por pares		
		Ambiente institucional	Administración	Encuentros y seminarios Responsable académico Apoyo a la inserción profesional Información para la evaluación Seguimiento del sílabo	
		Infraestructura	Biblioteca	Biblioteca básica Calidad bibliográfica	
Estudiantes			Laboratorios y/o instalaciones de práctica	Funcionalidad Suficiencia	
			Tutorías Eficiencia terminal Tasa de retención Seguimiento del sílabo Nivelación Estudiantes que realizan prácticas Participación estudiantil		

Fuente: CEAACES (2013c).

En el actual modelo se observan ciertas cuestiones que deben ser analizadas. Primero, si establece dimensiones, debería tener por lo menos dos de ellas en ese nivel de desagregación; sin embargo, presenta solo una.

Segundo, el modelo solo considera tres de las seis macro-dimensiones establecidas por la literatura: gestión académica, comunidad universitaria e infraestructura y servicios; gestión de la carrera, bienestar universitario y resultados de enseñanza-aprendizaje no se incluyen en ninguno de los criterios establecidos.

Tercero, solo dos de los cinco criterios –academia y ambiente institucional– cuentan en su estructura con subcriterios establecidos. Los criterios pertinencia, plan curricular y estudiantes están constituidos directamente por indicadores, sin establecer subcriterios. Esto podría dificultar la apli-

cación del modelo en la autoevaluación, evaluación y, en última instancia, en el cálculo e interpretación de resultados.

Cuarto, el modelo plantea indicadores de primer y segundo niveles; es decir, indicadores para medir indicadores, esto se observa en vinculación con la sociedad, biblioteca, y laboratorios y/o instalaciones de práctica que, dentro de sus estatus de “indicador”, están compuestos por dos indicadores cada uno. Para eliminar esta inconsistencia, esas tres variables deberían ser elevadas a nivel de subcriterio, para no tener indicadores de segundo nivel.

Quinto, los indicadores en ciertos casos no están relacionados con el subcriterio y criterio que se pretende medir. Por ejemplo, seguimiento a graduados y vinculación con la sociedad no miden el criterio pertinencia como lo establece el actual modelo, esos indicadores valoran la gestión académica que, dentro del modelo, se identifica como plan curricular. Otro ejemplo se constata en el indicador encuentros y seminarios, que se establece para medir el subcriterio administración, pero debería formar parte de la batería de indicadores para examinar el criterio plan curricular. Asimismo, indicadores como perfil de los consultados, información para la evaluación y nivelación no miden ninguno de los subcriterios o criterios establecidos en el modelo. Finalmente, existe un mismo indicador para criterios y subcriterios diferentes, por ejemplo, el seguimiento del sílabo integra la batería de indicadores para medir el subcriterio administración y el criterio estudiantes.

Para la construcción del modelo propuesto se recopiló y analizó literatura relacionada con evaluación de programas e instituciones de educación superior. Se analizaron nueve modelos de diferentes países con el objetivo de identificar las tendencias en la materia. Con base en esta revisión se establecieron los componentes direccionadores del modelo y una batería preliminar de criterios a evaluar que podrían ser aplicados en las carreras o programas del país. Además, se analizó el modelo genérico de carreras desarrollado por el CEAACES para identificar sus inconsistencias y adaptarlo a la nueva propuesta.

Con base en la estructura genérica (CEAACES, 2013c) y en las macrodimensiones encontradas en la literatura como gestión de la carrera, gestión académica (enseñanza-aprendizaje), infraestructura y servicios, comunidad universitaria, bienestar universitario y resultados de la enseñanza-aprendizaje (SINAES, 2011 y 2012; COPAES, 2012 a y b; CONEAU, 2009a, 2010 y 2012; CNA-Chile 2008b; CNA, 2006b y 2013; CCA, 2007; ARCU-SUR, 2008 a y b; ANECA 2007; ANEAES, 2013), a continuación se presenta la estructura

del modelo propuesto (cuadro 7). Plantea seis criterios, 18 subcriterios y un conjunto de 57 factores que son los aspectos a evaluar con base en indicadores.

CUADRO 7

Modelo de evaluación de carreras de administración

Criterios	Subcriterio	Factores (aspectos a evaluar)
1. Gestión de la carrera	1.1. Gestión estratégica	Planificación estratégica de la carrera
	1.2. Gobierno, organización y gestión administrativa	Organización, dirección y control Sistemas de aseguramiento de la calidad
2. Proyecto académico	2.1. Plan de estudios	Estado actual y prospectiva Proyecto educativo de la carrera Objetivos de la carrera Perfil de egreso
		2.2. Plan curricular
	2.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje	Metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje Desarrollo del plan de estudios Evaluación y acciones de mejora Estímulo y desarrollo de proyectos de emprendimiento Encuentros y seminarios
		2.4. Investigación
3. Evaluación docente	3.1. Entorno de trabajo	Reclutamiento, selección, vinculación y promoción de docentes Desarrollo profesional Estímulos a la docencia, investigación, extensión universitaria y vinculación social
		3.2. Calidad docente
	3.3. Dedicación	Profesores a tiempo completo (TC) Profesores con ejercicio profesional no-docente
	3.4. Producción de conocimiento	Producción científica Producción de material didáctico Participación en congresos

Criterios	Subcriterio	Factores (aspectos a evaluar)
4. Ambiente institucional	4.1. Relacionamiento interinstitucional de la carrera	Inserción del programa en contextos académicos nacionales e internacionales Relaciones externas de estudiantes y docentes
	4.2. Vinculación con la comunidad	Extensión universitaria Vinculación social
	4.3. Infraestructura	Biblioteca Acceso a equipos de informática y tecnologías de información y comunicación Salas de trabajo para alumnos y profesores
5. Estudiantes y graduados	5.1. Estudiantes	Prácticas pre-profesionales Participación en actividades de extensión y vinculación social Participación en actividades de iniciación científica
	5.2. Graduados	Seguimiento a graduados Apoyo a la inserción profesional
6. Resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje	6.2. Resultados en los graduados	Impacto de los graduados en el medio social y académico Satisfacción de los graduados con la carrera
	6.3. Resultados en los grupos de interés	Satisfacción con la carrera Satisfacción con los graduados

Conclusiones

El objetivo de esta investigación es proponer un modelo de evaluación de la calidad para las carreras de Administración de empresas del Ecuador. En relación con el análisis de los modelos, los resultados muestran que no existe uno estándar; las dimensiones, factores, criterios, indicadores y estándares que los componen dependerán del campo de la educación a evaluar y de la realidad del país. Cada uno o región ha desarrollado modelos acordes con su realidad; de la misma forma, su aplicabilidad puede ser obligatoria o no. Se observa que, en general, establecen tres niveles clave: dimensiones, criterios e indicadores.

Además, se identificaron seis macro-dimensiones que los países buscan evaluar en las carreras universitarias: *a)* gestión de la carrera, *b)* gestión académica (enseñanza-aprendizaje), *c)* infraestructura y servicios, *d)* comunidad universitaria, *e)* bienestar universitario y *f)* resultados de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente se identificó: primero, cada país nombra a una misma variable de forma diferente; segundo, una variable con el mismo nombre y

nivel es distinta en función de su definición, criterios e indicadores para su medición; tercero, una variable que en un modelo es considerada como la directriz principal, en otro es solo un elemento que forma parte de otra macro-dimensión.

Referencias

- ANEAES (2007). *Modelo Nacional de Acreditación de la Educación Superior*, Asunción: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, p. 27.
- ANEAES (2013). *Modelo Nacional de Acreditación de la Educación Superior*, Asunción: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay.
- ANECA (2007). *Directrices, definición y documentación de sistemas de garantía interna de calidad de la formación universitaria*, Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, pp. 1-19.
- ARCU-SUR (2008a). *Dimensiones, componentes, criterios e indicadores para la acreditación Mercosur. Agronomía*, Montevideo: Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias-Mercosur, p. 11. Disponible en: http://educacion.mec.gub.uy/mercosur/arcusur/AGRONOMIA_ARCUSUR_FINAL.pdf.
- ARCU-SUR (2008b). *Documento de criterios e indicadores para la acreditación regional de carreras de grado de Arquitectura*, Montevideo: Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias-Mercosur, pp. 1-13. Disponible: <http://educacion.mec.gub.uy/mercosur/arcusur/CRITERIOS - ARQUITECTURA - ARCUSUR.pdf>.
- ARCU-SUR (2016). *Sistema ARCU-SUR*, página web. Disponible en: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/descripcion/127-sistema-arcu-sur-es> (consultado: 17 de junio de 2016).
- CCA (2007). *Manual para la evaluación externa, instrumentos y guías*, San José: Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, p. 135. Disponible en: http://www.cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/Manual-instrumentos-14-5-13_0.pdf.
- CEAACES (2013a). “Categorización de universidades”, *Evaluación de universidades 2009*, página web, Quito: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Disponible en: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/evaluacion-universidades-2009/> (consultado: 15 de abril de 2014).
- CEAACES (2013b). “Categorización de universidades”, *Evaluación de universidades 2013*, página web, Quito: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Disponible en: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/evaluacion-universidades-2013/> (consultado: 15 de abril de 2014).
- CEAACES (2013c). *Modelo genérico para la evaluación de las carreras presenciales y semi-presenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*, Quito: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Disponible en: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/modelo-generico-de-carreras-presenciales-y-semipresenciales/>.

- CEAACES (2014). *Reglamento de Evaluación, Acreditación y Categorización de Carreras de las Instituciones de Educación Superior*, Quito: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- CNA (2006a). *Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación institucional*, 2ª ed., Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- CNA (2006b). *Lineamientos para la acreditación de programas*, Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, p. 130.
- CNA (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*, Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, p. 52.
- CNA-Chile (2008a). *Manual de pares evaluadores. Guía para la evaluación externa con fines de acreditación de carreras y programas de pregrado*, Santiago: Comisión Nacional de Acreditación, p. 48. Disponible en: http://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion/Pregrado/AllItems/manual_pares_evaluadores.pdf.
- CNA-Chile (2008b). *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación carreras y programas de pregrado*, Santiago: Comisión Nacional de Acreditación, p. 59. Disponible en: http://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion/Pregrado/AllItems/Manual_Autoevaluacion.pdf.
- CONEAU (2009a). *Guía para la carreras profesionales universitarias del CONEAU*, Lima: Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, p. 24.
- CONEAU (2009b). *Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias*, Lima: Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, p. 102.
- CONEAU (2010). *Guía de autoevaluación carreras de informática*, Lima: Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, p. 31. Disponible en: http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=11&lang=es.
- CONEAU (2012). *Estándares para la acreditación de la carrera profesional universitaria de administración*, Lima: Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, p. 18.
- COPAES (2012a). *El marco de referencia del COPAES*, Ciudad de México: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Disponible en: http://www.copaes.org.mx/FINAL/imagenes/its/Presentación_ITS.pdf.
- COPAES (2012b). *Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos del nivel superior*, Ciudad de México: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, p. 23. Disponible en: http://www.copaes.org.mx/FINAL/docs/MARCO_DE_REFERENCIA_COPAES_2012.pdf.
- Dias Sobrinho, J. (2008). "Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña", en A. Gazzola y A. Didriksson, eds. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas: IESALC-Unesco, pp. 87-112.
- Díaz, L. (2001). "Evaluación de carreras universitarias", *Ciencias Sociales*, vol. 4, núm. 94, pp.61-80.

- Jarvis, D. S. L. (2014). "Regulating higher education: Quality assurance and neo-liberal managerialism in higher education. A critical introduction", *Policy and Society*, vol. 33, núm. 3, pp. 155-166. Disponible en: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1449403514000423>.
- Mora, J. G. (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, pp.13-37.
- Pires, S. y Lemaitre, M. J. (2008). "Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe", en A. Gazzola y A. Didriksson (eds.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas: IESALC-Unesco, p. 410.
- RIACES (2004). *Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación*, Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y acreditación.
- Segers, M. y Dochy, F. (1996). "Quality assurance in higher education: Theoretical considerations and empirical evidence", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 22, núm. 2, pp. 115-137.
- SINAES (2009). *Manual de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*, San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Acreditación-Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, p. 73. Disponible en: http://www.sinaes.ac.cr/images/docs/proceso_acreditacion/manual_grado_09.pdf.
- SINAES (2011). *Guía para la autoevaluación de carreras*, San José, Costa Rica: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, pp. 1-40. Disponible en: http://www.sinaes.ac.cr/images/docs/proceso_acreditacion/guia_informe_autoeval_may11.pdf.
- SINAES (2012). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*, Brasília: Ministério da Educação-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, p. 34.
- SNIESE (2013). *Oferta vigente 2013*, Quito: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación-Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador. Disponible en: <http://www.sniese.gob.ec/web/guest/home>.
- Suárez, L.; Barrios, I. y Gonzáles, M. (2007). "Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias. Implantación en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana, *Revista Habanera de Ciencias Médicas*", vol. 6, núm. 4, pp.1-11.

Artículo recibido: 3 de marzo de 2016

Dictaminado: 1 de junio de 2016

Segunda versión: 27 de junio de 2016

Aceptado: 25 de julio de 2016