

Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas

Ariana de Vincenzi

Resumen

Este trabajo estudia los cambios producidos en la calidad educativa de las universidades privadas argentinas y su relación con el proceso de evaluación institucional. Es una investigación cualitativa de abordaje descriptivo-evaluativo mediante la estrategia de estudio de casos comparativos. Se realizan análisis documentales de los informes de autoevaluación y evaluación externa de tres universidades que llevaron a cabo su evaluación institucional entre los años 2000 y 2005 y se implementaron en el año 2011 entrevistas semiestructuradas a sus rectores. Se destaca el impacto producido por los procesos de acreditación de carreras de grado exigidos por el Estado, que llevaron a las universidades a acelerar procesos de mejoramiento de la calidad educativa para cumplir con los estándares fijados.

Palabras clave: educación superior, evaluación, evaluación institucional, calidad de la educación universitaria.

.....

Avaliação institucional e melhoramento da qualidade educativa em três universidades privadas argentinas

Resumo

Este trabalho estuda as mudanças produzidas na qualidade educativa das universidades privadas argentinas e a sua relação com o processo de avaliação institucional. É uma pesquisa qualitativa de abordagem descriptivo-avaliativa mediante a estratégia de estudo de casos comparativos. Realizam-se análises documentais dos relatórios das avaliações próprias e externas de três universidades que realizaram a sua avaliação institucional entre os anos 2000 e 2005, e no ano 2011 foram conduzidas entrevistas semiestructuradas a seus reitores. Destaca-se o impacto produzido pelos processos de acreditação de carreiras, exigidos pelo Estado, que levaram às universidades a acelerar os processos de melhoramento da qualidade educativa para cumprir com os padrões fixados.

Palavras chave: ensino superior, avaliação, avaliação institucional, qualidade da educação universitária.

.....

Ariana de Vincenzi

ariana.devincenzi@uai.edu.ar

Maestra especialista en Educación con orientación en Gestión Educativa; doctorada en Educación por la Universidad de San Andrés, Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación; Secretaria Pedagógica de la Vicerrectoría Académica, Universidad Abierta Interamericana, Argentina. Temas de investigación: educación y vulnerabilidad social; didáctica del nivel universitario; gestión educativa.



Institutional evaluation and improvement of educational quality at three private universities in Argentina

Abstract

This article studies the changes produced in the educational quality of private universities in Argentina and their connection with the institutional evaluation process. It is a qualitative research with a descriptive-evaluative focus based on the study of comparative cases. A documentary analysis was performed of self-evaluation reports and external evaluations of three universities that carried out their institutional evaluation from 2000 and 2005 and in 2011 semi-structured interviews with the rectors were implemented. The article underlines the impact produced by graduate course accreditation processes required by the government that motivated the universities to accelerate the processes to improve the educational quality in order to comply with the established standards.

Key words: higher education, evaluation, institutional evaluation, quality of university education.

Recepción: 19/07/11. *Aprobación:* 11/07/12.



Introducción

La evaluación de la calidad educativa se incorpora en la agenda de las políticas públicas universitarias en Argentina a partir de los noventa, momento en que se sanciona la Ley de Educación Superior núm. 24.521/95 (LES). La LES creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que funciona desde 1996 y desempeña tres tipos de funciones asociadas al aseguramiento de la calidad (Lemaitre, 2008):

1. *Control de calidad*: la CONEAU debe expedirse respecto de la pertinencia y viabilidad del proyecto institucional para la creación de una nueva universidad o instituto universitario. En este sentido, dictamina sobre la puesta en marcha de una universidad nacional así como sobre la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de una institución universitaria privada.
2. *Garantía de calidad*: la CONEAU acredita en forma periódica carreras de grado de interés público que se encuentran reguladas por el Estado y carreras de posgrado —especializaciones, maestrías y doctorados— según los estándares que defina el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Este tipo de acreditaciones son obligatorias y se realizan a través de una convocatoria efectuada por la CONEAU.
3. *Mejoramiento de la calidad*: la CONEAU realiza evaluaciones externas de todas las instituciones universitarias como parte de un proceso de evaluación institucional que supone la autoevaluación previa de la universidad con base en su misión y propósitos. Esta evaluación es obligatoria cada seis años y no tiene fines punitivos, por lo que no se propone prescribir ni normativizar sino servir para interpretar, cambiar y mejorar la calidad de la institución mediante un proceso participativo.

Por lo tanto, el Estado asume una función reguladora de la educación superior mediante prácticas de evaluación de la calidad, al exigir a las universidades una rendición de cuentas de sus procesos y productos y al considerar los mismos criterios de evaluación tanto para las universidades privadas como para las universidades estatales que financia.

El reconocimiento oficial de la educación universitaria privada en Argentina se produce entre los años 1958 y 1960, cuando el Estado autorizó a 22 universidades de iniciativa privada a expedir títulos o diplomas académicos. Con un fuerte impulso de creación de universidades privadas en el periodo comprendido entre los años 1989 y 1995, el sistema universitario registra actualmente un total de 46 universidades y 12 institutos universitarios de gestión privada, lo que representa el 50% de las 115 instituciones universitarias con que cuenta el sistema.

Las universidades privadas deben constituirse sin fines de lucro, se deben autofinanciar y no reciben subsidios del Estado, salvo para actividades de investigación. Desde el punto de vista de su organización son instituciones con modelo con un modelo más ágil que las universidades estatales. En las universidades privadas hay un fuerte liderazgo del rector, mayor rapidez en la toma de decisiones y los órganos colegiados de gobierno son básicamente consultivos.

Los interrogantes de este estudio son: ¿Qué relación existe entre el proceso de evaluación institucional (autoevaluación y evaluación externa) y los cambios que se producen en la organización y funcionamiento de las universidades? ¿Qué cambios se producen asociados al mejoramiento de la calidad educativa? ¿Cuáles son los cambios más significativos en el mejoramiento de la calidad al realizar un análisis comparativo entre las universidades estudiadas?

Estas preguntas orientan el desarrollo del trabajo de investigación, con la intención de aportar



al debate actual acerca del impacto que tienen las políticas de evaluación sobre el mejoramiento de la calidad educativa de las universidades.

Antecedentes

El logro de calidad constituye un elemento intrínseco del quehacer universitario y es responsabilidad de las universidades juzgar la calidad de sus procesos y productos. En las últimas décadas, diversas razones en las que confluyen fuerzas políticas, económicas y socioculturales han conducido a que la preocupación por la calidad universitaria se haya extendido más allá del espacio académico. La masificación de la educación superior, la diversificación de instituciones y estudiantes, el impacto de las nuevas tecnologías en el acceso al conocimiento, la disminución relativa de los aportes del erario público y la necesidad de cubrir las demandas de oferta académica del mercado de trabajo han dado origen a una fuerte expansión de mecanismos de aseguramiento de la calidad por parte de los Estados. Así, la evaluación de la calidad educativa comenzó a ser un tema central de la agenda de las políticas públicas universitarias —en Europa hacia fines de los setenta y en América Latina alcanzó una gran intensidad en los noventa— y se manifestó a través de la creación de agencias de evaluación y acreditación universitaria que seguían el modelo norteamericano de acreditación de programas e instituciones que inició tempranamente su desarrollo en los años 1930.

Asimismo, la integración de Estados nacionales en bloques regionales favoreció que las agencias de los diferentes países comenzaran a adscribir a las buenas prácticas internacionales y a consolidar los procesos de aseguramiento de la calidad. Por su parte, las universidades sumaron a la diversidad de enfoques tradicionales de responsabilidad por la calidad, una serie de prácticas de aseguramiento, sistematizadas y explícitas también diversas (Campbell y Rozsnyai, 2002; Dill, 2010).

En suma, los procesos de aseguramiento de calidad se han convertido en instrumentos centrales de política de la educación superior aunque todavía no existe un consenso universal sobre la mejor manera de gestionar la calidad en la educación superior (Becket y Brookes, 2008).

De la investigación producida sobre los efectos de los procesos de aseguramiento de la calidad sobre la educación superior, se destacan los siguientes estudios realizados recientemente en diferentes países. Un estudio realizado por Harvey y Williams (2010) sobre las prácticas de aseguramiento de la calidad producidas durante los últimos 15 años en diferentes países concluye que los sistemas de aseguramiento de la calidad no han mejorado realmente la educación superior, sobre todo cuando los procesos de evaluación están vinculados a ejercicios de rendición de cuentas. La falta de credibilidad y la utilización de modelos industriales —particularmente el modelo de calidad total— serían algunas de las explicaciones de esta falta de efectividad. Otro estudio sobre el impacto de los sistemas de aseguramiento y mejora de calidad de la educación superior europea (Loukkola, 2010) realizado en 222 universidades de 36 países europeos indica que la existencia de estructuras de apoyo a la calidad en las Universidades, se constituyen en el marco de procesos de evaluación institucional aunque no siempre están institucionalizadas. También señala que la información resultante de los procesos de evaluación no siempre es accesible a la comunidad de profesores y estudiantes por cuanto es considerada confidencial o de sólo acceso de las máximas autoridades institucionales.

En los países de Iberoamérica, los resultados han sido más promisorios. De acuerdo con un estudio de impacto, de carácter exploratorio, llevado a cabo por Lemaitre y Zenteño (2012) para CINDA, se señala la existencia de cambios en la institucionalidad, la generación de información



contributiva para la toma de decisiones y la percepción sobre un nuevo papel del Estado en su relación con las instituciones. Específicamente, dentro de los efectos centrales sobre el desarrollo institucional, se observa como impactó la instalación de un estilo gerencial en la toma de decisiones, que supone reconocer y valorar, como un insumo relevante para la planificación institucional, los resultados de la evaluación desarrollada en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Al revisar estudios realizados en Argentina, se destacan dos trabajos que explican por qué las políticas de evaluación y acreditación no alcanzaron el impacto esperado en términos de cambios institucionales. Por un lado, el trabajo de Camou (2007), que analiza desde el enfoque neoinstitucional de elección racional, la interacción conflictiva que se produce entre los actores de las instituciones universitarias y las políticas de evaluación del Estado. El autor concluye que las políticas de evaluación en Argentina han dado como resultados entre las posiciones extremas de aceptación y rechazo plenos, posiciones intermedias (adopción pragmática y resistencia pasiva) que requieren una revisión de los mecanismos de incentivos a la hora de revitalizar las políticas de evaluación. Se advierte que la evaluación institucional suele producir en las universidades prácticas ritualizadas e instrumentales que obturan la incorporación de estos procesos evaluativos como parte constitutiva de la cultura institucional.

En una línea de análisis equivalente, Fanelli (2004) identifica dos tipos de problemas para explicar el bajo impacto de las políticas de evaluación: problemas en las señales y problemas en la regulación. Los gobiernos, mediante mecanismos de evaluación, emiten señales a las universidades con la intención de contribuir al mejoramiento de la calidad, las que en oportunidades generan problemas asociados a falta de alineación entre los objetivos del gobierno y los de las universidades, falta de reconocimiento de la diferenciación

institucional, y ponderación de ciertas actividades sobre otras. Entre de los problemas de regulación observa que dada la falta de información sobre el funcionamiento de las universidades, los mecanismos de evaluación suelen ser muy costosos y complejos tanto para el gobierno como para las instituciones. Señala también que la falta de coordinación de políticas educativas condiciona el logro de los resultados propuestos.

Marco de referencia conceptual

El surgimiento del Estado evaluador (Neave, 2001) otorga a las universidades mayor autonomía en el control de sus procesos, al mismo tiempo que se crea un sistema de evaluación para juzgar el uso de esa autonomía mediante mecanismos de control y regulación.

La preocupación por la calidad de la educación en América Latina se produce a partir de los ochenta junto con la reflexión sobre la equidad. En la década de los noventa —nombrada por algunos autores como “década de la calidad”— se planifican y desarrollan procesos para su evaluación (Fernández, 2007).

La definición del término se asoció inicialmente con la descripción de sus componentes a través de estándares, criterios y enfoques metodológicos para abordar su evaluación.

Se trata de un concepto multidimensionado y relativo tanto a los contextos sociales como a la misión, objetivos y los intereses de los actores de cada institución. En el presente trabajo se adopta la noción de calidad educativa propuesta por IESALC/UNESCO (González y Galindo, 2004), definida como “la adecuación, coherencia, consistencia y pertinencia entre la intencionalidad o superestructura, la organización o estructura y las condiciones de trabajo o infraestructura de una universidad”.

La definición contempla tres dimensiones en el análisis estructural de una universidad:



- *La superestructura*: refiere al núcleo rector de una institución. Incluye misión, visión, objetivos, finalidades, perfil del egresado y modelo educativo.
- *La estructura*: refiere a la organización académica de la institución y a los actores (alumnos y profesores) del proceso educativo. Incluye los planes de estudio, las líneas y proyectos de investigación, las acciones de extensión y transferencia y de difusión de conocimiento.
- *La infraestructura*: alude a los recursos materiales, financieros y servicios (acervo bibliográfico, cómputo, otros).

Esta definición supone, además, la valoración de cuatro criterios categóricos:

- *Adecuación*: permite detectar las tendencias de desarrollo y capacidad de cambio que ha tenido la institución en su trayectoria académica para adecuarse a su contexto social histórico y actual.
- *Coherencia*: refiere a la relación que existe entre los elementos constitutivos de cada dimensión institucional (superestructura, estructura e infraestructura) y entre dimensiones.
- *Consistencia*: refiere a la estabilidad, duración y solidez de los procesos y acciones institucionales.
- *Pertinencia*: refiere a la relación entre los resultados alcanzados y el proyecto institucional.

Para comprender la complejidad de las instituciones universitarias y los múltiples factores culturales, sociales, políticos y económicos que inciden en su transformación se adoptan tres enfoques conceptuales que resultan complementarios y, por lo tanto, se articulan en el análisis e interpretación que la información aporta.

- Un enfoque socio-histórico que permite

comprender a la universidad tomando como referencia el contexto sociocultural, político, económico e histórico en que se desarrollan las instituciones universitarias e identificar continuidades y rupturas en la evolución y transformación de la universidad. Se parte de la premisa de que *los desafíos del contexto nacional e internacional imponen a la universidad argentina la necesaria transformación funcional y organizativa, tanto en términos de competitividad como de calidad.*

- Un enfoque internista basado en la teoría sobre las organizaciones universitarias de Burton Clark (1983) que permite comprender a la universidad tomando como referencia su proyecto institucional y analizar la manera singular en que se estructura la división del trabajo, el sistema de creencias que configuran la cultura institucional y la participación de los diferentes estamentos institucionales en la toma de decisiones. Se asume que *el cambio de la calidad académica de la universidad resulta de la negociación entre los cambios y requerimientos externos y los valores, normas y prácticas resultantes de las interacciones institucionales.*
- Un enfoque cultural-institucional basado en la teoría neo institucionalista que permite comprender a la universidad como una unidad donde los actores comparten un conjunto de valores que dan lugar a interacciones pautadas y predecibles. Se parte de la premisa de que *las universidades sostienen prácticas ritualizadas que pueden modificarse al advertir las circunstancias cambiantes del entorno que tensionan “la lógica de lo adecuado” o afectan el logro de los objetivos propuestos.*

Abordaje metodológico Objetivo y técnicas para la recolección de datos

El objetivo de esta investigación es estudiar los



cambios producidos en la calidad educativa de las universidades argentinas de gestión privada y su relación con el proceso de evaluación institucional.

Se trata de una investigación cualitativa de naturaleza descriptiva-evaluativa. Se utilizó la estrategia de estudio de casos comparativo que permite la integración de distintas técnicas de investigación para la recopilación de la información. En esta etapa de la investigación se trabajó con análisis documental de los informes de autoevaluación y evaluación externa de tres

universidades y entrevistas semiestructuradas con los rectores de cada institución.

Para analizar los documentos de autoevaluación y evaluación externa se definieron los siguientes componentes de cada una de las dimensiones institucionales: superestructura, estructura e infraestructura.

El procesamiento de los documentos con base en las dimensiones y componentes definidos se realiza a través de la herramienta informática Atlas-ti.

Cuadro 1. Grilla para el análisis documental de los informes de autoevaluación y evaluación externa de las universidades

<i>Dimensión</i>	<i>Categorías primer nivel</i>	<i>Categorías segundo nivel</i>
Superestructura	Intencionalidad: <ul style="list-style-type: none"> - Orígenes de la universidad - Misión - Visión - Objetivos institucionales - Plan de desarrollo - Modelo educativo - Estructura de organización académica - Estructura de gobierno 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de creencias: cultura institucional - Relación universidad-sociedad - Niveles de participación de las estructuras de gestión en la toma de decisiones - Diferenciación institucional
Estructura	Plan de estudios: <ul style="list-style-type: none"> - Estructuración curricular de los planes de estudio - Sistema de monitoreo para su actualización epistemológica y adecuación al contexto laboral 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad/rigidez - Innovación/homogeneización - Integración curricular/atomización - Intensidad de formación práctica - Diversificación de escenarios de formación - Perfil del egresado y su relación con las demandas del contexto social - Coherencia y pertinencia entre el plan de estudios, el perfil del egresado y el perfil docente
	Personal docente: <ul style="list-style-type: none"> - Perfil docente (docencia; docencia-investigación; docencia-extensión) - Distribución de la planta docentes en función de las categorías y los tipos de contratación - Dedicación - Participación de profesores en gestión - Estabilidad laboral del personal docente - Condiciones y ambiente de trabajo académico - Programas de capacitación y perfeccionamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura académica - Nivel de autoridad de los profesores - Centralidad/continuidad de cuerpos docentes - Libertad de enseñanza - Pertinencia de la formación académica del cuerpo docente



Estructura	<p>Alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perfil del alumno ingresante - Normas de ingreso, permanencia y egreso - Tasa de graduación - Tasa de deserción - Duración real de la carrera vs duración teórica - Tasa de desgranamiento - Mecanismos para el seguimiento del rendimiento académico - Estímulos y becas - El ambiente estudiantil 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso - Empleo - Cultura estudiantil - Rendimiento académico - Eficiencia institucional - Bienestar estudiantil
	<p>Investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Líneas de investigación - Unidades de vinculación académica: docencia-investigación - Recursos humanos asignados a la investigación - Producción científica - Unidades de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> - Integración docencia-investigación - Relevancia social de los resultados de la investigación - Reconocimiento de entidades académicas y científicas de los resultados de la investigación - Disponibilidad de recursos para el desarrollo de la investigación - Investigadores con dedicación y trayectoria en el área - Incentivos a la investigación
	<p>Extensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas de acción comunitaria - Unidades de vinculación académica: docencia-extensión - Recursos humanos asignados a la extensión - Proyectos en desarrollo en convenios interinstitucionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Integración docencia-investigación - Relevancia social de los resultados de la investigación - Reconocimiento de entidades académicas y científicas de los resultados de la investigación - Disponibilidad de recursos para el desarrollo de la investigación - Investigadores con dedicación y trayectoria en el área - Incentivos a la investigación
Infraestructura	<p>Condiciones de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos de control y monitoreo del estado de instalaciones y equipamiento - Actualización del equipamiento - Actualización y diversificación de las fuentes bibliográficas - Grado de consulta de la biblioteca - Mecanismos de actualización y perfeccionamiento del personal administrativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura administrativa - Eficiencia en la administración - Funcionalidad de los recursos



Para la entrevista con el rector se utilizó el siguiente cuestionario.

Cuestionario para entrevista con el rector de la universidad.

Criterio pertinencia (relación entre los resultados institucionales y el proyecto institucional)

1. ¿Cuáles son *los principales requerimientos que tiene su comunidad local* hacia su Universidad?
2. ¿Cuáles son *los principales propósitos — fines — y metas — resultados —* que se propone cumplir la universidad?:
 - En docencia
 - En investigación
 - En extensión
3. Sintéticamente, ¿cuáles son *los principios o fundamentos valóricos* que guían el quehacer institucional?
4. ¿Cuál es *el grado de consolidación del conjunto de valores* promovidos por la institución en su comunidad académica?
5. ¿Cuáles son *las principales fortalezas* de su institución?
 - En docencia
 - En investigación
 - En extensión
 - En la estructura de gobierno y gestión
6. ¿Cuáles son *los aspectos que deben ser reforzados o modificados* para dar cumplimiento a su proyecto institucional?
 - En docencia
 - En investigación
 - En extensión
 - En la estructura de gobierno y gestión
7. ¿Cómo describiría usted *la estructura de autoridad y las relaciones de poder* (formal e informal) al interior de la universidad? Ventajas y dificultades.
8. ¿Cuál es su opinión respecto del *modelo de organización académica* de su Institución? ¿Qué sugiere para mejorarlo?

9. ¿Cuál es el nivel de participación de profesores y alumnos en *estructuras colegiadas*?

Criterio adecuación (tendencias de desarrollo y capacidad de cambio que ha tenido la institución en su trayectoria académica para adecuarse a su contexto histórico y actual)

10. ¿Cuál es *el impacto que ha tenido el proceso de evaluación institucional* último en los cambios experimentados por la universidad en el periodo transcurrido?
11. ¿Qué *cambios se han incorporado en la universidad* como resultado del proceso de evaluación institucional?
12. ¿Qué *cambios previstos no se efectivizaron* y por qué?
13. Ustedes han iniciado *un nuevo proceso de evaluación institucional en 2010*. ¿Qué aspectos han priorizado en la planificación de ese proceso? (cuánto han tenido en cuenta los resultados del último proceso de evaluación institucional)
14. ¿Qué *aspectos del contexto local, regional y nacional actual* consideran ustedes deben atender y cómo lo realizan?
15. ¿Cuál es *el nivel de respuesta* de la universidad a las situaciones emergentes del contexto externo? ¿Puede ejemplificar?
16. ¿Cómo evalúa usted *la relación entre su oferta académica y las demandas profesionales*?

Criterio coherencia (la relación que existe entre los elementos constitutivos de cada dimensión institucional y entre dimensiones)

17. ¿Qué políticas desarrollan *para articular docencia, investigación y extensión*?
18. ¿Qué mecanismos institucionales existen para *garantizar la actualización de los planes de estudio* en relación con las demandas sociales?
19. ¿Cómo es la relación entre dedicación de los profesores a actividades de investigación y extensión con los propósitos y metas trazados?



20. ¿Qué aspectos destaca del *perfil del egresado* de su universidad?
21. ¿Qué aspectos del *perfil docente* de su universidad destaca para favorecer procesos educativos que le permitan alcanzar el perfil del egresado esperado?
22. ¿Cómo calificaría *la funcionalidad e innovación de recursos edilicios y equipamiento* en relación con el logro de los propósitos y metas de la universidad?

Criterio consistencia (estabilidad, duración y solidez de los procesos y acciones institucionales)

23. ¿Qué *aspectos del proyecto institucional se han consolidado* desde la creación de la universidad?
- En docencia
 - En investigación
 - En extensión
 - En la estructura de gobierno y gestión
24. ¿Qué *otros aspectos se encuentran en proceso de consolidación* y qué mecanismos están desarrollando para tal fin?
- En docencia
 - En investigación
 - En extensión
 - En la estructura de gobierno y gestión

En una segunda etapa de la investigación, se implementarán otras técnicas para la recopilación de información, como encuestas a profesores, personal no docente y estudiantes, y se realizarán entrevistas a otros actores institucionales claves.

Selección de casos

Las universidades se seleccionaron tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Ser una institución de gestión privada.
- Estar localizada en la región metropolitana.
- Haber sido creada a partir de la década de los noventa.
- Haber cumplimentado por lo menos con un proceso de evaluación institucional: autoevaluación y evaluación externa.
- Contar con una oferta académica diversificada.
- Tamaño: (Del Bello *et al.*, 2007) grande (10 000 o más estudiantes); mediana (entre 3 000 y 9 999 estudiantes); pequeña (hasta 2 999 estudiantes).
- Modelo universitario: (Levy, 1986) absorción de la demanda, élite, confesional.

La muestra intencional quedó conformada por tres universidades, ubicadas en la región

Cuadro 2. Universidades creadas a partir de la década de 1990 que realizaron un proceso de evaluación institucional

Universidad	Fecha de creación	Última evaluación institucional	Tamaño	Modelo de universidad	Estructura académica
1	1991	2007	Pequeña	Élite	4 departamentos y 3 escuelas
2	1991	2003	Grande	De absorción de demanda	6 facultades
3	1991	2001	Mediana	Confesional	5 facultades, 2 institutos y 1 escuela



metropolitana de Buenos Aires y seleccionadas según tamaño, modelo educativo y estructura académica.

Estrategias para el análisis de la información

Para analizar los cambios producidos en las instituciones estudiadas se consideró si las debilidades que fueron identificadas en el proceso de autoevaluación y en el de evaluación externa de la universidad, así como las estrategias superadoras propuestas, fueron llevadas a cabo o quedaron sólo enunciadas en los documentos. A tal fin se implementaron las siguientes estrategias para integrar el análisis de la información recopilada.

- Construcción de una matriz de registro cualitativo de las debilidades institucionales y/o aspectos a mejorar por dimensiones estructurales de cada universidad, con base en el análisis documental de los informes de autoevaluación y evaluación externa, y de las entrevistas realizadas a rectores.
- Construcción de una matriz de registro cualitativo de tipos de cambios organizacionales implementados por dimensiones estructurales de cada universidad, analizados conforme con los criterios de adecuación, coherencia, consistencia y pertinencia.
- Síntesis comparativa de cada universidad que permite establecer, por un lado, un diagnóstico unificado sobre el mejoramiento de la calidad educativa y, por otro, una interpretación de las propuestas de los cambios efectuados.

Para realizar la interpretación de los cambios organizacionales se siguió la clasificación propuesta por Brunner y Nogueira (1999) construida con base en dos ejes de análisis: cambios impulsados desde el conocimiento o desde la administración,

y cambios motivados por agentes internos o externos a la institución. De este modo, se identifican cuatro tipos de cambios:

- *Cambios impulsados desde la dinámica del trabajo académico:* se corresponden con los cambios que se introducen en universidades de fuerte base disciplinaria y con actividades de investigación (*Bottom Heavy*). Se integran en este tipo de cambios las reformas curriculares, creación de centros de investigación, nuevas modalidades de enseñanza. Requieren de comunidades académicas conectadas con redes de conocimiento fuera de la universidad y conformadas por recursos humanos dispuestos a innovar y abiertos al estímulo externo.
- *Cambios impulsados desde la administración de la universidad:* se producen desde la alta gestión o desde las estructuras intermedias y se asocian a cambios para elevar la competitividad, modificar estructuras, etcétera.
- *Cambios impulsados por estructuras gubernamentales* (ministerios o agencias de evaluación): se vinculan con cambios promovidos por incentivos, generalmente de tipo financiero.
- *Cambios promovidos por modificaciones en el contexto de producción y aplicación del conocimiento:* surgen de la intersección entre la universidad y el contexto como nuevas actividades de conocimiento.

Resultados alcanzados

Los resultados que se mencionan seguidamente son producto de la primera etapa de la investigación en curso, centrada en el análisis de los documentos de autoevaluación y evaluación externa de cada universidad y de las entrevistas con los rectores.

Tomando en cuenta las matrices cualitativas diseñadas para las tres universidades y realizando un análisis comparativo entre los casos estudiados se analizan, primeramente, las debilidades



comunes identificadas en la superestructura, la estructura y la infraestructura. Después, se consideran los tipos de cambios organizacionales introducidos en el periodo comprendido entre la última evaluación institucional y el año 2011 a la luz de los criterios categóricos de adecuación, coherencia, consistencia y pertinencia.

Sobre las debilidades institucionales en la superestructura, la estructura y la infraestructura de las universidades

Del análisis de los informes resultantes de la evaluación institucional producida en el periodo 2000-2005, así como de lo expresado por las autoridades académicas de cada universidad en entrevistas realizadas de 2010 a 2011, la debilidad identificada *en el nivel de la superestructura* en los tres casos estudiados, se vincula con el tipo de estructura de organización académica de las universidades y su incidencia en el nivel de participación de los profesores en la vida académica institucional.

Las universidades mediana y grande contemplaban en sus informes de autoevaluación la creación de departamentos transversales como mecanismo para mejorar la coordinación horizontal entre las facultades y carreras. Sin embargo, la expansión de la oferta académica de ambas instituciones y la dispersión geográfica de sus edificios condicionaron la concreción de este objetivo.

En el informe de evaluación externa de la universidad grande se indica que “la universidad posee una organización por facultades, la cual ha sido observada por la misma institución como problemática para el trabajo académico integrado”. La distribución de edificios por facultades es caracterizado en el informe de evaluación externa como un estilo de gestión de “territorialidad disciplinar”.

Por su parte, en el informe de evaluación externa de la universidad mediana se señala que “la

organización ‘tradicional’ de la universidad en facultades y dentro de ellas departamentos y cátedras tradicionales no ha encontrado todavía la forma de lograr una interrelación adecuada entre las diversas unidades académicas, capaz de sustituir de forma aceptable la ausencia de departamentos transversales”.

Las autoridades de ambas universidades reconocen la necesidad de mejorar la integración entre las facultades y están evaluando otros mecanismos para favorecer la articulación horizontal.

Se está trabajando en la unificación de criterios pedagógicos y en gestionar la articulación entre asignaturas comunes a todas las carreras. Se busca promover el trabajo cooperativo entre profesores y alumnos de diferentes unidades académicas. Este trabajo ha dado lugar a proyectos de integración en docencia y extensión (entrevista a rector universidad grande).

El rector de la universidad mediana refiere al modelo de autoevaluación institucional diseñado por la oficina de la universidad y que se implementa desde el año 2010:

En el modelo de autoevaluación las variables docencia, investigación y extensión están abordadas mediante comisiones transversales. Por ejemplo, la comisión docencia está formada por distintos profesores de las diferentes unidades académicas, que al juntarse para trabajar sobre el área de diseño están haciendo sinergia. Esto también es interesante porque se los reúne para trabajar en el diseño y no sólo para comentar una encuesta o entrevista. Un requisito para formar parte de estas comisiones es tener conocimiento experto pero no son directivos. Se requiere tener compromiso con la institución para democratizar con el resto del claustro lo trabajado en las comisiones (entrevista a rector universidad mediana).



La universidad pequeña presenta una estructura organizativa de escuelas y departamentos integrada por profesores regulares —investigadores con dedicación completa y profesores ordinarios con funciones principalmente de docencia y dedicaciones completas, parciales o simples— y por profesores invitados de dedicación simple. Conforme se desprende del documento de autoevaluación:

los profesores investigadores tienen la mayor responsabilidad en el logro de los fines de la universidad dado que los mismos participan en el gobierno académico de la institución a través del Claustro y de los consejos de profesores. El 78.6% del plantel docente es invitado y sin acceso alguno a instancias de conducción lo que condiciona su pertenencia y participación en la vida institucional, por lo que se pasará a un porcentaje importante de los mismos a profesores regulares de dedicación simple.

Si bien esto fue asumido como una debilidad en el proceso de evaluación institucional, la dificultad aún persiste y es identificada por el rector de la universidad:

Deberíamos revisar la participación de los profesores regulares e invitados en algunos procesos de la universidad; para el Estatuto eso es cero y quizás eso se podría revisar [...]. Por ejemplo los profesores de la Escuela de Negocios no son profesores investigadores y es gente muy comprometida que está haciendo cosas importantes para la universidad y no tiene participación en ninguna instancia de gobierno y ni siquiera estabilidad laboral (entrevista a rector universidad pequeña).

En el *nivel de la estructura institucional* se identifica una debilidad común a las tres universidades vinculada con la ausencia de una política orientada a

la participación institucional en el desarrollo social mediante programas de responsabilidad social y de extensión universitaria, aspecto éste previsto en el ideario institucional de todas ellas.

La universidad pequeña, a través de su proyecto institucional, se propone “favorecer la igualdad de oportunidades entre alumnos de diferentes estratos sociales”, sin embargo, en el informe de evaluación externa se identifica como debilidad una selección social de estudiantes de sectores socialmente más acomodados y la escasa ayuda financiera a estudiantes de bajos recursos: “los testimonios de los docentes, investigadores, alumnos y graduados consultados en la encuesta con motivo de la autoevaluación institucional cuestionan la visión elitista que signa a la universidad. Se hacen presentes ciertas carencias respecto al compromiso con la sociedad”.

Transcurridos seis años de dicha evaluación, al decir del rector, esta situación no ha cambiado significativamente.

La incorporación de estudiantes de bajos recursos se realiza a través del préstamo de honor. Eso no atrae mucho porque es poca la gente humilde que uno puede decirle “podés cursar esta carrera en nuestra universidad y después me vas a deber tal y tal plata” y que no se asuste porque son números grandes. Ahora implementamos el sistema de becas y firmamos acuerdo con fundaciones [...] nos mandan un chico de esos que ellos tienen muy muy humildes pero con talento y garra y le ofrecemos educación universitaria. Con este sistema tenemos seis chicos en la universidad” (entrevista a rector universidad pequeña).

En los proyectos institucionales de las universidades mediana y grande se hace referencia a la promoción de la equidad y a la inclusión social mediante acciones con la comunidad. Sin embargo, conforme se desprende del análisis de los



documentos de la evaluación institucional y de las entrevistas con autoridades, las actividades hacia la comunidad se centran en la satisfacción de una demanda de mercado a través de numerosas actividades de capacitación, entrenamiento y posgrado.

En el informe de evaluación externa de la universidad mediana producido en el año 2002 se señala que “a pesar del énfasis puesto por la universidad en diversos documentos, en la orientación solidaria es observable la debilidad de acciones dirigidas al cumplimiento de esos objetivos, en particular la atención de los sectores más carenciados”. En la entrevista el rector de esa universidad enfatizó que la relación con la comunidad se realiza prioritariamente a través de la capacitación de recursos humanos de empresas y estructuras gubernamentales:

Cuando damos cursos vinculados con la transparencia, con las organizaciones gubernamentales, y nos mandan de municipalidades, de gobiernos provinciales, distintas personas, empleados que se forman en la universidad, creo que estamos contribuyendo al mejoramiento de la comunidad de manera sensible [...]. La responsabilidad social universitaria se mide en varios niveles donde el menos importante para mí es el de los estudiantes yendo a hablarle a los presos para que se sientan bien o alguna actividad de misión en el Chaco impenetrable o en el cerro catamarqueño o jujeño (entrevista a rector universidad mediana).

En las tres universidades la debilidad en *la dimensión de la infraestructura* coincide con el escaso financiamiento de la investigación al provenir los fondos prioritariamente de las cuotas que pagan los estudiantes.

La falta de financiamiento impacta en la universidad pequeña limitando la incorporación de nuevos investigadores *full-time* para dar cumplimiento

a su objetivo institucional de “desarrollar la investigación como base de la docencia y la extensión desarrollada en un grado de excelencia internacional”. Tanto en el informe de evaluación externa como en la entrevista con el rector se reconoce al recurso humano afectado a la investigación como la fortaleza de la universidad. Sin embargo, sólo 20% de la planta docente reviste la categoría de investigador, posee una dedicación *full-time* y, conforme se señala en el informe de autoevaluación, “tiene la mayor responsabilidad en el logro de los fines de la universidad”. En la entrevista con el rector no se advierten cambios en este sentido, por el contrario existe una preocupación institucional al respecto:

Nos cuesta muy caro sostener un equipo de investigadores y nosotros tenemos poca plata, entonces, al lado de esos profesores investigadores tenés que poner otro tipo de profesores que se dedican solamente a la docencia [...] nos gustaría tener más investigadores y no los podemos pagar. Es una universidad muy chiquita, estos profesores de muy buen nivel son muy caros y con el arancel esto no se puede sostener más que para un porcentaje minoritario de docentes activos (entrevista a rector universidad pequeña).

En las universidades mediana y grande se advierte un incremento significativo de la cantidad de proyectos de investigación en desarrollo entre 2010 y 2011 respecto de la evaluación institucional realizada en el periodo 2001-2003. De acuerdo con lo que señalan ambos rectores dicho incremento se debió a la incorporación de investigadores externos y a la asignación presupuestaria para el área. No obstante, coinciden en que la falta de subsidios externos limita la posibilidad de incrementar la cantidad de investigadores, que no supera 5% del cuerpo académico de ambas universidades.



Sobre los tipos de cambios organizacionales introducidos en las universidades analizados conforme a los criterios de adecuación, coherencia, consistencia y pertinencia

Los cambios organizacionales identificados en

los tres casos considerados se ordenan en los siguientes cuadros conforme a los cuatro criterios categóricos considerados en la definición de calidad (adecuación, coherencia, consistencia y pertinencia). Asimismo, se incluye la percepción del rector respecto de las motivaciones de cambios identificados.

Cuadro 3. Tipos de cambios organizacionales que responden al criterio de adecuación*

<i>Tipo de cambio organizacional **</i>	<i>Resultados relevados</i>	<i>Percepción del rector</i>
Cambios promovidos por modificaciones en el contexto y por la administración de la universidad	Evolución de la matrícula para atender a una mayor demanda del mercado Diversificación de la oferta académica de grado Incremento de la oferta de posgrado Oferta de cursos y programas de capacitación y entrenamiento para terceros gubernamentales y del sector productivo Adaptación pragmática a los procesos de evaluación y acreditación requeridos por el Estado	En los tres casos estos resultados se explican en las entrevistas como respuestas a las demandas del entorno local y nacional

* *Tendencias de desarrollo y capacidad de cambio que ha tenido la institución en su trayectoria académica para adecuarse a su contexto histórico y actual.*

** *De acuerdo con la clasificación de Brunner y Nogueira (1999).*

Cuadro 4. Tipos de cambios organizacionales que responden al criterio de coherencia*

<i>Tipo de cambio organizacional**</i>	<i>Resultados</i>	<i>Percepción del rector</i>
Cambios impulsados desde la administración de la universidad y por estructuras gubernamentales	Implementación de mecanismos de articulación horizontal entre las diferentes unidades académicas Creación de comisiones integradas por profesores y expertos para la revisión y actualización de planes de estudio Incremento de la dedicación de los profesores para la realización de actividades de extensión e investigación Incremento de la producción en investigación	Estos resultados se producen mayoritariamente por la aceptación/ adopción institucional de las sugerencias propuestas en los informes de evaluación externa y del cumplimiento de los estándares previstos en los procesos de acreditación de carreras de grado, conforme se desprende de lo revelado en entrevistas con los rectores

* *La relación que existe entre los elementos constitutivos de cada dimensión institucional y entre dimensiones.*

** *De acuerdo con la clasificación de Brunner y Nogueira (1999).*



Respecto de la percepción que los rectores tienen acerca de este tipo de cambios cabe destacar que éstos coinciden en destacar la validez de la evaluación institucional aunque reconocen que dicho proceso sólo se realiza cuando es demandado por el Estado.

Considero que la evaluación y la autoevaluación son muy útiles pero no es algo que nosotros tengamos como una prioridad importante salvo que haya un requerimiento desde el Estado. La evaluación que realizamos en 2005 nos hizo ver algunas cosas que queremos cambiar y lo que hicimos hasta ahora no ha sido como consecuencia de un requerimiento externo (entrevista a rector universidad pequeña).

Estamos en proceso de autoevaluación porque es un requisito del Estado; aunque es bueno hacer una toma de temperatura de cómo está la

institución. Lo positivo que salga de este proceso no se lo vamos a deber a la evaluación externa. El propósito principal es mirarse hacia adentro tomando gente de diferentes sectores para ver verdaderamente cómo estamos y no tener conclusiones sesgadas, ese es el objetivo (entrevista a rector universidad mediana).

Los procesos de evaluación han sido muchos desde el año 2000 y no hemos podido sostener un proceso sistemático de autoevaluación porque cada año el Estado convoca a nuevas carreras para su acreditación. Esto lleva mucho tiempo y dinero. En 2010 iniciamos un proceso de autoevaluación institucional porque ya estábamos en fecha de realizarlo. Nos proponemos trabajar sobre nuestras necesidades y objetivos institucionales y no sobre estándares externos que en general están apartados de la realidad y posibilidades de las universidades (entrevista a rector universidad grande).

Cuadro 5. Tipos de cambios organizacionales que responden al criterio de *consistencia**

<i>Tipo de cambio organizacional **</i>	<i>Resultados</i>	<i>Percepción del rector</i>
Cambios impulsados por la administración de la universidad	Objetivos y acciones orientados a promover la pertenencia institucional del cuerpo académico: - Programa de formación humanística para profesores (universidad mediana) - Dedicaciones de tiempo completo para investigadores (universidad pequeña) - Jornadas de debate y reflexión sobre principios y valores institucionales (universidad grande)	Estos resultados reflejan la pasión e identidad con que los rectores sostuvieron y defendieron el ideario institucional

* Estabilidad, duración y solidez de los procesos y acciones institucionales.

** De acuerdo con la clasificación de Brunner y Nogueira (1999).



Cuadro 6. Tipos de cambios organizacionales que responden al criterio de *pertinencia**

Tipo de cambio organizacional **	Resultados	Percepción del rector
Cambios impulsados por la administración de la universidad y por estructuras gubernamentales	En este punto no se advierten cambios efectivos sino más bien “cambios enunciativos hacia la mejora” (Corengia, 2010) asociados a reducir la rigidez de la organización académica y a elevar la participación de los profesores en la vida académica de la universidad	

* Relación entre los resultados institucionales y el proyecto institucional.

** De acuerdo con la clasificación de Brunner y Nogueira (1999).

Conclusiones

Del análisis de los cambios organizacionales identificados, se concluye que éstos no pueden ser considerados de modo lineal como una suerte de correspondencia biunívoca o causa-efecto de los procesos de evaluación institucional. Los cambios responden a diferentes factores, tales como las dimensiones políticas, socioculturales y económicas del contexto, el modelo institucional, las percepciones sobre la calidad educativa que tienen los actores institucionales y las regulaciones que impone el Estado para estos procesos. En el estudio realizado se han advertido cambios organizacionales producidos por modificaciones en el contexto, cambios promovidos por las autoridades para consolidar los valores y creencias de la universidad o “la lógica de lo adecuado” (March y Olsen, 1984) y cambios resultantes del proceso de evaluación institucional asociados a la concreción de objetivos institucionales previstos y principalmente vinculados con la organización de la universidad (elevar la formación de posgrado de profesores e incrementar su dedicación, desarrollar programas de formación pedagógica, actualizar los planes de estudio, incrementar la investigación).

Resulta también significativo rescatar la percepción que tienen los rectores acerca del proceso de evaluación institucional: si bien aceptan la validez de la evaluación reconocen que sólo la realizan en forma sistemática cuando el Estado la demanda. A la luz de los aportes del estudio de Camou (2007) podría indicarse que los rectores, como máxima autoridad de su universidad, asumen una “adopción pragmática del proceso” basada en la necesidad de responder a requerimientos legales. Este tipo de respuestas institucionales suponen la aceptación de los medios de la evaluación pero no de sus fines y, conforme lo señala Camou, podría ser una oportunidad para que el Estado promueva la institucionalización de la evaluación si se implementaran mecanismos de incentivos. Por el contrario, podría constituirse en una amenaza si, al no encontrarse mecanismos adecuados, se ritualizaran los procesos de evaluación.

Otra interpretación que podría darse a la percepción que tienen los rectores sobre los procesos de evaluación institucional es la que realiza Fanelli (2004) quien atribuye a un “problema de regulación” lo costoso que resultan estos procesos tanto para el gobierno como para las



instituciones, tanto en términos económicos como por la cantidad de trabajo administrativo que debe realizarse. Esta situación desalentaría la implementación de los procesos y afectaría a la adopción plena del proceso.

Por último, los cambios identificados en la calidad educativa de las universidades, se han operado en todas las funciones: docencia, investigación y extensión. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, varios de estos cambios responden a estrategias adaptativas de las universidades, a criterios y estándares de calidad definidos por el Estado. Han sido relevantes los impactos producidos por los procesos de acreditación de las carreras de grado y de posgrado exigidos por el Estado, que

llevaron a las universidades a acelerar procesos de mejoramiento de la calidad —traducidos en la incorporación de personal docente e investigadores, mejora de infraestructura, rediseño curricular y otros aspectos— para la supervivencia de la carrera o por lo menos para su calificación con base en los estándares de evaluación establecidos. La importancia de estos procesos opaca la posibilidad de establecer una relación más lineal o directa entre los procesos de evaluación institucional y las mejoras de la calidad producidas. Es por esto que varios cambios organizacionales llevados a cabo en las universidades están condicionados por procesos de acreditación de carreras que ordena el Estado para dar garantía de la calidad a la sociedad. ■

Referencias

- Becket, N. y M. Brookes (2008), "Quality management practice in higher education —What quality are we actually enhancing?" en *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, vol. 7, núm. 1 Oxford, Oxford Brookes University, pp. 44-54, <http://www.heacademy.ac.uk/assets/hlst/documents/johlste/vol7no1/becket.pdf> [consulta: marzo 2011].
- Brunner, José Joaquín y Roberto Martínez Nogueira (1999), *Evaluación de impacto del FOMEC*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación/Secretaría de Políticas Universitarias.
- Camou, Pedro (2007), "Los 'juegos' de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad", en Antonio Camou, Pedro Kotsch y Marcelo Prati (coords.) *Evaluando la evaluación. Políticas, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Editorial Prometeo, pp. 29-68.
- Campbell, C. y C. Rozsnyai (2002), "Quality assurance and the development of course programmes. Papers on higher education regional university network on governance and management of higher education", en *South East Europe Bucharest*, Bucarest, UNESCO, http://www.uk.org/Developing_and_evidence_base_for_effective_quality_assurance_of_education_and_training_May_2012.pdf_48643906.pdf [consulta: noviembre 2011].
- Clark, Burton (1983), *The higher education system: academic organization in cross national perspective*, Berkeley, University of California Press.
- CONEAU (1997), *Lineamientos para la evaluación institucional*, Buenos Aires, CONEAU.
- Corengia, Angela (2010), "Impacto de la política de evaluación y acreditación en universidades de la Argentina. Estudio de casos", Tesis doctoral, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- Del Bello, Juan Carlos, Osvaldo Barsky y Graciela Giménez (2007), *La universidad privada argentina*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Dill, D. (2010), "We can't go home again: insights from a quarter century of experiments in external academic quality assurance en *Quality in higher education*, vol. 16, núm. 2, Reino Unido, pp. 158-161, http://www.gmc-uk.org/Developing_and_evidence_base_for_education



- effective_quality_assurance_of_education_and_training_May_2012.pdf_48643906.pdf [consulta: septiembre 2011].
- Fanelli, Ana (2004), "La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales", en *Los desafíos de la universidad argentina*, Buenos Aires, Editorial. Siglo XXI, pp. 287-304.
- Fernández Lamarra, Norberto (2007), *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- González, Jorge y Nora Galindo (2004), *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación*, México, Unión de Universidades de América Latina, CIEES, ISEALC/UNESCO.
- Harvey, L. y J. Williams (2010), "Fifteen years of quality in higher education", en *Quality in higher education*, Reino Unido, Routledge, Taylor and Francis Group, vol. 16, núm 1, pp. 2-33.
- Levy, Daniel (1986), *Higher education and state in America Latina: private challenges to public dominances*, Chicago, University Chicago Press.
- Lemaitre, M. José (2008), *Aseguramiento de la calidad en América Latina*, en <http://www.docstoc.com/docs/3177316/ASEGURAMIENTO-DE-LA-CALIDAD-EN-AMERICA-LATINA> [consulta: junio 2011].
- Lemaitre, M. José y M. Elisa Zenteño (2012), *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012*, Santiago de Chile, CINDA.
- Lim, D. (2001), *Quality assurance in higher education: a study of developing countries*, Aldershot, Ashgate Publishing.
- Loukkola, T. (2010), "Examining quality culture: part 1. Quality assurance processes", en *Higher Education Institutions*, Bruselas, European University Association.
- March, J. y J. Olsen (1989), *Rediscovering institutions: the organizational basis of politics*, Nueva York, The Free Press.
- Neave, Guy (2001), *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona, Editorial Gedisa.

Cómo citar este artículo:

De Vincenzi, Ariana (2013), "Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm. 9, pp. 76-94, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/132/html_45 [consulta: fecha de última consulta].