



## **Mecanismos de control de calidad de la formación de profesores. Sistemas de acreditación de la formación docente**

Inés Aguerrondo  
Argentina

### Introducción<sup>1</sup>

La gran mayoría de los países se enfrentan hoy con el problema de la calidad de su educación. Se trata incluso de aquéllos que, habiendo avanzado en el proceso de expansión encuentran que este es segmentado ya que se estructura sobre la base de circuitos paralelos de distinta calidad.

Hoy el desafío es cómo mejorar su calidad. No hay manera de avanzar en este camino si el Estado no asume un papel protagónico. En tanto garante del bien común, tiene que intervenir para garantizar el derecho a la educación, como bien público, con dos tipos de acciones: por un lado timoneando cambios profundos en el diseño del modelo de enseñanza y en la organización y la gestión del sistema educativo; y por el otro, compensando diferencias para generar condiciones de “educabilidad”.

Dentro de los retos orientados a mejorar la calidad de la gestión, incluir mecanismos de control de calidad parece ser una respuesta cada vez más aceptada. “Durante mucho tiempo considerado un concepto intangible, hoy se habla de la calidad como algo que puede ser ‘medido’, ‘monitoreado’ y ‘gestionado’. El concepto de calidad no es extraño a la educación en general, y menos particularmente a la educación superior. De hecho, las escuelas, colegios y universidades hace mucho tiempo que están preocupadas por la calidad” (Massy, 1996). También la formación de los maestros y profesores ha estado tradicionalmente atravesada por la preocupación sobre la calidad.

Los mecanismos de control de calidad que se han desarrollado en educación incluyen desde exámenes nacionales en diversos momentos de la escolaridad, hasta la fijación de estándares que explicitan claramente las metas de calidad deseadas. Su función se enmarca en un doble papel: por un lado, sirven de control de

---

Este trabajo fue redactado originalmente para el ICET (International Council for the Education of Teachers), quien seleccionó los países a estudiar. Quiero agradecer a mis amigos del ICET, Beatrice Avalos y Darrell Bloom por su confianza y su colaboración para despejar dudas referidas a sus respectivos países (Chile y Australia respectivamente), así como a Samuel Michael y Martiens Loots, de Sud Africa. También mi agradecimiento a mis colaboradoras de Buenos Aires, Constanza Ortiz, Natalia Raffo y Victoria Engels, que tuvieron a su cargo la búsqueda y recolección de la información de base.

calidad para las distintas instancias del sistema (para controlar la calidad de las escuelas específicas, o de las regiones concretas, o de los individuos, sean estos alumnos o profesores) a manera de diagnóstico que permite acciones de asistencia o correctivas; por otro lado determinan los niveles mínimos de calidad que deben ser logrados para alcanzar una certificación.

Después de enfrentar el problema de los nuevos contenidos a enseñar y de la nueva propuesta de enseñanza (a nivel de aula y de institución escolar), las reformas educativas han centrado progresivamente su interés en los profesores, ya sea en lo referido a sus condiciones profesionales como a sus condiciones de trabajo. Los esfuerzos se han dirigido a mejorar la formación inicial y también a enfatizar el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de toda su vida.

Acompañando procesos similares en el resto de los ámbitos de la educación, aparece cada vez más la necesidad de establecer procedimientos específicos para garantizar la calidad de quienes tienen a su cargo la tarea de enseñar. Estos procedimientos y recursos, que fueron iniciados tímidamente, se han desarrollado plenamente y hoy están presentes en todos los procesos de reforma educativa en los cuales se presenta la calidad como objetivo.

#### El control de calidad de la formación de los profesores

Los estudios sobre los diferenciales de la calidad educativa apuntan a demostrar que las amplias diferencias internacionales en los logros de los estudiantes en las pruebas de logro cognitivo no se pueden explicar por las diferencias en los recursos de las escuelas, sino que son causados principalmente por las diferencias en las instituciones de los sistemas educativos. (Wößmann, 2001)<sup>2</sup>

A partir de la preocupación generalizada por la mayor eficiencia y el mejoramiento de la calidad un tema de singular importancia en este aspecto son los mecanismos de control de calidad que han desarrollado los países, respondiendo tanto a las demandas externas cuanto a las necesidades y tradiciones nacionales. Entre ellos, merecen particular atención los que se refieren al control de calidad de los profesores de todos los niveles.

---

<sup>2</sup> Si bien las diferencias en los resultados de la escolaridad pueden estar generalmente asociadas con ineficiencia, los sistemas públicos de enseñanza difieren sustancialmente en la estructura institucional de su proceso de toma de decisiones. Estos rasgos institucionales incluyen mecanismos tales como la centralización de los exámenes y de otros poderes de decisión, la distribución de responsabilidades y la diferente influencia de la administración, los directores de las escuelas, los padres, los profesores y los estudiantes, y el tamaño del sector privado en educación. El estudio se basa en los datos del TIMSS de 1994-95 y toma jóvenes de 13 años, que son alumnos de séptimo y octavo grado en la mayoría de los países. Se midió el nivel de matemática y ciencias a través de una combinación de respuestas multiple-choice y de respuestas abiertas que cubrían un conjunto de tópicos y de capacidades. Además de los resultados de las pruebas se tomó información para controlar el background familiar, que se combinó con una serie de informaciones sobre recursos disponibles en las instituciones, y datos generales de los sistemas educativos de los países.

En el conjunto de casos analizados<sup>3</sup> se ha podido establecer una variedad de estos mecanismos, que difieren en la unidad de análisis, en la modalidad interna o externa, en su condición de obligatorio u optativo y en la lógica (rationale) en que se apoyan. Los países estudiados permiten reconocer cuatro tipos principales de mecanismos de control usados para garantizar la calidad de la formación de los profesores. Todos ellos incluyen actividades de evaluación que se formalizan a través de diferentes procedimientos y ponen el énfasis en diferentes unidades.

Los cuatro mecanismos que se pueden reconocer son:

- a. los sistemas de acreditación
- b. los sistemas de evaluación (assessment)
- c. los sistemas de auditoría
- d. el otorgamiento de licencias para enseñar

Los **sistemas de acreditación** determinan si una institución o un programa cumple un mínimo aceptable de criterios de calidad: si los objetivos de la institución son apropiados para el grado correspondiente, si existen suficientes recursos disponibles para lograr los objetivos, y si los recursos se usan de manera efectiva para producir los resultados deseados (Massy, 1996). Generalmente se trata de un proceso externo que está relacionado con estándares o con otros criterios establecidos por las asociaciones profesionales (Bloom, 2003). Este procedimiento se basa en el establecimiento de estándares, que se aplican en forma binaria. A partir de un mínimo aceptado, se supone que quien no lo alcanza se expone a una consecuencia negativa.

Los **sistemas de evaluación (assessment)** evalúan la calidad de actividades específicas: emite juicios graduados sobre los niveles de calidad académica más que juicios binarios relativos a estándares mínimos aceptables. La evaluación opera generalmente a nivel de una materia o un programa, debido a la dificultad de realizar juicios sumativos globales. Las evaluaciones pueden ser hechas por personas externas a las mismas instituciones. En todos los casos, pero especialmente en el caso de las evaluaciones externas, se debe decidir si se prioriza como objetivo la responsabilidad (accountability) o el mejoramiento porque el fuerte énfasis en el primero limita las posibilidades de que se estimule el segundo (Massy, 1996). También aplica estándares pero no tiene un fin de excluir. Es un camino para progresar, no para graduar o sancionar.

Un **sistema de auditoría**<sup>4</sup> provee una evaluación externa de los sistemas de control interno de la calidad, de evaluación, y de mejoramiento. La auditoría no evalúa la calidad en sí misma: se focaliza en los procesos que se cree que producen calidad y en los métodos a través de los cuales los académicos se aseguran de que se

---

<sup>3</sup> Este artículo compara la situación de un grupo de países que representan realidades que pueden agruparse en tres categorías. Un primer grupo perteneciente a la OCDE (Australia, Reino Unido y USA) cuyos sistemas educativos se han desarrollado plenamente y cuyos resultados compiten entre sí por ser los mejores del mundo. Un segundo grupo de la región latinoamericana, Argentina y Chile, originados a finales del siglo XIX, y que están entre los más avanzados de esta región. Los dos países restantes, Hong Kong y Sudáfrica, no constituyen un grupo, ya que se trata de realidades muy diferentes, pero sin duda ambos se cuentan entre los sistemas educativos más avanzados de su respectiva región.

<sup>4</sup> O un "sistema de revisión" como se describe en Hong Kong.

puede lograr la calidad. La auditoría se produce en el nivel central de la institución, aunque los equipos de auditores pueden requerir un seguimiento de temas hacia niveles más bajos, como departamentos o cátedras sobre la base de un muestreo. Estos métodos de auditoría son comunes en Gran Bretaña, Holanda y algunos otros países europeos, y en Hong Kong (Massy, 1996). Este procedimiento puede también combinar la visión interna con la externa, como en el caso de la TEAC, USA, “cuando se realiza la acreditación se documenta a través de una monografía de investigación en la cual la institución demuestra que sus programas satisfacen los tres principios de la calidad... La TEAC audita el sistema que produce las evidencias presentadas.” Como se aprecia, el énfasis no es en los estándares sino en el proceso.

Finalmente está el procedimiento de otorgar una **Licencia**, que es una forma de modificar el ingreso del profesor en la docencia. Es común en Gran Bretaña donde en el pasado para ingresar a la docencia era suficiente graduarse de una universidad que tuviera un programa aprobado de formación de profesores. Más tarde se instaló el proceso de licenciar a los profesores como procedimiento común usado para referirse a sus competencias. “Se focaliza directamente sobre el profesor mismo, y sólo indirectamente sobre los programas que los preparan. Los candidatos deben demostrar su competencia en el nivel estadual, regional o nacional... El proceso generalmente incluye la medición del conocimiento sobre la materia a enseñar y sobre las competencias de enseñanza bajo la forma de un examen de egreso” (Bloom, 2003). Este procedimiento tiene también otros usos, todos relacionados con la carrera docente.<sup>5</sup> Uno de los más comunes es la recertificación “...Se determina un puntaje mínimo y frecuentemente se considera que los programas de formación de profesores son confiables si tienen un cierto porcentaje de sus estudiantes que logran un puntaje aceptable” (Bloom, 2003)

En la práctica, los procedimientos anteriores no son excluyentes. Se combinan y se complementan de manera diversa y todos ellos pueden existir más o menos explícitamente. Sin pretender construir una tipología de procedimientos de control de calidad de los profesores, algunos ejes interesantes desde donde se pueden observar estos mecanismos son los siguientes:

### **La unidad de evaluación**

Una primera diferencia se refiere a cuál es la unidad de evaluación. Esto permite distinguir entre los procedimientos personales, que se ocupan puntualmente de la calidad de los profesores (o de futuros profesores, o de profesores en servicio) como individuos, de los institucionales, centrados en la calidad del curso propuesto y en la capacidad de desarrollarlo de quien lo aplica. En algunos casos se considera esta

---

<sup>5</sup> Un caso particular es el uso de este sistema en algunos estados de USA. “Cuando el candidato desee alcanzar un nivel aún superior de certificación, tendrá que documentar su competencia demostrando su experiencia real como docente. El Consejo Nacional de Estándares Profesionales para los Docentes de los Estados Unidos exige una extensa e intensa revisión del contenido y el conocimiento pedagógico de los docentes pero al mismo tiempo una documentación de la competencia académica del docente en video y/o a través de una supervisión (visitation). Esta certificación es considerada de máximo nivel en los Estados Unidos. Es un proceso voluntario que actualmente no es exigido por ningún organismo oficial, pero que tiene influencia en el otorgamiento de licencias de algunos estados y para aquellos que están a favor de otorgar licencias nacionales”. (Bloom, 2003)

capacidad dentro del contexto de la acreditación del curso, en otros la acreditación del curso y la evaluación de quienes los aplican son requerimientos separados, ambos esenciales para la acreditación (o para el reconocimiento del certificado o título que se emite).

### **Racionalidad en la que se basan**

Si bien todos ellos se caracterizan por ser procedimientos de emisión de juicios valorativos en función de criterios específicos, el lugar de los criterios y el sentido con que se usan difieren de uno a otro. Pareciera existir una tendencia hacia entender

- Los criterios como estándares, en la acreditación
- Los criterios como facilitadores del proceso de mejoramiento, en la evaluación (assessment)
- Los criterios como marco de la lectura del proceso institucional, en la auditoría
- Los criterios como base para evaluar las competencias de los docentes como profesionales, en la licencias.

Perspectiva que priorizan (interna, externa o combinada).

Estos mecanismos están fundados en dos grandes áreas de procedimientos: internos y externos. “La evaluación interna se focaliza en primer término en los temas académicos y se centra en el *campus*, mientras que la evaluación externa provee evidencia y elementos de garantía y seguridad - fundamentalmente a públicos externos - acerca de que la misión institucional se ha logrado. A menudo estos dos campos se contradicen más que complementarse”. (Bloom, 2003). Existen también casos en los cuales estas dos perspectivas (interna y externa) están pensadas como una retroalimentación.<sup>6</sup>

Carácter obligatorio u optativo.

Una cuarta cuestión que puede tomarse para clasificar estos mecanismos es su carácter de obligatorio u optativo.

Ámbito universal o específico.

Finalmente, otra distinción que puede hacerse es entre las situaciones en las cuales todas las ofertas de formación de docentes deben acreditar (y entonces se la puede considerar como una situación universal) versus una situación en la cual existen algunas instituciones que deben acreditar y otras que son auto-acreditadoras (en cuyo caso decimos que se trata de una situación en el que el ámbito es específico). Puede ocurrir también que el sistema prevea un primer paso en el que se deba acreditar, y establezca requerimientos a partir de los cuales se pueda adquirir el status de institución auto-acreditadora.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Este es, por ejemplo, el caso de Argentina o el de la TEAC-USA (Consejo de Acreditación de Docentes). Según dice Bloom: “TEAC ha desarrollado hace poco un enfoque sobre la acreditación poniendo el énfasis en que ahora la revisión externa se convierta en una “auditoría” de las actividades internas tendientes a producir “educadores profesionales competentes, comprensivos y calificados” (TEAC, 1997)

<sup>7</sup> Es el caso de Hong Kong, en el que el sistema reconoce dos tipos de mecanismos de control de calidad. Uno se refiere a las instituciones auto-acreditadoras y el otro a las que no lo son, que pasan por la revisión de una institución por medio del HKCAA

## Requisitos para la puesta en práctica de los mecanismos de control de calidad

Como marco para la puesta en práctica de los mecanismos de control de calidad antes citados, se distinguen dos tipos de procedimientos que son requisitos importantes para poder operarlos. El primero de ellos son los registros, y el segundo los criterios y estándares

En el caso de los *registros*, estos pueden ser:

- De instituciones: son de neto corte administrativo y establecen el ‘permiso’ para que una institución (o una carrera) pueda desarrollarse en el marco oficial de un sistema educativo.
- De docentes: también son administrativos y establecen el ‘permiso’ para que un profesor esté habilitado para enseñar dentro del marco oficial de una escuela<sup>8</sup>.

El segundo procedimiento necesario para poder operar estos mecanismos de control de calidad son los *marcos de criterios de calidad*, entre los cuales encontramos:

- Los estándares: son los criterios explícitos que señalan las condiciones del desempeño aceptable. Pueden ser institucionales o personales (aplicados a la tarea concreta de un profesor u otro personal del sistema educativo)
- Los marcos nacionales de calificaciones: son también criterios explícitos que se refieren a las capacidades a lograr por los perfiles de egresados. Establecen el compromiso de resultados institucionales y profesionales. Un Marco Nacional de Calificaciones es precisamente eso: un marco que establece límites – es un conjunto de principios y guías que proveen una visión, una base filosófica y una estructura organizacional – para la construcción, en este caso, de un sistema de calificaciones. Dentro de estos límites, se lleva a cabo el desarrollo detallado y la implementación. Es nacional porque es un recurso nacional que representa el esfuerzo nacional para integrar la educación y la formación (training) en una estructura unificada de calificaciones reconocidas. Es un marco de calificaciones, y por lo tanto da cuenta de los aprendizajes de los que aprenden. “En síntesis, el Marco Nacional de Calificaciones (MNC) es el conjunto de principios y guías en función de los cuales se registran los informes de los logros de los alumnos con el objeto de permitir un reconocimiento nacional de las competencias y los conocimientos

---

(Consejo para la Acreditación Académica de Hong Kong) o de otros reconocidos organismos de acreditación. Las instituciones que no son auto-acreditadoras pueden pasar a la otra categoría bajo ciertas condiciones.

<sup>8</sup> Por ejemplo, en el Reino Unido, según la Ley de Educación Superior de 1998, todos los docentes de escuelas estatales y escuelas especiales no estatales deberán registrarse ante el Consejo General de Docentes de Inglaterra o ante el Consejo General de Docentes de Gales. Estos Consejos se crearon en septiembre del año 2000. No obstante, si se exige a un docente de tener una certificación (QTS), no es necesario estar inscrito en el Consejo General de Educación (GTC). Las siguientes categorías están exentas de tener el QTS: practicantes en ejercicio de su práctica como docente; docentes que están tratando de obtener el QTS a través de un programa de empleos; docentes capacitados en el exterior (fuera de la Comunidad Económica Europea) que pueden trabajar en puestos temporarios por un período de hasta cuatro años sin necesidad de tener el QTS; docentes no titulados (por ejemplo, instructores), en los casos en que la escuela no haya podido encontrar un docente con QTS con las aptitudes y la experiencia necesarias.

adquiridos, asegurando de este modo un sistema integrado que alienta el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Massy,1996)

Todos los elementos que se han reconocido hasta aquí tienen en cuenta diversos factores inherentes al proceso de control de calidad. Existe, además otra cuestión a considerar cuando se pretende una descripción de estos procesos, que tiene que ver con una dimensión institucional y de modelo de gobierno. Siendo la educación un bien público regulado y controlado por el Estado, las decisiones que se toman sobre ella (como por ejemplo las que se refieren a cómo controlar la calidad de los profesores) tienen características diferentes según sea el modelo de organización política vigente en cada país.

Así, aquellos países con gestión centralizada poseen un único sistema de controles de calidad en todo su territorio, pero en el caso de las federaciones de estados o provincias (como es el caso de Australia, Argentina, Sudáfrica o los Estados Unidos) estos controles están acordados en términos generales, variando su aplicación práctica en un rango más o menos variable.

## La gestión de la acreditación

### ➤ **Agencias Responsables**

La gestión de la acreditación se organiza en un sistema complejo, que incluye una serie de partes interrelacionadas. En la gran mayoría de los casos existe más de un organismo responsable, cada uno de los cuales se hace cargo de diferentes aspectos complementarios del tema, conformando un verdadero sistema de control de calidad. Los organismos se diferencian a partir de distintas líneas de responsabilidad.

- Una primera línea de diferenciación se refiere a la función que desempeña el organismo dentro del concierto de la acreditación o dentro de los procedimientos generales de control de la calidad de los profesores. La diferencia central es la que se establece entre organismos *generadores de los estándares* y criterios de evaluación, que son los verdaderamente responsables del proceso (es el caso de la SAQA en Sudáfrica, o de la OfSTED en Gran Bretaña), y organismos *aplicadores de los estándares* y criterios de evaluación, que son los que desarrollan los procedimientos. Cuando existen los dos tipos de organismos, la relación entre ellos es que el responsable controla la calidad de los aplicadores. (USA, Sudáfrica)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> En los casos latinoamericanos estudiados esta diferencia no se ha observado. Tanto en Chile como en Argentina solo existen instituciones acreditadoras que generan sus propios estándares.

- La segunda línea de diferenciación de instituciones tiene que ver con el ámbito de aplicación de los procedimientos, que puede ser *universal* - en el caso en que toda institución de nivel superior deba someterse a estos procedimientos - , o *específico*, cuando sólo entran en el circuito algún tipo de instituciones y no las otras. Estos recortes habitualmente se refieren a causas tales como:
  - que existen instituciones que por su situación o por su tradición particular reciben el status de instituciones auto-acreditadoras y por lo tanto no deben someterse a estos procedimientos para tener derecho a funcionar o emitir títulos válidos. (Gran Bretaña o Hong Kong)
  - que se diferencia entre universidades e instituciones de nivel superior no universitario, en cuyo caso pueden existir circuitos diferenciados para ambos tipos de instituciones, y pueden quedar fuera del circuito general ya sea las universitarias o las no universitarias. (Argentina)

Estos dos ejes diferenciadores dan como resultado que en cada país exista un tipo de arreglo institucional específico. Estos arreglos se diferencian entre sí, determinando formas institucionales diversas, tales como:

- existencia de *circuitos paralelos* de acreditación o de evaluación que tienen competencias específicas, por ejemplo para un tipo de instituciones (por ejemplo universidades vs. terciarios, o terciarios técnico profesionales vs. terciarios de formación docente).
- existencia de *niveles o instancias diferenciadas* según las funciones que realizan. Ejemplo: el circuito institucional que se da en el nivel estadual o provincial, y el circuito nacional, al nivel federal, en general en los países federales.
- existencia de mecanismos de *control del control*, que pueden ser parte del mismo sistema o pueden ser externos, como en el caso de Hong Kong que se contrató a una Universidad extranjera, el Centro de Estudios de Políticas de Educación Superior (Centre for Higher Education Policy Studies - CHEPS) de la Universidad de Twente en Holanda, con el objetivo de llevar adelante una evaluación independiente de las siete instituciones terciarias financiadas por el UGC (University Grants Committee).

Es interesante señalar que, a pesar de que en ciertos casos pueden resultar difíciles de aplicar, todos estos procedimientos son aceptados por los actores debido a que están validados a partir de la búsqueda de objetividad y transparencia que suponen. Esta objetividad y transparencia se basa en primer término en el conjunto de criterios y estándares que son explícitos y de público conocimiento, pero también en características tales como

- La distancia de los actores. Habitualmente se los coloca fuera de los ministerios aunque pertenezcan a su ámbito.

- Su multisectorialidad. Se busca que haya presencia, cuando no representación, de todos los sectores interesados. Pueden o no tener representación directa del Estado (funcionarios), pero nunca un actor tiene clara primacía sobre los otros.
- El nivel académico y de expertise (pericia) de sus miembros. Pertenecer a estos organismos supone una larga experiencia académica demostrada. Un ejemplo claro pero no excepcional es el de Hong Kong donde los miembros del Comité de Becas Universitarias (University Grants Committee -UGC) son nominados por el Jefe del Ejecutivo y son todas personalidades prominentes en su campo, ya sea eminentes académicos extranjeros y también de Hong Kong, así como prominentes líderes comunales locales. Ningún funcionario del gobierno ocupa un sitio en este Comité, pero su Secretariado y demás oficinas ejecutivas está formado por agentes de la administración pública.

➤ **Aplicadores del proceso de acreditación.**

A pesar de que la acreditación como función pública tiene una fuerte connotación de organismo del Estado, en los casos analizados los organismos aplicadores del proceso de acreditación son tanto gubernamentales como mixtos o no-gubernamentales, o puede darse una convivencia de todos estos casos en los complejos sistemas de acreditación de algunos países.

1. Un primer caso es aquél que está íntegramente conformado por organismos gubernamentales. En general, aunque están en la órbita del Ministerio de Educación, guardan independencia de las estructuras jerárquicas ministeriales. Se tiene especial cuidado en que exista una adecuada distancia entre el gobierno y los entes acreditadores como forma de garantizar la no injerencia y la objetividad de los juicios de evaluación.
2. Un segundo caso es el de organismos mixtos, estatales y no estatales. En esta situación es común que se opte por organismos colegiados (consejos, comités, juntas directivas) en los cuales están representados actores muy diversos. Según las funciones, la composición tiende a ser más académica, o más profesional. En muchos casos se encuentra también representación de diferentes actores sociales tales como representantes de diversas áreas de la producción o representantes de los cuerpos legislativos.
3. Un tercer caso es el de sistemas con preponderancia casi exclusiva del sector privado, como se presenta en USA.

➤ **Antigüedad en la operación.**

Los procesos de evaluación y acreditación de la formación de los profesores tienen su origen en la gran preocupación por la calidad de la educación que entregan las escuelas y por las inconsistencias de los estándares logrados por muchos jóvenes puestos en evidencia por el auge de las mediciones nacionales de logros de aprendizaje que, si bien existían con anterioridad, adquirieron gran desarrollo en la década de los años 80 y de los 90.

Estas décadas son también las del desarrollo de los procedimientos de evaluación y acreditación de la formación de los profesores, aun cuando en la actualidad siguen en permanente reformulación y perfeccionamiento.

En Argentina el proceso es muy joven ya que sus bases surgen de la legislación dictada a mediados de los años 90, básicamente la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995). Entre 1995 y 1999 empezó a llevarse a la práctica y recién en la actualidad está funcionando de manera generalizada.<sup>10</sup>

En Chile, si bien los inicios se cuentan en los años 80 y el circuito de certificación tiene antecedentes anteriores, recién en 1999 el Gobierno de Chile (Decreto Supremo 51/1999) creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pre-grado (CNAP), en la órbita del Ministerio de Educación, que se constituyó en marzo de 1999. Está en el proceso de establecerse por ley como sistema nacional de acreditación.

En Hong Kong, el University Grants Committee (UGC) fue el resultado de una sugerencia, hecha por Miembros del Concejo Legislativo durante el Debate Presupuestario en 1964, acerca de que se creara un comité similar al del Reino Unido (British University Grants Committee) para aconsejar al Gobierno sobre los edificios, el desarrollo y las necesidades financieras de las universidades. El Comité fue creado formalmente en octubre de 1965, con principios y prácticas basadas sobre el modelo británico, que han sido adaptadas a lo largo de los años para responder a las necesidades de Hong Kong.

En el Reino Unido las políticas centralizadas de control de calidad se iniciaron con fuerza en la década del 80 con el National Curriculum. De manera subsiguiente, los mecanismos de control de calidad de los profesores se instalan en la década del 90.

- Según la Ley de Educación Superior de 1998, todos los docentes que enseñan en las escuelas estatales y en las escuelas especiales no-estatales deben registrarse en el Consejo General de Enseñanza (General Teaching Council para Inglaterra o el General Teaching Council para Gales). Ambos Consejos fueron creados en septiembre del año 2000.
- En Irlanda del Norte, la Education (NI) Order (Ley de Educación) de 1998 prevé que los docentes estén registrados en el Consejo General de Educación de Irlanda del Norte, que fue establecido en 2002 y

---

<sup>10</sup> No obstante, la importancia y exigencia de este sistema ha sufrido variaciones. La tendencia parece ser a aflojar los controles y reducirlos a sus aspectos formales habida cuenta de la deficiente calidad de gran parte de las 1200 instituciones de formación docente y de los consecuentes conflictos que se deben enfrentar para mejorar su calidad.

asesora al Departamento de Educación y a las autoridades empleadoras en temas que afectan los estándares profesionales de los docentes.

En el caso de los Estados Unidos, por las características totalmente descentralizadas del modelo de gobierno, a pesar de que la acreditación tiene más de 100 años, como consecuencia de la preocupación por proteger la salud pública y la seguridad y de servir al interés público, no existe una instancia nacional responsable. Se ocupan de la acreditación organizaciones privadas, no-gubernamentales, o sin fines de lucro, diseñadas para este propósito específico, que se han ido renovando a lo largo del tiempo. Por ejemplo, el National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (Consejo Nacional de Acreditación de Docentes) se creó como un cuerpo acreditador sin fines de lucro en 1954, y empezó a funcionar como una agencia independiente. El Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) (Consortio Interestatal sobre Evaluación y Apoyo a los Docentes Noveles), que es un consorcio de organismos de educación de los Estados y de organizaciones educativas nacionales dedicadas a la reforma de la preparación, el licenciamiento y el desarrollo profesional permanente de los profesores, fue creada en 1987. Otro organismo, el Teacher Education Accreditation Council (TEAC) (Consejo de Acreditación de Docentes), se fundó en 1997.

➤ **Efectos sobre instituciones no-acreditadas.**

Los efectos de la no acreditación y de los demás mecanismos de control de calidad de la formación de profesores son diferentes según la fuerza que tengan en la legislación de los países. Si existen, han nacido como consecuencia de situaciones concretas que deben ser controladas, y han sido formalizados legalmente dentro de la regulación educativa.

Siendo esto así, en todos los casos el hecho de no presentarse o no pasar exitosamente por estos procedimientos, acarrea alguna consecuencia. Estas consecuencias pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: un primer grupo que podríamos llamar de “máximo efecto” en el cual las consecuencias de no acreditación son graves ya que significa que la institución no puede seguir brindando servicios o que el título que se emite no tiene validez, o que el profesor no puede seguir dando clase o trabajando dentro del sistema educativo. Existe también un segundo grupo en el cual las consecuencias de no acreditar no son tan exigentes, o sea en el que la no acreditación generaría un “efecto intermedio”.

Si bien la gran mayoría de los casos caben, en teoría, en el primer grupo, la aplicación real del efecto casi nunca se produce dado que existe una serie de pasos que permiten que las falencias sean resueltas y estos mismos procedimientos dan el tiempo suficiente para hacerlo. Los países que cuentan con este tipo de legislación, como son Argentina, Chile o Sudáfrica, han creado un procedimiento progresivo de aplicación de

la acreditación. Partiendo de una primera instancia de evaluación externa, muchas veces realizada a partir de una primera auto-evaluación, lo normal es que el dictamen de la comisión evaluadora abra una posibilidad de mejora sobre los temas o aspectos que lo necesiten.

Estos dictámenes de acreditación no son ad-infinitum, sino que abarcan un período que va generalmente entre los cuatro y los seis años. Para ese lapso, el dictamen puede tener el siguiente gradiente: i) de acreditación plena por el período; ii) de acreditación parcial o provisoria, en cuyo caso se presentan los requerimientos específicos sobre los temas a mejorar y se dan los plazos para hacerlo; iii) de no acreditación.

Como es evidente, la segunda opción abre las posibilidades de un proceso de mejoramiento que, de no cumplirse en el tiempo establecido, puede también tener consecuencias similares a la no acreditación. Estas son: disponer la suspensión del ingreso de alumnos, cerrar la carrera, revocar el reconocimiento oficial para emitir títulos válidos, cancelar la personería jurídica de la institución, etc.

El caso del efecto intermedio tiene que ver también con el encuadre legal y administrativo de los países. Típicamente podemos considerar en este grupo a USA donde, por el modelo de gobierno existente, los Estados no tienen jurisdicción sobre las instituciones de nivel superior. Tampoco la tiene el nivel federal, pero este es quien financia en gran medida estas instituciones, y lo hace con la condición de que estén acreditadas. De este modo, si bien la no acreditación no produce un efecto de impedir dar el servicio, sí tiene consecuencias fuertes en términos económicos, lo cual resulta sin duda un fuerte elemento de presión.

Una tercera forma, aún más leve, tiene que ver con la supuesta sanción social que estaría presente<sup>11</sup>, y que discriminaría entre las instituciones acreditadas y no acreditadas en favor de las primeras.

Un caso particular se presenta en relación con la acreditación individual de los profesores. En el Reino Unido una persona que no está certificada (no tiene el QTS) puede enseñar en escuelas sólo como parte de su formación en el marco de los Programas de Profesores Registrados o Graduados (Registered or Graduate Teacher Programmes) o como 'instructor', siempre y cuando no exista disponible un profesor certificado. Generalmente sólo se emplea a los instructores por períodos cortos, a menudo para enseñar materias técnicas, o para enseñar a tocar instrumentos musicales. Es decir, no tener la acreditación profesional significa restringir las posibilidades concretas de trabajo.

---

<sup>11</sup> En la página web de Sudáfrica, la pregunta: “¿Se adoptará alguna medida contra las escuelas que no estén registradas y/o acreditadas?” tiene como respuesta: “La lógica a aplicar respecto de la política de registro y acreditación es que hay que tener un registro público que informe a la gente qué instituciones son legales y cuentan con una administración de calidad aceptable y un sistema que asegure la educación y la capacitación que están ofreciendo. Las instituciones acreditadas y registradas se verán obligadas a exhibir sus certificados de registro y acreditación. Como este registro de instituciones registradas y acreditadas será público, la gente estará en posición de asegurar el estado de una institución antes de registrarse como alumnos”. Departamento de Educación, [www.pwv.gov.za](http://www.pwv.gov.za)

## Conclusiones

Una revisión de experiencias tan diferentes como las analizadas resulta de particular interés para extraer algunas conclusiones, sobre todo porque a partir de su análisis resaltan algunas regularidades. Es interesante señalar algunas de ellas, tales como:

- ❖ *Hay un alto interés por parte de las unidades educativas por someterse a sistemas de control de calidad.*  
Las instituciones educativas y sus unidades académicas, particularmente las del nivel superior, tienen objetivos y metas que cumplir y para ello cuentan con mecanismos de regulación y sistemas e instrumentos de evaluación que les ayuden a mejorar su calidad, los que pueden ser realizados íntegramente por la institución. La acreditación agrega un componente adicional que es la certificación pública de que la institución, el programa o la carrera sometida a un proceso de evaluación reúne las condiciones correspondientes al rango que aspira. Más aún, es una garantía pública de los resultados de la evaluación y un proceso esencialmente externo a la institución ya que sobrepone al mecanismo de auto-evaluación un mecanismo de evaluación externa a fin de validar los resultados de la auto-evaluación. Aún en los casos en que someterse a este proceso experimental de acreditación no tiene influencias jurídicas y oficiales, las instituciones que se someten a ella mejoran o revalidan su imagen y status público.
- ❖ *Hay un papel fuerte de regulación del Estado que parece ser una pre-condición.*  
Si bien el sector privado, empresarial o no, puede desempeñar algún papel en el proceso, es el Estado en tanto garante de la Educación el que sanciona la normativa, establece los procedimientos y asigna las responsabilidades a cada uno de los actores. En relación con la realidad de los Estados Unidos, cuya característica es justamente el papel de poca intromisión del Estado, opina Darling Hammond: “La concepción más profesional de la enseñanza que existe en los países europeos y asiáticos, que mencionamos anteriormente, ha sido posible en parte porque los ministerios de educación o los cuerpos profesionales establecidos para este propósito, establecieron estándares para la enseñanza. Estos cuerpos también son responsables de los exámenes. Las Escuelas de Educación están fuertemente subsidiadas por los gobiernos, y también el entrenamiento de los candidatos, de tal manera de que el conocimiento de los profesores no es una función de capacidad-de-pago individual o de las preferencias de los candidatos sobre cuánto les gustaría a ellos estudiar. Las Escuelas de Educación deben cumplir estándares relativos a lo que se debe enseñar y a lo que se debe aprender”. (Darling Hammond y Loewenberg Ball, 1997)
- ❖ *Forman parte de procesos más macro de cambio, centrados en control de calidad.* Los procesos de acreditación están subsumidos en procesos de reforma educativa y, muchas veces de reforma del Estado, previos. Aparecen como procedimientos para encontrar alguna manera de mejorar la calidad de los profesores. Estos procesos de reforma educativa incluyen, entre otros elementos, la reforma de la

formación de los docentes y de la carrera profesional de los profesores, proponen muchas veces un cambio de nivel hacia la universidad, la revisión de los contenidos de la formación inicial o permanente, o los requerimientos para el ingreso a la carrera profesional, ascenso y permanencia.

❖ *Forman parte de procesos de evaluación de todo el nivel superior.*

En todos estos países la formación docente inicial es parte de la educación superior. Las reformas educativas antedichas involucran asimismo revisiones profundas de todas las instituciones del nivel superior, particularmente las universidades, que también enfrentan demandas por una mejor calidad. En este sentido, las experiencias de evaluación y acreditación de la formación de profesores tienen algún parentesco con los procesos de evaluación y acreditación que se montan para las universidades en esos mismos años.

❖ *Se advierte un movimiento de diferenciación institucional.*

Las distintas funciones que son necesarias para cumplir adecuadamente con los controles de calidad, y la multiplicidad del objeto a evaluar, determinan un proceso de diferenciación de instituciones, las cuales se organizan en un modelo sistémico. Una serie de factores determinan este proceso tales como el contexto institucional del país (federal o no), las características de las funciones a cumplir (hacer estándares o aplicarlos; registrar instituciones o acreditarlas), o el ámbito de aplicación de sus funciones (las universidades, o los terciarios no universitarios, o la formación profesional para un campo específico). La revisión de los casos permite adelantar la hipótesis de que existe un verdadero proceso de diferenciación que pareciera iniciarse sólo con alguna de éstas y registra un crecimiento y diferenciación a lo largo del tiempo.

❖ *Para muchos de los roles institucionales generados pueden crearse varias instituciones que compitan entre sí.*

Si bien estos procesos están, en la mayoría de los países, impulsados por la iniciativa del Estado, existen casos en que la iniciativa privada ha jugado un papel importante. Este es uno de los factores que tiene incidencia en la existencia de variadas instituciones certificantes o acreditantes. Pero también puede existir esta situación por expresa decisión legislativa, como es el caso de la Ley de Educación Superior en Argentina, o en Hong Kong en donde existe el Hong Kong Council for Academic Accreditation (HKCAA) y otras agencias de acreditación reconocidas.

❖ *Al interior de las instituciones se produce un movimiento de división del trabajo, o de complejización de funciones.*

Creadas inicialmente para establecer estándares, o para acreditar instituciones y programas de FD, estos organismos luego de un tiempo expanden su tarea y abarcan otros roles como promover la calidad entre todos los aplicadores; monitorear la provisión del servicio hecha por los aplicadores; recomendar nuevos estándares o calificaciones; mantener una base de datos aceptable; realizar informes. Este es el caso de la

HKCAA de Hong Kong, que inicialmente conducía revisiones institucionales y validaba programas pero en los años recientes se ha expandido para incluir otras actividades de aseguramiento de la calidad tales como la evaluación de cursos no-locales ofrecidos en Hong Kong y la evaluación de calificaciones individuales.

- ❖ *Hay una tendencia a constituir procesos permanentes de control de calidad que forman parte de un nuevo modelo de organización del gobierno.*

Una vez que aparecen, estos procedimientos no se realizan por única vez para acreditar y nada más. El proceso puede estar pensado como la reiteración de los controles (Argentina) o como una oportunidad de acompañar procesos de mejoramiento institucional (Hong Kong), planteando una secuencia con objetivos concadenados cada evaluación. Un ejemplo de este último país es que “la HKCAA tiene en mente que la primera rueda del TLQPR (Teaching and Learning Quality Process Review) que examinó procesos en las instituciones ha servido para focalizar la atención en la importancia de la enseñanza y del aprendizaje. La segunda vuelta del TLQPR no debe tratarse como un proceso enteramente nuevo sino que debería construirse teniendo en cuenta los hallazgos de la primera vuelta.”

- ❖ *Están dentro de los marcos de calificaciones laborales.*

Esto parece ser una característica de los países de tradición sajona, en los que existe un amplio desarrollo de un marco de calificaciones (Qualifications Framework) que se refiere a todas las actividades laborales. En muchos de estos países (Sudáfrica, Australia, Hong Kong) en ellos están comprendidos los docentes.

- ❖ *La acreditación puede tener vigencia permanente o ser transitoria.*

Estos procesos parecen tener también un lugar diferente según el momento institucional en que se realicen. Normalmente, una institución nueva pide la acreditación para poder empezar a funcionar y se somete a ella, pasa las pruebas y es evaluada cada equis años. Si después de una cantidad establecida de períodos en que la evaluación es buena, todo va bien, adquiere la capacidad de autoevaluarse, o de autonomizarse. Esto determina que las instituciones de formación se dividan entre las que son auto-acreditadoras y las que son no-auto-acreditadoras.

- ❖ *Un sistema de controles maduro también genera espacios fuertes de asistencia.*

Una interesante vía de diferenciación de funciones es la que aparece en los sistemas con más tradición, como el del Reino Unido, en los cuales conjuntamente con las exigencias para sostener una buena calidad se generan espacios fuertes de asistencia a las instituciones para que puedan sostener las evaluaciones y auditorías. El Handbook of Guidance, en Reino Unido, acompaña al manual *Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Cómo habilitarse para enseñar: estándares profesionales para obtener el QTS y requisitos para la capacitación como docente de nivel inicial)*. El propósito de este manual es ayudar a los aplicadores cuando emiten sus juicios y ayudarlos a maximizar las oportunidades para el desarrollo que el marco

*Qualifying to Teach* ofrece. Trata de ayudar a todos los que están involucrados en la formación inicial de los profesores a comprender los fines y el ámbito tanto de los Estándares como de los Requerimientos. En Sudáfrica, el Council of Higher Education (CHA – Consejo de Educación Superior) tiene un Comité (Higher Education Quality Committee) cuyas funciones son auditar los mecanismos de control de la calidad de las instituciones de educación superior y acreditar programas de educación superior; pero también promover el control de calidad en la educación superior.

- ❖ *La base de un buen control es un conjunto de procedimientos cruzados, no sólo la existencia de estándares o de acreditación institucional.*

Poner en funcionamiento y sostener procesos de acreditación de carreras e instituciones requiere por un lado el acuerdo sobre los criterios y estándares, pero implica asimismo una serie de compromisos sobre procedimientos a poner en práctica. Hemos señalado la importancia de los Marcos Nacionales de Calificaciones como soporte de la acreditación, o la de los sistemas de registro de instituciones o de profesores, pero existen también otros procedimientos desarrollados por los países que se orientan en la misma dirección. En el caso del Reino Unido, por ejemplo existen estándares, acreditación institucional, y registro y control de los profesores, pero todo esto se complementa con un sistema serio para controlar el ingreso en la docencia.<sup>12</sup>

- ❖ *La tendencia parece ser ampliar la idea de la acreditación como un procedimiento (o como un mecanismo de control de calidad) para llegar a un verdadero Enfoque sobre Control de Calidad.*

Un sistema educativo eficaz y eficiente debe basarse en instituciones autónomas capaces de desarrollar una educación de calidad. Los mecanismos y procedimientos externos a las instituciones tendientes a controlar la calidad educativa debieran ir evolucionando hacia un enfoque completo y amplio que implica que las instituciones deberían tener sus propios mecanismos internos de control de calidad, pero también debería haber alguna forma de proceso externo para corroborar la existencia o efectividad de estos procesos internos. Para lograr estos resultados, es necesario un esfuerzo sostenido que combine tanto la producción de estándares como el diseño y la puesta en práctica de procedimientos de evaluación y certificación.

- ❖ *Parecería que la experiencia más completa en términos de asegurar la calidad académica es la del Reino Unido.*

La Quality Assurance Agency (QAA) ha producido un *Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education* (QAA, 1999) (Código de Práctica para Asegurar la Calidad y

---

<sup>12</sup> Se creó una red de Asesores Regionales para la Contratación de Personal Docente (Regional Recruitment Advisers - RRAs) para coordinar y revitalizar las actividades de contratación de docentes en los ámbitos local y regional y brindar apoyo al Organismo de Capacitación Docente (Teacher Training Agency - TTA) en su estrategia para contratar personal docente en forma nacional. Existe una RRA en cada oficina gubernamental provincial en Inglaterra, y un Asesor de Contratación en Gales. La tarea de las RRAs es brindar asesoramiento y apoyo a los que ofrecen capacitación inicial a docentes para mejorar la contratación de personal para sus cursos y programas de capacitación. El TTA también brinda financiamiento a las Administradoras de Estrategia de Contratación (RSMs). Sobre la base de *local education authorities (LEAs)* (autoridades locales de educación) en zonas de mayor necesidad, las RSMs establecen proyectos estratégicos de contratación y retención en respuesta a las necesidades que tienen las escuelas locales de oferta de docentes. [www.dfes.gov.uk](http://www.dfes.gov.uk)

los Estándares Académicos en Educación Superior) que evidencia amplias expectativas que cubren temas relativos a la gestión de la calidad académica y a los estándares en educación superior.

Esta agencia (la QAA) también ha producido *benchmarks* (*puntos de referencia*) de las materias de estudio que representan las expectativas generales sobre los estándares a cumplir para lograr la titulación y la calificaciones para un nivel determinado de una materia en particular. Se espera que las instituciones usen estas expectativas de logro para informar sus decisiones sobre los resultados que se esperan de los programas y para evaluar las demandas generales del marco de evaluación (QAA, 2000).

Hay también anexos del manual *Handbook for Academic Review* (QAA, 2000) (Manual de Revisión Académica) donde se ofrece una guía para la preparación de los documentos de auto-evaluación. Inspeccionar los sistemas internos de control de calidad es una parte central del nuevo proceso de auditoría institucional de evaluación externa. En 2002, HEFCE (Higher Education Funding Council – Consejo para el Financiamiento de la Educación Superior) de Inglaterra creó un grupo de trabajo con representantes de los cuerpos más importantes que están involucrados en el proceso de control de calidad de la educación superior. La consigna de este grupo de trabajo fue identificar las categorías de los datos, la información y los juicios sobre la calidad y los estándares de enseñanza y aprendizaje que deberían estar disponibles para las instituciones de educación superior, y los que deberían ser publicados. Este grupo de trabajo ha publicado recientemente su informe final (HEFCE, 2002).

Buenos Aires, junio 2004

## BIBLIOGRAFIA

- BLOOM Darrell (2003) Teacher Education Accreditation: An International Challenge, ICET
- DARLING HAMMOND Linda and LOEWENBERG BALL Deborah (1997) Teaching for High Standards: what policymakers need to know and be able to do, Ponencia preparada para el National Education Goals Panel, junio 1997.
- EKONG Donald (1999), "The Transformation of Higher Education in South Africa", en The Association for the Development of Education in Africa (ADEA), Newsletter, Volumen 11, Número 1 (Enero -Marzo 1999). ([www.adeanet.org](http://www.adeanet.org))
- MASSY William F. (1996), Teaching and Learning Quality Process Review: The Hong Kong Program, Ponencia presentada a la International Conference on Quality Assurance and Evaluation in Higher Education, Beijing, China, Mayo 5-7, 1996.
- WOßMANN, Ludger (2001) Schooling resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence, Kiel Institute of World Economics, 24100 Kiel, Alemania
- UNESCO/UNICEF (1990), Education for All Conference, Jomtien

### 1. ARGENTINA

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, Los profesores de los Institutos de Formación Docente, Buenos Aires, 1996.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, Bases para la Organización de la Formación Docente, Buenos Aires, 1996.
- IPE/UNESCO-Buenos Aires, Formación Docente Inicial, Newspaper Reports N° 10, Buenos Aires, 2001
- ORGANIZACION DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI), Los docentes. Situación y Formación, Madrid, 1995.
- SIGAL Victor y WENTZEL Claudia, Situación de la Educación Superior No Universitaria, Universidad de Belgrano, Documentos de Trabajo, Buenos Aires.

### 2. AUSTRALIA

- Australian Government: ([www.fed.gov.au](http://www.fed.gov.au))
- Department of Education, Science and Training: ([www.dest.gov.au](http://www.dest.gov.au))
- Education Portal: ([www.education.gov.au](http://www.education.gov.au))
- National Quality Teacher Programme: ([www.qualityteaching.dest.gov.au](http://www.qualityteaching.dest.gov.au))
- Higher Education: ([www.dest.gov.au/noosr/cep/australia/cepaust7.htm](http://www.dest.gov.au/noosr/cep/australia/cepaust7.htm))
- Australian Qualification Framework: ([www.aqf.edu.au](http://www.aqf.edu.au))

### 3. CHILE

- AVALOS Beatrice, Regulación de la educación superior y de la formación docente, UNESCO Educación Superior, Caracas, Venezuela, August 2003.
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE, Estatuto de los Profesionales de la Educación, Ley N° 19.070 (actualizado a Febrero 2002), Colegio de Profesores de Chile A. G. Directorio Nacional, Departamento Jurídico.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CHILE, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigación Pedagógica, Ministerio de Educación, Chile. (<http://www.cpeip.minieduc.cl>)
- MINISTERIO DE EDUCACION DE CHILE, Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (página web: <http://www.cnap.cl>).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, Manual para el Desarrollo de Procesos de Autoevaluación, segunda versión, Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, Santiago, Chile, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACION DE CHILE, Gestión de políticas educativas y políticas de capacitación docente, 1º Congreso nacional sobre Investigación e Información, Santiago, 17 de octubre 2000, Chile.  
(<http://www.reduc.cl/congreso/cebbeca.PDF>.)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, Decreto Supremo nº 51/1999, creación de la Comisión Asesora en Calidad de Evaluación para la Calidad de Programas de Pre-grado de instituciones de educación superior. Santiago, 08 de febrero de 1999.

MINISTERIO DE EDUCACION DE CHILE, Ley Orgánica constitucional de la enseñanza N°18.962, promulgada 07/03/90, Departamento jurídico, División de Educación Superior, Ministerio de Educación, Chile.

MINISTERIO DE EDUCACION DE CHILE, Programa de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación superior, (página web: <http://www.mesesup.cl>)

MINISTERIO DE EDUCACION DE CHILE, Fundamento de la reforma educacional, Gobierno de Chile. (<http://www.mineduc.cl/>)

MINISTERIO DE EDUCACION DE CHILE, (página web: <http://www.mineduc.cl>).

NUÑEZ PRIETO Iván (2000), Los docentes y la política de desarrollo profesional, Ministerio de Educación de Chile, Febrero del 2000.

OBSERVATORIO DE EDUCACION IBEROAMERICANA (1994), Sistemas Educativos Nacionales-Chile, Capítulo 14. *El Personal Docente: situación y formación*; Organización Estados Iberoamericanos OEI, c/ Bravo Murillo 3828015, Madrid, España.

OBSERVATORIO DE EDUCACION IBEROAMERICANA, Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes, OEI, (página web <http://www.oei.es>).

#### 4. HONG KONG

HONG KONG COUNCIL FOR ACADEMIC ACCREDITATION, General introduction to institutional review and programme validation, April 2001 (Revised in November 2003).  
The Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications. [www.emb.gov.hk](http://www.emb.gov.hk)  
The Hong Kong Council for Academic Accreditation. [www.hkcaa.edu.hk](http://www.hkcaa.edu.hk)  
Hong Kong Institute of Education. [www.ied.edu.hk](http://www.ied.edu.hk)  
Information of the Government of Hong Kong. [www.info.gov.hk](http://www.info.gov.hk)  
Teacher Education in China. [www.cernet.edu.cn](http://www.cernet.edu.cn)  
Hong Kong Teachers' Centre. [www.emb.org.hk](http://www.emb.org.hk)  
Education and Manpower Bureau – The Government of the Hong Kong Special Administrative Region .  
[www.ed.gov.hk](http://www.ed.gov.hk)  
University Grants Committee. [www.ugc.edu.hk](http://www.ugc.edu.hk)  
Education Commission. [www.e-c.edu.hk](http://www.e-c.edu.hk)

#### 5. SUDAFRICA

ASSOCIATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA, The transformation of higher education in South Africa. Newsletter Vol. 11, No. 1, January/March 1999, Paris- France.

DEPARTMENT OF EDUCATION, The Transformation and reconstruction of the higher education system. [www.education.pwv.gov.za](http://www.education.pwv.gov.za), South African Government

GOVERNMENT OF SOUTH AFRICA, Higher Education Act 101 of 1997.

SOUTH AFRICA QUALIFICATIONS AUTHORITY, South Africa Qualifications Authority Act. N°. 1521, 4 October 1995. and N°. 58 of 1995.

SOUTH AFRICA QUALIFICATIONS AUTHORITY, Regulations under the South African Qualifications Authority Act, 1995.

SOUTH AFRICA QUALIFICATIONS AUTHORITY, Education and Training Quality Assurance Bodies Regulations, 1998. NO. R. 1127, 8 September 1998.

SOUTH AFRICA QUALIFICATIONS AUTHORITY, Norms and Standards Final Policy Statement, February 2000

#### 6. REINO UNIDO

EMERY Hilary (2001), Lecciones de la Experiencia del Reino Unido en el desarrollo de estándares de calidad de la enseñanza; Ponencia presentada al *Seminario Internacional de la ICET: "Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación"*, Santiago, Chile, 8 de mayo 2001.

EURYDICE, The information database on Education Systems in Europe. The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland) – 2001/02, [www.eurydice.org/Eurybase](http://www.eurydice.org/Eurybase)

NORTHERN IRELAND TEACHERS, *The Teacher Education Partnership Handbook*, NITEC and CEPD, 1998.

SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SKILLS and TEACHERS TRAINING AGENCY, Qualify to Teach, London, 2002.

TEACHER TRAINING AGENCY (1999) Accreditation as a provider of initial teacher training, London.

TEACHER TRAINING AGENCY (1999) Procedures for the withdrawal of institutional accreditation and Mechanisms for a request for reconsideration, London, July 1999.

TEACHER TRAINING AGENCY ([http/ www.tta.gov.uk](http://www.tta.gov.uk))

## 7. ESTADOS UNIDOS

EATON Judith (2003). Accreditation and recognition in the United States, Council for Higher Education Accreditation, August 2003. ([www.chea.org](http://www.chea.org))

COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION ([www.chea.org](http://www.chea.org))

NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION ([www.ncate.org](http://www.ncate.org))

NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS ([www.nbpts.org](http://www.nbpts.org))

TEACHERS EDUCATION ACCREDITATION COUNCIL ([www.teac.org](http://www.teac.org))