



CÁTEDRA UNESCO DE DIRECCIÓN UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA



CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO
CINDA

ACREDITACIÓN Y DIRECCIÓN ESTRATÉGICA PARA LA CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES

Santiago de Chile
Junio del 2007

INDICE

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: GESTIÓN DE LA ACREDITACIÓN PARA LA CALIDAD

CAPITULO I CONSIDERACIONES SOBRE LA ACREDITACIÓN PARA LA CALIDAD EN UNIVERSIDADES CHILENAS

La acreditación institucional en el contexto del aseguramiento de la calidad.

Reginaldo Zurita

Aseguramiento de calidad y acreditación: Apuntes de contexto.

Ricardo Herrera

Algunas consideraciones sobre el aseguramiento de calidad

María Zúñiga

CAPITULO II SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DE LA ACREDITACIÓN EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Análisis de la Gestión Institucional de la Acreditación en Universidades Chilenas

Eduardo González, Arturo Mora, Mario Baez, Doris Rodes; Nancy Ampuero, Mauricio Ponce, María Inés Solar, Mónica Núñez y Jorge Lagos

CAPITULO III ANÁLISIS DEL PROCESO CHILENO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Análisis del sistema nacional de aseguramiento de la calidad.

Lorena López, María Adriana Audibert, Elía Mella, Anahí Cárcamo, Virginia Alvarado, Selín Carrasco, Paulina Pérez

CAPITULO IV PROPUESTA DE UN NUEVO MODELO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL PARA LA ACREDITACIÓN

Un modelo de sistema institucional de aseguramiento de la calidad

Mario Letelier, Cristina Toro, Peter Backhouse, Ingrid Grünwald, Olaya Ocaranza y Luis Loncomilla.

Aportes del sector productivo para un nuevo modelo de acreditación universitaria

Luis Loncomilla

Implementación de un modelo de aseguramiento de la calidad universitaria

Cristina Toro, Peter Backhouse, Ingrid Grünwald

CAPITULO V EXPERIENCIAS INTERNACIONALES SOBRE GESTIÓN DE LA ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Aseguramiento de la Calidad en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Costa Rica

Aida Azze Pavon

Gestión de la Acreditación la experiencia del Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica

José Miguel Gutiérrez

El proceso de acreditación: alcances y desafíos para su gestión institucional

Marta Eugenia Picado Mesén

El Sistema de Calidad de la Universidad Politécnica de Cataluña

Enrique García Berro, Santiago Roca

Gestión de la Acreditación Universitaria. El caso de la Universidad Peruana Cayetano Heredia

Manuel Rodríguez Castro

SEGUNDA PARTE: DIRECCIÓN ESTRATÉGICA PARA LA CALIDAD

Capítulo VI CONSIDERACIONES SOBRE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA PARA LA CALIDAD

Dirección estratégica universitaria : lecciones aprendidas

Eduardo Aldana

Dirección estratégica y calidad ¿También en las universidades?

Joan Cortadellas

Capítulo VII EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA PARA LA CALIDAD

El pensamiento estratégico en universidades Chilenas

Olaya Ocaranza

La Planificación estratégica en la Universidad de Tarapacá, Chile

Emilio Rodríguez

De la Planeación estratégica a la planeación universitaria

Jairo Cifuentes

Experiencia de planificación en la Universidad de Los Andes,
Colombia

Claudia Lucía Velandia

Planificación y prospectiva estratégica en la Universidad del
Norte, Colombia

Carla Fernández Osio

El Proceso de Planificación estratégica en la Escuela Superior
Politécnica del Litoral, Ecuador.

Moisés Tacle Larrañaga

Plan estratégico de la Universidad Autónoma de Madrid, España

Flor Sánchez

Experiencia de Planificación estratégica en la Universidad de Jaén, España

Julio Terrados Cepeda

La experiencia de planificación estratégica en la Universitat Jaume I de Castellón, España

Francisco Toledo y Antonio Montaña

Plan estratégico de la Universidad de Oviedo, España

Esteban Fernández

El sistema de Planificación estratégica de la Universidad Politécnica de Cataluña, España

Santi Roca

El caso del Hospital Joan de Déu, España

Manuel del Castillo

Planeamiento estratégico en la Pontificia Universidad Católica de Perú

Luis Guzmán Barrón y Carlos Fonseca

Planificación estratégica aplicada a la gestión universitaria en la Universidad Peruana Cayetano Heredia

Oswaldo Zegarra Rojas y Victor Huanambal Tiravnati

La Planificación estratégica en el Instituto tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana

José Agustín de Miguel

Plan de desarrollo estratégico en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

Reyna Peralta

La experiencia de la universidad del Valle del Momboy, Venezuela en la Planificación estratégica,

Francisco González

PRESENTACIÓN

Este libro es el producto de dos seminarios internacionales. El primero de ellos sobre “dirección estratégica universitaria”, fue realizado en Barcelona, España, el 22 y 23 de mayo del año 2006. Dicho evento fue organizado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y la Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria de la Universidad Politécnica de Cataluña, que a su vez es miembro pleno de CINDA

El segundo seminario sobre “gestión institucional de la acreditación universitaria” realizado en la Universidad de La Frontera, en Temuco, Chile entre el 18 y el 20 de octubre del 2006. Este evento fue organizado por el Grupo Operativo de Universidades Chilenas coordinado por CINDA y forma parte de las actividades de un proyecto interuniversitario anual, que cuenta con el financiamiento del Fondo Concursable de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación de Chile.

Ambos seminarios coinciden en su orientación al mejoramiento de la calidad que constituye un derrotero y un desafío para el mundo universitario actual; y también confluyen en considerar a la gestión como una herramienta fundamental para dicho propósito.

Si bien ambos eventos coinciden en sus orientaciones, son complementarios en sus enfoques. El primero de ellos, se focaliza en la dirección estratégica, que implica importar desde la experiencia del sector productivo una metodología de planificación y gestión que permite identificar y alcanzar con mayor efectividad las metas planteadas, siendo eficientes en el uso de los recursos y con los niveles de calidad adecuados. El segundo, se focaliza en la gestión de la acreditación que implica, a partir de un análisis exhaustivo de la realidad institucional, buscar los mejores mecanismos para superar las debilidades en pro de un proceso de superación constante.

En esta doble dimensión de enfoques complementarios para enfrentar el desafío de mejorar la calidad de las universidades, el presente libro da cuenta de modelos y experiencias concretas, las que pueden ser de gran utilidad para quienes son responsables de la compleja labor que implica la gestión universitaria en el marco de la sociedad del conocimiento.

En consideración a lo señalado el libro se ha organizado en tres partes. Se inicia el texto con una introducción en la cual se sintetizan los aspectos relevantes, se analizan los resultados de las experiencias y se plantean algunos desafíos. Luego se pasa al primer tema asociado a la gestión de la acreditación, el cual a su vez ha sido estructurado en cinco capítulos que dan cuenta de la situación tanto de las universidades chilenas como de experiencias internacionales. Posteriormente, en la

parte siguiente se muestran experiencias de dirección estratégica las que se ha organizado en dos capítulos: uno en el que se hace una reflexión general sobre el tema y el otro a la presentación de experiencias concretas.

Al entregar este libro a la comunidad académica, CINDA y la Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria de la Universidad Politécnica de Cataluña quieren dejar expresa constancia de sus agradecimientos a las doce universidades que participan en el Grupo Operativo Chileno¹, a las universidades que participaron en ambos eventos y a los autores que contribuyeron a dar cuerpo a este libro y a la División de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile a través del Fondo de Desarrollo Institucional que permitieron su publicación

El trabajo de edición y preparación del libro para su publicación, estuvo a cargo de de Hernán Ayarza y Luis Eduardo González de CINDA y Joan Cortadellas y Geny Saavedra de la Cátedra de UNESCO de Dirección Universitaria de la Universidad Politécnica de Cataluña

Antoni Giró,
Rector
Universitat Politècnica de Catalunya
UPC

Iván Lavados
Director Ejecutivo
Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINDA

Mayo del 2007

¹ Las instituciones participantes en el Proyecto FDI coordinado por CINDA que conforman el Grupo Operativo Chileno son: las universidades de Tarapacá; de Antofagasta; de la Serena; Pontificia Católica de Valparaíso; de Santiago de Chile; de Talca; del Bio Bio; de Concepción; de la Frontera; de Los Lagos; Austral de Chile, y de Magallanes.

INTRODUCCION

La universidad actual se encuentra frente al desafío de insertarse en un mundo complejo, con nuevas exigencias de profesionalismo y competencias emergentes asociadas a la sociedad del conocimiento. A ello se suman la reforma de la educación superior, las nuevas tareas pedagógicas, y los requerimientos de rendir cuentas y ser eficientes en su gestión. Se trata de construir una universidad que tenga buenas relaciones con la comunidad académica, que incorpore valor agregado a la experiencia de sus estudiantes, que disponga de los ambientes adecuados, que tenga un currículo adecuado, que implemente una investigación relevante, que realice una evaluación pertinente y que genere una gestión de la calidad.

Las universidades suelen ser instituciones importantes, por su tamaño, por el gran número de personas que movilizan, por la cantidad de recursos que gestionan y, sobre todo, por el impacto social que generan. Además, son instituciones complejas, que necesitan una estructura orgánica y funcional muy variada, donde la autoridad se ejerce más por la vía de la convicción que por la de la disciplina. Por otra parte, la capacidad individual de iniciativa no siempre se canaliza respondiendo a los objetivos institucionales.

Por eso es tanto o más necesario que en otras organizaciones que se defina un proyecto institucional común, que involucre a todas las unidades y a todas las personas y que de forma individual y colectiva asuma decididamente el reto de la calidad.

Sólo así la universidad será capaz no sólo de responder debidamente a los requerimientos de la sociedad, especialmente los referidos a la formación y a la investigación, sino también de liderar el cambio social necesario para conseguir un mundo más justo, más equitativo y más solidario.

La presente Introducción al libro se ha estructurado en tres partes. En la primera, se hace una revisión del concepto de calidad que sirve de marco para las otras dos partes. En la segunda, se analiza lo referente a la gestión de la acreditación, como una forma de mejorar la calidad. En la tercera, se considera la dirección estratégica como otro de los elementos fundamentales para tener una educación universitaria de excelencia.

EL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dado que la calidad constituye el referente más relevante de este libro, pareciera conveniente dar una visión general de su conceptualización en la educación superior².

Con frecuencia se afirma que calidad en educación es un concepto relativo, por varias razones. Es relativo para quien usa el término y las circunstancias en las cuales lo invoca. De igual manera, el relativismo tiene otra perspectiva, ya que la calidad es de naturaleza similar a la verdad o la belleza constituyendo un ideal difícil de comprometer. Lo anterior lleva a la conclusión de que calidad es además un término que conlleva los valores del usuario, siendo así altamente subjetivo

De ahí que en la literatura especializada³, se encuentran diversas concepciones de calidad que trasminan los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior. Entre las más tradicionales está la clasificación de Harvey y Green⁴ que plantea cinco opciones. A saber:

- *La calidad como excepción*, es una concepción tradicional que da por hecho que es algo especial. En esta conceptualización se presentan tres variantes.
 - La calidad vista como algo de clase superior con carácter de elitista y de exclusividad.
 - La calidad equivalente a excelencia, al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, aunque en circunstancias muy limitadas. Frente a esta concepción Astin señala que la excelencia, es juzgada a menudo por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos⁵.
 - La calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos

² Parte de este texto ha sido extractado de diversos documentos de CINDA y de artículos anteriores de L. E. González, varios de los cuales fueron elaborados en conjunto con otros autores.

³ Para mayores detalles sobre estos enfoques ver: Espinoza O, González Luis Eduardo, Poblete A., Ramírez S., Silva M, Zúñiga M. Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Pautas y Procedimientos. Santiago, CINDA 1994. págs 15 a 22.

⁴ Harvey, Lee; Green Diana. Defining Quality. Assesment and Evaluation in Higher Education, Vol 18 #1 Bath U.K.1993. y posteriormente en Harvey, L. 'External quality monitoring in market place', Tertiary Education and Management, 1997 (1), pp. 25–35

⁵ Astin Alexander. Assesment as a tool for institutional Renewal and Reform. En AAHE Assesment Forum, Assesment 1990: Acreditación and Renewal. Washigton DC. AAHE 1990.

- *La calidad como perfección o consistencia* En este caso para establecer la calidad se formula un juicio en conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. Esta definición permite a las universidades tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones (Crawford, 1992) Esta definición se basa en dos premisas: la de "cero defectos", y la de "hacer las cosas bien. En este caso la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada contra ningún estándar. Por otra parte se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior, El enfoque "cero defectos" está, en opinión de Peters y Waterman⁶ intrínsecamente ligado a la noción de "cultura de calidad" en la cual todos en la organización son igualmente responsables del producto final⁷. El hacer las cosas bien implica que no hay errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es una responsabilidad compartida' lo cual incorporado a productos y procesos se acerca al concepto de calidad total.
- *La calidad como aptitud para el logro de una misión o propósito.* Implica la relación con la forma como cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, que usualmente corresponde a las especificaciones del cliente. En el contexto de la educación superior, la utilización del concepto de calidad, según los requerimientos del cliente, genera varias interrogantes. Entre ellas se pueden mencionar: ¿quién es el cliente?; ¿los estudiantes o las agencias que aportan recursos?; los empleadores o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Y qué son los estudiantes, clientes, productos o ambos?. En esta definición, una institución de calidad debe establecer claramente su misión o propósito y debe ser eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Pero ¿cómo se sabe que está cumpliendo la misión que se propuso? Los especialistas señalan que ese es el papel de la autorregulación La autorregulación consiste en cerciorarse de que existan mecanismos, procedimientos y procesos que permitan asegurar que la calidad deseada, como sea que se defina y se mida, es efectivamente entregada. Esta definición de calidad es usualmente utilizada por los gobiernos para asegurarse que la asignación de recursos es adecuada.

⁶ Peters y Waterman. In Search of Excellence: Leassons from Americas. Best Run Companies. New York, Harper and Row, 1982.

⁷ Crosby, P.B. Running Things. The art of making things happen. Milwaukee, American Society for Quality Control, 1986.

- *La calidad como valor agregado.* Esta concepción se ha estado usando en educación superior desde mediados de los años ochenta en varios países, asociándola a costo, exigiendo al sector eficiencia y efectividad⁸. La calidad también podría definirse en esta perspectiva basada en el valor, “el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable”⁹. En este enfoque subyace el concepto de "accountability" (obligación de rendir cuentas). Bajo este esquema la responsabilidad es frente los organismos que financian y los clientes.
- *La calidad como transformación,* está basada en la noción de cambio cualitativo. Esta idea de calidad cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto¹⁰. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el estudiante y por tanto presumiblemente lo enriquece¹¹. Así, una institución de calidad es aquella que enriquece a sus estudiantes¹². El segundo elemento de esta definición de la calidad transformativa es la entrega de poder al estudiante para influir en su propia transformación¹³. Ello permite, por una parte, que se apropie del proceso de aprendizaje y adquiera responsabilidad en la determinación del estilo y forma de aprender¹⁴. Por otra parte, el proceso de transformación mismo fortalece la capacidad de tomar de decisiones¹⁵

Desde otra perspectiva para las normas ISO la calidad se ha definido como “*grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos*”¹⁶

⁸ Cave, Kogan y Smith, (Editores), Output and Performance Measurement in Government, Londres, J. Kingsley, 1990.

⁹ Tomado de María Zúñiga en el artículo del presente libro

¹⁰ Elton, University Teaching: A Professional Model for Quality and Excellence. Ponencia en la Conferencia Quality by Degrees, efectuada en Aston University, 1992.

¹¹ Astin, Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education. San Francisco, Jossey Bass, 1985 Ver también HM Government, Higher Education . A new Framework. White Paper. Londres, HMSO, 1991

¹² Astin, op cit 1990

¹³ Harvey y Burrows, A Empowering Students. New Academic, Vol 1 N 3, 1992

¹⁴ Müller y Funnell. Exploring Learners Perceptions of Quality. Ponencia presentada en la Conferencia Quality in Educatiob, Universidad de York, 1992.

¹⁵ Roper, Quality in Course Design: Empowering Students through Course Structures and Processes. Ponencia presentada a la Conferencia Quality in Education, Universidad de York, 1992. También esto es avalado por Chickering, Arthur Education and Identity San Francisco, USA, Jossey Bass 1978 y en Chickering, Arthur y Gamson Z Applying the seven principles for Good Practice in Undergraduate Education New Directions for Teaching and Learning San Francisco, USA, Jossey Bass 1982

¹⁶ Tomado de ISO 9000:2000 Citado en el artículo de María Zúñiga en el presente libro.

Otra definición es la de Deming quien señala que la calidad *“es la reducción de la varianza para o cual es fundamental la evaluación”*.

A su vez, Días Sobrinho plantea que el concepto de calidad *“es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de las instituciones”*¹⁷. Así por ejemplo, los académicos le asignan importancia a los aspectos académicos, como son el conocimiento y los saberes; los empleadores, a su vez, a las competencias con que los estudiantes egresan y que les permiten integrarse al trabajo; los estudiantes le asignan valor a la empleabilidad, etc., es necesario que esta construcción social sea adoptada y compartida y atraviese el quehacer de las funciones esenciales de la universidad.

Asimismo, el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia considera la calidad en educación superior como *“una síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en éstas prestan servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza”*

Frente a este conjunto de definiciones, es interesante mencionar la reflexión de Pirsig quien se refiere a la calidad en los siguientes términos:

*“Calidad...uno sabe lo que es, pero uno no sabe bien lo que es. Eso es contradictorio. Pero cuando uno trata de expresar lo que es la calidad, aparte de las cosas que la tienen, ¡todo se hace confuso! No hay nada que se pueda decir claramente. Si uno no puede decir qué es “calidad”, cómo se sabe entonces lo que es...de ese modo, para todos los propósitos prácticos, la calidad no existe... Pero para todos los propósitos prácticos la calidad si existe. Si no, ¿en qué basamos nuestras calificaciones? ¿Por qué otro motivo la gente gastaría fortunas en adquirir algunos bienes y tiraría otros a la basura? Obviamente, algunas cosas son mejores que otras... pero ¿qué es esto de “ser mejores”?... Así, uno se da vueltas y vueltas, girando ruedas mentales, sin encontrar un sustrato para afirmarse... ¿Qué diablos es la calidad?”*¹⁸

Por su parte, CINDA ha trabajado en el tema, postulando que *“el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de*

¹⁷ Días Sobrinho citado por María Zúñiga en el artículo del presente libro

¹⁸ PIRSIG, R.M., 1974, Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An inquiry into values (New York, Morrow). (p. 179) Tomado del artículo de R Herrera del presente libro

*referencia -real o utópico- previamente determinado*¹⁹. Por tanto, en rigor sólo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando son homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar.

Consecuentemente con esta definición, CINDA propone un esquema gráfico y explicativo del cambio en la calidad de la educación, representándola como un “vector sincrónico en el espacio social que es el entorno sociocultural, económico y político en el cual se inserta el proceso educativo”²⁰. Como todo vector, éste tiene una dirección, una magnitud y un sentido. La dirección está dada por la orientación teleológica y la concepción educativa de la institución, la magnitud la da la dimensión del cambio que se realice, y el sentido queda definido por el grado de avance o retroceso hacia la orientación teleológica previamente definida, con respecto a un estado inicial también determinado. El sincronismo está dado por los plazos en que se realizan los cambios. Este vector, que representa un cambio en la calidad en la educación superior es, en definitiva, la resultante de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras e impedientes, que tienen su origen en los diferentes grupos y posturas educativas que siempre coexisten en toda institución.

De acuerdo a la concepción acuñada por CINDA, el mejoramiento de la calidad de la educación superior deja de ser un proceso unilineal, que puede ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, aparece como un proceso omnidireccional cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia. Es decir, de las perspectivas valóricas con las cuales se analicen. Todo ello redundando en que los resultados de un cambio en la calidad de la educación pueden ser considerados muy positivos para aquéllos que comparten ciertos valores y muy negativos para quienes sustentan valores antagónicos. El arco de posibilidades de orientaciones para los procesos educativos es infinito, aunque es posible trabajar con algunas tendencias centrales referidas a distintas concepciones curriculares, como pueden ser, por ejemplo, las de eficiencia adaptativa, reconstruccionismo social, participación social, y currículo centrado en la persona²¹.

Utilizando esta concepción y a pesar de la dificultad para formular estándares de comportamiento comunes, es posible establecer parámetros y componentes de la

¹⁹ Cabe indicar que el tema sobre la calidad de la educación superior ha sido tratado en documentos previos de CINDA. En especial en el libro "Calidad de la docencia Universitaria en América Latina y el Caribe" Santiago CINDA 1990

²⁰ Ver González Luis Eduardo, Calidad de la Docencia Superior, Ponencia presentada al V Seminario Técnico del Programa Latinoamericano de Pedagogía Universitaria CINDA, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 9 al 11 de octubre de 1989.

²¹ Ver, CINDA Pedagogía Universitaria Tercera Parte. Santiago, 1988.

calidad, dejando a cada institución la opción para definir sus propios patrones en base a referentes valóricos y a las orientaciones que la determinan en función de su proyecto y su axiología. De esta manera, el modelo de CINDA comprende siete dimensiones, a saber: relevancia, integridad efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos²².

Para efectos de modelo desarrollado en el presente libro se definió la calidad como *“el valor que determinado o determinados actores asignan a ciertas características de una entidad dada, a través de la aplicación de un conjunto de criterios pre-establecidos”*²³.

Al final de cuentas se puede establecer que calidad es un concepto polisémico. Las definiciones de calidad varían y en cierta forma reflejan diferentes perspectivas valóricas de las personas y la sociedad. Además de las orientaciones valóricas, es necesario responder a las necesidades específicas de cada área que se diferencian según: la naturaleza de disciplina; las expectativas de docentes y estudiantes; el campo de acción profesional; y la realidad concreta de cada unidad académica. En consecuencia, toda estrategia para asegurar o incrementar la calidad de la educación superior depende de la capacidad para integrar armónica y diferencialmente los distintos componentes involucrados en toda acción educativa, incluyendo los aspectos éticos. De esta manera, todo intento para mejorar la calidad debe considerar las orientaciones, los procesos y los resultados.

Por su parte, con una óptica mas próxima a la gestión de la acreditación, diversos autores como: Ball, Birnbaum, Lindsay, Van Vught y Westerheijden, señalan que el *“aseguramiento de calidad”* refiere a *“la gestión sistemática y a procedimientos de evaluación que se adoptan para asegurar el logro de una calidad específica que permita a los grupos de interés tener confianza en la gestión de la calidad y en los productos logrados. Los grupos de interés son individuos y conglomerados que*

²² CINDA Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Santiago, 1996.
²³ Ver en el Capítulo IV, P. Backhouse, I. Grünwald, M. Letelier, L. Loncomilla, O. Ocaranza, C. Toro. Un modelo de sistema institucional de aseguramiento de la calidad.

tienen preocupación por los logros de una institución de educación superior o del sistema en general”²⁴.

En esta misma línea otros autores, como Brennan,²⁵ prefieren usar el término evaluación de la calidad en vez de aseguramiento de la calidad, agregando los esfuerzos de seguimiento que se realizan para lograr el mejoramiento dado que el elemento clave del aseguramiento de la calidad es justamente la evaluación. Comparado con enfoques del pasado, en la actualidad para la evaluación de la calidad se enfatiza el escrutinio externo, las opiniones de empleadores y graduados y, de modos diversos, en hacer que los resultados de la evaluación estén mucho más disponibles para un amplio rango de beneficiarios y/o grupos de interés. Es así como en las últimas dos décadas, han aumentado procesos de aseguramiento de calidad. Al mismo tiempo ha emergido el concepto de “estados evaluadores”²⁶, lo cual ha venido aparejado con la creación de una serie de instrumentos que van desde comisiones nacionales hasta medidas de planeamiento de largo plazo, más cercanas a la planificación estratégica, pasando por el monitoreo continuo de la calidad.

LA GESTIÓN DE LA ACREDITACIÓN COMO UNA FORMA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD

ANTECEDENTES

Como ya se ha señalado, cada día se torna más frecuente hablar de calidad en educación superior entendiendo que éste es un desafío permanente más aún cuando se está en medio de un proceso de expansión y privatización dentro de la cual se enmarca la acreditación (institucional y de programas) que ha obligado a las instituciones de educación superior, tanto estatales como privadas, a redoblar sus

²⁴ Ball, S. (1997) Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research, *British Educational Research Journal*, 23(3), p.. 257,274. Birnbaum, R. (2000). The life cycle of academic management fads. *Journal of Higher Education*, 71,1-16. Lindsay, A.W. (1992), ‘Concepts of Quality in Higher Education’, *Journal of Tertiary Education Administration*, Vol. 14, No. 2, pp. 153–163. Van Vught, F.A., 1994, Intrinsic and extrinsic aspects of quality assessment in higher education, in Westerheijden, D.F., Brennan, J. & Maassen, P.A.M. (Eds.) *Changing Contexts of Quality Assessment* (Utrecht, Lemma). Tomado del artículo de Ricardo Herrera del presente libro

²⁵ Brennan, J. (1997). ‘Authority, legitimacy and change: The rise of quality assessment in higher education’, *Higher Education Management* 9(1), 7–29 Tomado del artículo de Ricardo Herrera en el presente libro.

²⁶ Neave, G., 1998, ‘The evaluative state reconsidered’, *European Journal of Education*, 33(3), pp. 265–84. Tomado del artículo de Ricardo Herrera en el presente libro

esfuerzos para ofrecer un servicio de alta calidad. Asimismo la gestión de la acreditación se ha vuelto una tarea fundamental²⁷

Los procesos de gestión en general en las universidades son más bien prácticas aisladas, tales como: la gestión de recursos humanos, gestión financiera, gestión de la docencia, gestión de la investigación y gestión administrativa, entre otros²⁸. Sin embargo, se ha trabajado en un concepto de gestión integral que incluya la gestión para la calidad, de la cual el proceso de acreditación forma parte

El concepto de la gestión para la calidad se incorporó a la educación superior por cuatro vías: a través de los hombres de negocios que integraban los directorios de las universidades; mediante los programas de administración y de ingeniería industrial de las universidades; debido a la presión que ejercieron los gobiernos locales sobre las instituciones de educación superior para que dieran cuenta de la calidad de sus programas de estudio y de sus costos; y, finalmente, los estudios de evaluación tradicionales, centrados en una agencia y realizados por pares académicos parecían no brindar respuestas apropiadas en el contexto de la gran diversificación funcional.

El concepto de gestión de la acreditación es parte de la gestión de la calidad que proviene del sector productivo²⁹, y se ha incorporado en algunas universidades con la orientación de “calidad total” que comprende todos y cada uno, de los ámbitos de desarrollo y gestión de la organización e involucra y compromete a todas y cada una de las personas de la organización. En la expresión *Calidad Total*, el término “Calidad” significa que el producto o servicio debe estar al nivel de satisfacer las expectativas del beneficiario; y el término “Total” que dicha calidad abarca todos los aspectos estratégicos de la organización

A modo de ejemplo, como uno de los modelos de calidad total más aplicado en las universidades estadounidenses y que es posible de adaptar a la gestión de la acreditación, es el Total Quality Management (TQM.) Este modelo se basa en cuatro pilares fundamentales: la orientación hacia las preferencias de los consumidores, relaciones sinérgicas entre los distintos actores involucrados en la gestión

²⁷ Espinoza, Oscar González Luis Eduardo El Modelo de Gestión de Calidad Total (The Total Quality Management Model, TQM): Mito o Realidad en Revista Calidad en Educación Santiago Consejo Superior de Educación Santiago, Chile 2006

²⁸ Atria, R. “Modelos de gestión en la educación superior en Chile. El caso de las universidades del Consejo de Rectores”, en *Revista Calidad en Educación* Consejo Superior de Educación. Santiago Chile 2006

²⁹ Brigham, S. E. “TQM: Lessons we can learn from industry”, en *Change*, May/June, 25 1993, (3), pp.42-48.

institucional, la mejora continua y autoevaluación y el liderazgo de la alta dirección. El Modelo TQM concibe a su vez seis procesos, cada uno de los cuales considera distintos componentes que son: proceso de mejoramiento hacia la calidad total; el liderazgo para la calidad; la cultura organizacional para la calidad; el desarrollo de personal; la participación del personal y trabajo en equipo; y el enfoque a los clientes³⁰.

En este esquema de calidad, la gestión de la acreditación y todas las modalidades de mejoramiento, han de ser concebidas como parte de un proceso de perfeccionamiento continuo donde es factible obtener logros incrementales, los cuales han de ser alcanzados gracias a la participación activa de todo el personal de la institución. De igual forma, las modalidades de mejoramiento han de propender a la innovación o mejora radical de la gestión institucional, lo cual involucra también a la dirección institucional.

Para planificar, implementar, verificar el cumplimiento y realizar los ajustes necesarios que implica la gestión de la acreditación, se requiere de un estilo administrativo diferente, que promueva la participación del personal en el mejoramiento continuo. Ello contrasta con el estilo tradicional de administración donde el jefe se encarga de pensar y planear, dar órdenes, tomar las decisiones y asumir toda la autoridad y responsabilidad, es decir, todo el poder. En este caso, el liderazgo se ejerce en función de las necesidades de los estudiantes y docentes las cuales son asociables a: objetivos claves, valores y medidas de desempeño; entrenamiento en habilidades específicas; recursos adecuados; y dar retroalimentación, motivación y reconocimiento. Las principales características que debe poseer un líder son: tener visión de futuro para motivar a sus seguidores; ser muy realista; ser proactivo y promover el cambio; saber arriesgar y no ser un mero continuador; ser creativo e imaginar nuevos escenarios; ser motivador para el logro común; saber compartir el liderazgo y delegar de acuerdo con el estado de madurez de sus seguidores; tener alta autoestima; tener sensibilidad para corregir errores; saber escuchar y mantener una conducta ética intachable.

De igual manera, la cultura organizacional, entendida como el conjunto de valores, creencias y principios compartidos entre los miembros de una organización, tiene

³⁰

Sherr L. A. y Teeter D. J. (1991), Total quality management in higher education, Jossey Bass Publishers, San Francisco. Y Lewis R. G. y Smith D. H.(1994), Total quality in higher education, Saint Lucie Press, Florida. Se puede ver también Anderson, M. (2004), TQM in higher education: The Australian and Swedish experience. Working Paper 62/04 (November). Monash University, School of Business and Economics.

también una importancia fundamental para la gestión de la acreditación orientada al logro de la calidad. En esa perspectiva, según la literatura, hay siete características que, al ser combinadas, revelan la esencia de la cultura de una organización. Estas son: la autonomía individual, la estructura, el apoyo que entregan las autoridades, la identidad, la recompensa al desempeño, la tolerancia al conflicto y la tolerancia del riesgo. Al observar distintos tipos de instituciones se constata claramente que existen culturas fuertes y débiles. Una cultura fuerte se caracteriza porque los valores centrales de la organización se aceptan con firmeza y se comparten ampliamente.

En ocasiones y como parte de la gestión de la acreditación, resulta fundamental producir un cambio radical en la cultura organizacional de las instituciones, para generar el ambiente propicio que permita promover un proceso de mejoramiento de la calidad. Para que ello tenga lugar, se plantean algunas sugerencias para el gestionar la acreditación como son: a) Diagnosticar y reconocer los elementos de la cultura prevaleciente, para buscar su adaptación al entorno. b) Reafirmar los valores y demás elementos valiosos de la cultura actual y cambiar aquellos que resulten disfuncionales. c) Hacer que los autoridades se transformen en modelos positivos, dando la pauta mediante su comportamiento. d) Promover los valores y principios congruentes con un entorno en constante cambio. e) Crear nuevas historias, símbolos y rituales compatibles con los nuevos valores. f) Seleccionar, promover y apoyar a los trabajadores que abrazan los nuevos valores que se pretende implantar. g) Rediseñar los procesos de socialización para que correspondan a los nuevos valores; h) Cambiar el sistema de estímulos para favorecer la aceptación del nuevo conjunto de valores. i) Reemplazar las normas no escritas, con reglas formales que se tengan que cumplir. j) Procurar obtener el consejo de los grupos afines, utilizando la participación de los académicos y administrativos y la creación de una atmósfera con alto grado de confianza.

En la misma línea de lo anterior se requiere, como parte del proceso de gestión de la acreditación, un desarrollo óptimo del personal al interior de la institución lo cual, incluye, la selección e inducción, la educación y capacitación permanente, la creación de un ambiente propicio, y las acciones para generar motivación y compromiso.

La participación activa del personal y el trabajo en equipo representa otro de los aspectos relevantes para la gestión de la acreditación, lo cual se da cuando hay una misión y objetivos comunes y donde todos los miembros de la comunidad académica trabajan bajo la dirección de un líder para la consecución de los intereses colectivos. En general, los equipos pueden estar integrados por un directivo, un facilitador, el

líder y los miembros. En algunos casos el líder puede ser el directivo. En este sentido, a partir del proceso de acreditación se podrían implementar diversas instancias para el mejoramiento continuo como son:

- *Consejo de Calidad*: Responsable de establecer las directivas, aprobar los planes y brindar el apoyo requerido para alcanzar la calidad deseada.
- *Grupos Primarios*: Responsables de diseñar, implantar y mejorar los procesos al nivel de una área determinada
- *Equipos de Mejoramiento*: Son equipos nombrados por la organización para realizar un proyecto de mejora determinado
- *Círculos de Calidad*: Son equipos permanentes de académicos voluntarios con funciones similares al equipo de mejoramiento que, aplicando técnicas de control de calidad, resuelven problemas de su área o de sus puestos de trabajo.
- *Comités de Aseguramiento*: Son equipos constituidos por representantes de las diferentes áreas que influyen en el buen desempeño de un proceso. Su función es asegurar la satisfacción de los estudiantes y tomar las acciones correctivas y preventivas para evitar insatisfacciones.
- *Equipos Autodirigidos*: Son equipos de académicos y administrativos responsables de un proceso operativo completo. En este caso, los miembros comparten muchas de las responsabilidades tradicionalmente asignadas sólo a las autoridades.

Otro aspecto relevante en la gestión de la acreditación es no perder la atención preferente hacia el estudiante, lo cual implica conocer las características de los diferentes tipos de alumnado y tomar en consideración sus intereses y demandas. Todo ello en el marco de las políticas de calidad.

EXPERIENCIAS REFERIDAS A LA GESTIÓN DE LA ACREDITACIÓN

El conjunto de experiencias sobre gestión de la acreditación que se han incorporado en este libro, dan cuenta de la influencia que ha tenido este proceso en el desarrollo de las universidades, las que permiten conocer la gestión interna que se han dado para implementar las recomendaciones de la acreditación y para definir las estructuras y procesos que mejor responden a los requerimientos destinados a adecuar su gestión a los sistemas y procesos respectivos.

Los resultados de las indagaciones muestran que luego de acreditadas, las universidades deben organizar internamente la implementación de las recomendaciones surgidas del proceso, para traducirlas en políticas, estrategias y

procedimientos para mejorar la calidad de los procesos y logros institucionales y asegurar su cumplimiento. Ello requiere definir y asignar claramente las responsabilidades para llevar a cabo la gestión institucional de todo este proceso interno. El propósito de dicha gestión será la de definir y priorizar las demandas surgidas de la acreditación en función de los recursos disponibles. Se pretende de esta manera que la acreditación se revierta en un mejoramiento de la calidad tanto de los aprendizajes como de los procesos institucionales. Para ello es fundamental tener en cuenta la forma de materializar y dar seguimiento a los planes de mejoramiento derivados de la acreditación.

Es así, como para la gestión de la acreditación es necesario generar un modelo que permita planificar, implementar y dar seguimiento a este proceso. Para ello se estimó conveniente realizar previamente algunas reflexiones generales sobre los conceptos y mecanismo utilizados en la gestión de la acreditación.

En consideración a lo señalado, en el libro, previo a la presentación de las experiencias, se analiza en primer lugar, el concepto de calidad en educación superior caracterizado por su complejidad. Luego se aborda el concepto de aseguramiento de la calidad, como instrumento de políticas universitarias, de modo que se establezcan las acciones coordinadas y secuenciadas, para que se cumplan satisfactoriamente los servicios comprometidos. En tal sentido, aparece institucionalmente la responsabilidad compartida y la orientación de satisfacción a los usuarios. Con esta lógica cabe señalar que la acreditación solo tiene sentido en el contexto del aseguramiento de la calidad. En función de ello se pueden considerar las distintas maneras de medir la calidad, en términos de diversas formas como son la acreditación, la revisión de programas, auditorías académicas y evaluaciones de desempeño, en una dinámica de un mejoramiento continuo.

Para tener una mirada más amplia sobre este tema se consideraron en el análisis la opinión de tres actores: un rector, un grupo de académicos y un miembro de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). El rector señaló que la acreditación no es la única forma de aseguramiento de la calidad. Los académicos pusieron énfasis en la coherencia en los principios, la visión y misión institucional, lo cual plantea desafíos para la innovación en la docencia. El miembro de la CNAP indicó que la acreditación es una de las formas de aseguramiento de la calidad, y que debe ir asociada al proyecto institucional y con la lógica del mejoramiento continuo.

Dentro de las experiencias incorporadas en el libro se contempla también un análisis de los esquemas de acreditación institucional, de pregrado y de postgrado, El esquema incluye los instrumentos, la gestión de los procesos y las sugerencias de mejora. Asimismo, se indaga sobre la estructura y los procesos de evaluación que se implementaron en las universidades para responder a la acreditación institucional, señalando también las dificultades que fue necesario enfrentar, destacando los aspectos positivos de este proceso.

También se hace un análisis del proceso de acreditación chileno en su conjunto, así como de los resultados obtenidos. Cabe señalar que en el sistema chileno las instituciones, al igual que las carreras, se acreditan por un período que va de los dos a los siete años dependiendo de sus condiciones. Por otra parte, las áreas de acreditación son gestión, docencia de pregrado, docencia de postgrado, investigación y extensión, y servicios

Los resultados del análisis realizado muestran que las universidades acreditadas por un mayor número de años tienden a tener más áreas acreditadas. En este sentido se detectaron tres criterios centrales y discriminatorios en relación al número de años para la acreditación institucional: a) Los propósitos (claridad, probabilidad de verificación, indicadores). b) La estructura organizacional (funcional a los propósitos, cuerpo directivo competente y campo sometido). c) Cómo se realiza el aseguramiento de la calidad (existencia y aplicación de mecanismos y políticas de aseguramiento de la calidad, en forma homogénea a nivel institucional). En cuanto a las áreas de acreditación, los aspectos más definitorios relevantes para la docencia de pregrado (que es obligatoria y la más importante), son el diseño, la actualización curricular y el vínculo con el entorno.

A manera de ejemplo, para la acreditación de carreras se hizo un análisis para una muestra de programas de Educación y de Ingeniería. Además, los resultados de la acreditación de las carreras muestran que los programas de Educación son los que más han sido acreditados.

En concordancia con el propósito establecido, en el libro se hace una propuesta sobre el Modelo de Calidad, partiendo de un análisis del modelo de gestión de calidad y su evolución desde la “inspección” centrada en el producto, al enfoque más actualizado de calidad total con una mirada desde la gestión. El modelo propuesto contempla cinco componentes claves: propósito, actividades, recursos, resultados e impacto, en torno a lo cual hay que mantener la gestión de la calidad, que trasciende a la gestión de la acreditación. Además, entre las experiencias incorporadas en el

libro, se incluye una aplicación del modelo para el mejoramiento continuo, que comprende análisis, difusión, implementación y monitoreo. El modelo se expresa en una malla estratégica que considera los grupos de interés, los procesos, el aprendizaje, el crecimiento y lo financiero, en relación a los objetivos estratégicos, iniciativas, metas, indicadores y responsables

Además de las experiencias chilenas en gestión de la acreditación se incluyen en el libro cinco casos de universidades extranjeras

El primer caso es el de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) que da cuenta de lo realizado desde el año 2002, habiendo sido evaluados quince programas, once de grado y cuatro de postgrado, de los cuales han sido acreditados un programa de grado y tres de postgrado. Ello muestra las dificultades de la agencia acreditadora para adecuar sus criterios a las instituciones a distancia. Para implementar los procesos, se han desarrollado manuales, se han establecido guías metodológicas y se han realizado cursos internos. De esta experiencia se deriva que las personas incrementan su compromiso con la gestión, que se requiere de condiciones y financiamiento adecuado, planteándose la necesidad de seguimiento, de planes de mejora, y la necesidad de un compromiso de todos los actores. De lo anterior, se deduce, que es necesario establecer una cadena de mejoramiento continuo, lo cual plantea un importante desafío para la Universidad.

Otros dos casos corresponden a distintos aspectos de la gestión de la acreditación en la Universidad de Costa Rica. Por una parte, se da cuenta de la experiencia del Centro de Evaluación Académico que acompaña, capacita y da apoyo a las unidades académicas de la Universidad para su acreditación, como parte de dicha gestión. Por otra, se analiza la experiencia del Programa de Postgrado en Evaluación y Acreditación, en el contexto del Sistema Nacional del SINAES. Se destacó además, que la Universidad de Costa Rica cuenta con sistemas de información de apoyo y que las unidades académicas han alcanzado un importante nivel de participación de todos los estamentos, habiéndose respetado un espacio de flexibilidad de acuerdo a las características propias de cada carrera. Entre los desafíos planteados se señaló la necesidad de dar importancia a la investigación y a los mecanismos de gestión adecuados

Otra experiencia interesante es la de la Universidad Politécnica de Cataluña, destacándose en este caso la calidad desde la óptica del desempeño docente. Para ello se parte de una concepción de la evaluación y del sentido que tiene en la docencia superior, incluyendo aspectos tales como: qué evaluar; cuándo evaluar (ex

ante, ex post y ad itinere); quién evalúa; cómo se evalúa; qué tipos de evaluación realiza (máximos o mínimos); posibles problemas de la evaluación; objetivos de la evaluación; y el marco general y su relación con el plan estratégico. En concreto, para la evaluación docente se utilizan en la Universidad cuatro criterios: cumplimiento de obligaciones, satisfacción de los estudiantes, disponer de acreditación externa y formar parte de un equipo de investigación.

Entre las experiencias de gestión de la acreditación se incluye también la de la Universidad Peruana Cayetano Heredia en la cual se describen los antecedentes institucionales, se analiza la organización interna, y la gestión de los planes de mejora.

CONCLUSIONES SOBRE LA GESTIÓN DE LA ACREDITACIÓN

Las experiencias presentadas en el libro permiten aprender del proceso de acreditación que se ha realizado en Chile y en algunas universidades latinoamericanas y europeas; encontrar sus fortalezas y debilidades; y proponer aspectos en que se pudiera mejorar. En este sentido el libro aporta dos aspectos básicos como son las definiciones, los conceptos y el análisis del contexto, lo cual permite relevar que la acreditación no es un fin en si mismo sino un medio para mejorar la calidad.

A la luz de la experiencias se destaca el tránsito desde un modelo “centrado en la acreditación” a otro “centrado en el aseguramiento de la calidad” sobre lo cual al menos en el caso chileno, queda mucho por hacer. Ello implica, entre otros aspectos, lograr una “educación de calidad” como asimismo preocuparse de la “calidad de la educación”, entendida como un referente para diversos actores como los empleadores, los académicos y los estudiantes, y las implicancias asociadas a los costos. Por otra parte, al analizar los acuerdos de la acreditación de la Comisión de Acreditación de Pregrado, que también realiza la acreditación institucional, se reconoció que en Chile existen modelos implícitos que los pares evaluadores siguen en los procesos de evaluación, lo cual deberá ser tomado en consideración para la operación de la nueva estructura del aseguramiento de la calidad, que se ha instaurado en el país a contar del año 2007.

Con respecto al desarrollo de la gestión institucional del aseguramiento de la calidad y la acreditación, se plantearon tres conceptos básicos: gestión de la calidad, mejoramiento de la calidad y aseguramiento de la calidad, que son usados con diferentes significados, lo cual es necesario aclarar.

Por otra parte, se detectó que la mayoría de las universidades en Chile, cuenta con estructuras formales para llevar a cabo la gestión de la acreditación, las que tienen funciones claramente establecidas y detectándose aspectos positivos en las instituciones. Por otra parte, se generan aspectos críticos como una sobrecarga de trabajo y en ocasiones los evaluadores no son suficientemente idóneos, lo cual ha tenido impacto negativo en sus programas.

Además del análisis de los instrumentos utilizados se concluye que hay carencia de estándares, y poca precisión sobre la elaboración del informe. Es así como para obtener mejores resultados se deben mejorar los sistemas de información y los formularios, entre otros. En definitiva, se plantea asumir con liderazgo temas fundamentales en las instituciones y evitar la endogamia institucional.

Una mirada global del proceso permite señalar que a futuro, por una parte, las universidades deben enfrentar la acreditación considerando las nuevas demandas de la sociedad de la información y el conocimiento, y por otra, que las Agencias Acreditadoras tengan en cuenta entre sus criterios dicho enfoque, manteniendo el respeto por la diversidad así como las exigencias de la calidad.

PROPUESTAS Y DESAFÍOS SOBRE GESTIÓN DE LA ACREDITACIÓN

Sin lugar a dudas las experiencias de gestión de la acreditación muestran importantes avances en este ámbito en las universidades. Sin embargo, aun quedan muchos desafíos para organizarse internamente, tanto en la preparación y ejecución del proceso, como para la implementación de las recomendaciones surgidas de la tanto evaluación interna, como la de pares externos.

Cada institución, si aun no la tiene, debiera establecer una unidad de auto evaluación, con atribuciones y personal suficiente para ejercer su labor, que de apoyo a las unidades académicas y abra espacios de participación a todos los estamentos. Con claridad respecto a sus funciones, con acceso a todas las fuentes de información y con la capacidad para hacer que los resultados de los procesos de evaluación y acreditación se transformen en políticas y planes de mejoramiento institucionales. Asimismo, con incidencia en la gestión de modo de velar por el cabal cumplimiento de los planes de mejora y, en definitiva, instaurar un proceso permanente y continuo de aseguramiento de la calidad.

En concordancia con lo anterior se propone poner en funcionamiento un modelo para la gestión de la acreditación, como el planteado en el texto, en el cual se establecen funciones, instancias y organizaciones para que opere adecuadamente y se sugieren acciones específicas para su implementación. En este sentido, es necesario tomar en cuenta, tanto esquemas a nivel macro como a nivel micro, que consideren como funcionan los actores involucrados, lo cual puede llevar a que no exista un modelo único. No obstante lo anterior el propuesto en este libro puede ser ejemplificador.

De igual manera se plantea la necesidad de que toda propuesta de cambio para la gestión de la acreditación, debería ser lo más concreta posible, debiendo hacerse las transformaciones en forma progresiva. No obstante, se planteó, entre otros, que deberían existir ciertas condiciones necesarias como: la capacidad institucional de evaluarse, la generación de un “benchmarking”, para lo cual resulta altamente conveniente disponer de unidades dedicadas al seguimiento de egresados.

Para fortalecer la gestión de la acreditación y facilitar el intercambio en esta materia entre las instituciones, se propone mantener vigentes las redes interuniversitarias, que permitan compartir experiencias, tanto positivas como negativas, y enfrentar y resolver problemas comunes. De igual manera se propone difundir las experiencias innovadoras y establecer programas compartidos de capacitación y perfeccionamiento. Para ello la modalidad del Grupo Operativo de Universidades Chilenas coordinado por CINDA puede ser una herramienta útil y eficaz.

LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA Y LA CALIDAD TOTAL

ANTECEDENTES

Simplificando, se podría decir que la Dirección Estratégica consiste en organizar y gestionar la institución teniendo en cuenta su futuro. Es decir, cada paso que da la organización no se justifica en sí mismo por su nivel de calidad intrínseca, sino en la medida en que conduce a la organización hacia los objetivos que previamente había definido.

En inglés se dice que no basta con “do the things right”, que tendería a la calidad total, sino que es necesario “do the right things”, que sería la dirección estratégica.

Dirigir estratégicamente comporta que la institución dispone de un proyecto de futuro, al que se le denomina Plan Estratégico. De acuerdo a los objetivos contemplados en este Plan, se estructura y organiza su actividad ejecutando las acciones necesarias y

periódicamente evalúa los resultados para comprobar si va consiguiendo las metas previstas y si conviene acelerar o modificar su rumbo.

Un Sistema de Dirección Estratégica, que incluya las cuatro funciones básicas de Planificar, Ejecutar, Evaluar y Corregir, coincide plenamente con el círculo PDCA, de la mejora continua, propugnado por Deming -Plan, Do, Check y Act"- y se convierte en un Sistema de Calidad.

Para ello es necesario que estas cuatro funciones estén íntimamente conectadas y se retroalimenten continuamente, es decir, que haya una preocupación constante porque todo lo que se planifica se ejecute, todo lo que se ejecuta se evalúe y después de la evaluación se tomen decisiones para conseguir planificar mejor y ejecutar mejor.

Un Sistema de Dirección Estratégica o un Sistema de Calidad, que sería lo mismo, en una institución compleja como una universidad, debe estructurarse contemplando cuatro niveles: Primero, el institucional, es decir, toda la universidad. En segundo lugar, el de cada uno de sus grandes sectores o áreas, que supondrá elaborar, ejecutar y evaluar un plan sectorial de formación, un plan sectorial de investigación, o de bibliotecas, o de relaciones internacionales, o de innovación, etc. En tercer lugar, el de cada una de sus unidades internas –escuelas, facultades, departamentos, institutos, servicios-, porque cada una debe comprometerse a su manera con los objetivos institucionales. Y finalmente, el de cada una de las personas que integran la comunidad universitaria.

Éste último nivel es, por supuesto, el más difícil y, al mismo tiempo, el más necesario. Si las personas que integran la universidad no entendieran que sus objetivos individuales tienen que ver con los objetivos de su unidad, de su área o de la universidad, se situarían al margen del sistema, fuera del sistema. Y si decimos que la universidad es el conjunto de personas, con todo su conocimiento, experiencia, competencias, etc., una universidad con las personas fuera del sistema, no sería nada.

Existen varias razones por las que una organización, y particularmente una universidad, incorpore la planificación como un proceso fundamental de la Dirección. Entre otras se pueden señalar:

- Para tomar el futuro en consideración
- Para coordinar las actividades
- Para controlar la acción
- Para mostrar racionalidad frente a agentes externos

- Para mostrar racionalidad frente a agentes internos (comunicación de la estrategia).

Los *contenidos* de un plan estratégico, de manera sintética, y para una unidad concreta de análisis, se podrían estructurar en las siguientes seis partes:

- Cartografía de los “stakeholders” y gestión del significado.
- Análisis externo e interno.
- Ubicación de los procesos de planificación, en referencia a la estructura organizativa y el calendario.
- Selección y diseño de la alternativa estratégica por la que se apuesta: establecimiento de objetivos, acciones pertinentes a su consecución y asignaciones de recursos requeridos para ello.
- Comunicación e implementación de la estrategia.
- Seguimiento y evaluación.

No obstante también, y en base a la intensidad con que se adoptan algunos de los contenidos descritos anteriormente, las formas de planificación de una determinada institución pueden encajar, más o menos, en alguna de las siguientes categorías:

- Ausencia de planificación
- Planificación trivial o política
- Planificación como control y evaluación
- Planificación analítica
- Planificación visionaria

La planificación universitaria puede adoptar las formas siguientes:

- Planificación visionaria, cuando el futuro de la organización se ve amenazado. Se trata de una planificación sencilla, sin necesidad de planificadores, y escasamente participativa.
- Planificación trivial o política, cuando el equipo rectoral debe sortear las presiones de los diferentes grupos de interés de la comunidad universitaria y, a la vez, mostrar racionalidad frente a agentes externos suministradores de recursos o legitimidad.
- Planificación como control y evaluación, o intento del equipo de gobierno por controlar a las sub unidades y a los académicos, a través de resultados definiendo ternas: objetivos / acciones / indicadores.

En cuanto a los *procesos* de planificación, se plantean desde una doble dimensión: organizativa y temporal. Por procesos de planificación organizativos se entiende el grado de participación de los diferentes estamentos de la organización, así como el detalle de en qué actividades participan. La temporalidad de los procesos de planificación correspondería a cómo los procesos organizativos se posicionan en el tiempo, así como de la manera en que el tiempo es contemplado: bien como variable discreta o continua.

El otro elemento sumamente importante al entender de los analistas, sería la percepción manifiesta en cuanto a los *resultados* que se han obtenido del esfuerzo planificador y que, de no haberse realizado, hubieran sido probablemente otros.

Finalmente, los analistas se arriesgan a ofrecer algunas *recomendaciones* que se deducen de la brecha que pudiera existir entre las recomendaciones de la literatura y las prácticas observadas.

SÍNTESIS Y COMENTARIOS DE LAS EXPERIENCIAS REFERIDAS A LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

En el libro se presentan 19 experiencias, correspondientes a 16 universidades, y tres organizaciones de servicio público: un hospital universitario, un ente de gestión territorial y la propia CINDA³¹.

El análisis de los trabajos presentados permite analizar el grado de ajuste existente entre los planteamientos que los docentes e investigadores (posiblemente de la gran mayoría de universidades) hubieran recomendado, y la praxis existente, realizada por los servicios de gobierno y administración, gran parte de los cuales son también académicos

Posiblemente el caso más explícito en cuanto a la razón de ser de la Planificación Estratégica en el libro, corresponde al caso del Hospital Sant Joan de Deu de Barcelona. En este caso las diez razones que se establecen para la elaboración de un plan estratégico son:

³¹ En el Seminario Internacional sobre Dirección Estratégica Universitaria, celebrado en Barcelona, España, el 22 y 23 de mayo del año 2006, se invitó, a sugerencia de la Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria, de la Universidad Politécnica de Cataluña, a un equipo de tres observadores, liderado por el doctor Joan Mundet, Catedrático de Organización de Empresas y colaborador habitual de dicha Cátedra, para que realizaran un análisis crítico de las experiencias de planificación que se presentaron.

- La falta de una visión compartida por toda la organización
- Los cambios poblacionales
- Los nuevos hospitales previstos en la zona
- La regulación del terciarismo
- Los problemas de salud emergentes
- Los avances tecnológicos y los nuevos procesos terapéuticos
- La importancia del conocimiento además de la asistencia
- La insuficiencia de los espacios físicos
- Los problemas de financiación
- Los valores y la adaptación al nuevo entorno

También es importante destacar que la finalidad que aparece con bastante frecuencia en los artículos de las universidades públicas españolas, fue la de *mostrar racionalidad frente a agentes externos*. Se llega a decir de manera explícita que un plan estratégico tiene como finalidad *pedir recursos a las administraciones*. Es frecuente que muchos programas de financiamiento de universidades requieran de éstas algún tipo de planificación, como por ejemplo el programa Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) en Chile. Otra forma de solicitar recursos a las instituciones es mediante contratos programa. Un “*contrato programa o convenio de desempeño*”, liga un determinado volumen de financiamiento a la consecución de unos determinados objetivos. En el caso de la Universidad Politécnica de Cataluña, los equipos rectorales han traspasado esta lógica de financiación complementaria, a cambio de la consecución de objetivos a los centros docentes, departamentos e institutos.

La necesidad de realizar una planificación estratégica, también aparece cuando se inician los procesos de acreditación frente a agencias gubernamentales, como manifestaron bastantes universidades privadas latinoamericanas. En Europa es previsible que aparezca también esta tendencia con el Sistema Europeo de Educación Superior (EEES).

Entre las universidades privadas, especialmente las latinoamericanas señalan de diferentes formas, que a lo largo de su historia han transitado hacia modelos de Planificación Estratégica, que se podían interpretar como esfuerzos prioritarios en tomar en consideración el futuro más que en mostrarse como actores racionales ante su entorno.

La identificación, consideración de necesidades y tratamiento de las mismas a través de la Planificación Estratégica, correspondientes a los distintos “stakeholders” no aparece de manera explícita en la gran mayoría de los artículos del libro referidos a las universidades. Por el contrario, aparecieron declaraciones de misión y visión, aunque no exentas de un cierto mimetismo entre buena parte de ellas, más si se tiene en cuenta el momento en que adoptaron este planteamiento y las experiencias anteriores que había al respecto.

No se detectaron –lógicamente- comentarios en cuanto al grado en que los distintos “stakeholders” las hacían suyas. Al parecer, tampoco se manifestaron preocupaciones por cuestiones de responsabilidad social corporativa (RSC) en las universidades planteadas como estrategias sociales y con carácter sinérgico respecto a la estrategia general.

Resulta difícil que una decisión estratégica tenga éxito, si no se toma con un buen conocimiento del entorno en que la organización desarrollará su actividad, así como de la propia organización. Por tanto, el uso de herramientas analíticas forma parte de la planificación estratégica. Las técnicas más utilizadas son:

- El uso de análisis DAFO o (FODA). Como es sabido, se trata de listados de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Es la forma más elemental de realizar el análisis externo (AO) e interno (DF).
- Constitución de comités ad hoc para una evaluación informal del entorno, con finalidad prospectiva³². La prospectiva estratégica se interpreta que puede ser una cuestión importante y a su vez difícil en América Latina; no obstante es notable destacar el poco uso que se hace de ciertas técnicas prospectivas para evaluar tendencias básicas, como la evolución de la demografía.
- Las declaraciones sobre la evaluación de competencias son frecuentes en la planificación estratégica universitaria, aunque realizadas de forma ambigua. Un programa de evaluación del profesorado, que fuera más allá de las encuestas a los estudiantes, sería percibido como una novedad reseñable y, posiblemente, como el origen de múltiples dificultades por parte de los que lo hubieran desarrollado. No se hace ninguna referencia a estas cuestiones en los trabajos incluidos en este libro.

Tampoco aparecen en los trabajos referencias al uso de técnicas de apoyo a la toma de decisiones, análogas al presupuesto de capital en las empresas, por ejemplo.

³² Cifuentes, Jairo 2006. Experiencias de planeación en la Pontificia Universidad Javieriana.

En cuanto a la elaboración de los planes de acción, algunas de sus características son las siguientes:

- Cuando son el resultado de un proceso muy participativo, suelen ser documentos escasamente autocríticos, ambiguos y de carácter continuista o incremental. Resulta difícil exponer, explícitamente, los puntos débiles de la institución en un documento que debe ser aprobado por múltiples órganos de gobierno. Con las debidas excepciones, son muy frecuentes dos formas de expresar los planes estratégicos:
- Algunos planes se limitan a dar orientaciones estratégicas muy generales, en las que es fácil dar cabida a cualquier propuesta del equipo directivo. Por ejemplo, potenciar el carácter interdisciplinario de los estudios.
- Otros planes, en cambio, se componen de tríadas objetivo/acción/indicador realmente muy prolijas. Es frecuente oír hablar de centenares, incluso miles, de objetivos. Este es el caso de planes estratégicos ligados a contratos programa. Una característica interesante de estos planes es que a veces se declaran decisiones estratégicas como objetivos. Así por ejemplo, implantar una carrera de segundo ciclo en un determinado centro docente³³, podría ser considerado un objetivo estratégico en este tipo de planes.

En muchas ocasiones, el plan estratégico es un instrumento de control. Gran parte de la actividad de gobierno de las universidades puede entenderse como un intento de la propiedad o las administraciones públicas de controlar a las universidades, y un intento de las universidades de controlar a las subunidades y a los docentes. Este hecho es especialmente patente, por múltiples razones, en la universidad pública. En cualquier caso, en los trabajos del libro se ha detectado la utilización de diversos instrumentos de control:

- Técnicas de control y aseguramiento de calidad. Algunas universidades privadas tienen certificados algunos procesos clave (como la impartición de la docencia). Las tríadas objetivo/acción/indicador, son una herramienta clásica de aseguramiento de calidad.
- Adaptación a la realidad universitaria de técnicas de cuadro de mando integral (“balance scorecard”), con finalidad de control estratégico.

³³ Por las razones expuestas en el primero de estos puntos, difícilmente se encontrará escrito en un plan estratégico universitario *qué* titulación va a ser desarrollada en *qué* centro. Lo más probable es que se plante alguna vaga declaración de principios sobre la necesidad de impulsar determinado tipo de estudios, sin especificar cómo ni dónde.

Otra herramienta fundamental de control, es la política de *promoción del profesorado*. Las universidades públicas españolas tienen poco margen de maniobra: todo lo más, pueden diseñar planes de carrera acordes con la legislación aplicable en ese momento, y cuyo cumplimiento depende, en última instancia, del conjunto de la comunidad académica. Las universidades privadas tienen más margen de maniobra en esta cuestión, y aunque hay indicios de que existen planes y políticas de promoción, éstas no suelen figurar en el plan estratégico.

Otro hecho significativo acerca de la planificación universitaria, es la desvinculación de ésta del presupuesto de la universidad (con la excepción de los contratos programa, que vinculan una parte del presupuesto a la consecución de los objetivos). La forma en que la universidad asigna los recursos debería tener que ver, necesariamente, con la planificación. Sin embargo, al exponer los planes estratégicos son escasas (por no decir ninguna) las referencias a las implicaciones sobre el presupuesto.

Nótese que una característica común de los dos tipos de planes que se han presentado es la dificultad de exigir su cumplimiento al equipo directivo. En el primer caso, porque la ambigüedad del plan siempre permitirá algún tipo de justificación a posteriori de las acciones realizadas y, en el segundo caso, por el tiempo y esfuerzo necesarios para recopilar la información necesaria acerca del adecuado cumplimiento de los objetivos.

En cuanto a la participación de los diferentes grupos implicados en la planificación, cabe distinguir aquí tres de ellos:

- El equipo directivo, compuesto, según corresponda, por el presidente vicepresidentes de la universidad y el rector o su equipo de vicerrectores
- Los planificadores: es frecuente que las universidades que planifican cuenten con un gabinete de planificación, que agrupa a los técnicos encargados del desarrollo del plan estratégico.

⌘ El *resto de la comunidad universitaria*³⁴, más o menos implicada en los

³⁴ Cuando se habla de comunidad universitaria, se refiere a los diferentes colectivos (profesores, PAS, estudiantado, etc.) de la institución. Cuando más arriba se habla de comunidad

órganos de gobierno de la universidad.

En el artículo sobre la Universidad de Tarapacá³⁵ se definen claramente las características del proceso estratégico. Esta institución pasó por momentos críticos en 1994, de los que pudo salir con éxito, encontrándose ahora en una buena posición. Este caso permite ilustrar cómo es la planificación universitaria en tiempos de crisis, y en tiempos de funcionamiento “normal”. Según su Rector, cuando hubo que planificar en tiempos de crisis (1994) se optó por una planificación *a lo Grant*³⁶: planes sencillos y proceso no participativo. A medida que la situación dejaba de ser crítica (planes de 1998 y 2002), el proceso estratégico cambió en varios sentidos. En primer lugar, se pasó a una planificación *a lo Ansoff*³⁷, con introducción de técnicas avanzadas (DAFO y una invocación poco clara a “recursos y competencias”). En segundo lugar, el proceso se hizo más participativo, hecho que el ponente relacionó con la dificultad de implementación del plan.

Por tanto, de forma algo esquemática, cabría hacer las siguientes reflexiones acerca de la *dinámica estratégica*:

- En tiempos de crisis, se opta por planes estratégicos sencillos, elaborados por el equipo rectoral. Por tanto, los planificadores y el resto de la comunidad universitaria no participan en el proceso. Siguiendo una lógica bien conocida en comportamiento organizacional, la organización “cierra filas” en torno a su equipo directivo cuando su supervivencia se ve amenazada.
- En ausencia de crisis organizativas, se hace evidente el carácter de organización profesional de la universidad. El equipo directivo recibe múltiples presiones de la comunidad universitaria, y es consciente que una exposición abierta de sus intenciones provocaría conflicto y aumentaría las probabilidades de fracaso. Por tanto, encarga a los planificadores la elaboración de un plan estratégico ambiguo, incremental y escasamente autocrítico, con garantías de ser aprobado por los órganos de gobierno de la comunidad universitaria. Accesoriamente, este plan puede servir para satisfacer las necesidades de instancias externas, proveedoras de

académica, se refiere al conjunto de profesores universitarios de un área de conocimiento concreta, que trabajan en la universidad a la que se está refiriendo o no.

³⁵ Rodríguez Ponce, *op. cit.*

³⁶ Posiblemente se refiere a los procesos descritos en Grant, R. M. 2003. Strategic planning in a turbulent environment: evidence from the oil majors. *Strategic Management Journal*, 24:491-517.

³⁷ Probablemente se refiere a Ansoff, I. 1965. *Corporate strategy: An analytical approach to business policy for growth and expansion*. McGraw-Hill.

financiación (gobierno, propiedad) o legitimidad (instituciones de acreditación). La auténtica estrategia, si ésta existe, es conocida sólo por el equipo directivo (y quizá por algunos directores de centro o departamento).

CONCLUSIONES SOBRE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

Se han hecho poco comentarios sobre los resultados obtenidos de la Planificación Estratégica. Dos razones parecen justificar este hecho. Por un lado, incluso en las universidades privadas, la finalidad lucrativa no es la razón de ser primordial aunque puede, en algunos casos, ser una condición necesaria, pero nunca se manifestó explícitamente como suficiente. En segundo lugar, al no ser los objetivos de naturaleza exclusivamente económica, su medición e interpretación es compleja. Pero, por otra parte, las dos razones señaladas no justifican que no se indague, tanto sobre la eficacia así como sobre la eficiencia que representa el adoptar un modelo determinado de Planificación Estratégica, frente a otro, o el no adoptar ninguno.

Cabe señalar que la utilización de la Planificación Estratégica en el sector de las universidades es reciente, al menos en comparación con las experiencias habidas en las grandes corporaciones multinacionales. La cohabitación entre académicos (bastantes veces procedentes de áreas de conocimiento alejadas de las de gestión, así como de las más cercanas) y profesionales no académicos, en la dirección de las universidades no facilita su pronta incorporación. El enraizamiento cultural de las instituciones universitarias, en especial las públicas, es otro factor que no se interpreta –precisamente- como acelerador de la adopción de planteamientos estratégicos avanzados, especialmente cuando se pretende un cambio estratégico.

En cuanto a su finalidad, la literatura presenta a la Planificación Estratégica como una herramienta válida para tomar en consideración en forma colectiva, el futuro de una organización. No siempre se ha interpretado así, pero se cree que en esa dirección se debiera evolucionar.

En los trabajos aparecen menos tratados algunos contenidos entre los cuales se destacan los siguientes:

- La Cartografía de los “stakeholders” primarios.
- La “RSC” entendida como estrategia social sinérgica con la estrategia general.
- El empleo de técnicas prospectivas para elaborar escenarios, a los que la estrategia proporciona respuestas.

- La identificación y construcción de “core” competentes propias, en términos operativos, que conlleven a una ventaja competitiva.
- El disponer y debatir la estrategia a adoptar a partir de otras alternativas estratégicas.
- Una comunicación “estratégica” de la Planificación Estratégica.
- El mayor énfasis en el seguimiento y evaluación.

Pese a todo, se enfatizó más en los contenidos que en los procesos, cuando en realidad el proceso es más relevante para obtener un futuro deseado que no los contenidos en sí mismos. Llama la atención, por otra parte que, a pesar de que la gran mayoría de universidades tiene expertos en estrategias entre su personal académico, éstos –en general- no estaban implicados en el proceso estratégico de su propia institución.

Posiblemente, el poco énfasis mostrado a día de hoy en el seguimiento y evaluación de la estrategia, explicaría la baja relación encontrada entre el esfuerzo estratégico y los resultados obtenidos gracias al mismo.

Dos problemas genéricos se manifestaron en buena parte de los trabajos sobre programas estratégicos universitarios, para los cuales la Planificación Estratégica podría ser una herramienta que facilitase su solución. El primero de ellos, que afecta a algunas universidades privadas, dice relación con el énfasis para equilibrar el presupuesto a partir de los esfuerzos de una cierta docencia más *ad hoc* con las peculiaridades de los estudiantes, lo cual revierte negativamente en los esfuerzos investigadores. El segundo problema, es el contrario del anterior, y afecta más a la universidad pública. Se refiere a las exigencias de investigación en el desarrollo de la carrera profesional del profesor, que revierten en contra de una docencia colectiva. Existe el buen profesor y el no tan buen profesor, pero sus esfuerzos se miden en el aula, no en el mercado.

Finalmente, sí se contemplan cuatro ejes estratégicos bastante comunes: docencia, investigación, transferencia de tecnología y conocimiento no reglado e implicación institucional, se entiende que estas cuatro dimensiones tienen que estar contempladas en los planes estratégicos y con esfuerzos equilibrados. Dicho equilibrio, que se observa poco en los trabajos presentados en el libro, en primer lugar debe buscarse si no se tiene, pero puede perseguirse de dos formas que conllevan a resultados bastante dispares. En una de ellas, la gente se agrupa alrededor de una o dos dimensiones, y se desentiende de las otras. El resultado es que no necesariamente se alcanzará a título institucional el buscado equilibrio, así

como que pueden aflorar tensiones entre las cargas de trabajo y recursos asignados, con relación al docente puro y el investigador puro. La segunda vía invita a que los académicos apuesten en más de dos áreas, de esta forma el resultado final es más equilibrado y existe buena comprensión en los roles de cada uno.

PROPUESTAS SOBRE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

En relación al tema, cabe señalar que la Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria de la Universidad Politécnica de Cataluña, está realizando una investigación sobre la situación de la Planificación Estratégica en las universidades españolas. En una primera fase, se ha llegado a la conclusión de que más de un 80 % de las 74 universidades españolas, han incorporado la Dirección Estratégica en su forma de gestionarse, empezando por la elaboración de un Plan Estratégico.

En una segunda fase, se han comparado los contenidos de todos los planes aprobados, llegando a la conclusión de que el modelo de planificación de la Universidad Politécnica de Cataluña, que fue pionera, se ha ido aplicando a la inmensa mayoría, posiblemente influidas por la misma Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria, que ha impartido formación a muchos directivos y ha asesorado a un buen número de universidades en su proceso de planificación.

La tercera fase, consiste en recopilar información sobre los efectos de un Plan Estratégico y se ha iniciado con una visita a siete universidades, en busca de información sobre su grado de desarrollo estratégico. Entre ellas hay instituciones públicas, como Jaume I, Málaga, Politécnica de Madrid y Santiago de Compostela y privadas como la Europea de Madrid, Mondragón y Navarra.

A partir de esta investigación y para mantenerla actualizada, el Rector de la Universidad Politécnica de Catalunya se comprometió a crear un observatorio permanente sobre la Planificación Universitaria en las universidades españolas. Este observatorio intentará ser una base de datos, consultable libremente, que contenga no sólo todos los documentos de planificación de cada universidad, sino también toda la información que pueda ayudar a formarse criterio sobre la utilidad de los planes y sus resultados concretos.

A partir de esta experiencia, se sugiere el desarrollo de otras iniciativas parecidas de ámbito estatal, para los países de América Latina. Este observatorio sería parecido al que ya funciona desde la Global University Network for Innovation (GUNI), que hasta ahora se ha nutrido de buenas prácticas sobre financiación de universidades y sobre experiencias de acreditación.

CAPÍTULO I
CONSIDERACIONES SOBRE LA ACREDITACIÓN PARA LA
CALIDAD EN UNIVERSIDADES CHILENAS

LA ACREDITACION INSTITUCIONAL EN EL CONTEXTO DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Reginaldo Zurita Ch.³⁸

INTRODUCCIÓN

Resulta iterativo afirmar que el aseguramiento de la calidad (AC) ocupa un lugar relevante y decisivo a nivel internacional. También, que la génesis de este hecho que se constata, día a día, está en los avances del conocimiento, los nuevos modelos de desarrollo y el extraordinario crecimiento y cambio producido en las instituciones de educación superior. Esta es una materia bastante conocida y aceptada como una situación insoslayable

Circula una estadística que ilustra y refrenda el fenómeno en comento: “Se estima que una universidad medieval tenía un promedio de 500 volúmenes y que un alumno culto leía un 2% de ese total. Hoy día cualquier biblioteca universitaria avanzada tiene varios millones de volúmenes. Si un alumno quisiera leer un 2% , por ejemplo, de un millón de volúmenes tendría que leer unos 20 mil libros: 4 mil cada año de su carrera, es decir, 20 libros diarios”.

Esta explosión del conocimiento, asociada a una galopante obsolescencia del mismo, interpela a las instituciones de educación superior, singularmente a las universidades desde el punto de vista de la calidad. Tanto así, que hacia los noventa se diagnosticaba que “la crisis de la universidad no era, en lo fundamental, una crisis de gestión y de financiamiento, sino una crisis de misión e identidad. La universidad –se agregaba- no sabe dónde está parada ni hacia dónde va”. En el caso chileno las declaraciones de misión fueron forzadas por la necesidad de presentar planes de desarrollo para acceder a los fondos del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP). Sin embargo, tales declaraciones no surgieron de procesos de planificación estratégica participativa, sino que fueron diseñadas en las unidades de planificación de las respectivas universidades. Comprensiblemente, tales declaraciones se tradujeron en declaraciones de misión que no generaban compromiso.

Las transformaciones, que se han operado en los últimos años en el plano económico, político, social y cultural, han generado una exigencia por mejorar y asegurar la calidad de las universidades y de sus programas de pre y postgrado.

³⁸ Coordinador Ediciones Universidad de La Frontera

Desde mediados de los 80 la preocupación educativa se centra en la calidad. Hacia fines de los 50 el énfasis del desarrollo educativo estuvo focalizado en la cantidad. “Ningún niño chileno sin escuela”, era la consigna. Los economistas se habían dado cuenta que la educación era una inversión rentable, pero que era necesario medir y evaluar. El concepto de “accountability” comienza a hacerse presente. Fue la Tecnología Educativa la encargada de presentar en sociedad esta idea de la medición y la evaluación con las denominadas técnicas de formulación de objetivos en términos de conducta observable y medible del alumno. Las universidades no estuvieron marginadas de esta innovación, como ahora no lo estarán de la lógica de una formación profesional diseñada sobre la base de competencias.

Conviene recordar que en 1986, el Ministerio de Educación diseñó un sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación básica y media, SECE, tal vez el primer intento por evaluar la referida calidad. Se hace necesario –se sostuvo- desarrollar mecanismos adecuados que aseguren la constante superación de la calidad de la educación a todo nivel, identificando variables que la afectan y posibilitando la adopción de las medidas correctivas que se estime conveniente. Al SECE le antecedió el PER³⁹ y, a éste, el aún vigente SIMCE⁴⁰, ambos también para la educación básica y media.

El objetivo del SECE era “Evaluar la calidad de la educación ofrecida en el país en los niveles parvulario, básico y medio, para orientar la toma de decisiones y señalar las condiciones para producir su mejoramiento” (...). Consideraba, en una primera etapa, cinco campos de variables de donde provienen algunos factores asociados con la calidad de la educación: *profesores, alumnos, medios instruccionales, planta física y mobiliario y comunidad*. “(...). Se adopta un concepto amplio de calidad de la educación entendiéndola como el estado que muestra la educación en un momento dado respecto de factores clasificables como insumos, procesos y productos en relación con un estándar previamente fijado”

A partir de 1980 se produjo en Chile una explosiva expansión y privatización de la Educación Superior. Su regulación quedó entregada al mercado. Sin embargo, el propio gobierno militar, que la había desregulado, concluyó que el mercado había sido incapaz de asumir la tarea asignada y, mediante la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), el 10 de marzo de 1990, se estableció, entre otras materias, un sistema de licenciamiento para las instituciones privadas.

³⁹ Programa de Evaluación de Rendimiento
⁴⁰ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

Es hacia los noventa que la preocupación por la calidad de la educación adquiere una singular presencia no sólo en el ámbito de la educación básica y media sino también en el superior. Es menester recordar que las primeras publicaciones en español datan de los sesenta. Solo a modo de ilustración se mencionan dos: Confederación Mundial de Organizaciones de la Enseñanza. *Condiciones de trabajo para Enseñanza de Calidad*. USA, 1963, y C.E. Bebee. *La calidad de la Educación en los países nacientes*. Harvard University Press. México 1967.

So pena de abusar de la reiteración, conviene tener presente que la UNESCO el año 2005, dado el rol central que desempeña la temática de la calidad y su evaluación, advierte que es “necesario profundizar el debate sobre las concepciones de calidad en la educación superior, precisando sus dimensiones, criterios e indicadores, sus enfoques metodológicos de evaluación y de acreditación, las estrategias para su aseguramiento y mejoramiento permanente”.

SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR

Con fecha 5 de julio de 2006 el parlamento chileno aprobó la ley que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Tal es la relevancia que se le asigna a la calidad que dio motivo para un largo trámite en el parlamento con vistas a estudiar, redactar y aprobar una ley destinada a asegurar la calidad en comento.

¿Por qué la necesidad de esta ley? ¿De qué se habla cuando se habla del aseguramiento de la calidad? Lavados sostiene que “el tema de la calidad de la educación superior y especialmente de su aseguramiento” se ha convertido en un tema de singular relevancia en la educación superior nacional e internacional⁴¹. Para abundar en su afirmación cita los informes de la UNESCO (1998); Informe del Banco Mundial (2001); Informe del BID (1998); Informe de la Conferencia del Rectores de las Universidades Españolas (2000); Informe de la ANUIES de México (2000).

Lavados define el aseguramiento de la calidad como “un conjunto de acciones que van más allá de lo que tradicionalmente se entiende por regulación por una parte, y

⁴¹ Lavados, Iván. “El proceso de acreditación en Chile: *Experiencia y perspectiva*”. *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. CINDA, 2005.pp. 135-142.

por otra, que tienen un alcance más amplio que la acreditación. Precisa que la regulación es un mecanismo de política mediante el cual un organismo externo establece ciertas normas de operación a las instituciones y supervisa su cumplimiento”

Si bien la regulación es parte de un sistema de aseguramiento de la calidad, agrega Lavados, éste no se agota en su efecto regulador sino que va más allá, al desarrollar el compromiso de las instituciones por su propio mejoramiento. De igual modo agrega, “la acreditación es aquel componente del sistema mediante el cual se da garantía pública acerca del cumplimiento de ciertos requisitos o estándares previamente definidos”. El aseguramiento de la calidad exige que dicha garantía pública se sustente sobre mecanismos de autoevaluación y las acciones de planificación y seguimiento necesarias para efectuar los ajustes de calidad necesarios.”⁴².

Por su parte, González, sostiene que “el aseguramiento de la calidad, además de los procesos de licenciamiento y acreditación, se realiza también por medio de la información pública mediante los procedimientos vigentes para dar fiel cumplimiento a la legislación establecida. Estos mecanismos pueden operar en cuatro niveles: del sistema en su conjunto, de las instituciones, de programas o carreras y de las personas”⁴³.

De lo expresado por González, al igual que otros autores, se infiere que el aseguramiento de la calidad no es sinónimo de acreditación. Ésta, la acreditación, es uno de los mecanismos, entre otros, para asegurar la calidad. Parece imperativo entonces, insistir en este distingo toda vez que se las tiende a leer como sinónimas.

Pilar Armanet, en su artículo “¿Por qué asegurar la calidad?”, parece discrepar de las posiciones de Lavados y González al afirmar: “La acreditación es el instrumento de aseguramiento de la calidad que, en sus últimas décadas, ha venido a equilibrar la tensión siempre presente entre autonomía y regulación pública, que ha caracterizado el debate universitario desde las grandes reformas de los años 60” Y agrega: “La

⁴² Ibid.

⁴³ González, Luis Eduardo: “El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las Universidades de América Latina”. *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. CINDA 2005.pp. 43-58.

calidad de la educación debe ser explícita y la acreditación es la forma de dar garantía de pública de esa calidad”⁴⁴.

En la presentación del Libro *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*, publicado por CINDA con el auspicio del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la Universidad de Los Andes de Colombia, se afirma: “La acreditación es uno de los procedimientos de aseguramiento de la calidad de la educación superior más extendido en el mundo. Su objetivo es dar fe pública de cumplimiento de estándares, tanto para las instituciones como para sus programas académicos”.

Llama positivamente la atención, en este análisis, una advertencia de Woodhouse cuando sostiene “Sin embargo, es fundamental recalcar que el foco de atención debe ser siempre la educación superior y sus instituciones y no el aseguramiento de la calidad, el cual no tiene ni debe tener vida propia. Este sólo tiene sentido en la medida en que está vinculado a la educación superior o constituye un apoyo a las actividades educativas. (de igual modo) las unidades o agencias o agencias de aseguramiento, internas y externas, son agentes esenciales para apoyar y facilitar la educación de alta calidad, aun cuando sean los académicos y las instituciones de educación superior los centrales. El AC puede apoyar a las instituciones de educación superior en todos los aspectos de su trabajo, incluidos la docencia, la investigación, la conservación del conocimiento, el trabajo comunitario, el desarrollo económico nacional y la transformación cultural. Su desarrollo en los últimos años obedece al reconocimiento del rol fundamental que juega en el abordaje de muchos temas e inquietudes relacionados con la educación superior”.⁴⁵

En el texto de la recientemente aprobada ley sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, no se define la expresión “Sistema Nacional”. En su acepción más básica, la palabra “sistema” se define como “Un conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí, las que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto”. Esto significa que no se podría hablar de un sistema de aseguramiento de la calidad centrada sólo en la acreditación. Otra cosa distinta es que la acreditación represente el instrumento más potente y de mayor versatilidad para asegurar la calidad de la educación. Aunque, respecto de la cual, surgido aproximaciones críticas.

⁴⁴ Armanet, Pilar: “¿Por qué asegurar la calidad?” *El aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Revista del Consejo Superior de Educación. Productora Gráfica. Santiago de Chile, 2004, pp. 107-122.

⁴⁵ Woodhouse, David. “Desarrollo global del aseguramiento de la calidad. *El aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Productora Gráfica. Santiago de Chile, 2004. pp. 17-36

Lo expuesto se refrenda cuando se lee el Título I, Normas Generales. Artículo 1º.- Establécese el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINAC), que comprenderá las siguientes funciones:

- De información que tendrá por objeto la identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema y la información pública.
- De licenciamiento de instituciones nuevas de educación superior, que se realizará en conformidad a lo dispuesto en la ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza.
- De acreditación institucional que consistirá en un proceso de análisis de los mecanismos existentes al interior de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad, considerando tanto la existencia de dichos mecanismos como su aplicación y resultados.
- De acreditación de carreras o programas que consistirá en el proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de Educación Superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales.

El Título II de la ley en comento está destinado a la Acreditación Institucional, y es cubierta por ocho artículos que no es del caso transcribir. De igual modo, el Título III versa sobre la autorización de las agencias de acreditación de carreras y programas de pregrado y es cubierta con ocho artículos, que tampoco es menester transcribir in extenso.

TRES MIRADAS CRÍTICAS

LA OPINIÓN DE UN RECTOR

El rector de la Universidad Adolfo Ibáñez formula algunas precisiones a la hora de evaluar el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Para Andrés Benítez el concepto de calidad es mucho más complejo que lo que puede medir el sistema de acreditación. La acreditación puede ser un proceso inicial, pero la verdadera calidad la deberán evaluar los usuarios del sistema, en este caso los estudiantes. A partir de esa mirada, Benítez opina que es fundamental mejorar la información que entregan las universidades para que los alumnos puedan tomar

decisiones adecuadas a la hora de decidir por una de ellas. A su parecer, en la actualidad, no existe un sistema de información serio y efectivo para evaluar y presionar por más calidad. Si uno mira los “ranking” que se elaboran internacionalmente, las acreditaciones no siempre son lo más relevante, menos si son realizadas a nivel local sin el respaldo de una acreditación internacional de prestigio. Al final de cuentas, lo relevante es la calidad de la docencia y de la investigación, pues eso es lo que abre las puertas de la universidad en el plano internacional.

También sostiene que la búsqueda de calidad debe estar en la filosofía de una institución que se precie de seria. “Harvard es considerada la mejor universidad del mundo, y no participa de los procesos de acreditación. Pero lo que sucede es que en Estados Unidos existe una muy buena información acerca de la calidad de las instituciones, entonces más que ser evaluados por un organismo particular, están siendo sometidas permanentemente al escrutinio del público”.

En tal sentido, opina que se deben desarrollar indicadores serios de calidad y hacerlos públicos para incentivar mejores resultados en las instituciones de educación superior.

Pensando en el futuro, Benítez manifiesta que la masificación es uno de los principales desafíos que enfrentará este sistema. Chile, agrega, tiene en la actualidad, una participación superior del 37%, baja respecto a los estándares internacionales. La idea entonces es ver cómo aseguramos la calidad aumentando la cobertura, lo que significa dejar de preocuparse de la elite, y comenzar a educar personas que tienen, por ejemplo, muy bajos puntajes en la PSU

DOCUMENTO DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

En un documento de la Universidad de La Frontera, sobre formación profesional, se sostiene que, en términos de la formación profesional, no sólo debe seguir los lineamientos de aseguramiento de la calidad propuestos por el Estado (a través de los procesos de acreditación), *sino que debe abocarse a la búsqueda de su redefinición en consonancia con sus declaraciones de visión, misión y perfiles a través de la construcción de nuevos enfoques y modelos que garanticen su adecuado cumplimiento*. Es así como la Universidad puede enfrentar en mejores condiciones los desafíos actuales y futuros de una formación de calidad, respondiendo a las demandas sociales, trasladando la cuenta pública de nuestras

acciones desde el Estado como receptor único, hacia la sociedad civil como un todo. (...).

Se agrega en este documento que la Universidad debe preguntarse en qué medida los procesos de formación profesional están diseñados para atender a los requerimientos sociales e individuales. La Universidad debe asegurar a los usuarios que los programas o carreras son efectivos en alcanzar los propósitos de aprendizaje declarados y que las certificaciones serán reconocidas como testimonio seguro de las habilidades y competencias que el egresado lleva al mundo del empleo. Los procesos de formación y aseguramiento de la calidad e los mismos necesitan satisfacer esas demandas de los individuos. Por su parte la sociedad civil necesita tener garantías de que lo hecho por la universidad es relevante para el desarrollo nacional.

En este contexto existen dos categorías de usuarios cuyos requerimientos se deben considerar. La primera incluye a los estudiantes actuales y potenciales y sus grupos familiares; la segunda a los empleadores y a todos los involucrados en el desarrollo económico. Las motivaciones individuales por acceso a universidad son complejas y variadas: desde la simple experiencia personal transformadora, hasta la visión más utilitaria de la Universidad como fuente de obtención de un empleo, pasando por una combinación de ambas. El interés de los empleadores se relaciona con las competencias y habilidades de los egresados profesionales para desenvolverse apropiadamente en una variedad de roles. Algunos buscarán habilidades ocupacionales específicas, principalmente en los campos profesionales tradicionales, pero también en nuevos campos de empleo donde se requieren competencias y habilidades de alto nivel. La mayoría busca habilidades y competencias generales, particularmente habilidades para resolver problemas que sean transferibles a contextos variados y diferenciados de las disciplinas académicas donde fueron desarrolladas.

Sin embargo, en los actuales procesos de definición de formación profesional, en el contexto de la acreditación, ambas categorías de usuarios son las más débiles precisamente porque es respecto a ellos donde existe menos información. Se requiere entonces de una nueva perspectiva de atención a las demandas sociales en general y a las de los usuarios en particular. En 1995 se aprobó, en el Consejo Académico de la Universidad, el documento *Bases para el desarrollo cualitativo de la Docencia Universitaria*, estableciendo categorías de diagnóstico y diseño curricular. Hoy, el objetivo es avanzar hacia un desarrollo cualitativo de la academia y de

modelos pedagógicos para enfrentar los desafíos de la formación profesional de calidad.⁴⁶

LA OPINIÓN DE UN EVALUADOR

En la edición del domingo 27 de agosto de 2006, El Mercurio, publica un artículo de profesor Moisés Silva Triviño quien asume una visión bastante crítica respecto del tema en comento, cuando expresa: “Pero la acreditación no puede asegurar la calidad, aunque bien diseñada y aplicada constituye una herramienta para fomentar la calidad y alimentar la información, que es aquí crucial, hacia los usuarios, especialmente postulantes, alumnos y sus familiares y sostenedores de las instituciones. Según las declaraciones de misión y los objetivos de los planes de desarrollo, todas las universidades adhieren a la búsqueda de la calidad educativa. Concepto escurridizo y controversial. Tanto que las agencias de acreditación norteamericanas, que poseen la mayor experiencia en el tema, prefieren obviar el término y aterrizan con otros tales como “efectividad institucional y de logro de los aprendizajes o perfil de egreso comprometido, que permiten una mayor operabilidad. En todo caso, cabe aclararlo desde ya, la calidad sólo podrá alcanzarse a partir de la decisión interna y acción efectiva de cada institución, en términos de un adecuado diseño e implementación sostenida de políticas, estructuras, mecanismos y ajustes para lograr un mejoramiento continuo. Con o sin acreditación”⁴⁷

EXPERIENCIA INTERNACIONAL

Mejorar la calidad de la educación representa un desafío suficientemente fundado que hace innecesario insistir en ello. El énfasis está dado en el desarrollo de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad. Hoy, alrededor de sesenta países en todos los continentes han adoptado o están adoptando mecanismos formales para el aseguramiento en comento. En la mayoría de los casos, éstos siguen un esquema típico, que contempla la definición de estándares o criterios, procesos de autoevaluación o al menos de recolección de información sobre aspectos relevantes previamente definidos y una evaluación externa. Cada vez con más frecuencia se agrega un pronunciamiento emitido por un organismo externo que

⁴⁶ Universidad de La Frontera. Proyecto de Política de Formación Profesional. Vicerrectoría Académica. 2006.

⁴⁷ Silva Triviño, Moisés: “Aseguramiento de la calidad y acreditación”. *Diario El Mercurio*. Santiago de Chile. 23 abril 2006.

determina si la institución, la unidad, el programa, el programa el individuos cumplen con las expectativas formalizadas en los estándares o criterios definidos.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.

Mónica Pérez realiza un balance del desarrollo de las experiencias de aseguramiento de la calidad de la educación en América Latina, con el propósito de contribuir a la reflexión sobre los escenarios futuros que enfrentan tales experiencias. La autora señala en la primera parte los factores más comunes que caracterizan a los sistemas educativos de América Latina y que inciden directamente en la calidad. En la segunda parte, se revisan los sistemas de evaluación de la calidad de América Latina dentro del contexto descrito y, por último se exponen ciertas reflexiones generadas como consecuencia de la realidad observada. Esto último es lo que se procura sintetizar a continuación.

Una primera conclusión que presenta la autora es, que desde un punto de vista de los resultados, los sistemas de aseguramiento de la educación superior no son relevantes. Más, aún, observa un creciente deterioro, en casos derivan de incapacidad o falta de voluntad de los gobiernos. Una segunda conclusión es, que los sistemas en comento están en una fase de desarrollo y consolidación en un contexto de se caracteriza por grandes dificultades y obstáculos. Políticas públicas de largo plazo resultan insoslayables para obtener su afianzamiento.

En estas dos conclusiones es sustantivo, el desarrollo paralelo de capacidades de autoevaluación y autorregulación de las instituciones de educación superior, así como las capacidades de generación y análisis de información para la toma de decisiones.

Por último las conclusiones de esta investigación advierten sobre la necesidad de una cultura de la calidad al interior de las instituciones de educación superior y de un compromiso serio por parte de los gobiernos por promoverla y desarrollarla.

Lejos de cualquier prurito nacionalista, es menester establecer que la autora conformó tres grupos de países a partir del estado de desarrollo de sus respectivos sistemas de aseguramiento de la calidad. En el primer grupo tienen cabida: Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México y República Dominicana que presentan un grado mayor de avance, en relación con los restantes países organizado en dos

grupos, toda vez que los países nombrados tenían algún tipo de sistema de regulación o control instalado, con anterioridad a la década de los noventa.⁴⁸

OBJETIVOS DE LAS AGENCIAS DE ACREDITACIÓN.

Según David Woodhouse⁴⁹ las agencias de AC pueden tener propósitos muy diferentes y combinaciones de objetivos. En la siguiente lista se intenta aislar algunos de estos propósitos. En cada caso, se proporciona un ejemplo de una agencia cuyo objetivo es (o era) el propósito señalado:

1. Ayudar a la institución de educación superior a crear y desarrollar su sistema interno de gestión de calidad (desarrollo o fortalecimiento institucional)	Vietnam
2. Ayudar a la institución de educación superior a mejorar su calidad	Higher Education Quality Council, Reino Unido
3. Evaluar los sistemas con que cuentan las instituciones de educación superior para lograr sus objetivos o estándares, y la eficacia de dichos sistemas (auditorías).	Academic Audit, Unit, Nueva Zelanda
4. Medir la calidad y/o los estándares de la institución de educación superior de acuerdo con algún criterio interno o externo (evaluación)	VSNU, Holanda
5. Comparar explícitamente una o más instituciones, ya sea dentro del país o en el contexto internacional (benchmarking).	Rumania
6. Generar un ranking de instituciones de educación superior de acuerdo con un criterio basado en el desempeño.	NAAC, India
7. Determinar si se puede permitir que la institución de educación superior ofrezca determinados programas o si califica para algún otro beneficio (un papel de supervisión, que habitualmente se denomina acreditación).	ADCSC, China
8. Definir y certificar las calificaciones (títulos).	SA Qualifications Authority, SAQA, Sudáfrica
9. Establecer y mantener un marco de calificaciones	HK Council for Academic Accreditation, HKCAA, Hong

⁴⁸ Pérez, Mónica. Aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina. ¿Vamos por el camino correcto? "Revista del Consejo Superior de Educación .Nº 21. Diciembre 2004.

⁴⁹ Woodhouse, David. *Op Cit.* Pp. 33-34.

	Kong
10. Evaluar y registrar el aprendizaje, incluido el aprendizaje vivencial, para permitir la acumulación de créditos y la transferencia.	NZ Qualifications Authority NZQA, Nueva Zelandia
11. Orientar a la institución de educación superior en términos de planificación, alcance o métodos.	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP, Chile
12. Informar sobre la institución de educación superior como base para el financiamiento (gubernamental).	ACQAHE, Australia
13. Informar sobre la institución superior para demostrar cómo ha utilizado los fondos y otros recursos a los que ha tenido acceso (es decir, operar como entidad intermedia para la cuenta pública).	
14. Fiscalizar la viabilidad financiera de la institución de educación superior (factibilidad).	Organismos acreditadores EE.UU
15. Verificar que la institución de educación superior cumple con los requisitos legales y de otra índole	Education Review Office, ERO, Nueva Zelandia
16. Proporcionar información independiente acerca de la institución de educación superior para diversos usuarios (Estudiantes y empleadores potenciales, por ejemplo)	QAA, Reino Unido
17. Informar sobre la calidad y situación de la educación superior en tanto sector en general (informe sectorial)	AUQA, Australia
18. Cotejar los resultados y el producto de las actividades de las demás agencias de aseguramiento de la calidad	Akkreditierungsrat, Alemania
19. Aprobar o acreditar otras agencias de aseguramiento de la calidad	AUQA, Australia

En la práctica, la mayoría de las agencias desempeñan más de uno de estos roles como su objetivo principal y realizan otros en forma secundaria...Sin embargo, es necesario tomar la precaución de no encomendar a una agencia funciones que sean incompatibles o contradictorias.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD. PROYECTO SINAC. CNAP JUNIO 2003⁵⁰.

País	Foco	Agencia
Alemania	Carreras o programas, mediante la acreditación de agencias acreditadas autorizadas y supervisadas por la Agencia Federal. Instituciones (universidades privadas)	- Agencia Federal, cuyos miembros son designados por los presidentes de la Conferencia de Ministros de Cultura y de la Conferencia de Rectores Universitarios. - Agencias de Acreditación, autorizadas por la Agencia Federal. Consejo de Ciencias (de carácter público).
Argentina	Instituciones (voluntaria) Carreras y programas, pre y postgrado. (Obligatoria para algunas carreras)	Agencia pública, cuyos miembros son designados por el Ejecutivo a propuesta del Senado, Cámara de Diputados, Universidades públicas y privadas, Academia Nacional de Educación y Ministerio de Educación
España	Programa conducentes a títulos (oficiales y propios de las instituciones), docencia, investigación y gestión institucionales.	Agencia de Gobierno, constituida por acuerdo del Consejo de Ministros, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria (Ministro de Educación, Rectores y personalidades designadas por el Congreso y el Gobierno).
Estados Unidos	Instituciones (voluntaria, pero indispensable para obtener fondos públicos y privados y, en algunos casos, para la habilitación profesional de sus egresados. Carreras profesionales Personas (habilitación profesional).	Seis agencias regionales interinstitucionales, que acreditan instituciones en los estados correspondientes a la región. Sus miembros son designados por las instituciones integrantes. Las agencias son autorizadas por el Gobierno Federal. Asociados profesionales (organismos privados) Organismos dependientes del gobierno de cada Estado.
Francia	Instituciones. Disciplinas / carreras. (Periódicamente se efectúan evaluaciones disciplinarias)	Organismo de gobierno, reporta directamente al Presidente de la República, quien designa sus miembros. (Académicos, Consejo Económico Social Parlamento y otros)

⁵⁰

País	Foco	Agencia
	transversales comparativas, de carácter nacional Química, Medicina, Medio Ambiente, etc.)	organismos públicos)
Holanda	Carreras, en una evaluación transversal de carácter nacional. Programas o carreras, en el marco de la definición de criterios para los programas de Bachillerato y Maestría en Europa (BA-MA)	Interinstitucional (evaluación) Organismo de gobierno (Inspectorado) para el seguimiento y metaevaluación. Organismo de gobierno, a través de dos consejos: uno para las universidades, otro para instituciones de formación profesional; sus miembros son designados por el Ministro con consulta a diversos actores. El Inspectorado actúa como observador, y supervisa la actuación del organismo acreditador y el seguimiento de las acciones dispuestas.
Reino Unido	Programas o carreras. Asesoría para el reconocimiento de títulos e instituciones de ES	Organismo público autónomo constituido por personas designadas por cuerpos representativos de instituciones de educación superior (4), Funding Councils (organismos públicos (4) y (6) miembros designados por los ocho anteriores. Cuenta con un observador designado por los estudiantes y otro por el gobierno.

COMENTARIO FINAL

De lo expuesto se podría concluir que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad no es sinónimo de Acreditación, pero sí, la acreditación es uno de los mecanismos, que además de ser el más conocido, es el más potente para asegurar la calidad. El aseguramiento es un conjunto de acciones que van más allá de lo que tradicionalmente se entiende por regulación, por una parte, y porque tienen un alcance más amplio que la acreditación. La regulación es un mecanismo de política mediante el cual un organismo externo establece ciertas normas de operación a las instituciones y supervisa su cumplimiento”.

De hecho, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad tiene varias funciones que, en tanto y cuanto constitutivas de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se orientan en tal sentido.

En definitiva hay una interrogante que necesariamente aparece cuando se trata del aseguramiento de la calidad de la educación. En este caso, a cargo de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. ¿Qué es aquello que se quiere mejorar? No existe acuerdo respecto de qué es aquello que se quiere mejorar.

La respuesta es esquivada porque se trata de un término polisémico, de una construcción social, que varía según los intereses de los grupos que dentro y fuera de la institución educativa reflejan las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores. El espíritu de las distintas definiciones de calidad coincide en que es una construcción colectiva y gradual que integra y articula demandas diferentes con los valores y propósitos de la institución.

No es menor que la UNESCO (2005) haya planteado “que es necesario profundizar el debate sobre las concepciones de calidad en Educación Superior, precisando sus dimensiones, criterios e indicadores, sus enfoques metodológicos de evaluación y de acreditación, las estrategias para su aseguramiento y mejoramiento permanente.

ASEGURAMIENTO DE CALIDAD Y ACREDITACIÓN: APUNTES DE CONTEXTO

Ricardo H. Herrera, Ph.D.¹

INTRODUCCIÓN: EL ASEGURAMIENTO DE CALIDAD COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICAS

El aseguramiento de la calidad es un término que se ha incorporado al vocabulario de la educación superior principalmente durante las últimas dos décadas. Aún cuando hay muchas definiciones de aseguramiento de calidad disponibles en la literatura (cf. Ball, 1997; Birnbaum, 1994; Lindsay, 1992; van Vught and Westerheijden, 1992)², en esencia, el aseguramiento de calidad refiere a la gestión sistemática y a procedimientos de evaluación que se adoptan para asegurar el logro de una calidad específica que permita a los grupos de interés tener confianza en la gestión de la calidad y en los productos logrados. Los grupos de interés son individuos y conglomerados que tienen preocupación por los logros de una institución de educación superior o del sistema en general.

Algunos autores, (cf. Brennan, 1997)³ prefieren usar el término evaluación de la calidad en vez de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, aun cuando mucho del esfuerzo en el aseguramiento de la calidad se relaciona con la evaluación de la misma, el aseguramiento de la calidad brinda una perspectiva más amplia, aquella que incorpora no solo a la evaluación sino que a otras actividades que incluyen, por ejemplo, los esfuerzos de seguimiento que se hacen para alcanzar logros de mejoramiento. Los elementos clave del aseguramiento de la calidad son la revisión o evaluaciones de los departamentos, programas, carreras, disciplinas, cursos e instituciones.

¹ Académico de la Universidad de La Frontera

² BALL, S. (1997) Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research, *British Educational Research Journal*, 23(3), pp. 257–274.

Birnbaum, R. (2000). The life cycle of academic management fads. *Journal of Higher Education*, 71,1-16.

Lindsay, A. W. (1992), 'Concepts of Quality in Higher Education', *Journal of Tertiary Education Administration*, Vol. 14, No. 2, pp. 153–163.

VAN VUGHT, F.A., 1994, 'Intrinsic and extrinsic aspects of quality assessment in higher education', in WESTERHEIJDEN, D.F., BRENNAN, J. & MAASSEN, P.A.M. (Eds.) *Changing Contexts of Quality Assessment* (Utrecht, Lemma).

³ Brennan, J. (1997). 'Authority, legitimacy and change: The rise of quality assessment in higher education', *Higher Education Management* 9(1), 7–29

Por su parte, un instrumento de política puede definirse como un mecanismo usado por el gobierno u otro actor político para alcanzar objetivos de política particulares. Los instrumentos de política incluyen desde los mecanismos más obvios, tales como la legislación, hasta sistemas muy sofisticados como el aseguramiento de calidad que, como instrumento de política, puede usarse como un mecanismo para alcanzar una variedad de objetivos de política, tales como el facilitar el reconocimiento nacional de las calificaciones y movilidad del trabajo profesional, el mejorar la capacidad de gestión y planificación de las universidades, el incentivar el uso de herramientas de administración y gestión tales como indicadores de rendimiento, el incentivar a las universidades para que hagan cambios específicos y el asegurar más información y controlar de esa manera, a través de agencias, lo que las universidades hacen.

El aseguramiento de la calidad está lejos de ser una idea novedosa en educación superior (Harman, 1994)⁴. Por años la mayoría, sino todos los sistemas de educación superior, han tenido mecanismos variados de revisión y evaluación. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la acreditación regional y profesional se remonta a los primeros años del siglo pasado mientras que en el Reino Unido, las universidades, por un largo período de tiempo, han usado mecanismos tales como examinadores externos al tiempo que los gobiernos han establecido comités especiales que abordan tópicos relacionados con los desempeños institucionales. Lo que es nuevo, sin embargo, aparte del lenguaje especial del mejoramiento de la calidad, es un acercamiento más sistemático y de mayor alcance para asegurarse de que las instituciones y sistemas instalen mecanismos para la revisión, evaluación, renovación y mejoramiento. Comparado con enfoques del pasado, los nuevos mecanismos ponen mucho más énfasis en el escrutinio externo, en la búsqueda de las visiones de empleadores y graduados y, de modos diversos, en hacer que los resultados de la evaluación estén mucho más disponibles para un amplio rango de beneficiarios y/o grupos de interés.

En las últimas dos décadas, y en todo el mundo, se han desarrollado, implementado, cambiado y aumentado procesos de aseguramiento de calidad. La emergencia de “estados evaluadores” (Neave 1998, p. 278)⁵, ha creado una serie de instrumentos que van desde comisiones nacionales hasta medidas de planeamiento de largo plazo, más cercanas a la planificación estratégica, pasando por el monitoreo continuo

⁴ HARMAN, G. (1996) *Quality Assurance for Higher Education: Developing and Managing Quality Assurance for Higher Education Systems and Institutions in Asia and the Pacific* (Bangkok, Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific).

⁵ NEAVE, G., 1998, 'The evaluative state reconsidered', *European Journal of Education*, 33(3), pp. 265–84.

de la calidad. Si bien es cierto la velocidad e intensidad de las actividades de aseguramiento y mejoramiento de la calidad se han acelerado, su impacto en el mejoramiento de las carreras y en el aprendizaje de los estudiantes, no está tan claro. La cuestión de cómo el monitoreo externo puede transformarse para mejorar la calidad de los procesos de formación y el aprendizaje de los estudiantes es de particular importancia, puesto que el mejoramiento de la calidad establece un puente entre los mundos académicos, profesional y de gestión.

En Chile, el movimiento de aseguramiento de la calidad que se inicia en la década pasada ha emergido desde una variedad de factores. De particular importancia han sido las preocupaciones comunitarias y gubernamentales concernientes acerca de los estándares académicos y los niveles de logro de los egresados en un tiempo de clara expansión de la matrícula vinculada con un decrecimiento del aporte fiscal asociado a cada estudiante en las universidades estatales. Pero también ha sido impulsado por los efectos de la creciente competitividad internacional, por el reconocimiento de la necesidad de una mayor movilidad laboral, por las preocupaciones relacionadas a la expansión del sector privado de la educación superior y por la presión de los empleadores y de las profesiones por programas educacionales que sean más relevantes a las necesidades del mundo laboral.

El aseguramiento de calidad se ha transformado así en un elemento importante en la educación superior que ha adoptado un enfoque de auto-regulación en sus relaciones con el estado. Dentro de este enfoque, el Estado establece el marco y se transforma en un supervisor impulsando y monitoreando a distancia el desempeño de las universidades. Mientras que en un sentido el impulso a distancia implica un mayor nivel de confianza, éste se combina con la rendición pública de cuentas (accountability) de un nivel más alto que permita monitorear el desempeño institucional. De ese modo, el aseguramiento de la calidad adquiere mayor importancia y, a través de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, el Estado asegura niveles importantes de logro de una variedad de objetivos de política. Más aún, el aseguramiento de calidad se ha ido transformando en un instrumento de asignación de recursos, que no está exento de problemas dado el carácter elusivo del concepto de calidad. Si no existe consenso en su definición ¿Cómo se podrá asegurar?

LA CALIDAD: UN CONCEPTO COMPLEJO

Desafortunadamente, el de calidad es un concepto problemático. Muchos estudiosos se han encargado del tópico, pero el dilema definicional está retratado muy bien en el texto de Robert Pirsig “Zen and the Art of Motorcycle Maintenance”⁶

“Calidad...uno sabe lo que es, pero uno no sabe bien lo que es. Eso es contradictorio. Pero cuando uno trata de expresar lo que es la calidad, aparte de las cosas que la tienen, ¡todo se hace confuso! No hay nada que se pueda decir claramente. Si uno no puede decir qué es “calidad”, cómo se sabe entonces lo que es...de ese modo, para todos los propósitos prácticos, la calidad no existe...

Pero para todos los propósitos prácticos la calidad SI existe. Si no, ¿en qué basamos nuestras calificaciones? ¿Por qué otro motivo la gente gastaría fortunas en adquirir algunos bienes y tiraría otros a la basura? Obviamente, algunas cosas son mejores que otras... pero ¿qué esto de “ser mejores”?... Así, uno se da vueltas y vueltas, girando ruedas mentales, sin encontrar un sustrato para afirmarse... ¿Qué diablos es la calidad?” (1974, p. 179)

No obstante, parecieran existir ciertos consensos en la literatura que relaciona calidad con educación superior. Harvey (1997a)⁷ los ha resumido de la siguiente manera:

- Calidad como significado de lo excepcional, donde la calidad se relaciona con la concepción de excelencia;
- Calidad como significado de la perfección, donde la calidad tiene atributos consistentes y libres de errores;
- Calidad como significado de adecuación a propósitos, donde la calidad satisface los requerimientos percibidos de los grupos de interés;
- Calidad como significado de valor, donde una agencia gubernamental, un empleador que subsidia u otras agencias encuentran los beneficios óptimos en relación con los costos y;
- Calidad como significado de transformación, donde calidad involucra necesariamente un cambio desde un estado actual a uno ideal

⁶ PIRSIG, R.M., 1974, *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An inquiry into values* (New York, Morrow).

⁷ HARVEY, L., 1997a, ‘External quality monitoring in market place’, *Tertiary Education and Management*, (1), pp. 25–35

Por extensión, el término “aseguramiento de calidad” se refiere a políticas, sistemas y procesos diseñados para asegurar la mantención y el mejoramiento de la calidad dentro de un programa, carrera o institución (Girdwood, 1997)⁸. La literatura sobre aseguramiento de la calidad se mueve entre dos categorías. La primera refiere a las discusiones teóricas de los marcos estructurales para la calidad, incluyendo aquellos para la evaluación, acreditación, revisión de programas y carreras, auditorías académicas y evaluación de desempeños. La segunda está compuesta por trabajos más descriptivos de las prácticas reales de los sistemas nacionales, organizaciones e instituciones (Elton, 2002; Gates *et al.*, 2002; Harvey y Howells, 2002)⁹. En primer lugar se analizará la parte más descriptiva para luego profundizar en consideraciones de tipo más reflexivo que permitan circunscribir esta introducción de contexto.

PRINCIPALES ENFOQUES Y METODOLOGÍAS DEL ASEGURAMIENTO DE CALIDAD EN UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL COMPARADA

En las últimas décadas se han experimentado una amplia variedad de mecanismos de aseguramiento de calidad. Aun cuando ha habido un intercambio interesante de experiencias entre países, la mayoría de ellos han tratado de adoptar los enfoques que respondan mejor a sus necesidades particulares y condiciones políticas. Al mismo tiempo, prácticamente todos estos esfuerzos han considerado un rango limitado de metodologías. Los principales enfoques empleados en el aseguramiento de calidad se resumen en la Tabla 1.

⁸ GIRDWOOD, A., 1997, 'Quality assurance in higher education: trends and aspects', paper presented at the *Seminar on Quality Assurance in Higher Education*, Tertiary Education Commission, University of Mauritius, October 1997

⁹ Elton, 2002; Gates *et al.*, 2002;

TABLA I. Enfoques de Revisiones y Evaluaciones en el Aseguramiento de Calidad (adaptado de Harman, 1996)¹⁰

A. Agencia/Unidad Responsable	B. Metodologías	C. Foco	D. Informes y Seguimiento
<p>(a) <i>Nivel Nacional o de Sistema</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidad dentro de una agencia gubernamental • Unidad establecida por el gobierno con algún grado de independencia • Unidad establecida por un grupo de instituciones de educación superior <p>(b) <i>Nivel Institucional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Administración Superior • Consejo Académico, Senado o Comité Académico • Comité ad-hoc, Dirección instalada por la Administración Superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Revisión de pares que incluyen generalment e la visita de pares externos • Análisis de información estadística y/o uso de indicadores de desempeño • Encuestas a estudiantes, egresados, empleadores , colegios profesionales • Examen de los conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes 	<p>(a) <i>Nivel Nacional o de Sistema</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisiones nacionales de disciplinas • Revisiones de la investigación solamente • Revisiones de la docencia solamente • Revisiones de investigación y docencia • Revisiones de gestión • Evaluaciones institucionales • Revisiones de la docencia solamente • Revisiones de la investigación solamente • Revisiones de los procesos de aseguramiento de calidad • Revisiones comprehensivas que incluyen generalmente la docencia, la investigación, la gestión y los procesos de aseguramiento de la calidad <p>(b) <i>Nivel Institucional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisiones de facultades, departamentos y escuelas • Revisiones de cursos y programas • Revisiones de unidades de servicio y administrativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe entregado solamente por la institución o unidad. • Informe entregado por la institución pero puesto a disposición públicamente. • Informes formales entregados a Ministerios, instituciones o agencias de coordinación o, a nivel institucional, a Vicerrectores /Rectores • Acreditación o validación

¹⁰ HARMAN, G. (1996) *Quality Assurance for Higher Education: Developing and Managing Quality Assurance for Higher Education Systems and Institutions in Asia and the Pacific* (Bangkok, Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific).

La responsabilidad formal del aseguramiento de la calidad varía considerablemente. A nivel nacional o sistémico, la forma más común en que se asume la responsabilidad de la revisión del proceso es a través de una unidad instalada por el gobierno, aunque en un número creciente de casos tales como en los Países Bajos, el Reino Unido y Nueva Zelanda, el proceso es llevado a cabo por agencias instaladas colectivamente por las mismas instituciones de Educación Superior. Uno de los tópicos que emerge con más fuerza es el grado de independencia que puedan tener estas agencias tanto de los ministerios respectivos como de las instituciones de Educación Superior.

De manera similar, la organización para el aseguramiento de la calidad dentro de las instituciones, varía de manera ostensible. En algunos casos son las autoridades superiores (Rectores o Vicerrectores) quienes asumen responsabilidades mayores en la orientación del proceso, mientras que en otros, la responsabilidad se asigna a un comité o estructura organizacional ad-hoc.

Aún cuando los enfoques adoptados para el aseguramiento de la calidad varían considerablemente, la mayoría de ellos dependen de un número limitado de metodologías, siendo las más importantes la autoevaluación, la revisión de pares, que involucra el uso de paneles de expertos que generalmente incluyen miembros "externos"; el uso de información estadística relevante e indicadores de desempeño; y encuestas a grupos clave tales como estudiantes, egresados y empleadores.

Por muchos años las autoevaluaciones han probado ser muy efectivas en términos de logros y eficientes en términos de costo. La lógica que subyace es que si se persuade a las instituciones o unidades dentro de las instituciones para que evalúen su desempeño y que si esto es hecho seria y honestamente, el mejoramiento, la innovación y la renovación serán alcanzadas de un modo más efectivo que si fueran objeto de un proceso de revisión externo. Por otra parte, el proceso general de revisión o evaluación se hace menos amenazante cuando se le asigna a la autoevaluación un rol clave que se combine con elementos externos, especialmente para tener garantías de que se hace en serio y para traer perspectivas externas sobre estándares y "benchmarks". La mayoría de las evaluaciones incluyen el uso de información estadística e indicadores de desempeño además de los resultados a consultas hechas a estudiantes, egresados y empleadores. En algunos casos, un programa nacional se acompaña de consultas a ese nivel y de indicadores de desempeño también nacionales. En algunos países, especialmente en los Estados Unidos, se han tomado iniciativas variadas para desarrollar exámenes que evalúen el

conocimiento, las habilidades y las competencias de los estudiantes. Los principales esfuerzos en esta área son a nivel institucional, aun cuando se pueden encontrar algunos ejemplos a nivel estatal.

Con respecto al foco de la evaluación y de los esfuerzos de aseguramiento de la calidad, los mecanismos más comunes a nivel nacional son las “revisiones horizontales” de disciplinas y carreras y las evaluaciones “verticales” de las instituciones. Generalmente, la revisión de las disciplinas y carreras las llevan a cabo paneles de expertos que usan la revisión de pares y el análisis de la información documental, la mayoría de la cual es producida por la misma institución o unidad en revisión. Algunas revisiones disciplinarias se concentran en la docencia solamente, algunas solo en la investigación y otras en docencia e investigación. Generalmente, las revisiones disciplinarias dan como resultado informes escritos con comentarios detallados acerca del trabajo realizado en cada departamento, carrera o institución que ha sido evaluado. Las revisiones institucionales pueden ser las auditorías académicas de los procesos de aseguramiento de calidad y de productos y revisiones más comprehensivas tales como las que se llevan a efecto en Finlandia. Otros mecanismos usados son la acreditación y validación de carreras e instituciones; exámenes a gran escala del rendimiento de los estudiantes; jerarquización de departamentos e instituciones; y algunas medidas de incentivo financiero al desempeño.

A nivel de carreras, los esfuerzos principales de evaluación los constituyen las revisiones regulares de departamentos y académicos, de cursos y programas y de unidades de servicios y administrativas. Generalmente, tales revisiones son amplias en términos de su foco, examinando no solo la docencia sino que también la investigación las interacciones con el entorno y la gestión. En la mayoría de los casos, se da un énfasis mayor a las autoevaluaciones asociadas con la revisión de pares externos que incluyen al menos algún miembro académico de prominencia y/o expertos de la profesión que sean relevantes para la industria.

Con respecto a los informes y actividades de seguimiento, se usan una variedad de enfoques. En algunos casos, los informes se entregan sólo a las instituciones o unidades involucradas pero, en forma creciente, se está orientando esta práctica hacia la presentación de los resultados de modo que éstos estén disponibles para los ministerios y agencias de financiamiento y coordinación. Los informes son un elemento importante para alcanzar la renovación y la innovación y son vitales para la cuenta pública externa (accountability). Una práctica común es entregar a la

institución o unidad que está siendo evaluada la oportunidad para que comente sobre el borrador del informe. En los niveles tanto nacional como institucional, uno de los desafíos más grandes es diseñar métodos objetivos y efectivos de seguimiento que eventualmente puedan llevar a mejoramientos, pero que al mismo tiempo no dañen la unidad que está siendo revisada.

En algunos casos se usa un sistema de clasificación basado en el desempeño en relación con criterios establecidos. En el Reino Unido, por ejemplo, los departamentos de las universidades participantes han sido clasificados en revisiones separadas tanto en el desempeño de la docencia como en la investigación y los resultados de ambos se han hecho públicos. En algunos casos, se usan elementos de desempeño-financiamiento. En el Reino Unido, el desempeño en investigación se usa como base para la colocación de recursos de financiamiento de la investigación. El argumento es que este financiamiento entrega poderosos incentivos hacia la excelencia y envía mensajes claros a la institución y a los académicos. Por otra parte, aquellos que no apoyan este sistema argumentan que la relación desempeño-financiamiento distorsiona los propósitos de la evaluación, daña los nexos entre la evaluación y el mejoramiento y al negar el financiamiento a los departamentos menos productivos, daña su reputación y su habilidad para reclutar buenos académicos y estudiantes.

En un número limitado de casos, el resultado final es la acreditación o validación del programa o institución. El uso de mecanismos de acreditación se ha extendido a un número importante de países del Asia-Pacífico, mientras que en áreas donde ha sido usado por mucho tiempo (Estados Unidos) hay una preocupación creciente acerca del poder e impacto de muchos enfoques tradicionales en la acreditación tanto de instituciones como de programas.

Con respecto al uso de los mecanismos de aseguramiento de la calidad como instrumentos de política, hay un amplio rango de posibilidades disponibles para los gobiernos, ministerios y otros actores políticos. Se ha argumentado que los gobiernos usan el aseguramiento de calidad como un mecanismo de accountability, para satisfacer a los grupos de interés y como mecanismo que conlleve a mejoramientos de la calidad. Los gobiernos (y otros actores políticos) usan el aseguramiento de calidad como un instrumento para alcanzar una variedad de otros objetivos de política, tales como facilitar el reconocimiento regional u obtener las calificaciones para la movilidad laboral profesional, para mejorar la capacidad de

gestión y planificación de las universidades e impulsar el uso de herramientas de gestión tales como los indicadores de desempeño.

EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA REFLEXIVA-CRÍTICA

Desde una perspectiva más reflexiva, el aseguramiento de la calidad puede definirse como una secuencia que va desde la noción de la existencia y de la búsqueda de la calidad, como un deseo de entregar calidad, como concepto de calidad, como implementación de calidad, de su monitoreo; y como la iteración de esta secuencia a la luz de la experiencia de potenciar la calidad. Desde esta perspectiva, el aseguramiento de calidad es, cuando más, una cuestión mental que pertenece a la “cultura de la calidad”, pero generalmente, y en el sentido más estrecho del término, el aseguramiento de la calidad queda reducido a un conjunto de herramientas y técnicas que se supone ayudan a la creación y mantenimiento de la calidad. Debe notarse, sin embargo, que el aseguramiento de la calidad en este último sentido, que es la interpretación más aceptada del término, es sólo la mitad de la verdad, y es la peor de las dos mitades. La mitad menos favorecida es la gestión de la calidad.

El propósito del aseguramiento de la calidad es doble. Internamente, su propósito es mejorar la posición de una institución en un medio competitivo, por no mencionar el valor académico intrínseco de potenciar la investigación y la docencia como tales. Externamente, es parte de la rendición de cuentas (accountability) que las universidades le deben a sus beneficiarios, especialmente a los estudiantes y a la sociedad así como a los empleadores y al Estado como cuerpo que financia parte de sus actividades.

En el contexto de ese doble propósito, una primera consideración de importancia señala que el aseguramiento de la calidad demanda totalidades. Es comprensivo. No debe identificarse sólo con la evaluación o acreditación, establecimiento de rankings o identificación de “benchmarks”. Esos son instrumentos que están al final de la línea del aseguramiento porque se enfocan en la evaluación de la calidad de una institución o programa que está en operación o cuya implementación es inminente. Aunque estas herramientas de gestión de calidad son importantes, su aplicación se verifica demasiado tarde se toma en consideración el proceso total que va desde la conceptualización a la implementación y finalmente al monitoreo de un programa de estudio o institución. El mensaje más importante en este punto es que los instrumentos de aseguramiento de la calidad deben ser instalados en forma

paralela a todo el proceso de desarrollo de un programa de estudio y debe cubrir cada uno de los aspectos del desarrollo que pertenezca a todas las características del programa o institución. La existencia o no de instrumentos de aseguramiento de calidad en forma paralela a la concepción y a la fase de implementación, marca toda la diferencia entre la posibilidad de transformarse en una muy buena universidad o no. En el contexto de un sistema de acreditación institucional, es ésta la característica que merece la más alta prioridad entre la lista de criterios de acreditación.

Una segunda consideración se relaciona con que el aseguramiento de la calidad debe anticiparse y apoyarse. En este importante sentido, el aseguramiento de la calidad significa entregar un conjunto de herramientas que trabajen proactivamente, paralelas a todas las fases del programa. No debe reducirse a un simple monitoreo, aun cuando esta característica es importante para entregar información que signifique dar los impulsos necesarios en la dirección correcta. Pero nuevamente, esta noción, por si sola, es reactiva e intervencionista. Las buenas prácticas en aseguramiento de calidad deben ser colegiadas. De ese modo, el aseguramiento de la calidad en su mejor sentido significa el establecimiento de un sistema de diseminación del conocimiento y el compromiso con la calidad que se refleje en la instalación de sistemas de información, comunicación y orientación.

En una tercera consideración, se puede señalar que el aseguramiento de la calidad en un sentido estrecho considera herramientas. Sin embargo, el punto esencial que a menudo no se considera, es que las herramientas son inútiles o disfuncionales si no son puestas en las manos de la gente más apropiada que sepa como manipularlas, o si aquellos que usan las herramientas no tienen claridad con respecto al propósito de usarlas, o si herramientas variadas en las manos de distinta gente no se aplican de modo coordinado y sin claridad de propósitos. Para poner este hecho en términos abstractos, en el aseguramiento de calidad se debe tener un concepto claro de calidad, de otro modo su aseguramiento se hace confuso y pierde sentido de orientación y medida. Es aquí donde encajan las consideraciones acerca de la calidad que comienzan con una definición de misión y que llega hasta el diseño e implementación de programas. No se pretende abordar aquí esa discusión en detalle, pero es necesario destacar que en el aseguramiento de la calidad se deben identificar las responsabilidades individuales, grupales o institucionales y cuando se trata de trabajo compartido, existe la necesidad de asegurar la coherencia a través de establecer los mecanismos entre las personas involucradas. No hay respuestas finitas y universales a la pregunta de cómo atribuir las responsabilidades,

salvaguardar la co-operación, diseñar hitos y distribuir las herramientas apropiadas. Esto depende mucho de los estatutos o marco legal-normativo de cada institución, o de las características de los directivos institucionales y de las tradiciones y clima social de la universidad. La gestión del aseguramiento puede ser tan individual como la institución donde se instale, lo que no quiere decir que no sea deseable contar con modelos genéricos que sean susceptibles de implementar en consideración a las características particulares de cada institución.

Habiendo puesto los principales puntos que conciernen al aseguramiento de la calidad sobre el tapete, es necesario asumir una mirada más práctica a las herramientas de aseguramiento de calidad. Sin embargo, no se pueden considerar aisladamente sino que deben ubicarse en el contexto intra-institucional, de las responsabilidades personales e interactividad y proyectadas en estándares una escala de tiempo. En este contexto, las cuestiones de compartir responsabilidades y de diseñar líneas de comunicaciones son insoslayables. En ese sentido, el liderazgo es esencial. Significa establecer las señales que impulsen a los comités respectivos. Significa tomar iniciativas vitales para forjar el liderazgo. Significa monitorear su transposición a esfuerzos concretos. Significa establecer y supervisar hitos en el proceso. Significa terminar los debates al llegar a decisiones definidas y coherentes. En este contexto y con estos propósitos en mente, es obvio que el rol de responsabilidad de los rectorados y directivos es crucial.

El nivel de ejecución necesita ser competente en un sentido doble. Necesita el expertizaje en la sustancia del proceso y debe estar en una posición de actuar libremente, no solo en términos de la implementación del proceso dentro de un referente apropiado sino también en consideración a la habilidad para avanzar en sugerir futuros de desarrollos conceptuales. Se debe trabajar muy cercanamente al rectorado y con los comités respectivos.

El comité puede servir como un instrumento útil para reunir y diseminar la información y como centro del debate acerca de cuestiones centrales que conciernen propósitos estratégicos y su correspondiente implementación. Al compartir un trabajo sensible, los miembros del comité pueden integrar su experticia con las aspiraciones de los beneficiarios y participantes en los procesos tanto internos como externos de la universidad. Existe una función de integración entre el rectorado, el nivel ejecutivo y el académico así como el societal-público que es inherente a las virtudes de un buen comité. Sin embargo, el riesgo que se corre es que el sentido de responsabilidad personal se pierda en el tráfigo de actividades del comité, de modo

que la organización debe enfrentar esta amenaza por medio de una definición clara de los deberes personales, especialmente en lo relativo a las coordinaciones y desarrollo.

Considerando la interacción entre la universidad como institución total y los académicos, podría darse la necesidad de replicar la estructura a nivel de facultades. Aquí los decanos deberían asumir un papel equivalente al rectorado, siendo esencial tener claridad con respecto a las responsabilidades de todo el personal en función de los programas o carreras. Debe señalarse que los académicos puedan operar solo dentro del marco establecido a nivel institucional mayor. Esto, que podría aparecer como centralista, quizás anti-autónomo dentro de las universidades, tiene la ventaja de que permite la construcción de una identidad institucional que sea reconocible por externos y ayuda a introducir una “marca”. Ayuda también a la consecución de consensos en los procesos de formación que muchas veces son compartimentalizados, a través de la búsqueda de resultados de aprendizaje en estudiantes de diferentes cursos o asignaturas que garanticen la coherencia interna y el reconocimiento externo de los procesos de formación profesional. Finalmente, ayuda a evitar la sobrecarga de gestión en relación con trabajo y gastos innecesarios o duplicados. Para concluir, queremos señalar que en paralelo con el establecimiento de responsabilidades y líneas de comunicaciones, se deben considerar mecanismos de aseguramiento de calidad que operen como herramientas de monitoreo y ajuste. De ese modo, los círculos de evaluación y mejoramiento pasan a ser claves y requieren de un análisis más cuidadoso.

El aseguramiento de la calidad en su sentido de evaluación puede (y debe) relacionarse tanto a los programas o a las carreras, así como también a las funciones de la universidad a nivel institucional, siendo esta última quizás la más importante debido a que la universidad, como institución en su totalidad, es la que debiera entregar el marco apropiado y los servicios para el adecuado desarrollo de las funciones universitarias, pero por sobretodo, porque la calidad, como el concepto relativo que es, necesita ser evaluado en relación con la misión institucional. Los elementos claves de ambos tipos de evaluación son básicamente idénticos: son dobles.

Un aspecto –el aspecto “sustantivo”– refiere a la definición de criterios de calidad. Aquí, con relación a la evaluación de programas o carreras, se deben considerar los ítemes señalados anteriormente, tales como la existencia de una definición clara de misión institucional, la focalización en programas o carreras como un todo en la

misión institucional así como la satisfacción de demandas sociales externas; la coherencia del diseño curricular con el perfil de la carrera; el balance apropiado entre la adquisición de competencias con el aprendizaje disciplinario; didácticas acordes con los resultados de aprendizaje deseados; evaluaciones consistentes con los resultados de aprendizaje; gestión transparente para estudiantes y demás beneficiarios; y por último, la existencia y disponibilidad de recursos incluyendo a un número apropiado de académicos y personal de apoyo competentes, herramientas de aprendizaje, textos, TIC's y espacios físicos.

En la evaluación institucional, la calidad se define en gran medida por la existencia de instrumentos que aseguren que los criterios que constituyen la calidad de un programa, como los mencionados anteriormente, se cumplan. Estos criterios, a nivel institucional, son los siguientes: la existencia de una declaración de misión, el establecimiento de estructuras de formación básicas que se deriven de la misión institucional y que atiendan las demandas sociales, el aseguramiento de que las carreras son compatibles con la estructura básica de formación, el aseguramiento de la implementación apropiada parte de la cual es la entrega de los medios necesarios y el monitoreo de resultados así como la derivación de las consecuencias de ellos. En suma, los criterios de calidad, en sustancia, se relacionan con el poder conceptual, la relación de los programas con la base conceptual, la coherencia interna de los programas y carreras con su didáctica y su implementación real subsecuente. A lo anterior cabe agregar un sentido de trabajo en equipo que se relacionan a su vez con la transparencia, gestión, justicia e involucramiento. Finalmente, se necesita calidad en el proceso, lo que concierne a cuestiones de definición de responsabilidades; al rol del liderazgo y a la sensibilidad para asignar y compartir responsabilidades que cubren desde la creación de una "cultura de la calidad", creando conciencia de necesidades de desarrollo cualitativo, aconsejando y guiando; hasta la intervención y creación de hitos; la existencia de monitoreo interno sistemático y control en el sentido de que los errores detectados serán corregidos a su debido tiempo así como la existencia de monitoreo externo del cambio en las expectativas y demandas de la sociedad para ajustar el posicionamiento institucional y el diseño de las carreras y programas si fuese necesario.

El segundo aspecto del aseguramiento como evaluación de la calidad, el aspecto procedimental, concierne a las herramientas que deben usarse para monitorear la calidad e implementar los cambios subsecuentes. Este aspecto es el que a menudo se cataloga simplemente como "evaluación". Aquí, los términos claves son: mediciones internas, incluyendo la retroalimentación de los alumnos, revisiones por

parte de pares externos e informes internos y externos. La existencia y diseño puede ser de carácter institucional pero las más de las veces es el producto de una agencia que se hace responsable por el establecimiento e implementación de estos elementos de evaluación.

Aun cuando los aspectos mencionados anteriormente son todos válidos, es esencial tener claridad sobre dos puntos adicionales. Primero, la retroalimentación de los estudiantes es válida como indicador de falencias que pueden estar asociadas a personas o a circunstancias prácticas o conceptuales. Por lo tanto, la retroalimentación de los estudiantes debe tomarse en serio. Sin embargo, no se puede pensar que esa retroalimentación sea objetiva y no se la debe tomar como la respuesta definitiva, debido a deficiencias de muestreo, a la influencia de enfoques de corto plazo por parte de los estudiantes y su falta de reconocimiento acerca de la relevancia que le asignan. Segundo, y por esta razón, la prueba de la calidad es posible encontrarla más en el monitoreo de los ex-alumnos, por ejemplo, en sus carreras profesionales por un número de años relevantes, cinco por ejemplo, después de la titulación. La calidad es la calidad del éxito. Tal monitoreo implica un diálogo tanto con los egresados como con sus empleadores, una actividad que puede ser tediosa puesto que requiere la mantención de contactos por períodos largos de tiempo.

En resumen, los tópicos de aseguramiento de calidad, acreditación y reconocimiento están clara e inseparablemente conectados. Con la acreditación institucional, las universidades han cubierto algo de distancia en su camino hacia el establecimiento de una “cultura de calidad” que trata de abrazar estos aspectos para ligarlos a un concepto coherente y establecer mecanismos adecuados para llegar a plasmar esta “cultura de la calidad” como su principal objetivo.

DESAFÍOS A MODO DE CIERRE

¿Puede esperarse que el aseguramiento de la calidad inflencie la calidad de la educación superior, tomando la noción de “calidad” en dos sentidos: “qué tan buena es” y “cuáles son sus atributos generales”? El concepto de aseguramiento de la calidad en su concepción más instrumentalista implica más la salvaguardia de condición existente que una orientación de mejoramiento a futuro (de ahí que para que contraatacar esta implicación estática se introdujeron, en el pasado, términos tales como “desarrollo de la calidad” o “mejoramiento de la calidad”). En esa

condición la pregunta que cabe es: si ¿acaso el aseguramiento de la calidad (en su sentido genérico) ha resultado en una mejor educación o en una transmisión más eficientemente del conocimiento relevante y de las habilidades y competencias necesarias para los estudiantes y futuros profesionales? ¿Ha contribuido a una educación más eficiente, flexible y relevante en los países donde ha sido implementada? O ¿ha servido solamente como un espejo para que los grupos de interés vean cuán buenos son sus servicios, o ha contribuido a la identificación y satisfacción de las demandas de sociedades cada vez más complejas?

Hay una brecha cualitativa entre la demanda social que señala que la educación superior debería producir una fuerza de trabajo capacitada y la expectativa pública por la generación de entidades cívicas capaces de funcionar productivamente en una democracia. El último objetivo va mucho más allá de cualquier elemento práctico y lleva consigo una dimensión filosófica ética. Mientras que la consideración de lo societal, aun cuando no siempre relacionado con la democracia, dominó la escena universitaria desde la creación de las universidades hace ocho siglos y sobrevivió la idea Humboldtiana, el foco en la fuerza de trabajo capacitada aparece sólo en la segunda mitad del siglo XX.

En estos tiempos universitarios chilenos, signados por búsqueda de sentido, quizás sea bueno recordar que el proceso de Bolonia, al cual se hace tanta referencia en sus aspectos “pragmáticos”, tiene como principal mérito el haber restaurado la relevancia social de la educación superior. “Una Europa del Conocimiento se reconoce actualmente como un factor irremplazable para el desarrollo humano y social, además de un componente indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía Europea...” (Bolonia, 1999)¹¹. La Declaración de Bolonia retoma expresamente los dos conceptos aparentemente divergentes acerca del rol de la educación superior: producir una fuerza de trabajo competitiva y conformar la sociedad en un contexto interrelacionado y de cooperación. Esto es raramente observado o reconocido en Chile. Los instrumentos técnicos (el acortamiento del proceso de formación profesional, los mecanismos para movilidad, el sistema de créditos transferibles y el aseguramiento de la calidad) que fueron diseñados para alcanzar ese doble ideal en Europa, han predominado en las discusiones olvidando el carácter integrador de su contexto de origen. Ello ocurre, porque el objeto de reflexión ha estado centrado solamente en los factores económicos del desarrollo

¹¹ BOLOGNA. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. <http://www.bologna-berlin2003.de>

cuando se analiza el rol de la educación superior. Por ende, el foco de las preocupaciones como país ha estado en la demanda por una fuerza de trabajo capacitada para desempeñarse en mercados globalizados (de ahí la casi obsesión por las competencias), olvidando o dejando casi sin considerar las cualidades humanas de la sociedad del conocimiento, como lo son la capacidad de innovar y la flexibilidad cognitiva que permita que los profesionales que egresan de las universidades se articulen creativa, proactiva e inteligentemente en una sociedad que requiere de propuestas más equitativas, justas y democráticas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL ASEGURAMIENTO DE CALIDAD

María Zúñiga⁶²

CONCEPTO DE CALIDAD

Una cuestión importante de base para el aseguramiento de calidad es definir lo que se entiende por calidad. El concepto puede ser definido tomando en consideración distintos referentes y variará también según el ámbito de que se trate. En el caso de un producto manufacturado, por ejemplo, la atención se centra en aspectos como el rendimiento, las características principales, la duración, la utilidad. Si se trata de un servicio, la calidad estará basada en aspectos tales como el conocimiento, las destrezas, por ejemplo.

La calidad puede definirse como “grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos” [ISO 9000:2000].

Otra de las definiciones clásicas pertenece a Deming. El autor señala que la calidad “es la reducción de la varianza”. Así, por ejemplo, para alcanzar la calidad en una unidad académica, se deberían identificar en primer lugar las competencias que son necesarias para ejercer relativamente bien la profesión para la cual se ha estado formando y luego evaluar en forma permanente el “grado de varianza” de los estudiantes y académicos en cuanto al logro de esas competencias. Para evaluar el grado de varianza es esencial la evaluación.

La calidad también podría definirse desde la perspectiva basada en el valor, en cuyo caso se entiende como “el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable”.

El concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de las instituciones (Días Sobrinho)⁶³. Así por ejemplo, los académicos le asignan importancia a los aspectos académicos, como son el conocimiento, los saberes; los empleadores a las competencias con que los estudiantes egresan y que les permiten integrarse al trabajo; los estudiantes le asignan valor a la empleabilidad, etc. las instituciones decidan construir y consensuar

⁶² Directora del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.
⁶³ Días Sobrinho

un concepto de calidad. Esta construcción es necesaria que sea adoptada y compartida y atraviese el quehacer de las funciones esenciales.

El “concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza” (Consejo Nacional de Acreditación, Colombia)

La calidad también puede definirse como consistencia, es decir, se identifica la calidad con especificaciones que están predefinidas y son medibles, en relación a los propósitos que la institución ha establecido. Lo central de este enfoque está en asegurarse que cada etapa de un proceso esté correcto, sin errores. Esta es una concepción ligada a la noción de *“cultura de calidad”*. Y se puede distinguir el cumplimiento de especificaciones internas, *consistencia interna* y cumplimiento de especificaciones externas, *consistencia externa*.

La calidad involucra la noción de educación, como un *proceso de transformación*, en el cual el estudiante tiene un rol de participante activo. El proceso educativo se entendería que transforma al sujeto mediante la estimulación y el empoderamiento, vale decir, por la agregación de conocimiento y destrezas y por el desarrollo de la habilidad para pensar y actuar de una manera que trasciende el sentido común, lo obvio, los prejuicios y los marcos de referencia. Esta definición traduce de manera muy clara el propósito fundamental de los procesos de formación y los resultados que se esperan de él. Este sentido de valor agregado que deben procurar los procesos educativos puede ser un aspecto muy importante para definir lo que se entiende por calidad. Además, un referente de acuerdo al interior de los claustros.

De manera general, en el campo de la educación superior, parece necesario señalar que no hay normas estáticas y consagradas de desempeño para medir la calidad. Esta puede contener atributos muy diversos, según la perspectiva desde la cual se la observe. Por otra parte, la calidad debe ser definida de manera tal que sus atributos sean susceptibles de evaluación y mejoramiento permanentes.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD⁶⁴

Aseguramiento de la calidad en Educación Superior es un proceso que consiste en crear confianzas en los beneficiarios en que el servicio (incluido recursos, procesos y productos) satisface las expectativas o alcanza los estándares mínimos requeridos.

El aseguramiento de la calidad implica un cierto rango de procedimientos de evaluación destinados a cumplir estándares académicos y promover oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes alcancen niveles aceptables.

Existen variadas interpretaciones de lo que exactamente podría constituir lo que se llama "calidad aceptable". Por ejemplo, ello podría considerar la disponibilidad de recursos de una institución "para alcanzar sus propósitos"; o hacer un uso eficiente de los recursos; u ofrecer a sus usuarios valor por dinero, etc. Sin embargo, cada vez hay un mayor acuerdo en considerar importante promover el mejoramiento de la calidad y no solo asegurar la calidad que se ha alcanzado. Esto marca el paso del aseguramiento de calidad a la promoción de la calidad. (Quality Assurance Agency for Higher Education, UK.)⁶⁵

El aseguramiento de la calidad comprende todas aquellas acciones planificadas y sistemáticas necesarias para proporcionar la confianza adecuada de que un producto o servicio satisface los requisitos de calidad establecidos. Esto es: el "Conjunto de actividades planeadas y sistemáticas implantadas dentro del Sistema de Calidad, y demostradas según se requiera para proporcionar confianza adecuada de que un producto o servicio cumplirá los requisitos para la calidad, satisface los requisitos dados para la calidad, los cuales deben estar sustentados en la satisfacción de las expectativas de los clientes". (Norma ISO 9000).

El aseguramiento de calidad es un sistema, desde la perspectiva de la necesaria articulación que requiere. En los hechos, se puede considerar un sistema mayor o menor, según el número de elementos que lo conforman. En un sentido amplio, el

⁶⁴ Iriarte, A. (2002) "Aseguramiento de la calidad en educación superior por medio de una gestión eficaz y la autoevaluación permanente de la institución". Consejo Superior de Educación, ponencia, Mimeo.

⁶⁵ Quality Assurance Agency for Higher Education, UK. A brief guide to quality assurance in UK higher education. <http://www.qaa.ac.uk/public/heguide/guide.htm>

aseguramiento de la calidad de la educación puede incluir a todos los niveles del sistema educacional y sus distintas modalidades y regímenes. En un alcance menor, el aseguramiento puede abarcar solo un nivel del sistema, como por ejemplo, el nivel de educación superior. En dicho caso, las instituciones educacionales mismas, los organismos acreditadores y otras instancias que representan a órganos políticos forman parte activa del sistema.

En cualquier nivel de análisis, los elementos participantes -organismos y actores- cumplen distintos roles, en una articulación necesaria para la construcción de calidad.

Si se considera el aseguramiento de la calidad en el nivel de educación superior, en él toman parte las diversas instituciones de ese nivel, que conducen procesos de regulación tendientes a verificar los grados de avance en el logro de los propósitos previamente definidos y conforme determinados referentes. Esta verificación permite a las instituciones hacer ajustes, introduciendo cambios en los insumos, procesos y resultados. El ajuste, se entiende como mejoramiento menor, de inmediato y a corto plazo, y el cambio de mayor alcance y envergadura, requiere de una planificación y gestión del mismo. El mejoramiento, siempre, y de cualquier alcance se genera desde dentro de las instituciones.

Otro elemento del sistema lo constituyen los organismos que tienen que verificar los procesos de evaluación externa, validarlos, a objeto de dar fe pública que las instituciones están cumpliendo los propósitos definidos. La garantía de fe pública viene también junto a la tarea de proveer información a los usuarios del sistema de educación superior. Los criterios con los cuales se ordenan los procesos de evaluación externa son conocidos y aceptados por las instituciones.

La evaluación, en su modalidad de autoevaluación es de responsabilidad de las instituciones, en tanto que la certificación de la calidad, en cuanto acreditación, es de responsabilidad de los organismos perfilados para este propósito.

El aseguramiento de la calidad implica, según Fraser (1992) en Cazalis 1999⁶⁶, algunos de los siguientes comportamientos, tanto a nivel de los individuos, como de los colectivos:

⁶⁶ Cazalis, P. (1999) "La experiencia de la evaluación institucional en las Universidades canadienses". IGLU, Canadá, Mimeo.

- Cada uno de los miembros de la institución es responsable de mantener la calidad del producto o servicio que se ofrece;
- Todos los miembros de una institución tienen la responsabilidad de lograr la calidad del producto o servicio que se ofrece;
- Cada miembro de una institución comprende, usa y siente como propia la pertinencia de los sistemas existentes para la mantención de y realce de la calidad;
- La administración de las instituciones y los clientes verifican regularmente la validez y viabilidad de los sistemas para evaluar la calidad.

Lo señalado anteriormente deja ver la importancia del concepto de *responsabilidad* por los comportamientos de los individuos y del conjunto en el cumplimiento del servicio o producto que se ofrece, lo que estaría indicando, a su vez, la presencia de un proyecto, de propósitos y criterios que lo ordenan y en consecuencia de un alineamiento de la organización.

Por otra parte, los enunciados admiten que otros actores externos a la institución, pero usuarios o consumidores del servicio tienen ingerencia en la calidad del mismo. Esto estaría evidenciando que el aseguramiento de la calidad necesariamente implica una orientación hacia la satisfacción el cliente.

MECANISMOS PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN CHILE

En el caso de Chile, existen los siguientes mecanismos de aseguramiento de la calidad:

- El “licenciamiento” que tiene como propósito aprobar proyectos de instituciones privadas nuevas, verificar su desarrollo y certificar su autonomía. El funcionamiento está normado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), bajo la acción del Consejo Superior de Educación, organismo público, autónomo, que hace las veces de una agencia

certificadora, supervisando a las Universidades e Institutos Profesionales⁶⁷, y el Ministerio de Educación que supervisa a los Centros de Formación Técnica⁶⁸. Los procedimientos puestos en pie consisten en un proceso de supervisión directa de una duración de seis a once años, período durante el cual las instituciones deben proporcionar información significativa sobre el avance de los procesos principales de su quehacer, y el organismo certificador realiza procesos de evaluación externa, operados por comisiones designadas por éste y finalmente toma decisiones respecto de la calidad de los procesos y la capacidad de realización de las instituciones, conforme los propósitos preestablecidos. Al término del período de supervisión, se certifica la *autonomía* o el cierre de la institución.

- La “acreditación”, por su parte, abarca tanto las instituciones en su conjunto, como los programas académicos o carreras, en el nivel de pregrado. La acreditación de carreras tiene como propósito dar garantía pública de la calidad de las carreras ofrecidas por instituciones autónomas y promover el mejoramiento de su calidad. El marco legal está amparado por un Decreto del Ministerio de Educación y para la ejecución de sus propósitos ha designado a la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Los procedimientos se basan en la definición de criterios específicos para la carrera. Sobre las base de estos referentes, las instituciones deben realizar procesos de autoevaluación, seguidos de evaluación externa vehiculados por comisiones de pares organizadas por la CNAP y finalmente está el dictamen de Acreditación emitido por la Comisión. Los resultados del proceso se traducen en una acreditación por un máximo de siete años (títulos profesionales) o cinco años (títulos técnicos) y un mínimo de dos años. También el dictamen puede ser de no acreditación, cuando hay una inobservancia severa de los criterios.
- La “acreditación de programas de postgrado” tiene como propósito dar garantía pública de los programas de maestría y doctorado. El marco legal es un Decreto del Ministerio de Educación y la conducción de este proceso está a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP). Las instituciones deben proveer información sustantiva a la Comisión y se realiza un proceso de evaluación externa. Los programas de maestría pueden optar

⁶⁷ Universidades entregan formación conducente a título profesional y grados académicos. Los Institutos Profesionales entregan formación conducente a un título profesional y a un título de Técnico Superior.

⁶⁸ Los Centros de Formación Técnica entregan formación conducente a un título de Técnico.

por un proceso de auditoria. Al final del proceso, la acreditación de los doctorados puede ser de 2, 4 o 6 años y el de las maestrías de 2, 4 o 5 años. También la comisión podría dar un dictamen de no acreditación, cuando no se alcanzan los niveles mínimos de calidad.

- La “acreditación institucional” tiene como propósito dar garantía pública de que las instituciones cuentan con mecanismos claros y eficaces para autorregular su calidad. El funcionamiento está entregado a la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, y avalado por un Decreto del Ministerio de Educación. Los procedimientos incluye la definición de criterios, un proceso de autoanálisis por parte de las instituciones de educación superior, evaluación externa por comisiones de pares expertos constituidas por la CNAP y dictamen de la Comisión. Al final del proceso, el dictamen es una acreditación que va entre dos y siete años. También puede haber una no acreditación.
- “El sistema de información” constituye un mecanismo esencial, básico para favorecer un sistema de aseguramiento. La información que se genere apunta a los distintos entes participantes, y permitiría la gestión del propio sistema, la gestión institucional, información al público, a distintos usuarios, en relación a las instituciones y en relación a la oferta de empleo. El responsable es el Ministerio de Educación, en una actividad concordada y articulada con las instituciones de Educación Superior.

MODELO DE ASEGURAMIENTO DE CALIDAD DE CNAP⁶⁹ El desarrollo actual de los sistemas de educación superior considera como un componente fundamental el aseguramiento de la calidad a nivel institucional y programático. Con este concepto se hace referencia a un conjunto de acciones destinadas a evaluar el desempeño de una institución, programa o carrera, a identificar las medidas necesarias para corregir las deficiencias detectadas, a organizarse para implementar dichas medidas y a dar cuenta pública del grado en que se cumplen los criterios de calidad previamente concordados y los propósitos definidos por la propia institución o programa.

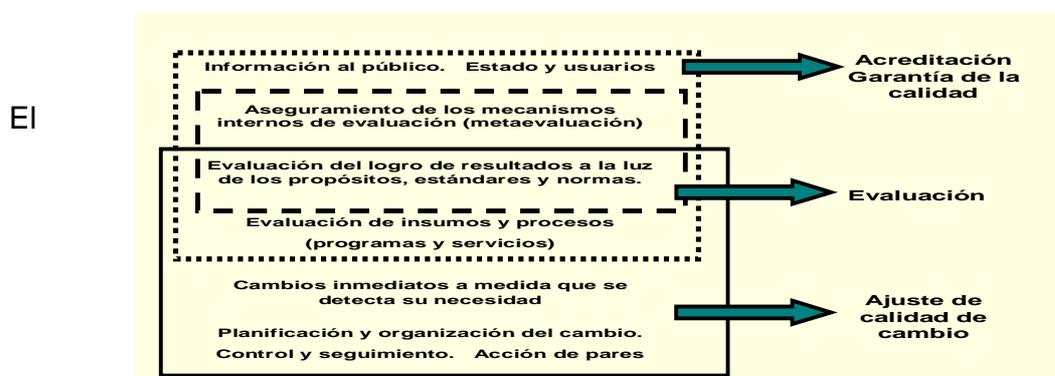
La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) presenta un modelo de aseguramiento de calidad de la Educación Superior que pone en relación diversos

⁶⁹ CNAP (2001) Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación de carreras. Mineduc, Santiago, Chile.

planos institucionales - instituciones educacionales y organismos encargados de certificar el nivel de desempeño de las primeras. Además, el modelo identifica los mecanismos y acciones que se estima realizan ambos tipos de instituciones para, permitir que tanto las partes como el conjunto del sistema logren el resultado final que es la garantía pública de la calidad.

Los roles de ambos tipos de instituciones y procesos están claramente identificados, en el Gráfico 1.

**Gráfico 1:
Modelo de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior – CNAP**



El diagrama presentado por CNAP pone de relieve tres aspectos centrales:

- La *evaluación* aparece como el proceso básico del aseguramiento. Tal como se señala en párrafos anteriores, no es posible la calidad sin un proceso continuo, sistemático y técnicamente concebido de evaluación. Dos modalidades se ponen en pie: el proceso interno de *autoevaluación*, llevado por los propios actores, tanto a nivel general de la institución, como a nivel focalizado, de las carreras o programas. La segunda modalidad es la *evaluación externa*, que en este caso, la realizan pares evaluadores externos, designados por el organismo acreditador.
- El *ajuste de la calidad o gestión el cambio*. Los procesos de evaluación deben tener consecuencias. Deben orientarse al mejoramiento de aquellos aspectos que se consideraron deficitarios durante el proceso de evaluación y también al fortalecimiento, a alcanzar niveles mayores de desarrollo de los aspectos o ámbitos que aparecieron con mejor desempeño. Sin embargo, el cambio que debiera traer como consecuencia el proceso de evaluación no es cualquier cambio, ni tampoco se da de cualquier manera. Hay aspectos menores que

podrían ser modificados durante el proceso mismo de evaluación y que de ser consensuados por los propios interesados pueden ajustarse sin mayores dificultades, generando, por el contrario, una ganancia inmediata en procesos, uso de recursos, tiempos o aspectos formales. También el cambio podría abarcar definición de políticas, modificación de la estructura institucional, cambios en la planta docente, nueva composición y uso del presupuesto, adquisiciones mayores, etc. En dicho caso, se hace necesario un plan de desarrollo, que permita avanzar en el establecimiento de condiciones más aceptables de acuerdo a la realidad de las instituciones. Es necesario gestionar el cambio, lo que involucra un proceso permanente de seguimiento para verificar de manera continua el nivel de mejoramiento que se va alcanzando.

- *Acreditación o garantía pública de la calidad.* La acreditación sólo la otorga un organismo público o privado, autorizado para ello. Esta suerte de certificación de que las instituciones cumplen con los niveles deseables es una forma de garantizar, de dar fe pública, a la sociedad, del desempeño global de éstas o de sus programas y servicios. Las agencias acreditadoras u otros organismos oficiales ponen información de las instituciones al servicio de los usuarios. Los usuarios tienen elementos objetivos que les permiten comparar ciertos indicadores y tomar decisiones sobre el uso de los servicios, los beneficios que se ofrecen, la calidad de los recursos puestos a disposición del funcionamiento institucional. Esta certificación es temporal, pudiendo variar ostensiblemente en el tiempo, situación que se verifica mediante procesos de evaluación.

En general, los sistemas de aseguramiento de la calidad tienen una serie de mecanismos y procedimientos, que se expresan en lo que sigue:

- Siempre hay una evaluación interna o autoevaluación, que conducen las instituciones y que están a la base de todo el proceso;
- Siempre hay una evaluación externa provista por pares y expertos que visitan la institución
- Ambos ejercicios -interno y externo- se basan en estándares y expectativas explícitos
- Los juicios evaluativos se hallan referidos invariablemente a productos y procesos
- La evaluación lleva a la formulación de recomendaciones escritas
- Hay un informe final que es público

- La evaluación es avalada por una agencia de carácter habitualmente autónomo.

CAPÍTULO II
SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DE LA
ACREDITACIÓN EN UNIVERSIDADES CHILENAS

ANÁLISIS DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DE LA ACREDITACIÓN EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Nancy Ampuero⁷⁰, Mario Báez⁷¹, Eduardo González⁷², Jorge Lagos⁷³
Mónica Núñez⁷⁴, Mauricio Ponce⁷⁵, Doris Rodés⁷⁶, María Inés Solar⁷⁷

INTRODUCCIÓN

El presente artículo da cuenta de los resultados de un estudio realizado por el Grupo de trabajo integrado por los autores, mediante la aplicación de una encuesta a once universidades públicas chilenas.

En este trabajo se constató que la “gestión de la calidad” se debe considerar que no existe una definición única de este concepto por lo cual, las formas en que las instituciones se hacen cargo de esta actividad son diversas y tienen diferentes grados de desarrollo cada una de ellas. No obstante lo anterior, se pudo observar que la gestión de la calidad abarca tanto la dimensión académica como la administrativa de las universidades, conllevando al desarrollo de capacidades institucionales y funciones en diferente ámbitos del quehacer universitario.

El desarrollo de capacidades en el ámbito del aseguramiento y la gestión de la calidad constituye un proceso de aprendizaje institucional, cuyos resultados están siendo capitalizados por las instituciones.

Con el fin de recopilar información acerca de las experiencias en el ámbito del aseguramiento de la calidad de las universidades integrantes del Grupo Operativo de Universidades Chilenas, coordinadas por CINDA⁷⁸, se diseñó un cuestionario⁷⁹, dividido cinco partes; a) gestión

⁷⁰ Estadística, Oficina de Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile

⁷¹ Docente Universidad de Tarapacá

⁷² Director de Aseguramiento de Calidad y Desarrollo Institucional de La Frontera. Coordinador de Grupo de Trabajo

⁷³ Vicerrector Universidad de Tarapacá

⁷⁴ Docente Universidad de Concepción

⁷⁵ Docente Universidad de Talca

⁷⁶ Psicóloga CICES de la Universidad de Santiago de Chile

⁷⁷ Asesora Académica Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción

⁷⁸ Las instituciones que respondieron la encuesta son: Universidad de Tarapacá; Universidad de La Serena; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Universidad de Santiago; Universidad de Talca; Universidad de Concepción; Universidad del Bio Bio; Universidad de La Frontera; Universidad de Los Lagos; Universidad Austral de Chile; y Universidad de Magallanes.

del aseguramiento de la calidad, considerando aspectos como su organización y evaluación; b) presentación de la unidad de autoevaluación, incorporando aspectos como nombre, año de creación, funciones, organización y recursos disponibles; c) acreditación institucional; d) acreditación de carreras de pregrado, y e) acreditación de programas de postgrado; en estas tres últimas partes se recopila información de la organización institucional de los procesos, resultados, seguimiento, impactos, metodología, instrumentos y mejoras futuras.

La información recogida, en la encuesta a las universidades, se ha sistematizado, en los siguientes aspectos: Estructuras para la gestión de la calidad; Ámbitos de gestión en los que participan las unidades responsables de la acreditación; Impactos del proceso de gestión de la calidad; Estructura y funciones de la acreditación: Mecanismos de seguimiento; Impactos del proceso de acreditación; Metodología e instrumentos; Aspectos a mejorar en futuros procesos de acreditación; y Comentarios finales

ESTRUCTURAS PARA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

Al enfrentar el proceso de acreditación en el marco de la gestión de la calidad, todas las Instituciones que participan en este estudio contaban con estructuras que de alguna manera se hacen cargo de ello. De éstas, ocho formaban parte de la orgánica institucional y tres se identifican como formas operativas funcionales generadas para enfrentar alguno de los procesos que involucra la acreditación. A continuación se presenta una caracterización de las estructuras, las que se dividieron para una mejor comprensión en permanentes y no permanentes.

ESTRUCTURA PERMANENTE

En este caso la universidad ha creado una organización para la gestión del aseguramiento de la calidad, la que puede ser:

- Una unidad que centraliza los procesos, creada específicamente por la institución para realizar esta función. Dicha unidad la integran académicos con asignación de funciones a cargo de ellas y, dependiendo de los ámbitos de acción en los que

⁷⁹

Los instrumentos usados y las matrices con los detalles de las respuestas se incorporaron en el Informe Final del Proyecto FDI/2006 y están disponibles en CINDA.

participan, poseen un número variable de profesionales adscritos a la unidad. Por lo general, en la medida que el proceso se hace más complejo, se genera la necesidad de contar con más personal que sustente las actividades que desarrolla la unidad.

Los ámbitos de acción de estas unidades varían de una institución a otra, sin embargo, todas tienen como principal responsabilidad la de participar en procesos conducentes a la acreditación de carreras e institucional; adicionalmente algunas de ellas se incorporan a los procesos de acreditación de programas de postgrado y a la planificación estratégica. En ellas también recaen acciones como el seguimiento y apoyo a los procesos de mejora institucional y de carreras, al mismo tiempo que desarrollan funciones en el campo del análisis y la investigación institucional.

- Otra forma de organización de la gestión del aseguramiento de la calidad es ubicarla en torno a un programa o política institucional de la calidad para el cual se articulan, de manera descentralizada, varias unidades permanentes de la institución con distintas responsabilidades en los procesos. Su particularidad es que su existencia en las universidades encuestadas es anterior al programa piloto de acreditación en el país. Asimismo, las estrategias institucionales adoptadas durante y después del proceso de acreditación, llevaron al reforzamiento de las capacidades de estas unidades y a la ampliación del ámbito de sus competencias.

Estas unidades son de alto nivel jerárquico e incluyen a las instancias tradicionalmente responsables del apoyo a la gestión institucional y de los procesos académicos de pre y postgrado. Cada una de ellas cuenta con académicos adscritos y profesionales contratados para las distintas funciones que les son propias de las unidades, y las del aseguramiento de la calidad. Entre los ámbitos de acción de estas unidades están naturalmente aquellos que corresponden a sus funciones originales, a las cuales se suman las acciones propias del aseguramiento de la calidad, como son la facilitación de las autoevaluaciones de pregrado, postgrado e institucional; el seguimiento y apoyo a la implementación de acciones de mejora; el procesamiento de datos, y la provisión de información para la evaluación.

ESTRUCTURAS NO PERMANENTES

En este caso, las instituciones organizan comisiones específicas que se hacen cargo de facilitar los procesos de aseguramiento de la calidad, sin formar parte de una

estructura formal, es decir, se establecieron unidades de coordinación para atender esta nueva función de la gestión universitaria. Esto implica que uno o más académicos son designados como responsables institucionales que impulsan, apoyan y facilitan distintos procesos internos que forman parte de la acreditación. A su vez, estos responsables institucionales colaboraran en la conformación de comisiones de autoevaluación cuando se trata de pregrado, o se integran a comisiones centrales cuando se trata de acreditación institucional; sin embargo, esto último no aparece declarado explícitamente en el formulario, donde se las describe principalmente a cargo de los procesos de autoevaluación de pregrado, pero son reconocidas por las personas que las integraron.

EVALUACIÓN DE LA ESTRUCTURA

A continuación se presenta la evaluación realizada por las instituciones universitarias respecto a las estructuras generadas para la gestión de la calidad. Para ello se conserva la clasificación entre permanente y no permanente.

Estructura permanente:

Estas instituciones utilizan su propia orgánica como la instancia para la gestión del aseguramiento de la calidad. Se observa que avanzan fuertemente hacia la instalación de una cultura de la calidad, con un rol importante de las unidades que asumen funciones en la gestión de la calidad. Dichas funciones van más allá del apoyo a las evaluaciones, incorporándose el soporte a la implementación de procesos de mejora, la gestión de la información y la articulación interna de los distintos actores implicados. Asimismo, estas unidades han ido construyendo capacidades para articular la planificación institucional, el aseguramiento de la calidad y los estudios estratégicos, en lo que hoy puede definirse como planificación integrada.

En el caso de una estructura permanente y centralizada, se han detectado debilidades tales como: distintos niveles de comprensión de la cultura de la calidad; dificultades en la capacidad para articular internamente y hacer seguimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad y la insuficiencia de algunos de los mecanismos de apoyo o de soporte para la conducción de evaluaciones y planes de mejora.

En el caso de las estructuras permanentes y descentralizadas, sus dificultades se relacionan con la capacidad de hacer seguimiento de algunos procesos, la asignación de recursos que se mantiene con criterios históricos más que basada en los resultados de evaluación, y la insuficiente articulación entre unidades de la universidad.

Estructura no permanente:

Entre los aspectos positivos que resultan de la evaluación de estas instituciones destacan el impacto que la acreditación tiene en el mejoramiento de procesos internos, especialmente la capacidad para realizar evaluaciones, el mejoramiento de la organización de la información necesaria para la evaluación y la incorporación de los resultados de las acreditaciones a los procesos de planificación estratégica.

Entre las dificultades detectadas se cuentan los problemas de articulación al interior de los equipos, la coordinación de acciones entre los distintos niveles de la gestión y, la carencia del suficiente apoyo político, que también puede ser entendido como la falta de herramientas para la instalación formal de mecanismos de autorregulación.

ÁMBITOS DE GESTIÓN EN LOS QUE PARTICIPAN LAS UNIDADES RESPONSABLES DE LA ACREDITACIÓN.

Otro aspecto recabado por el instrumento corresponde a los ámbitos de gestión en los cuales se incorporan las unidades responsables de la acreditación en la institución, más allá de los ámbitos obligatorios asociados a la acreditación. Lo anterior cobra relevancia ya que si bien se puede considerar que la acreditación puede convertirse en un fin por sí misma; a partir de la experiencia se constata en las instituciones estudiadas que la gestión de la calidad trasciende a las funciones propias de los procesos de acreditación.

Los siguientes son los ámbitos identificados que están presentes en la gestión de la calidad:

- *Gestión de la Acreditación:* corresponde a los niveles de *Acreditación (Carreras, Programas e Institucional)* en los que participa la unidad ya sea conduciendo directamente los procesos o facilitando su realización al interior de la institución.
- *Gestión de la Calidad:* Se identifica cuando la unidad que lleva a cabo el proceso se involucra –más allá de la evaluación– en la implementación de mecanismos de autorregulación y planes de mejora.
- *Gestión de la Información:* Se relaciona con la colaboración en la generación de información para la gestión y su colocación de forma eficiente a disposición de las diferentes unidades.
- *Gestión Institucional:* Se relaciona con el apoyo a las acciones de gobierno universitario, tales como el diseño de políticas, programas, seguimientos, entre otras.
- *Proyectos Institucionales:* Se presenta cuando la unidad es además responsable de proyectos de carácter institucional, como por ejemplo proyectos MECESUP/MINEDUC.
- *Análisis Institucional:* Se refiere a la participación en acciones de investigación institucional, provisión de datos, generación de información y realización de estudios para la toma de decisiones.

IMPACTOS DEL PROCESO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

A continuación se señalan los aspectos positivos y las dificultades en la gestión de la calidad en las instituciones estudiadas. Atendiendo a la naturaleza cualitativa del estudio, la presentación de los resultados se realiza utilizando conceptos tales como “mayoría”, “algunas”, a fin de obviar señalar un porcentaje o frecuencia; buscando destacar las características que éstas han identificado en el cuestionario aplicado.

ASPECTOS POSITIVOS

La mayoría de las instituciones destacan que la gestión de la acreditación les permite iniciar el tránsito hacia una cultura del aseguramiento de la calidad, donde se observan avances hacia la instalación de conceptos y prácticas de una mejora continua, tanto en el desempeño de las personas como en las unidades académicas y administrativas.

Asimismo, las instituciones reconocen como logro el *Mejoramiento de Procesos de Gestión Administrativa y Académica*, que se expresa en aspectos tales como: la canalización de información y recursos para una gestión más eficaz; la redefinición de criterios orientadores de planes y presupuestos universitarios; la generación de información de apoyo a la gestión; la contribución a la generación de indicadores que dan cuenta de mejoras en la calidad; así como la coordinación, articulación y monitoreo de estos procesos. De manera similar se reconoce el avance hacia una *Planificación Integrada*, entendiendo por ésta la gestión que vincula la planificación estratégica, el análisis institucional y los resultados de la acreditación.

Algunas instituciones destacan además el *Mejoramiento de la Organización de la Información*, entendido como el avance en su identificación y sistematización, lo que la convierte en una herramienta de ayuda en los procesos de gestión de la acreditación. De igual manera se considera el *Mejoramiento de la Evaluación*, cuyos impactos se centran en la instalación o mejora de los procedimientos de autoevaluación y otras evaluaciones de procesos internos.

DIFICULTADES

Con relación a las dificultades detectadas, algunas instituciones se refieren a aspectos que entorpecen la gestión de la calidad en su interior, siendo el más mencionado la *Articulación Interna*, entendida como la descoordinación entre las unidades, entre las autoridades y la unidad de gestión de la calidad. Asimismo, se mencionan distintos niveles de compromiso entre los actores institucionales, lo que dificulta el avance de los procesos de gestión.

En otro plano, y con una menor frecuencia, se mencionan obstáculos como la *Carencia de Apoyo Político* o de soporte institucional para la instalación de mecanismos de autorregulación; la *Inconsistencia de la Asignación Presupuestaria* con los resultados de acreditación; la *Débil Penetración de los Conceptos de Calidad y Compromiso con la misma*, que dan cuenta de una cultura de la calidad aún incipiente; así como la *Debilidad en los Seguimientos de Procesos*, manifestado en una escasa implementación de planes de mejora y falta de apego a los compromisos asumidos.

Finalmente, con una frecuencia menor, se observan *Asimetrías en la comprensión de los alcances del concepto de Gestión de la Calidad* que debilitan los procesos; *Inconsistencia entre los aspectos críticos* detectados en la autoevaluación con la *Prioridad* que la institución asigna a los mismos; y, por último, dificultades en torno a

la *Recopilación y sistematización de la información* que impacta la calidad del análisis.

ESTRUCTURA Y FUNCIONES DE LA ACREDITACIÓN

En lo que sigue se presenta la forma cómo las instituciones han organizado los procesos de gestión de la acreditación, considerando su estructura y funciones, desde una óptica institucional, de pregrado y postgrado. Asimismo, se incluyen los mecanismos de seguimiento que las universidades han establecido.

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

De la información recopilada, se observa que el número de Instituciones que declararon disponer de una estructura orgánica que les facilitó enfrentar el proceso, es similar a las que declaran haber constituido comisiones ad-hoc (instancia que en la generalidad de los casos se disolvió al finalizar el proceso). Todas las Instituciones coincidieron en que la participación durante el proceso fue más bien representativa que masiva.

ACREDITACIÓN DE CARRERAS

La gran mayoría de las universidades posee instancias encargadas de organizar el proceso de acreditación de las carreras en la institución. Dichas instancias se caracterizan por su diversidad en cuanto a su denominación, composición, vigencia, y ubicación en la orgánica institucional. Un aspecto común que presentan es su dependencia de los niveles más altos de la organización que, por lo general, corresponden a la vicerrectoría académica o a la rectoría. En algunos casos, existen comisiones institucionales que asesoran la actividad de estas instancias.

Por otro lado, en los procesos de cada carrera, todas las instituciones conforman *comités ad-hoc* (Comités de Autoevaluación o Acreditación), cuya responsabilidad va desde la autoevaluación hasta la coordinación de todas las etapas del proceso de acreditación.

Las funciones principales que la mayoría de estas instancias asume son las siguientes:

- Promover una cultura de aseguramiento de la calidad.
- Diseñar e implementar procedimientos para coordinar a nivel institucional la acreditación de carreras.
- Sistematizar y proveer información relevante a los procesos de autoevaluación y toma de decisiones.
- Apoyar metodológicamente a las carreras y comisiones de autoevaluación (talleres de capacitación, revisión de formularios e informes, aplicación o procesamiento de encuestas, elaboración instrumentos adicionales de apoyo).
- Mantener vínculos entre las carreras y la Secretaría Técnica.

A las anteriores, se suman otras funciones identificadas por algunas universidades, tales como:

- Asesorar a las autoridades institucionales en la implementación de estrategias y políticas de aseguramiento de la calidad.
- Monitorear la implementación de planes y acciones de mejoramiento derivados de los acuerdos de acreditación.
- Coordinar la visita de pares.
- Administrar los recursos institucionales asignados para la acreditación de carreras.

ACREDITACIÓN DE POSTGRADO

Las Instituciones⁸⁰ que informaron sobre acreditación de postgrado cuentan con una estructura organizacional estable que administra y gestiona dichos procesos. En ocasiones estas unidades se apoyan, además, en comisiones que asesoran las actividades de acreditación. En general las funciones de la instancia responsable son similares en las distintas instituciones. Entre ellas se pueden señalar:

- Socializar el proceso de acreditación al interior de la institución.
- Participar en la toma de decisión sobre la incorporación de un programa al proceso de autoevaluación.
- Facilitar el proceso de autoevaluación.
- Monitorear los planes de desarrollo comprometidos en el proceso.

⁸⁰ De las 11 Universidades, 7 informaron acerca de la acreditación de postgrado.

MECANISMOS DE SEGUIMIENTO

El seguimiento de la implementación de los planes de mejora se realiza fundamentalmente en dos instancias. Una a nivel central, donde habitualmente radica el monitoreo y la evaluación periódica de los avances en los compromisos de mejoramiento y otra, a nivel de la unidad académica, donde los mecanismos apuntan al desarrollo de las acciones comprometidas en el plan de mejoramiento.

La manera en que se realiza el seguimiento en estas dos instancias es la siguiente.

SEGUIMIENTO DE LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

La mayoría de las universidades declara tener mecanismos de seguimiento, los que corresponden fundamentalmente a:

- Incorporación de planes de mejora resultantes de la acreditación institucional en los planes estratégicos con proyección de al menos tres años.
- Monitoreo de los planes de mejoramiento directamente por rectoría o a través de alguna de sus direcciones.

SEGUIMIENTO DE LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS

Las Instituciones utilizan distintas maneras de monitorear los planes de mejoramiento, realizando una revisión periódica de las acciones y metas establecidas. Éstas son:

- En la mayoría de las universidades se observa un monitoreo *compartido* entre el nivel central, a través de la unidad de acreditación y el nivel de unidades académicas a través de los mismos comités de autoevaluación u otros, generados para tal fin.
- En pocas universidades se observa un monitoreo independiente de las estructuras centrales, el que se efectúa a través de la unidad académica. En estos casos, el sistema de monitoreo Institucional o centralizado, se encuentra en etapas iniciales de diseño o implementación de procedimientos.

SEGUIMIENTO DE LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS DE POSTGRADO

Solo algunas de las Instituciones que entregaron información sobre el postgrado, declaran contar con mecanismos de seguimientos de los planes de mejoramientos comprometidos. El procedimiento de monitoreo, en estos casos, se realiza de manera compartida, a través de unidades Institucionales con la Dirección del Programa y su Consejo Asesor.

IMPACTOS DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN

A continuación se resumen los impactos, identificados como logros o aspectos positivos y las dificultades u obstáculos resultantes de los procesos de acreditación.

IMPACTOS DERIVADOS DE LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Entre los logros o aspectos positivos más relevantes que se identificaron como consecuencia del proceso de acreditación institucional, las universidades señalaron:

- *Compromiso institucional con la calidad:* Las instituciones reafirmaron su compromiso con el mejoramiento continuo de la calidad y valoraron la participación, responsabilidad y colaboración, desde una reflexión crítica de la comunidad universitaria acerca de la institución. Lo anterior daría comienzo a la instalación de una cultura de la evaluación y del aseguramiento de la calidad.
- *Gestión de la información:* A partir de la necesidad de disponer de información ordenada, sistematizada, objetivada y accesible para enfrentar el proceso de acreditación, se generan diversos mecanismos tendientes a disponer de sistemas cada vez más integrados que lo apoyen. Esta sistematización se incorpora como una herramienta permanente de la gestión institucional.
- *Análisis estratégico:* La acreditación facilita la operacionalización de los planes estratégicos, además de socializar esta herramienta como eje conductor del desarrollo de la institución. Por otra parte, la autoevaluación implica una profundización y mayor especificación en los análisis y diagnósticos estratégicos.
- *Mejoramiento de gestión:* Como resultado del proceso de acreditación, se favoreció la elaboración de nuevas normativas, manuales de procedimientos, planes estratégicos y mecanismos de evaluación.

En relación a las dificultades y obstáculos derivados del proceso de acreditación se identificaron los siguientes:

- *Falta de documentación y capacidad de análisis:* La dispersión de la información, la dificultad para recopilarla y sistematizarla, así como la carencia de documentación sobre algunos procesos necesarios para enfrentar el análisis fundamentado de las áreas en evaluación, fueron obstáculos reconocidos por la mayoría de las instituciones.
- *Competencia del recurso humano:* La dimensión de la gestión institucional deja de manifiesto, en algunas instituciones, la necesidad de contar con recursos humanos especializados y técnicos de apoyo.
- *Preparación e idoneidad de los pares evaluadores:* Para algunas instituciones el desempeño de quienes constituyeron comisiones de pares evaluadores deja en evidencia algunas carencias que dan cuenta de situaciones tales como: el desconocimiento de las particularidades de la organización institucional, principalmente en universidades regionales y falta de flexibilidad y objetividad de los pares evaluadores.
- *Adaptación de mecanismos y procesos:* Algunas instituciones debieron ajustar sus mecanismos y procesos a los requerimientos planteados por la Secretaría Técnica para llevar adelante la acreditación, lo que genera ciertos grados de insatisfacción a nivel interno, especialmente académico.

IMPACTOS DERIVADOS DE LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS

Con relación a los logros o aspectos positivos derivados de los procesos de acreditación de carreras de pregrado, las universidades participantes del proyecto señalaron lo siguiente:

- *Cultura de autoevaluación y aseguramiento de la calidad:* se inicia en todas las instituciones la instalación de una cultura de evaluación, rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad, que permite reflexionar sobre el quehacer de la unidad y la calidad del proceso educativo determinando fortalezas, debilidades y acciones concretas de mejoramiento. En este proceso se incorporan diferentes y nuevos actores (estudiantes, egresados, empleadores y académicos), lo que enriquece y valida el análisis, se fortalece el trabajo de equipo de los profesores y se mejora la gestión docente de las unidades (seguimiento de resultados del proceso formativo, sistematización de actividades por parte de las estructuras responsables de la gestión docente, entre otras).

- *Rediseño o mejoras curriculares:* La revisión y ajuste de perfiles de ingreso y egreso, gatilla el rediseño de mallas curriculares, lográndose con ello mayor coherencia entre perfiles, programas de estudio y demandas de la sociedad.
- *Mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje:* Se fortalece en todas las instituciones la implementación de estrategias y metodologías más adecuadas a la formación requerida, mejoras en la infraestructura y equipamiento, la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas y de tecnologías de información, así como la vinculación de la teoría y la práctica en los procesos de formación.
- *Vinculación con egresados y empleadores:* La acreditación ha obligado a todas las universidades a implementar acciones para la formalización y sistematización de los vínculos con los egresados y empleadores, favoreciendo con ello, entre otros la redefinición de los perfiles profesionales.
- *Reconocimiento del medio externo:* La acreditación se comienza a considerar como un instrumento validado de prestigio en la sociedad, por lo cual los futuros postulantes utilizan esta información como factor discriminante en sus opciones de ingreso a la carrera.
- *Acceso a fondos concursables:* La acreditación se está constituyendo crecientemente en un criterio de elegibilidad frente a los diversos concursos de proyectos en los que se entregan fondos públicos.

En relación a las dificultades y obstáculos presentes en el proceso de acreditación de carreras, las instituciones identificaron los siguientes:

- *Sobrecarga de trabajo:* El proceso de acreditación crea la necesidad de asumir una nueva carga de trabajo, la que recae mayormente en los académicos, lo que compromete sus otras labores. Asimismo, requiere de personal especializado no siempre disponible en las instituciones o unidades responsables.
- *Preparación e idoneidad de los pares evaluadores:* El sesgo y la falta de calificación o preparación de pares evaluadores ha sido una situación observada por algunas instituciones. Del mismo modo existe la percepción que algunos resultados no se asocian a un patrón de fortalezas y debilidades claro, identificándose falta de coherencia entre informes orales y dictamen, lo que genera frustración por diferencias entre expectativas y resultados.
- *Visión reduccionista de la acreditación:* En algunos casos la acreditación se convierte en un fin en sí misma, como un proceso técnico que no necesariamente conduce al mejoramiento de la calidad de la carrera.

- *Consecuencias de los resultados de la acreditación:* Frente a resultados adversos o no esperados, se aprecia la existencia de una imagen debilitada de la carrera, generando migración de alumnos y baja en la admisión.

IMPACTOS DERIVADOS DE LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS

Con relación a los logros o aspectos positivos derivados de los procesos de acreditación de programas de postgrado, las universidades participantes del estudio señalaron:

- *Cultura del aseguramiento de la calidad:* Se genera un compromiso permanente con el aseguramiento de la calidad en la formación de postgraduados que implica, entre los aspectos más señalados, la reorganización de programas; incorporación de mecanismos internos de autorregulación, como la acreditación de académicos de postgrado; el cierre, integración o fusión de los programas, en tanto no hayan cumplido con los objetivos de su creación o con los estándares de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP).
- *Focalización de recursos:* Los resultados de la acreditación permiten adoptar decisiones para focalizar el apoyo institucional a los programas de postgrados, a través de becas, profesores visitantes, apoyo a pasantías, entre otras.
- *Internacionalización de los programas:* La oferta de postgrados con certificación de calidad, genera mayor captación de estudiantes extranjeros, intercambio de académicos y estudiantes, programas de doble titulación y acceso a fondos concursables internacionales.

Por su parte, las dificultades u obstáculos referidos han sido resumidos en la siguiente forma:

- *Preparación de los pares evaluadores:* Las instituciones señalan como principal dificultad, la falta de capacitación de los pares evaluadores respecto del rol que les compete en el proceso.
- *Mecanismos de seguimiento:* En algunas instituciones luego de haber sido evaluadas, aún no se instalan debidamente estos mecanismos, lo cual se traduce en situaciones de riesgo que pueden afectar los procesos de reacreditación.

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

En cuanto a la metodología e instrumentos utilizados para los procesos de acreditación, las instituciones en general reconocen que éstos fueron útiles y orientadores. A continuación se señalan aquellos aspectos más relevantes, en lo que respecta a la experiencia de acreditación institucional, de carreras y programas.

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

En este ámbito, las instituciones no explicitaron indicaciones respecto de aspectos metodológicos e instrumentos.

ACREDITACIÓN DE CARRERAS

Se observan opiniones divididas en este ámbito. Al referirse a la metodología proporcionada por la CNAP (manuales, material de apoyo), las instituciones plantean que, en términos generales, es adecuada y clara por lo que permite organizar y guiar los procesos al interior de las instituciones. No obstante lo anterior, al indagarse explícitamente por los aspectos deficitarios de los instrumentos se llega a lo siguiente:

- El llenado de formularios es engorroso por el exceso de información solicitada en éstos, lo que demanda tiempo excesivo y causa desmotivación.
- Falta de precisión en la definición de algunos datos o indicadores requeridos.
- Formato de los formularios electrónicos poco amigables con el usuario.
- Necesidad de ajustes en contenidos de encuestas y simplificación de su procesamiento.
- Metodología de elaboración de informe de autoevaluación poco precisa.
- Poca claridad sobre cómo realizar proceso e informe de reacreditación.

ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS DE POSTGRADO

Con respecto al postgrado, es posible identificar aspectos tanto positivos como negativos referidos a la metodología e instrumentos. Los positivos son los siguientes:

- La modalidad de autoevaluación con validación por pares externos genera un proceso con alto grado de participación al interior del programa.

- La definición de criterios de evaluación de programas de postgrado y los formularios de postulación de la acreditación son orientadores y están debidamente explicados.

Los aspectos negativos que se destacan son los siguientes:

- No todos los instrumentos resultan ser suficientes al momento de plasmar la complejidad de los programas.
- El formulario de reacreditación puede mejorarse. La información que actualmente es requerida, no permite realizar un análisis completo de la situación del programa, limitándolo sólo a una revisión del Plan de Acción desarrollado.
- En algunos casos los evaluadores no fueron entrenados para esta función.
- Incumplimiento de los plazos de envío de informes por parte de la CNAP.

ASPECTOS A MEJORAR EN FUTUROS PROCESOS DE ACREDITACIÓN

De la recopilación de la información fue posible rescatar un grupo de propuestas de mejoras a los procesos de acreditación. Algunas de ellas están referidas a aspectos que deben superar y perfeccionar cada una de las instituciones, otras propuestas apuntan a problemas que deberán ser abordados por la futura Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

En el plano de la acreditación institucional, se propone:

- Generar una gestión permanente sobre análisis institucional.
- Institucionalizar una unidad encargada de acreditación y gestión.
- Elaborar instrumentos propios de recolección de información.
- Mejorar pautas de la CNAP, escala de acreditación (años y áreas).

En el plano de la acreditación de carreras, se propone:

- Mejorar los sistemas de información y la provisión oportuna de la misma.
- Implementar mecanismos de reconocimiento a académicos que participaron en el proceso.
- Mejorar los formularios en cuanto a cantidad de información requerida y formato electrónico.
- Mejorar las pautas para la elaboración del informe de autoevaluación.
- Ajustar encuestas en términos de contenidos y procesamiento estadístico.

En el plano de la acreditación de programas de postgrado, se propone:

- Crear mecanismos eficaces de seguimiento, considerando el número de programas en proceso de acreditación y en reacreditación cada año.
- Ampliar los equipos técnicos de apoyo a los procesos de aseguramiento de la calidad.
- Formalizar de Consejos de Autoevaluación de Programas.
- Dar a los programas el apoyo técnico y de infraestructura adecuada.
- Establecer incentivos a los programas para que se interesen por realizar estos procesos de autoevaluación.
- Adecuar los tiempos asociados al proceso de autoevaluación.
- Explicitar los aspectos positivos y negativos de cada programa en los acuerdos de acreditación.
- Definir en torno a la acreditación de programas de magíster de carácter profesional.

COMENTARIO FINAL

Inicialmente, se había planteado abordar en el estudio el tema de la gestión de la acreditación en las universidades participantes. No obstante, ya en los primeros análisis sobre la problemática a estudiar, se decidió ampliar el análisis hacia una dimensión más compleja e integradora que es la gestión institucional de la calidad y en ese contexto, abordar la gestión de la acreditación como un componente de la gestión institucional. Por ello, las conclusiones que se extraen del estudio tienen una doble mirada: una hacia la gestión de la calidad como un proceso global y otra, hacia el componente de gestión de la acreditación.

Las universidades se han organizado de distintas formas para gestionar el aseguramiento de la calidad y todas las instituciones reconocen que han realizado esfuerzos por instalar una cultura de la calidad al interior de ellas, así como han asignado recursos y esfuerzos de su personal para facilitar los procesos de autoevaluación con fines de acreditación.

Si bien es cierto que en las propuestas de mejora presentes en este texto, se incorporan solo las opiniones recogidas en las encuestas a las universidades, estas aparecen como sobreestimadas al no calibrar cada una de las opiniones vertidas, las que están muy marcadas por los resultados obtenidos en las acreditaciones, especialmente la institucional. Es por ello que estas conclusiones se refieren solo a opiniones relacionadas con la información disponible y vigente a la fecha de la consulta.

Uno de los aspectos más importantes observado en los resultados de las encuestas y los comentarios de los integrantes del grupo de trabajo, es la necesidad de profesionalizar la gestión en las instituciones de educación superior.

Los resultados del estudio indican que una estructura permanente es la mejor opción para enfrentar las acreditaciones (carreras, programas e institucional); sin embargo, más allá de tener una estructura permanente, lo importante es que las unidades que asuman las funciones de aseguramiento de la calidad tengan las atribuciones y competencias para realizar evaluaciones intermedias, monitoreo y seguimiento, en el contexto del mejoramiento continuo de la calidad. Al respecto se reconoce que la mayoría de las instituciones no dispone de un sistema centralizado de información lo que conlleva una falta de documentación de algunos procesos, dificultando la realización de procesos de evaluación y seguimiento. Pocas instituciones mantienen una estructura permanente, que abarque la mayoría de los ámbitos identificados en la gestión de la calidad. Varias utilizaron estructuras generadas con objetivos iniciales distintos a los de los procesos de acreditación. Respecto a la Acreditación Institucional, se destaca el compromiso de prácticamente todas las instituciones con el mejoramiento continuo de la calidad y la necesidad de instaurar una cultura de la calidad al interior de ellas.

En lo relacionado con la acreditación (institucional, pregrado y posgrado) es destacable que el impacto más mencionado es la incorporación paulatina de prácticas organizacionales de aseguramiento de la calidad en las culturas universitarias. La idea de que se deben generar instrumentos y mecanismos aseguradores de la calidad se ha internalizado en las universidades.

En relación a la metodología e instrumentos empleados en la acreditación, se puede concluir que si bien las universidades evalúan positivamente los instrumentos proporcionados por las Comisiones nacionales de pre y postgrado, existen aspectos de diseño que deben ser mejorados para facilitar y hacer menos engorrosos los procesos. También cabe destacar que algunas instituciones han diseñado procedimientos metodológicos e instrumentos de soporte propios para enfrentar los procesos en los tres niveles (institucional, de pregrado y posgrado).

Finalmente, en relación a la Secretaría Técnica de la CNAP se plantea fundamentalmente la necesidad de mejorar los instrumentos metodológicos; superar debilidades relativas a la idoneidad, selección y entrenamiento de los pares evaluadores; precisar y mejorar los procedimientos de reacreditación, así como mejorar la forma y contenidos de los acuerdos de acreditación.

CAPÍTULO III
ANÁLISIS DEL PROCESO CHILENO DE
ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

ANÁLISIS DEL SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD.

Virginia Alvarado⁸¹, María Adriana Audibert⁸², Anahí Cárcamo⁸³,
Selín Carrasco⁸⁴, Lorena López⁸⁵, Elía Mella⁸⁶, Paulina Pérez⁸⁷

INTRODUCCIÓN

Un nuevo escenario generó turbulencias en el ambiente universitario chileno a partir de 1999; desde el Ministerio de Educación surgían nuevas directrices; una nueva necesidad, perentoria para cada universidad; una ley de acreditación que se preparó y finalmente aprobó en Octubre del 2006⁸⁸. Durante los años previos a la promulgación de esta ley, se vivió un proceso voluntario de acreditación institucional y de carreras de acuerdo a las instancias definidas por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), en base a ciertos parámetros iniciales. Asimismo, la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP) acreditaba los estudios de cuarto nivel y el Ministerio de Educación las carreras técnicas.

Como resultado de este proceso, 45 instituciones de las 60 universidades del país, han pasado por esta etapa. De ellas 39 han sido acreditadas, por un plazo que va desde un mínimo de dos años a un máximo de siete años. Otras universidades tanto públicas como privadas no se han acreditado. Por otra parte, en cuanto a programas de pregrado, de las 557 que se habían presentado al proceso a diciembre de 2006 había 369 carreras acreditadas.

⁸¹ Docente de la Universidad de Magallanes

⁸² Docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

⁸³ Docente de la Universidad de Magallanes

⁸⁴ Docente de la Universidad de Los Lagos

⁸⁵ Investigadora del CICES de la Universidad de Santiago de Chile. Coordinadora del Grupo de Trabajo

⁸⁶ Docente de la Universidad de Magallanes

⁸⁷ Docente de la Universidad de Santiago de Chile

⁸⁸ Los planteamientos de esta Ley Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en sus incisos c) y d), son:

- c) De **acreditación institucional**, que consistirá en el proceso de análisis de los mecanismos existentes al interior de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad, considerando tanto la existencia de dichos mecanismos, como su aplicación y resultados.
- ci) De **acreditación de carreras o programas**, que consistirá en el proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales.

Dado este contexto y del análisis de la literatura⁸⁹ surgen algunas interrogantes: ¿Cuáles son las principales fortalezas, y debilidades que han surgido en los procesos de acreditación institucional y de carreras? y ¿Cuáles son los criterios evaluativos más utilizados y valorados en estos procesos de acreditación?. Estas son algunas de las preguntas que se pretende responder en este trabajo. El documento contiene una primera parte de contexto, una segunda de análisis y una tercera de conclusiones. El análisis fue realizado a los procesos de acreditación institucional y a los de carreras o programas; también se realizó un estudio de casos específicamente referido a las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía Básica.

ANTECEDENTES DE CONTEXTO

CRITERIOS GENERALES DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

La CNAP definió los siguientes criterios generales⁹⁰ para el desarrollo de los procesos de acreditación institucional en las universidades

- Cuenta con propósitos y fines institucionales apropiados y claros, que orientan adecuadamente su desarrollo,
- Cuenta con políticas y mecanismos formalmente establecidos para el aseguramiento de la calidad y el cumplimiento de sus propósitos institucionales,
- Presenta evidencias de que sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad se aplican sistemáticamente en los diversos niveles institucionales, de modo eficiente y eficaz,

⁸⁹ Altbach, Philip G. – Davis, Todd M.: Global Challenge and National Response: Notes for an International Dialogue on Higher Education. In “Higher Education in the 21st Century: global Challenge and National Response,” edited by Philip G. Altbach. IIE Books, New York 1999. EU Commission, DG Education & Culture: The use of ICT for learning and teaching in initial Vocational Education and Training: Comisión Europea de Educación y Cultura (Editor): Europa, 2005. Ginés, Mora, J. La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento, Calidad y acreditación universitaria. Revista Iberoamericana de Educación Número 35, OEI, 2004. Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. Sciadas, George (Editor): “From the digital divide to digital opportunities”: Orbicom – UNESCO: Canadá. 2005 Varis, Tapio: “E-learning and Higher Education”: E-learning papers: Tampere: Finlandia: 2005. United Nations ICT Task Force: Measuring ICT: the global status of ICT indicators: The United Nations Information and Communication Technologies Task Force: New York, USA, 2005.

⁹⁰ CNAP. Acuerdos de Acreditación Institucional N°1, 2, 4-11, 18-24, 27, 29, 30, 32, 34, 36, 37, 39, 42-46, 49-50; CNAP. Manual para el Desarrollo de Procesos de Autoevaluación. <http://www.cnap.cl>; CNAP. Antecedentes y Orientaciones del Proceso de Acreditación Institucional, Documento de Trabajo CNAP. <http://www.cnap.cl>

- Presenta evidencias de resultados concordantes con los propósitos declarados de la institución y cautelados mediante las políticas y mecanismos de autorregulación, y
- Demuestra que tiene capacidad para efectuar los ajustes y cambios necesarios para mejorar su calidad y avanzar consistentemente hacia el logro de sus propósitos declarados.

Asimismo, la CNAP indica áreas obligatorias y optativas. En la Tabla 1, se muestra el carácter obligatorio u optativo de cada área.

Tabla 1. Áreas en acreditación y condición

Area	Condición
Gestión Institucional	Obligatoria
Docencia de Pregrado	Obligatoria
Investigación	Optativa
Docencia de Postgrado	Optativa
Vinculación con el Medio	Optativa
Infraestructura	Optativa

ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS O CARRERAS

Para la acreditación de programas o carreras, la CNAP generó entre los años 1999 a 2006, criterios evaluativos generales y específicos para determinadas profesiones, (contando con la participación de diversas organizaciones académicas, productivas, profesionales y de otros usuarios). También creó un Manual para el Desarrollo de Procesos de Autoevaluación⁹¹, para realizar las acciones comprendidas en la primera etapa de acreditación. Este Manual establece explícitamente que los criterios de evaluación de carreras profesionales *“definen las expectativas que, respecto de los principales rubros de análisis, deben satisfacer las unidades responsables de la carrera, en el marco de sus propias definiciones, de la misión y orientaciones generales de la universidad en la cual desarrollan su labor y el perfil profesional o de competencias mínimas aludido”*⁹².

⁹¹ CNAP. Manual para el Desarrollo de Procesos de Autoevaluación. <http://www.cnap.cl>
⁹² CNAP, Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación, julio 2000.

Tabla 2. Criterios de para Acreditación de Programas o Carreras

<i>Criterios</i>	<i>Tipo</i>
Propósitos	Cualitativo
Integridad	Cualitativo
Estructura organizacional, administrativa y financiera.	Cuantitativo
Estructura curricular.	Cualitativo
Recursos humanos.	Cuantitativo
Efectividad del proceso enseñanza- aprendizaje.	Cuantitativo
Resultados del proceso de formación	Cuantitativo
Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza	Cuantitativo
Vinculación con el medio	Cuantitativo

ETAPAS DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN

Tanto para la acreditación institucional como para la acreditación de carreras, el proceso contempla varias etapas, las cuales se describen en la Tabla 3.

Tabla 3. Etapas del Proceso de Acreditación Institucional y de Carreras

<i>Etapas</i>	<i>Descripción</i>
Autoevaluación	Etapa en que la propia institución, carrera o programa contrasta su visión, misión, objetivos, mecanismos procedimientos, principales acciones y resultados, con criterios evaluativos previamente establecidos; elaborando un informe analítico sobre su quehacer y propositivo respecto a la superación de las debilidades detectadas.
Evaluación externa o visita de pares externos.	Etapa en que la institución o carrera es observada y analizada por agentes expertos externos, quienes estando en conocimiento del informe de

<i>Etapas</i>	<i>Descripción</i>
	autoevaluación, comprueban “in situ” los antecedentes y recopilan otros en diversas fuentes (documentos, autoridades, docentes, alumnos, empleadores, egresados, espacios físicos, sistemas computacionales, etc.), que les permiten emitir un informe de salida en que se exponen las principales debilidades y fortalezas de la institución, programa o carrera, según sea el proceso de acreditación que se desarrolle.
Decisión de acreditación	Etapa en que la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), previa lectura y análisis del informe in extenso presentado por los pares evaluadores, emite el dictamen de acreditación para la institución, programa o carrera, considerando los mismos criterios evaluativos utilizados en las dos etapas anteriores.

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL REALIZADOS EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Objetivo del Análisis

Analizar los resultados de experiencias de acreditación, y contrastarlos con las pautas y referentes conceptuales establecidos como parámetros de calidad por la CNAP.

Características del universo de estudio

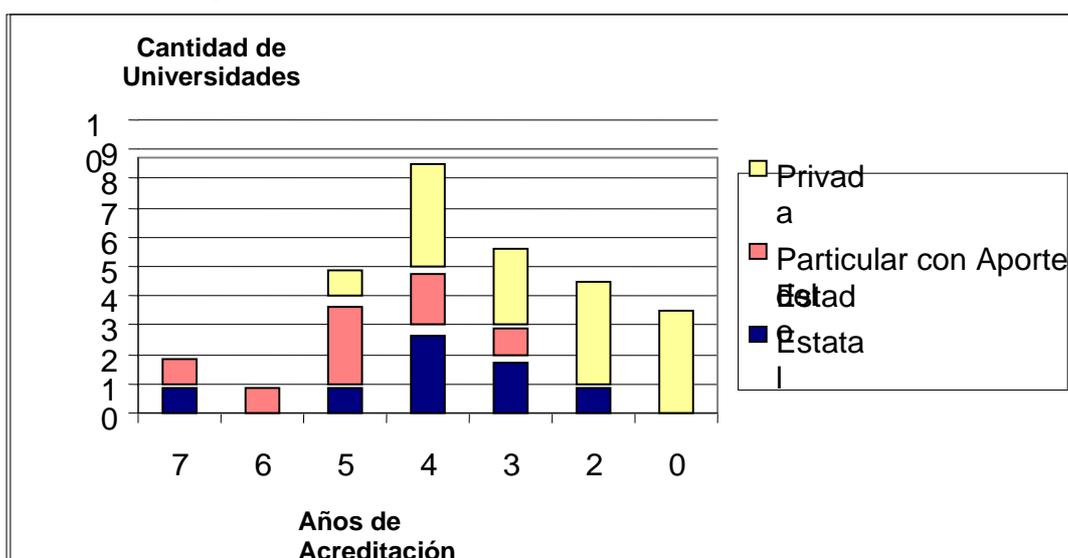
Se analizaron 33 acuerdos de acreditación institucional publicados por la CNAP en su página web⁹³.

Resultados de la acreditación de las instituciones en estudio

⁹³ CNAP. Acuerdos de Acreditación de Carreras N° 1-7, 9, 11-21, 23, 24, 26, 28-35, 37-45, 47-52, 54-68, 70-77, 79, 80, 82, 83, 85-90, 92-96, 98-100, 102-108, 110-120, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 132-135, 137-157, 159, 161-168, 170-183, 185-194, 196-202, 205-212.

Los resultados de estos procesos en relación a los años de acreditación obtenidos se muestran en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Cantidad de universidades, según años de acreditación del universo en estudio.



En el Gráfico 1 puede observarse que las universidades con menos años de acreditación, son las privadas y aquellas que obtienen un período mayor de acreditación, son las universidades particulares con aporte del Estado. Además, respecto de la distribución de universidades de acuerdo a los años de vigencia de la acreditación, se observa que más del 60% (20 instituciones de 32) obtuvieron 3, 4 ó 5 años de acreditación. El promedio de vigencia de acreditación corresponde a 3,4 años.

En la Tabla 4 se observa que las universidades que acreditaron más áreas optativas, obtuvieron más años de acreditación y que todas ellas tenían investigación. Si bien esto no permite asegurar que existe una relación directa entre los años de acreditación y las áreas optativas de evaluación, por lo menos sugiere una tendencia y podría permitir la siguiente pregunta: ¿es posible que una institución acredite por más de cinco años sólo presentándose con las áreas obligatorias?.

Tabla 4. Áreas optativas de evaluación de las universidades del universo en estudio.

Universidad	Años Acreditación	Áreas Optativas de Evaluación				
		Investigación	Docencia de Posgrado	Vinculación con el Medio	Infraestructura y Equipamiento	Otra
U1	0	-	-	-	-	-
U2	0	-	-	X	-	-
U3	0	-	-	-	-	-
U4	0	-	-	-	-	-
U5	2	-	-	-	-	-
U6	2	-	-	-	-	-
U7	2	-	-	-	-	-
U8	2	-	-	-	-	-
U9	2	-	-	-	-	-
U10	3	-	-	-	-	-
U11	3	-	-	-	-	-
U12	3	-	-	-	X	-
U13	3	X	X	X	X	-
U14	3	-	-	-	X	-
U15	3	-	-	-	-	-
U16	4	-	-	X	-	-
U17	4	-	-	-	X	-
U18	4	-	-	-	-	-
U19	4	-	-	-	X	-
U20	4	X	-	-	-	-
U21	4	-	-	-	X	-
U22	4	-	-	X	X	-
U23	4	-	-	-	X	-
U24	4	-	-	-	-	-
U25	5	X	X	-	-	-
U26	5	-	X	-	-	X
U27	5	X	X	-	-	-
U28	5	X	-	-	-	-
U29	5	X	-	-	X	-
U30	6	X	-	-	-	-
U31	7	X	X	X	X	-
U32	7	X	X	X	X	-

Análisis a los dictámenes

Metodología de análisis

Este estudio se basa en un análisis de contenido categorial, que consiste en clasificar porciones de texto en una determinada categoría de acuerdo a su significado. El análisis categorial realizado fue del tipo *bottom-up*, con el fin de

establecer categorías a partir de la lectura de los documentos, para las áreas obligatorias de acreditación: gestión institucional y docencia de pregrado. Se excluyó el análisis de las áreas optativas de acreditación, puesto que no todas las instituciones acreditaron dichas áreas.

Para realizar el análisis se utilizó el *software* Nvivo 2.0, herramienta computacional que permite, entre otras funciones, definir las categorías (*a priori*, o a partir del texto), administrar los documentos fuente, codificar dichos documentos de acuerdo a las categorías establecidas y realizar análisis de resultados.

Resultados agregados en el ámbito de la gestión institucional

Las Tablas 5 y 6 para el área de gestión institucional, muestran las categorías definidas y sus respectivas frecuencias de aparición, separadas en fortalezas y debilidades. Sólo se incluyen aquellas categorías que obtuvieron una frecuencia mayor o igual a cinco apariciones en los documentos analizados.

Tabla 5. Fortalezas y Debilidades identificadas para el Área de Gestión Institucional

ÁREA GESTIÓN INSTITUCIONAL	
Fortalezas	Frecuencia
Propósitos claramente definidos, expresados en metas verificables, que orientan el desarrollo institucional y conocidos por la comunidad académica.	33
La gestión financiera y de recursos se ajusta a los requerimientos institucionales, asegurando su viabilidad.	18
La estructura institucional es funcional a los propósitos, encabezada por un cuerpo directivo competente y comprometido con el desarrollo de la institución.	15
La institución tiene capacidad para definir e implementar las medidas necesarias para superar las debilidades que ha detectado.	12
Existen mecanismos formales de evaluación y aseguramiento de la calidad.	12
Debilidades	Frecuencia
Los propósitos requieren de una definición más concreta, pues carecen de metas verificables. Las acciones y el desarrollo institucional no son coherentes con los propósitos institucionales.	24
La estructura organizacional requiere de revisiones y modificaciones de tal manera que sirva de mejor forma al cumplimiento de los propósitos institucionales.	18

Si bien los propósitos institucionales están claramente definidos, hace falta definir un conjunto de indicadores o un sistema de control de gestión que permita verificar el progreso en el logro de las metas propuestas y que dé soporte al proceso de toma de decisiones.	12
Existen políticas institucionales (en diversos ámbitos de la gestión institucional) que se aplican en forma heterogénea en las distintas unidades académicas o sedes.	8

Tabla 6. Categorías establecidas para el área de Docencia de Pregrado

Categoría	Frecuencia	
	Fortaleza	Debilidad
Existencia y aplicación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la docencia	29	3
Propósitos claramente definidos en el área de la docencia de pregrado	19	8
Políticas y acciones en el ámbito del diseño y la actualización curricular	13	5
Gestión del recurso docente, en los ámbitos del aseguramiento de la calidad de los docentes, evaluación del desempeño, perfeccionamiento, políticas de jerarquización y carrera académica.	13	15
Heterogeneidad en la aplicación de políticas institucionales en las diversas unidades académicas.	-	14
Detección de nuevas necesidades de formación y capacidad para ofrecer nuevas carreras.	3	6
Implementación de mecanismos de seguimiento de egresados que retroalimenten los perfiles de egreso y los planes de estudio de las diferentes carreras	1	6
Existencia de un conjunto de indicadores o de un sistema de control de gestión que permita verificar el progreso en el logro de las metas propuestas en el ámbito de la docencia.	1	5
La infraestructura, especialmente la de apoyo a la docencia (bibliotecas y laboratorios) y los espacios de recreación son suficientes en cantidad y calidad	-	8

Dentro de la muestra, se analizaron los documentos de cuatro instituciones que no acreditaron, por no cumplir con los estándares mínimos que establece la CNAP. Los aspectos comunes de la evaluación de estas cuatro universidades son:

- Cuentan con pocas fortalezas y muchas debilidades.
- No tienen fortalezas en común.

- Todas ellas coinciden en la siguiente debilidad: las políticas o mecanismos de control de gestión o aseguramiento de la calidad se aplican de forma heterogénea y asistemática en las distintas unidades o sedes que la componen, apreciándose un alto grado de diversidad en la formación ofrecida.
- En tres de ellas, la apertura de nuevas carreras constituye una debilidad, porque se cuestiona la capacidad interna de responder a las necesidades de las nuevas carreras o porque no se ha hecho un estudio sistemático de las demandas del entorno en el proceso de creación de nuevas carreras o sedes.

Dentro de las instituciones con mayor número de años de acreditación se recoge la siguiente información:

- Sólo tres instituciones fueron acreditadas por un periodo de seis o siete años. Los aspectos comunes de la evaluación de estas cuatro universidades son:
 - Cuentan con varias fortalezas y muy pocas debilidades.
 - Todas ellas cuentan con mecanismos y políticas de aseguramiento de la calidad, que funcionan de manera eficiente en la institución.
 - Todas ellas han definido claramente sus propósitos, siendo éstos conocidos y compartidos por toda la comunidad académica y permiten orientar el quehacer de la institución.
 - No tienen debilidades en común.

A continuación, se resumen algunas conclusiones extraídas del presente análisis en relación a los aspectos mencionados con mayor frecuencia en los acuerdos de acreditación institucional:

- *Propósitos.* El factor más frecuentemente mencionado, ya sea como fortaleza o debilidad de las instituciones, se refiere a la claridad con que se han definido los propósitos. Se requiere que dichas definiciones sean presentadas de manera que puedan verificarse; es útil para ello, contar con un conjunto de indicadores o un sistema de control de gestión que permita verificar el progreso en el logro de las metas propuestas y que apoye la toma de decisiones.
- *Estructura Organizacional.* Otro aspecto importante es que la estructura organizacional de la institución sea funcional a los propósitos, encabezada por un cuerpo directivo competente y comprometido con el desarrollo de la institución. Así, a las universidades que se muestran débiles en este

aspecto, se les sugiere que revisen y modifiquen sus estructuras de tal manera que sirvan de mejor forma al cumplimiento de los propósitos institucionales.

- *Aseguramiento de la calidad.* Un factor determinante en los resultados de acreditación se relaciona con la existencia y aplicación de mecanismos y políticas de aseguramiento de la calidad, de forma homogénea en todas las unidades y sedes de las instituciones. Una crítica común en este ámbito es que a pesar de contar con dichos mecanismos o políticas, éstos no se aplican sistemáticamente y operan de manera distinta o heterogénea en las diversas partes de la universidad.
- *Gestión de la Docencia.* Los factores más mencionados en este ámbito son:
 - Existencia e implementación de políticas y acciones en el ámbito del diseño y la actualización curricular.
 - Detección de nuevas necesidades de formación y capacidad para ofrecer nuevas carreras.
 - Implementación de mecanismos de seguimiento de egresados que retroalimenten los perfiles de egreso y los planes de estudio de las diferentes carreras.

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Objetivo del Estudio

El objetivo del estudio es identificar fortalezas y debilidades de carreras y/o unidades académicas que las administran.

Definición del Universo de Estudio

Para definir el universo Se analizó la totalidad de acuerdos de acreditación de carreras publicados por la CNAP al momento de la realización del presente estudio (194 documentos). Se eliminaron 11 del total, porque su estructura de contenido era distinta a la de la mayoría, lo cual impedía su codificación. Dichos documentos presentaban alguna de las siguientes características:

- *Acuerdos correspondientes a reacreditaciones de carreras.*
- *Acuerdos que entregaban dictámenes para más de una carrera.*

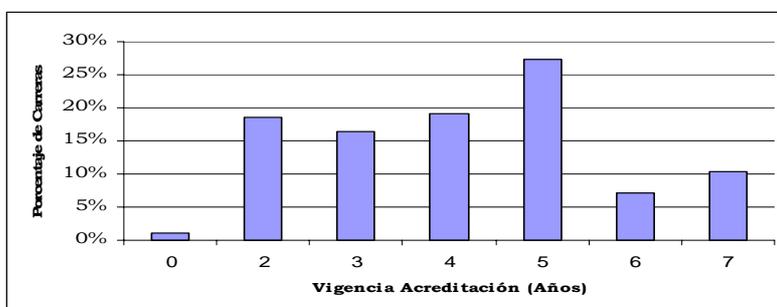
- *Acuerdos que no entregaban una decisión de acreditación, por falta de antecedentes.*

La Tabla 7 muestra la distribución porcentual de las carreras de acuerdo a los años de acreditación que se le otorgaron (un mínimo de 2 y un máximo de 7); cuando la carrera resultó no acreditada, se indica que obtuvo 0 años.

Tabla 7. Distribución de carreras acreditadas del universo en análisis, según vigencia de acreditación en años.

Vigencia Acreditación Años	Cantidad de Carreras	Porcentaje
0	2	1,1%
2	34	18,6%
3	30	16,4%
4	35	19,1%
5	50	27,3%
6	13	7,1%
7	19	10,4%
Total	183	100%

Gráfico 2. Distribución porcentual de carreras del universo en estudio según años de acreditación



Se observa que el 46,4% de las carreras se concentran en los cuatro y cinco años de acreditación.

Análisis a los dictámenes

Metodología de Análisis

Se realizó un análisis categorial, que consiste en clasificar porciones de texto en una determinada categoría de acuerdo a su significado. Las categorías se definieron a

priori, con base en los nueve criterios de evaluación establecidos por la CNAP y sus correspondientes subcriterios. De esta forma, cada subcriterio constituye una categoría excluyente.

Cada documento analizado, se refiere las fortalezas y debilidades asociadas a la carrera acreditada o a la unidad académica que la administra. Se procedió a categorizar cada fortaleza y debilidad, asociándola a un criterio o subcriterio en particular. Este tipo de categorización se denomina *top-down*, en la cual las categorías se definen antes de clasificar el texto y se determina durante la lectura de los documentos, la correspondencia de una porción de texto del documento a una determinada categoría. No obstante lo anterior, se realizó además un análisis *bottom-up*, que consiste en definir categorías a medida que se lee el documento. Esta técnica se utilizó para categorizar aquellas porciones de texto que no correspondían a ninguna de las que se definieron *a priori*. Al igual que en el caso anterior, para realizar el análisis por programa o carrera se utilizó el *software* Nvivo 2.0.

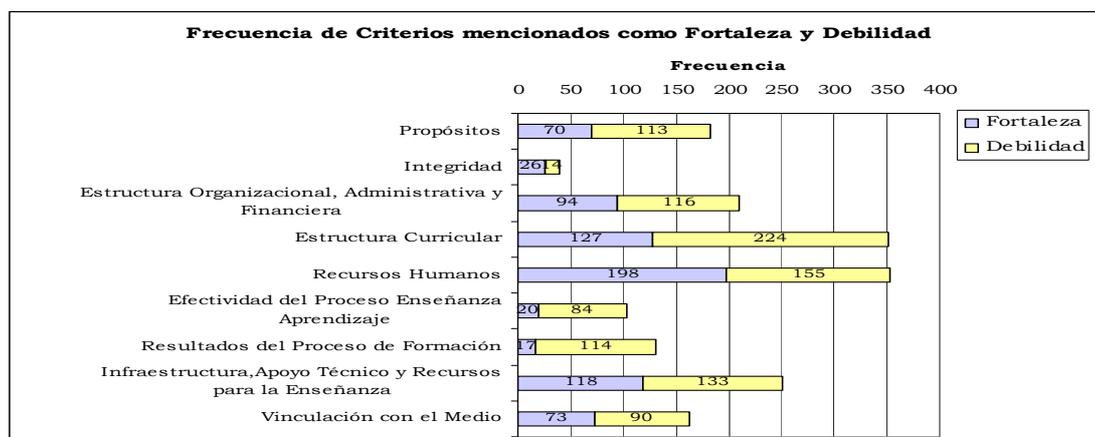
Resultados

En primer lugar, la Tabla 8 y el Gráfico 3 muestran la frecuencia con que cada criterio fue mencionado como fortaleza o debilidad. Se observa que el criterio “Recursos Humanos” y el criterio “Estructura Curricular”, fueron los más mencionados. Por el contrario, el criterio “Integridad”, fue el que obtuvo la frecuencia menor.

Tabla 8. Frecuencia de aparición de los criterios como fortaleza o debilidad

Criterio		Fortaleza	Debilidad	Total
1	Propósitos	70	113	183
2	Integridad	26	14	40
3	Estructura organizacional, administrativa y financiera	94	116	210
4	Estructura curricular	127	224	351
5	Recursos humanos	198	155	353
6	Efectividad del proceso enseñanza aprendizaje	20	84	104
7	Resultados del proceso de formación	17	114	131
8	Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza	118	133	251
9	Vinculación con el medio	73	90	163

Gráfico 3. Frecuencia de criterios mencionados como fortaleza o debilidad



La Tabla 9 muestra para cada criterio, los subcriterios que obtuvieron frecuencias mayores o iguales a 10, es decir, que fueron mencionados 10 o más veces en el ámbito de las fortalezas. Asimismo, la Tabla 10 muestra para cada criterio, los subcriterios más mencionados como debilidades

Tabla 9. Criterios y Subcriterios mencionados como fortaleza, con frecuencia mayor o igual a 10.

Criterio	Subcriterio mencionado como Fortaleza	Frecuencia	
1	Propósitos	El perfil de egreso del título está claramente definido.	19
		Los propósitos están enunciados de forma clara y precisa.	11
		Los propósitos de la unidad coherentes con los de la institución.	11
3	Estructura Organizacional, Administrativa y Financiera	Los académicos que desempeñan las funciones directivas cuentan con las calificaciones y la experiencia necesarias.	34
		La estructura organizacional, administrativa y financiera de la unidad facilita el logro de sus propósitos.	21
4	Estructura Curricular	El plan de estudios y los respectivos programas son consistentes con las definiciones y perfil de egreso de la carrera.	17
		La unidad cuenta con mecanismos o disposiciones que permitan evaluar periódicamente el plan de estudios y los programas, proponer modificaciones y evaluarlas en función de su actualización.	13
5	Recursos Humanos	La unidad dispone de docentes idóneos para cumplir sus funciones y objetivos en las distintas áreas de su quehacer.	117
		La unidad dispone de docentes en número suficiente y con la dedicación necesaria, para cumplir sus funciones y objetivos en las distintas áreas de su quehacer.	24
		La unidad cuenta con un sistema de perfeccionamiento docente que permita la actualización de sus académicos en los aspectos disciplinarios y profesionales.	18

Criterio		Subcriterio mencionado como Fortaleza	Frecuencia
8	Infraestructura	La unidad cuenta con infraestructura e instalaciones adecuadas, proporcionales al tamaño y a las actividades de la unidad, accesibles y seguras para sus miembros.	52
		La unidad cuenta con talleres, laboratorios y equipamiento especializado en cantidad suficiente, actualizados y seguros, que faciliten el logro de los objetivos planteados en el plan de estudios.	25
		La biblioteca cuenta con una dotación suficiente de textos, libros, revistas científicas y otros materiales necesarios para la docencia, debidamente actualizados, concordantes con las necesidades del perfil de egreso, el plan de estudios y las orientaciones y principios institucionales.	18
9	Vinculación con el Medio	La unidad cuenta con una política explícita que orienta las actividades de investigación que ha decidido desarrollar.	22
		La unidad considera mecanismos y formas de vinculación eficaces con los sectores social, productivo y de servicio que le son afines.	15

Tabla 10. Criterios y Subcriterios mencionados como debilidad, con frecuencia mayor o igual a 10.

Criterio		Subcriterio mencionado como Debilidad	Frecuencia
1	Propósitos	El perfil de egreso del título está claramente definido.	38
		La unidad cuenta con mecanismos de evaluación del cumplimiento de los propósitos.	18
		Perfil de grado académico claramente definido.	12
3	Estructura Organizacional, Administrativa y Financiera	La estructura organizacional, administrativa y financiera de la unidad facilita el logro de sus propósitos.	34
4	Estructura Curricular	El plan de estudios y los respectivos programas son consistentes con las definiciones y perfil de egreso de la carrera.	25
		Los programas de estudio de la carrera, integran actividades teóricas y prácticas que garantizan la experiencia de los alumnos en labores de terreno.	13
5	Recursos Humanos	La unidad dispone de docentes en número suficiente y con la dedicación necesaria, para cumplir sus funciones y objetivos en las distintas áreas de su quehacer.	46
		La unidad ha establecido claramente las políticas, normas y mecanismos de incorporación de los académicos.	25
		La unidad cuenta con mecanismos que permitan la evaluación y desarrollo de la actividad docente. Estos mecanismos debieran considerar la opinión de los estudiantes.	21

Criterio		Subcriterio mencionado como Debilidad	Frecuencia
		La unidad cuenta con un sistema de perfeccionamiento docente que permite la actualización de sus académicos en los aspectos disciplinarios y profesionales.	15
		La unidad cuenta con un sistema de perfeccionamiento docente que permite la actualización de sus académicos en los aspectos pedagógicos.	10
6	Efectividad del Proceso de Enseñanza Aprendizaje	La unidad realiza un análisis sistemático de las causas de deserción de los estudiantes y define acciones tendientes a su disminución progresiva.	33
		La unidad cuenta con mecanismos de evaluación de los estudiantes que permiten comprobar el logro de los objetivos definidos, incluyendo aprendizaje cognoscitivo, la adquisición de destrezas prácticas y la habilidad para resolver problemas, según corresponda.	28
		La unidad cuenta con mecanismos o disposiciones que permiten evaluar periódicamente el plan de estudios y los programas, proponer modificaciones y evaluarlas en función de su actualización.	24
7	Resultados del Proceso de Formación	La unidad aplica un sistema que permite medir la eficiencia de la enseñanza, que considera el tiempo medio real de egreso de los estudiantes con relación a la duración oficial de la carrera. En el tiempo, estos indicadores debieran tender a coincidir.	43
		La unidad desarrolla procesos de seguimiento de egresados que sean indicativos de la labor que efectúan y del grado de impacto de su desempeño en los ámbitos disciplinario, profesional y social.	27
8	Infraestructura	La biblioteca cuenta con una dotación suficiente de textos, libros, revistas científicas y otros materiales necesarios para la docencia, debidamente actualizados, concordantes con las necesidades del perfil de egreso, el plan de estudios y las orientaciones y principios institucionales.	36
		La unidad cuenta con talleres, laboratorios y equipamiento especializado en cantidad suficiente, actualizados y seguros, que faciliten el logro de los objetivos planteados en el plan de estudios.	27
		La unidad cuenta con infraestructura e instalaciones adecuadas, proporcionales al tamaño y a las actividades de la unidad, accesibles y seguras para sus miembros.	20
		La unidad dispone de recursos computacionales suficientes en cantidad, calidad y actualización, que permiten desarrollar las actividades propias de la carrera, aprovechando adecuadamente los adelantos tecnológicos vigentes.	12
9	Vinculación con el Medio	La unidad cuenta con una política explícita que orienta las actividades de investigación que ha decidido desarrollar.	31
		La unidad considera mecanismos y formas de vinculación eficaces con los sectores social, productivo y de servicio que le son afines.	29

Resultados de nuevas categorías obtenidas

Durante el análisis se detectó una cantidad significativa de fortalezas, las cuales no se pudieron clasificar en las categorías definidas *a priori*, basadas en los criterios de evaluación de la CNAP. Ellas se muestran en la Tabla 11, ordenadas por frecuencia de mayor a menor.

Por otra parte, también se encontraron nuevas categorías de debilidades; sin embargo éstas tienen una frecuencia de aparición relativamente menor a las de las fortalezas. Estos resultados pueden interpretarse como un mayor apego a los criterios por parte de la CNAP a la hora de identificar las debilidades de las carreras. En la Tabla 12 se muestra las nuevas categorías de debilidades que surgieron durante la lectura de los acuerdos de acreditación de carreras.

Tabla 11 Nuevas categorías de fortalezas

Fortalezas	Frecuencia
Compromiso de los docentes y autoridades con el desarrollo de la carrera.	106
Marco institucional sólido y prestigio de la institución en la que se inserta la carrera.	37
La calidad de los egresados que se refleja en el reconocimiento del medio profesional y en su rápida inserción laboral.	34
Sentido de pertenencia a la carrera y la institución de académicos, alumnos y egresados.	29
Calidad de los estudiantes, capacidad académica y motivación.	27
Prestigio de la carrera en el medio académico y profesional.	24
Grato ambiente académico y buenas relaciones entre académicos y estudiantes, lo cual favorece el proceso de enseñanza aprendizaje.	21
Captación de alumnos con altos puntajes de ingreso.	18
Aspectos positivos relacionados con el proceso de autoevaluación.	17
Satisfacción de los estudiantes y egresados por la formación recibida.	12
Enfoque y metodologías pedagógicas que facilita el aprendizaje de los alumnos	9
Formación de excelencia académica caracterizada por altos niveles de exigencia.	8
Cuerpo académico con apertura al cambio, actitud innovadora y dispuesta a asumir nuevos desafíos.	8
Las oportunidades de desarrollo que brinda la ubicación geográfica en donde se inserta la carrera.	4
Cantidad de postulantes y demanda que posee la carrera.	3
Proyectos desarrollados por la unidad académica que tienen un impacto positivo en la docencia y en la infraestructura.	3

Tabla 12. Nuevas categorías de Debilidades

Debilidades	Frecuencia
Metodologías de enseñanza tradicional, centrada en el docente o inapropiada para lograr el perfil de egreso definido.	14
Aspectos relacionados con el proceso de autoevaluación	4
Baja cantidad de egresados	4
Baja cantidad de estudiantes	3
Escasa identificación y sentido de pertenencia a la unidad y la carrera	3
Poco espíritu autocrítico	2

Además de las categorías definidas anteriormente, se encuentran algunas nuevas clasificaciones asociadas a los diferentes criterios 3 Estructura Organizacional Administrativa y Financiera y 4 Estructura Curricular. Las que obtuvieron mayores frecuencias de aparición se muestran en la Tabla 13, separadas en fortalezas y debilidades.

Tabla 13 Nuevas categorías de fortalezas y debilidades relacionadas con algunos de los 9 criterios de evaluación de la CNAP

Criterio	Fortalezas	Frecuencia
4	Énfasis apropiados en los contenidos y en las distintas áreas de formación	18
	Destacada formación de los alumnos en áreas de conocimiento relevantes para la profesión o la disciplina	15
	Organización curricular flexible, que ofrece diversas alternativas de profundización profesional o menciones	15
	Currículum actual, moderno e innovador	8
Criterio	Debilidades	Frecuencia
3	Falta de integración, coordinación y trabajo con otras unidades académicas prestadoras de servicios	30
	Escasa participación de los académicos en la toma de decisiones de la carrera	7
4	Formación deficitaria en algunas áreas de conocimiento o competencias	30
	Énfasis curriculares inapropiados, que dan mucha importancia a algunas áreas o contenidos en desmedro de	26
	Estructura curricular rígida	21
	Currículum excesivamente recargado	18
	Ausencia total o parcial de contenidos o áreas relevantes de formación	17
	Plan de estudios o programas desactualizados	13
	Competencias no definidas claramente o poco específicas	9

	Formación deficitaria en Inglés	8
	Definiciones del perfil o plan de estudios que no operan en la práctica	7

Comentarios

A partir de los antecedentes anteriores que muestran las fortalezas más frecuentes encontradas en los acuerdos de acreditación de carreras, se puede resumir que las características claves, asociadas al buen desempeño de carreras y unidades académicas, se relacionan con el hecho de contar con:

- Recursos docentes y de infraestructura apropiados en cantidad y calidad.
- Una estructura organizacional y administrativa que facilita el logro de los propósitos y compuesta por autoridades con calificaciones y experiencia.
- Propósitos claramente definidos en el ámbito de la docencia y la investigación. En el ámbito de la docencia, se cuenta con perfiles, planes y programas consistentes entre sí y evaluados periódicamente. En la investigación, se cuenta con una política explícita que orienta el desarrollo de actividades de investigación y de los servicios,

Las debilidades más frecuentes, revelan que los mismos aspectos claves del buen desempeño, son los que determinan, a su vez, un desempeño más desafortunado en caso de no cumplir con dichos aspectos. También se agregan a la lista anterior, aspectos que deben mejorarse en algunas carreras o unidades académicas, todos ellos relacionados con la eficiencia del proceso de enseñanza:

- Sistema para evaluar el logro de aprendizajes de los alumnos a lo largo de la carrera.
- Sistema para medir y mejorar el avance de los estudiantes a través de la carrera.
- Medidas para disminuir la deserción y mejorar el tiempo medio de egreso.
- Seguimiento de egresados y uso de información para mejorar planes y programas.

Por último, en relación con las nuevas categorías obtenidas durante el análisis, se identificaron ciertos aspectos que también inciden en el desempeño de las carreras o unidades:

- Compromiso de autoridades, docentes y estudiantes con el desarrollo de la carrera.

- Prestigio de la institución y de la carrera.
- Calidad y cantidad de los estudiantes que ingresan.
- Valoración de los egresados en el medio laboral.

ESTUDIO DE CASOS: LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS.

Antecedentes Generales

La CNAP a través de un Comité Técnico definió además de los criterios de evaluación aplicables a todas las carreras profesionales, criterios específicos para las carreras del área educativa, en los que se incorporan los estándares para la formación inicial docente establecidos por el Ministerio de Educación.

El avance en los procesos de acreditación de carreras se demuestra a través de las 282 carreras acreditadas por la CNAP a septiembre de 2006. En el ámbito de Educación han sido acreditadas 92 carreras.

El presente estudio se focaliza en los resultados de acreditación de cinco carreras de Educación Parvularia⁹⁴, muestra que corresponde al 50% del total de acreditaciones logradas en esa especialidad y cuatro carreras de Educación Básica, lo que equivale a una muestra correspondiente al 40% del total de acreditaciones en esta segunda especialidad⁹⁵.

Metodología de análisis

Para este estudio se utilizó una metodología basada en el análisis de contenido de los dictámenes de acreditación correspondientes a las carreras que constituyen la muestra, utilizando la técnica *top down*, es decir, se organizan los textos de los dictámenes en función de los criterios y subcriterios de evaluación de carreras profesionales, ya establecidos por la CNAP:.

⁹⁴ Carreras de Educación Parvularia pertenecientes a las siguientes Universidades: U. Católica de Temuco, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Central y Universidad del Mar.

⁹⁵ Carreras de Educación Básica pertenecientes a las siguientes Universidades: U. Católica de Temuco, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad del Bío-Bío.

Análisis

Análisis de las Carreras de Educación Parvularia

Importancia otorgada a los criterios evaluativos

Para identificar cuantitativamente la relevancia de estos criterios en el proceso evaluativo, se confeccionó una tabla de frecuencia que surge de la cantidad de observaciones positivas y negativas detectadas en los dictámenes.

Tabla 14: Frecuencia de aplicación de los criterios evaluativos en carreras de Educación Parvularia

Criterio		Fortalezas	Debilidades
1	Propósitos	3	0
2	Integridad	0	0
3	Estructura organizacional	3	3
4	Estructura curricular	5	6
5	Recursos humanos	7	5
6	Efectividad del proceso enseñanza aprendizaje	6	6
7	Resultados del proceso de formación	1	3
8	Infraestructura y recursos para la enseñanza	1	4
9	Vinculación con el medio	2	3

En esta Tabla se observa que los criterios referidos a “Recursos Humanos” y “Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje”, son los más referenciados (12 alusiones) para la determinación de fortalezas y debilidades; les siguen “Estructura curricular” con 11; “Estructura organizacional” con seis; “Infraestructura” y “Vinculación con el medio” con cinco; “Resultados del proceso de formación con cuatro y “Propósitos” con tres. El criterio “Integridad” no es considerado en los dictámenes emitidos para estas carreras.

Cualitativamente, se observa también una tendencia a privilegiar aquellos criterios directamente relacionados con los aspectos medulares del proceso formativo, relevando dentro de ellos el recurso humano, es decir los docentes, como actores claves para el logro de la calidad. También adquieren importancia los requisitos de admisión, el perfil de ingreso de los estudiantes, la implementación de los procesos formativos y los mecanismos de evaluación que permiten comprobar logros

parciales, todos aspectos referidos al criterio “Efectividad del proceso de aprendizaje”. Esto no logra total concordancia con la baja consideración del criterio “Resultados del proceso de formación”, que implica acciones de seguimiento, tasas de titulación, tiempo de egreso y la necesaria retroalimentación que debiera surgir desde las instancias evaluativas.

Otro criterio muy considerado en los dictámenes es el que se refiere a “Estructura Curricular”, destacando la importancia del perfil de egreso como principal instrumento orientador del proceso formativo, la sintonía que debiera existir entre los planes y programas de estudios y entre los estándares de egreso determinados por la carrera y aquellos contemplados para el desempeño inicial docente en sus cuatro facetas: “Preparación para la enseñanza”, “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los educandos”, “Enseñanza para el aprendizaje de los educandos” y “Profesionalismo docente”.

Mediana importancia adquiere el criterio referido a “Estructura organizacional, administrativa y financiera”, destacando aspectos tales como: poseer un cuerpo directivo con atribuciones, responsabilidades y funciones claramente definidas respecto a selección, permanencia, perfeccionamiento, promoción y retención del personal, tener claros criterios de selección de los alumnos y de desarrollo curricular. Similar relevancia adquieren los aspectos referidos a instalaciones, acceso a laboratorios, recursos especializados, bibliográficos, tecnológicos y computacionales, correspondientes al criterio de “Infraestructura”, al igual que los aspectos referidos a vinculación con el medio en los ámbitos disciplinarios, interdisciplinarios y profesionales, más la respuesta que, desde esta carrera, debiera darse a los desafíos de innovación, investigación, extensión y asesoría técnica, planteados a nivel regional y nacional.

Baja importancia tiene el criterio “Propósitos”, en lo que se refiere a declaración de finalidades de la carrera concordantes con la misión institucional y con los fines y objetivos de la formación docente, incluyendo el perfil y los estándares de egreso.

Identificación de fortalezas por criterio evaluativo

- *Criterio “Propósitos”* En torno a este criterio, se identifican fortalezas referidas a:
 - Relación misión con contexto sociocultural
 - Concordancia entre perfil y misiones de la unidad e institución

- Coherencia entre misión y estándares de desempeño inicial docente
- Propósitos relacionados con el aseguramiento de la calidad de la formación
- Principios y criterios comunes declarados y comprendidos por la comunidad académica.

En los dictámenes no se explicitan fortalezas referidas a metas y objetivos generales y específicos de la carrera; como tampoco a los mecanismos de evaluación de los propósitos definidos.

- *Criterio “Estructura organizacional, administrativa y financiera”*. En relación con este criterio, se mencionan fortalezas tales como:
 - Grado de compromiso de las autoridades con la calidad formativa
 - Existencia de apoyo institucional para procesos de perfeccionamiento y desarrollo académico de docentes de la carrera.
 - Compromiso demostrado por los directivos.

No se plantean fortalezas referidas a la estructura formal del gobierno y administración, a sistemas de información sobre variables institucionales, mecanismos de evaluación de la eficacia del sistema de gobierno, mecanismos de planificación y administración financiera y para la asignación y distribución de recursos humanos y materiales.

- *Criterio “Perfil profesional y estructura curricular”*. Respecto a este criterio se mencionan en los dictámenes las siguientes fortalezas:
 - Definición de un perfil de egreso y consideración de competencias referidas a conocimientos, habilidades y actitudes representativas del desempeño profesional del educador/a de párvulos.
 - Declaración de competencias específicas para el licenciado/a en educación
 - Consistencia del perfil de egreso con los planes y programas del currículo de formación.
 - Innovación y originalidad demostrada en el planteamiento del perfil de egreso.

- Introducción de ideas y fundamentos correspondientes a la educación inicial comunes para Educadores de Párvulos y Básicos.
 - Consideración y realización de prácticas progresivas como factores innovativos de los procesos de formación inicial docente.
 - Capacidades de análisis y crítica demostradas por quienes gestionan la formación, aspectos que facilitan la superación de las debilidades detectadas y la apertura para la realización de los cambios curriculares requeridos.
- *Criterio “Recursos Humanos”* En relación con este criterio evaluativo, se identifican como fortalezas:
 - El buen nivel de calificación de los directivos y académicos
 - Compromiso y motivación personal y profesional del equipo docente responsable de la carrera
 - Espíritu crítico demostrado por los docentes
 - Experiencia de los académicos en formación de educadores
 - Capacidad de innovación metodológica de los profesores
 - Promoción de acciones formativas que exigen creación intelectual y espíritu inquisitivo en los estudiantes
 - Desarrollo de investigaciones en el campo de la Educación Parvularia.

En relación con este criterio evaluativo, no se plantean fortalezas referidas a número de académicos, técnicos y administrativos y al tiempo de dedicación de éstos en los procesos formativos. Tampoco se destacan en los dictámenes fortalezas relacionadas con mecanismos de participación académica y de evaluación del perfeccionamiento de docentes, técnicos y administrativos.

- *Criterio “Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje”*. Las fortalezas respecto a este criterio se concentran en aspectos relacionados con el perfil de ingreso de los estudiantes y las características del proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo referencia a:
 - La calidad de los estudiantes, su alta motivación por la carrera y el compromiso que demuestran con su formación.
 - Las evaluaciones que algunas instituciones realizan al ingreso de la carrera y el apoyo brindado durante el proceso formativo.

- El énfasis puesto en aspectos éticos y valóricos, tales como: responsabilidad, esfuerzo y compromiso.
- La utilización de mecanismos facilitadores de la interacción profesor-alumno.

No se observa en los dictámenes fortalezas sobre aspectos referidos a requisitos de admisión normal y especial de alumnos, modelo pedagógico de la unidad, mecanismos de apoyo a docentes, asistencia a alumnos con dificultades académicas, evaluación de logro estudiantil y control de los procesos académicos.

- *Criterio “Resultados del proceso de formación”*. Sólo se informa una fortaleza respecto a este criterio, la que se refiere al alto grado de identificación de estudiantes y egresados con su carrera. En relación con los aspectos referidos a seguimiento de egresados y opiniones de los empleadores, no se declaran fortalezas.
- *Criterio “Infraestructura”* Respecto a este criterio, en general se destaca que las carreras cuentan con recursos apropiados de infraestructura y equipamiento. No se declaran fortalezas relacionadas con aspectos tales como: recursos para la enseñanza, infraestructura y materiales asociados a actividades de investigación y extensión, mecanismos de identificación de necesidades y de mantención y actualización de recursos para administrar y gestionar los materiales e infraestructura, instrumentos contractuales de dominio y uso estable de infraestructura y recursos, antecedentes de uso de los recursos institucionales en función de la formación, viabilidad y estabilidad financiera.
- *Criterio “Vinculación con el medio”*. Todas las fortalezas declaradas en los dictámenes se refieren a la relación de la carrera con su entorno, destacándose las siguientes:
 - Estrecha vinculación con el medio educacional (con establecimientos, comunidades en riesgo sociocultural y profesionales de la Educación Parvularia).
 - Participación sistemática de docentes en actividades académicas y de actualización profesional
 - Establecimiento de convenios y desarrollo de prácticas en centros rurales y urbanos de la región, lo que da cuenta de la preocupación por el entorno

- Participación en proyectos a nivel nacional.

Identificación de debilidades por criterio evaluativo

- *Criterio “Estructura Organizacional”* Las debilidades declaradas en los dictámenes se asocian sólo al aspecto referido a “Sistema y características del gobierno y administración”, destacándose las siguientes:
 - La estructura organizacional considera responsabilidades compartidas entre la Dirección de la Carrera y los Departamentos de la Facultad, lo que afecta la toma de decisiones en relación con contratación y perfeccionamiento
 - La estructura organizacional muestra rigidez y poca claridad entre las distintas instancias de la Facultad, lo que dificulta la comprensión de los roles, funciones y relaciones entre las unidades
 - La carrera, debido a su madurez, requiere de mecanismos que permitan mayor participación del cuerpo académico en la toma de decisiones.

En los dictámenes no se plantean debilidades asociadas a la estructura formal del gobierno y administración, a sistema de información sobre variables institucionales, mecanismos de evaluación de la eficacia del sistema de gobierno y administración, mecanismos de planificación y administración financiera, entre otros.

- *Criterio “Perfil profesional y estructura curricular”*. En función de este criterio, se expresan las siguientes debilidades:
 - Se requiere mayor especificación de competencias pertinentes a la formación de educadores y educadoras, tomando en cuenta los estándares de desempeño inicial docente, los requerimientos del medio y los planteamientos proyectivos de la universidad, respecto a la renovación curricular.
 - Falta formulación explícita de las competencias específicas de los egresados/as de Parvularia, debido al énfasis en la formación común.
 - Falta integrar en el plan de estudio un enfoque común referido a la educación de la infancia.

- Sobrecarga del plan de estudio, exceso de asignaturas por semestre y de horas de dedicación semanal, lo que atenta al desarrollo de un trabajo personal significativo.
- Falta aclarar la relación entre perfil de egreso y contenidos de la malla curricular.
- Se requiere definir indicadores de desempeño para medir los resultados del programa y verificar el logro de los propósitos declarados.

Las dos debilidades marcadas con asterisco muestran cierta discrepancia en su formulación, respecto a la exigencia de establecer aspectos comunes en la formación de Educadores/as de Párvulos y Básicos. Pareciera que el aspecto evaluativo se concibe de manera distinta por parte de los diversos pares evaluadores.

Para la determinación de debilidades no se considera el aspecto referido a definición de actividades de graduación y titulación.

- *Criterio “Recursos Humanos”*. En los dictámenes se hace referencia a las debilidades que a continuación se detallan:
 - Insuficiente personal administrativo y auxiliar.
 - Falta asegurar la participación de los docentes para cumplir con las diversas funciones institucionales.
 - Existe cierto grado de debilidad en las políticas de gestión de recursos humanos, en lo que respecta a selección, contratación, actualización, perfeccionamiento y jerarquización.
 - Escasa productividad académica en términos de investigación y participación en congresos como ponentes o conferencistas.

No se plantean debilidades referidas a los mecanismos de participación académica en la toma de decisiones.

- *Criterio “Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje”*. En relación con este criterio evaluativo, se plantean las siguientes debilidades:
 - Falta fortalecer la formación ligada a desempeños específicos (trabajo en equipo, acciones con la familia, manejo de la diversidad y trabajo en sectores de alta vulnerabilidad)
 - Se necesita mejorar los mecanismos de evaluación del aprendizaje, para que den cuenta tanto del logro de los

resultados esperados, como del nivel de dominio adquirido por los estudiantes.

- La evaluación de logros se dificulta por la falta de competencias específicas
- Apoyo académico insuficiente para superar deficiencias de ingreso referidas a los ámbitos de lenguaje y matemática.
- Faltan estrategias de apoyo para que los alumnos/as apliquen principios y elementos teóricos en los procesos iniciales de práctica.
- Falta establecer y aplicar mecanismos de apoyo institucional que aseguren el logro de las competencias esperadas en todos los estudiantes.

El modelo pedagógico, los criterios de admisión y requisitos de ingreso de alumnos/as a la carrera y las normas, reglamentaciones de graduación y titulación, son aspectos evaluativos sobre los cuales no se especifican debilidades.

- *Criterio “Resultados del proceso de formación”*. Al revisar los dictámenes se descubren las siguientes debilidades respecto a este criterio:
 - Falta de mecanismos permanentes de acercamiento a empleadores y egresados, lo que debilita la calidad y eficacia de los mecanismos de retroalimentación de la carrera.
 - Inexistencia de mecanismos de encuentro con titulados y empleadores, que permitan recolectar antecedentes para mejorar la formación.
- *Criterio “Infraestructura”*. En relación con este criterio se descubren tres debilidades en los dictámenes:
 - Deficiente dotación de recursos de apoyo para la docencia (salas, laboratorios, etc.)
 - Insuficientes recursos bibliográficos y computacionales adecuados a las necesidades del proceso formativo y deficiente acceso a éstos por parte de los alumnos/as.
 - Falta de espacios de convivencia y recreación.

En la determinación de debilidades no se hace referencia a infraestructura y recursos necesarios para la investigación, extensión y servicios que presta la carrera, a mecanismos de identificación de necesidades, adquisición,

mantención, actualización, gestión y administración de infraestructura y recursos, como tampoco sobre la viabilidad y estabilidad financiera.

- *Criterio “Vinculación con el medio”*. Respecto a este criterio se identifican tres debilidades en los dictámenes revisados:
 - Escaso desarrollo de proyectos de investigación
 - Reducida capacidad para participar en el debate educativo nacional
 - Falta sistematización de los vínculos con el medio profesional y laboral

Al plantear las debilidades no se hace mención a la planificación, administración y recursos necesarios para el desarrollo de las actividades de vinculación con el medio.

Otros aspectos evaluativos que emergen desde los dictámenes

“La originalidad y el componente innovativo demostrados en la declaración del perfil de egreso de la carrera”, es un aspecto que se adhiere al criterio “Perfil Profesional y Estructura Curricular”. Respecto a éste, cabe preguntarse si la originalidad e innovación se refieren a la forma de levantamiento del perfil, al tipo de competencias determinadas, a la estructura de presentación, a la forma en que está redactado, a la representatividad de las competencias identificadas, etc.

“La madurez de la carrera”, es otro aspecto al que se hace alusión en el criterio “Estructura organizacional, administrativa y financiera”. Al respecto surgen algunas interrogantes: ¿Cómo se evalúa la madurez de una carrera?, ¿Se asocia madurez a cantidad de años de existencia institucional, al tipo de gestión administrativa y financiera que se realiza o a la representatividad institucional?, entre otras.

“El enfoque común de las carreras de la infancia” es un aspecto que se suma al criterio “Perfil de egreso y estructura curricular”. Ante esto es posible preguntar ¿el enfoque común se refiere a un plan general que comparten las carreras de Educación Parvularia y Básica?, ¿a considerar algunas asignaturas iguales?, ¿a que ambas carreras poseen un mismo perfil?, ¿a que en los perfiles existen áreas de competencia similares?, etc.

“La formación ligada a desempeños específicos (trabajo en equipo, acciones con la familia, manejo de la diversidad, trabajo en sectores de alta vulnerabilidad)”, es un

nuevo aspecto asociado al criterio “Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje?”. Reconociendo su importancia, surgen interrogantes respecto a la forma como se descubre su presencia o ausencia en el currículo de la carrera: ¿Se buscan áreas de competencia en el perfil?, ¿se indaga sobre competencias específicas?, ¿se reconocen a través del nombre de las asignaturas y de los contenidos programáticos?, ¿Se indaga en el campo de la didáctica para descubrir si los docentes formadores asumen transversalmente este aspecto formativo?, etc.

Son éstas las inquietudes que surgen ante estos aspectos evaluados, que en los criterios generales y específicos preestablecidos para los procesos de acreditación, no aparecen debidamente especificados, pero que sí han sido considerados por los diversos pares evaluadores.

Análisis de las Carreras de Pedagogía Básica

Importancia otorgada a los criterios de evaluación

Para identificar cuantitativamente la relevancia de estos criterios en el proceso evaluativo, se confecciona una tabla de frecuencia que surge de la cantidad de observaciones positivas y negativas detectadas en los dictámenes.

Tabla Nº 15: Frecuencia de aplicación de los criterios evaluativos en carreras de Pedagogía Básica

Criterios		Fortalezas	Debilidades
1	Propósitos	3	0
2	Integridad	0	0
3	Estructura organizacional	3	4
4	Estructura curricular	7	3
5	Recursos humanos	5	7
6	Efectividad del proceso enseñanza aprendizaje	5	5
7	Resultados del proceso de formación	1	1
8	Infraestructura y recursos para la enseñanza	1	3
9	Vinculación con el medio	0	0

La Tabla 15 de frecuencia que resume las fortalezas y debilidades de las carreras de Educación Básica evaluadas frente a los diversos criterios, muestra que aquellos referidos a “Recursos humanos”, “Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje”, y “Estructura curricular” son los que presentan mayor número de referencias en cuanto a sus fortalezas y debilidades con 12 observaciones, “Recursos humanos” con 10, Les siguen “Estructura organizacional” con 7

observaciones e “Infraestructura y recursos para la enseñanza“ con 4; “Propósitos”, con 3 y “Resultados del proceso de formación “ con 2.

Desde una perspectiva cualitativa, se observa una tendencia a centrarse en aquellos criterios directamente relacionados con los aspectos nucleares del proceso formativo, en particular el recurso humano como factor decisivo para el logro de la calidad. Otro criterio muy considerado en los dictámenes es el que se refiere a “Estructura Curricular”, destacando la importancia del perfil de egreso como principal instrumento orientador del proceso formativo, poniendo énfasis en la coherencia que debiera existir entre los planes y programas de estudio y los estándares de egreso determinados por la carrera.

Regular importancia, en relación a las observaciones de que es objeto, adquiere el criterio referido a “Estructura organizacional, administrativa y financiera”, destacando aspectos tales como: relaciones interpersonales al interior de la institución y autonomía económica y administrativa, a la vez que poseer un cuerpo directivo con atribuciones, responsabilidades y funciones claramente definidas. Se pone de relevancia la coordinación que debe existir entre distintas unidades que participan en el desarrollo de la carrera, la que es impactada por la forma de organización existente en la institución y el funcionamiento de la misma.

Escasa importancia se le asigna al criterio “Propósitos”, en lo que se refiere a la definición de metas y propósitos de la carrera en torno a la misión institucional, en tanto, no se le asigna ninguna importancia al criterio de “Integridad” ni a “Vinculación con el medio”, de acuerdo a las observaciones registradas.

Identificación de fortalezas por criterio evaluativo

- *Criterio “Propósitos”* En torno a este criterio, se identifican fortalezas referidas a:
 - Clara determinación de las funciones académicas en un marco institucional
 - Metas y propósitos relacionados con la misión institucional
 - Pertinencia de los propósitos y objetivos de la carrera
 - Concordancia entre necesidades educativas del contexto y respuesta formadora.

En los dictámenes no se explicitan fortalezas referidas a metas y objetivos generales y específicos de la carrera; como tampoco a los mecanismos de evaluación de los propósitos definidos.

- *Criterio “Estructura organizacional, administrativa y financiera”*. En relación con este criterio, se mencionan fortalezas tales como:
 - Calidad de las relaciones interpersonales
 - Calidad de la formación disciplinar ofrecida por los institutos, característica que no se relaciona directamente con los aspectos que integran el presente criterio.
 - Autonomía económica y administrativa como elemento a favor de una gestión para el desarrollo.

No se plantean fortalezas referidas a la estructura y características del gobierno y administración, a sistemas de información sobre variables institucionales, mecanismos de evaluación de la eficacia del sistema de gobierno, mecanismos de gestión, asignación y distribución de recursos humanos y materiales.

- *Criterio “Perfil profesional y estructura curricular”*. Respecto a este criterio se mencionan en los dictámenes las siguientes fortalezas:
 - Definición de un perfil de egreso y consideración de competencias referidas a conocimientos, habilidades y actitudes representativas del desempeño profesional del educador/a básico/a.
 - Coherencia entre el perfil de egreso, fundamentos de la carrera y plan de estudio propuesto.
 - Consistencia de los propósitos de la carrera y perfil de egreso con los planes y programas del currículo de formación.
 - Perfil de egreso con competencias asociadas a los estándares de desempeño docente.
 - Preocupación y atención de los docentes hacia los estudiantes
 - Retroalimentación curricular proveniente de egresados y académicos formadores
 - Participación en la definición de líneas de desarrollo de la carrera.

Sólo no figuran observaciones en el aspecto referido a la definición de actividades de graduación y titulación.

- *Criterio “Recursos Humanos”*. En relación con este criterio evaluativo, se identifican como fortalezas:
 - El buen nivel de calificación de los directivos y académicos
 - Compromiso y motivación personal y profesional del equipo docente responsable de la carrera
 - Conformación de equipo de trabajo académico con flexibilidad y apertura.
 - Formación a nivel de post grado
 - Preocupación del cuerpo académico por perfeccionamiento continuo.
 - Espíritu de pertenencia institucional.
 - Productividad académica a nivel de institutos.
 - Vocación universitaria y capacidad de liderazgo para la participación.

En relación con este criterio evaluativo, no se plantean fortalezas referidas a número de académicos, técnicos y administrativos, ni al tiempo de dedicación de éstos en los procesos formativos. Tampoco se destacan en los dictámenes fortalezas relacionadas con mecanismos de selección y contratación del recurso humano, con mecanismos de participación académica y de evaluación del perfeccionamiento de docentes, técnicos y administrativos.

- *Criterio “Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje”*. Las fortalezas respecto a este criterio se concentran en aspectos relacionados con el perfil de ingreso de los estudiantes y las características del proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo referencia a:
 - El alto sentido de pertenencia de los estudiantes a la universidad.
 - Acciones formadoras de carácter innovador y creativo.
 - Foco en formación personal y desarrollo valórico.
 - Constitución de comunidades de aprendizaje entre docentes formadores y docentes de las escuelas.
 - La línea de práctica como espacio de vinculación familia, escuela, comunidad y universidad y de construcción de conocimiento pedagógico.

No se observan en los dictámenes fortalezas sobre aspectos referidos a requisitos de admisión normal y especial de alumnos, normas y reglamentaciones de ingreso, promoción y titulación, modelo pedagógico de la

unidad, mecanismos de apoyo docente, asistencia a alumnos con dificultades académicas, evaluación de logro estudiantil y control de los procesos académicos.

- *Criterio “Resultados del proceso de formación”*. Sólo se informa una fortaleza respecto a este criterio, la que se refiere a la valoración del medio respecto a los profesionales egresados. En relación con los aspectos referidos a seguimiento y opiniones de egresados, no se declaran fortalezas.
- *Criterio “Infraestructura”*. Respecto a este criterio, sólo se destacan los avances en inversiones como resultado del proyecto FDI. No se declaran fortalezas relacionadas con aspectos tales como: recursos para la enseñanza, infraestructura y materiales asociados a actividades de investigación y extensión, mecanismos de identificación de necesidades y de mantención y actualización de recursos para administrar y gestionar los materiales e infraestructura, instrumentos contractuales de dominio y uso estable de infraestructura y recursos, antecedentes de uso de los recursos institucionales en función de la formación, viabilidad y estabilidad financiera.
- *Criterio “Vinculación con el medio”*. No se registran fortalezas en este ámbito en ninguno de los aspectos definidos, a saber: políticas de investigación, extensión y venta de servicios; planificación, administración y recursos para el desarrollo de estas actividades; mecanismos de vinculación con el medio: actualización profesional y disciplinaria de la carrera; evaluación de las actividades de vinculación con el medio.

Identificación de debilidades por criterio evaluativo

- *Criterios “Propósitos” e “Integridad”*. En ninguno de ellos se registran debilidades.
- *Criterio “Estructura Organizacional”*. Las debilidades declaradas en los dictámenes se asocian sólo al aspecto referido a “Sistema y características del gobierno y administración”, destacándose las siguientes:
 - La estructura organizacional bidepartamental afecta la toma de decisiones en relación con contratación y perfeccionamiento; no demuestra adecuada coordinación interna en el establecimiento de líneas y directrices de acción.

- Desvinculación académica entre institutos y carrera, lo que implica distanciamiento de las acciones formativas en relación al perfil de egreso planteado.
- Falta de planificación, conducción y evaluación del proceso formativo de parte de la unidad que presta servicio docente a la carrera.

En los dictámenes no se plantean debilidades asociadas a la estructura formal del gobierno y administración, a sistema de información sobre variables institucionales, mecanismos de evaluación de la eficacia del sistema de gobierno y administración, mecanismos de planificación y administración financiera, entre otros.

- *Criterio “Perfil profesional y estructura curricular”*. En función de este criterio, se expresan las siguientes debilidades:
 - Inconsistencia entre capacidades y competencias genéricas definidas y el plan de formación y los programas de estudio correspondientes.
 - Currículo de especialización para el primer ciclo de educación básica poco flexible y poco pertinente a los requerimientos estudiantiles.
 - Carencia de renovación en metodologías
 - Falta de actualización en contenidos de algunas asignaturas comunes a la formación de profesores.
 - Falta de adecuación de la perspectiva didáctica

Para la determinación de debilidades no se considera el aspecto referido a definición de actividades de graduación y titulación.

- *Criterio “Recursos Humanos”*. En los dictámenes se hace referencia a las debilidades que a continuación se detallan:
 - Insuficiente personal académico, en tamaño y dedicación
 - Insuficiente participación de los prestadores de servicio, lo que dificulta superación de debilidades presentes en la formación.
 - Falta asegurar la participación de los docentes para cumplir con las diversas funciones institucionales, evitando la recarga de trabajo.
 - Falta de docentes con experiencia en educación básica
 - Falta de académicos calificados para el área de especialidad.

- Escaso tiempo de participación en actividades asociadas a la organización y evaluación del currículo y desarrollo de la carrera.

No se plantean debilidades referidas a la carrera académica.

- *Criterio “Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje”*. En relación con este criterio evaluativo, se plantean las siguientes debilidades:
 - Enfoque metodológico en planificación curricular con escasa diversidad, con foco prioritario en método de proyecto.
 - Falta de apoyo metodológico para la enseñanza en contextos mapuches.
 - Poco dominio de contenidos disciplinarios.
 - Falta fortalecer los mecanismos para la evaluación del logro de los estudiantes y el cumplimiento del perfil de la carrera.
 - Falta de un sistema para el monitoreo y evaluación de los procesos formativos.

El modelo pedagógico, los criterios de admisión y requisitos de ingreso de alumnos/as a la carrera y las normas, reglamentaciones de graduación y titulación y los mecanismos de apoyo a alumnos con dificultades académicas son aspectos evaluativos sobre los cuales no se especifican debilidades.

- *Criterio “Resultados del proceso de formación”*. Al revisar los dictámenes se descubre solo la siguiente debilidad respecto a este criterio:
 - Bajos niveles de exigencia.

No se realizan observaciones respecto a debilidades sobre el seguimiento y las opiniones de los egresados.

- *Criterio “Infraestructura”*. En relación con este criterio se descubren las siguientes debilidades en los dictámenes analizados:
 - Limitaciones en recursos bibliográficos disponibles
 - Necesidad de incrementar el material bibliográfico sobre cultura mapuche y su incorporación en procesos pedagógicos.

En la determinación de debilidades no se hace referencia a infraestructura y recursos necesarios para la investigación, extensión y servicios que presta la carrera, a mecanismos de identificación de necesidades, adquisición,

mantención, actualización, gestión y administración de infraestructura y recursos, como tampoco sobre la viabilidad y estabilidad financiera.

- *Criterio “Vinculación con el medio”*. Respecto a este criterio no se identifican debilidades.

Otros aspectos evaluativos que emergen desde los dictámenes.

Las debilidades asociadas a la organización de la universidad no se condicen con la necesidad de una evaluación coherente con el contexto particular de la institución y la coherencia con su misión y propósitos.

Las relaciones interpersonales -aspecto que no está presente en los criterios de evaluación- es relevado como elemento positivo en el Criterio Estructura organizacional.

El énfasis puesto en la necesidad de mayor personal docente con alta dedicación no se analiza en el contexto institucional, ni en el escenario de financiamiento al que se encuentran adscritas las carreras y universidades evaluadas.

Al hablar de vocación universitaria se abren múltiples interrogantes sobre el sentido que puede tener dicha afirmación desde diversas perspectivas. Lo mismo sucede cuando se incorpora la valoración del compromiso con la institución o la carrera. Sin desconocer que es un aspecto identificable a través de las acciones y discursos de los miembros de una comunidad académica, puede definirse de alguna manera más homogénea, con el fin de entender a qué aludimos al usar este concepto.

CONCLUSIONES

DE CARÁCTER ESPECÍFICO

Los aspectos específicos más destacados son los siguientes:

- Los criterios más utilizados en los procesos de acreditación institucional son “Propósitos”, “Estructura Organizacional”, “Aseguramiento de la Calidad” y “Gestión de la Docencia”
- Existe la tendencia de relacionar un mayor número de años de acreditación con una mayor cantidad de áreas optativas evaluadas.
- La visita de pares evaluadores enriquece cualitativamente la consideración y comprensión de los criterios evaluativos.

- Las universidades estatales y privadas manifiestan realidades similares ante los procesos de acreditación, la positiva diferencia en términos de calidad la muestran las instituciones privadas que reciben aportes estatales.
- Una considerable cantidad de debilidades correspondientes a acreditación de carreras se asocian a problemas de organización o gestión institucional.
- El foco evaluativo de las carreras analizadas se centra en el criterio “Estructura Curricular”, especialmente en la definición y evaluación del perfil de egreso.
- Un segundo criterio de evaluación al que se le otorga relevancia es “Recursos Humanos”, en relación a cantidad y calificación. Mientras la mayoría de las observaciones destacan la calificación del cuerpo académico de las carreras, al mismo tiempo enfatizan la necesidad de ampliar el número del mismo.
- Las observaciones sobre los recursos recaen principalmente en número y variedad de bibliografía para la carrera que se evalúa.
- La mayoría de las carreras carecen de un sistema efectivo de seguimiento de sus egresados, lo que se asocia a una incipiente cultura evaluativa existente en las instituciones.
- Los criterios evaluativos menos considerados en los procesos de acreditación de carreras son: “Integridad”, “Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje”, “Resultados del proceso de formación” y “Vinculación con el medio”.
- Surgen nuevas categorías asociadas a los criterios de evaluación de carreras, tales como: “Compromiso de los docentes”, “Solidez y prestigio de la institución formadora”, “Calidad, capacidad académica y motivación de los estudiantes”, “Sentido de pertenencia de los estudiantes y académicos” y “Reconocimiento de los egresados en el medio”.
- Los criterios evaluativos más considerados en los procesos de acreditación de carreras de Educación Parvularia y Pedagogía Básica son: “Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje”, “Recursos Humanos” y “Estructura Curricular”
- Los criterios evaluativos menos considerados en los procesos de acreditación de carreras de Educación Parvularia y Pedagogía Básica son: “Integridad” y “Propósitos”.
- Las fortalezas más destacadas en los procesos de acreditación de carreras de Educación Parvularia y Pedagogía Básica son: la definición clara y completa del perfil de egreso, la relación de este perfil con los diversos componentes del proceso formativo y la calificación y actualización de los académicos.

- Las debilidades más destacadas en los procesos de acreditación de carreras de Educación Parvularia y Pedagogía Básica se asocian al área de investigación, específicamente al ámbito de la práctica pedagógica.

DE CARÁCTER GENERAL

¿Cuáles y cómo son las universidades no acreditadas o acreditadas por pocos años?

Estas universidades tienen varias características comunes: todas ellas coinciden en la debilidad de no tener políticas o mecanismos de control de gestión o aseguramiento de la calidad⁹⁶. En tres de ellas, la apertura de nuevas carreras constituye una debilidad, porque se cuestiona la capacidad interna para responder a las necesidades de las nuevas carreras o porque no se ha hecho un estudio sistemático de las demandas del entorno en el proceso de creación de nuevas carreras o sedes. La universidad no acreditada, tiene como debilidad la escasa claridad con la que se han definido los propósitos de sus carreras⁹⁷. No ha presentado dichas definiciones de forma verificable⁹⁸, o su estructura organizacional no es funcional a sus propósitos, está encabezada por un cuerpo directivo incompetente y/o no comprometido con el desarrollo de la institución. A estas universidades se les sugiere que revisen y modifiquen sus estructuras de manera que sirvan de mejor forma al cumplimiento de los propósitos institucionales.

La universidad no acreditada, no dispone de un mecanismo de Aseguramiento de la Calidad, o si los tiene no los aplica de forma sistemática y homogénea en todas las unidades y sedes de las instituciones.

La universidad no acreditada en el área de la Gestión de la Docencia no tiene o no ha implementado políticas y acciones en el ámbito del diseño y la actualización curricular, no trabaja para detectar nuevas necesidades de formación y no tiene capacidad para ofrecer nuevas carreras, no ha implementado mecanismos de seguimiento de egresados que retroalimenten los perfiles de egreso y los planes de estudio de las diferentes carreras.

⁹⁶ O estos se aplican de manera heterogénea y asistemática en las distintas unidades o sedes que la componen, apreciándose un alto grado de diversidad en la formación ofrecida.

⁹⁷ ¿De su "Misión Institucional"?

⁹⁸ Contar con un conjunto de indicadores o un sistema de control de gestión que permita verificar el progreso en el logro de las metas propuestas y que de soporte al proceso de toma de decisiones.

En general dentro de este grupo se encuentran 37 universidades en que el prestigio de la institución se considera insuficiente, el marco institucional no es sólido y el prestigio de la institución en la que se inserta la carrera, insuficiente.

Al respecto se puede señalar que:

- Estas universidades no disponen de sistemas adecuados para evaluar el logro de aprendizajes de los alumnos a lo largo de la carrera, para medir y mejorar el avance de los estudiantes a través de la carrera, no han tomado medidas efectivas para disminuir la deserción y mejorar el tiempo medio de egreso, ni hacen un seguimiento de egresados para usar su información para mejorar planes y programas.
- En estas universidades, el compromiso de autoridades, docentes y estudiantes con el desarrollo de la carrera es bajo, la institución y la carrera carecen de prestigio, la Calidad y cantidad de los estudiantes que ingresan es inadecuada o insuficiente y sus egresados son poco valorados en el medio laboral.

¿Cuáles son las universidades acreditadas por un mayor plazo”?

Existen sólo cuatro universidades, acreditadas por seis ó siete años. Estas instituciones cuentan con aspectos comunes, con mecanismos y políticas de aseguramiento de la calidad, que funcionan de manera eficiente y homogénea en toda la institución; tienen propósitos claramente definidos⁹⁹, conocidos y compartidos por toda la comunidad académica de forma tal que permiten orientar el quehacer de la institución. Estas universidades disponen de un conjunto de indicadores o un sistema de control de gestión que permite verificar el progreso en el logro de las metas propuestas y que dé soporte al proceso de toma de decisiones. La estructura organizacional de la institución es funcional a los propósitos, encabezada por un cuerpo directivo competente y comprometido con el desarrollo de la institución. Su docencia se caracteriza por presentar sistemas de gestión que implican la existencia e implementación de políticas y acciones en el ámbito del diseño y la actualización curricular, sistemas de detección de nuevas necesidades de formación y capacidad para ofrecer nuevas carreras y tienen implementados mecanismos de seguimiento de egresados que retroalimentan los perfiles de egreso y los planes de estudio de las diferentes carreras.

⁹⁹ Este es el factor más repetido.

Estas universidades disponen de un marco institucional sólido y el prestigio de la institución se transmite a las carreras.

Las universidades acreditadas por un mayor plazo cuentan con recursos docentes y de infraestructura apropiados en cantidad y calidad, una estructura organizacional y administrativa que facilita el logro de los propósitos y compuesta por autoridades con calificaciones y experiencia, sus propósitos están claramente definidos en el ámbito de la docencia y la investigación. En el ámbito de la docencia, se cuenta con perfiles, planes y programas consistentes entre sí y evaluados periódicamente. En la investigación, se cuenta con una política explícita que orienta el desarrollo de actividades de investigación y de los servicios, las autoridades, los académicos, docentes y estudiantes están comprometidos con el desarrollo de la carrera, y por supuesto, los estudiantes que ingresan son de calidad y en cantidad adecuada. Sus egresados son bien valorados en el medio laboral.

¿Cual es entonces la “Universidad Implícita”?

Haciendo universidad-ficción, se intenta encontrar la “Universidad Implícita”. Partiendo desde lo más subjetivo se descubre que ésta es una universidad con prestigio, lo cual quiere decir que está adecuadamente posicionada en el mapa mental del evaluador y probablemente también en el mapa mental de los estudiantes, de sus padres y todos quienes reciben servicios de la institución. Una universidad con prestigio cuenta con una marca valorada muy positivamente. Existen numerosas maneras de fijar una marca en el mapa mental de las personas, de hecho, en las carreras de publicidad se enseña justamente eso.

Esta universidad de prestigio recibe alumnos de calidad. Estos estudiantes de calidad tienen un alto puntaje en la Prueba Nacional de Selección a la educación superior y, según numerosas encuestas¹⁰⁰ provienen de los dos deciles de mayor ingreso de la población, y acuden fundamentalmente a tres universidades, que casualmente coinciden con las universidades acreditadas por seis ó siete años. Las demás universidades reciben al mayor porcentaje de estudiantes provenientes de los sectores menos favorecidos de la sociedad chilena, a los que se les ha definido como “de no calidad”.

Esta “universidad implícita” cuenta con una organización claramente estructurada donde todos saben cual es su posición y rol; esto podría indicar rigidez, académicos

¹⁰⁰ Periódico La Tercera – Suplemento Dominical – 15 Octubre 2006

acatando y no dudando, una universidad con un “modelo” que transmite, por ende que transfiere conocimiento, no lo crea necesariamente, el hecho de crearlo no es un tema evaluado. Es una universidad estable y establecida, es un “transatlántico” navegando en una sociedad consolidada, un tanto diferente del concepto complejo que implica la Sociedad del Conocimiento. Esta universidad no transmite valores, no es un tema a acreditar, la calidad medida es general y la cercanía de la empresa a su entorno no es un tema valorado adecuadamente, como tampoco la pertinencia de los perfiles; está centrada en la enseñanza, que es lo evaluado, cuenta con una gran infraestructura física y numerosos libros en la biblioteca, los edificios virtuales y las colecciones de libros virtuales no son tomados en cuenta.

La “universidad implícita” no tiene responsabilidad social, ni se preocupa por disminuir la brecha digital, ni hace un especial énfasis en la inserción de sus profesionales en la Sociedad del Conocimiento. Su orientación es claramente “industrial”. La “universidad implícita” dispone de políticas de calidad como cualquier empresa y no constituye necesariamente una comunidad de construcción de conocimiento, se acerca más bien a una empresa de servicios, relacionada de dicha forma con su entorno, sus clientes y sus proveedores. El riesgo, no percibido, es transformar a la universidad en un rehén de la empresa.¹⁰¹

SUGERENCIAS

Un problema es como objetivizar lo objetivable y no dejar de lado los elementos subjetivos necesarios para una adecuada evaluación de una institución que mezcla ciencia, empresa, arte y en general muchas de las actividades humanas. Otro problema es como se deja de mirar la propia “Universidad Implícita” mientras se analiza la propuesta universitaria del otro.

Se concluye después de la discusión, que no ha sido exhaustiva ni puede serlo, que es posible hacer algunas sugerencias: Contextualizar las situaciones de análisis, considerando condiciones locales, financieras y en especial las características de los estudiantes; Evaluar la misión de la universidad desde su responsabilidad social, su identidad, sus propósitos, el sentido de la educación universitaria ofrecido; Aceptar la tensión existente entre los diferentes fines de la universidad: pragmática, destinada a la formación de profesionales como respuesta a las demandas sociales; o destinada a liderar la construcción crítica de una sociedad que se renueva y mejora.

¹⁰¹ El Mito Internet (65,72) Dan schiller – Editorial Aun creemos en los sueños - 2000

CAPÍTULO IV
PROPUESTA DE UN NUEVO MODELO DE GESTIÓN
INSTITUCIONAL PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA
CALIDAD

UN MODELO DE SISTEMA INSTITUCIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Peter Backhouse¹⁰², Ingrid Grünewald A.¹⁰³, Mario Letelier S.¹⁰⁴
Luis Loncomilla¹⁰⁵, Olaya Ocaranza¹⁰⁶, Cristina Toro¹⁰⁷

INTRODUCCION

En este artículo se hace una propuesta cuyo objetivo es contribuir a orientar a las universidades en la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad. En la formulación de la propuesta se han considerado especialmente las recientes experiencias nacionales y extranjeras en acreditación de carreras, programas e instituciones, así como las prácticas actuales en gestión de la calidad en otros ámbitos corporativos.

Esta propuesta parte de la premisa que las universidades deben pasar de una postura esencialmente reactiva, formal y política en materia de acreditación, a una postura proactiva y técnica, comprometida con el mejoramiento continuo. De esta manera, un Sistema de Aseguramiento de la Calidad debería ser la expresión de los valores académicos de una institución y de su compromiso en cuanto a utilizar las mejores prácticas conocidas en la gestión de sus funciones o procesos principales, comprometiéndose con la mejora continua y el aprendizaje.

En la perspectiva anterior se entiende que la acreditación propiamente tal corresponde a una evaluación y certificación dada en un momento determinado, dentro de un continuo temporal de progresión hacia mayores niveles de calidad.

CONCEPTOS ORIENTADORES

La calidad es un concepto amplio, multidimensional, contexto-dependiente, y con otros atributos que hacen complejo su manejo. Entre otros aspectos, la calidad es un elemento de gestión que no es ni el único ni necesariamente el principal siempre. Por lo tanto, es necesario contextualizar la calidad y generar un vocabulario estándar, lo que constituye uno de los primeros requisitos para que un sistema de aseguramiento

¹⁰² Decano de Ingeniería de la Universidad del Bío Bío

¹⁰³ Directora de Informática de la Universidad del Bio Bio

¹⁰⁴ Director CICES de la Universidad de Santiago de Chile, Coordinador del Grupo de Trabajo

¹⁰⁵ Jefe Oficina Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile

¹⁰⁶ Docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

¹⁰⁷ Presidenta Junta Directiva de la Universidad del Bío Bío

de la calidad pueda operar. Se entiende por contexto al exterior de una universidad ubicada dentro del sistema chileno de educación superior. Se entiende también que dicho sistema de educación superior opera, a su vez, en un contexto nacional y global más amplio en que la educación interactúa con otras actividades social y económicamente relevantes.

En esta parte se presentan y caracterizan los principales conceptos que se ha considerado necesario utilizar como antecedentes previos al diseño de los modelos de Calidad y de Gestión de la Calidad, que componen un Sistema de Aseguramiento de la Calidad Institucional.

DEFINICIONES BÁSICAS INICIALES¹⁰⁸

En relación al concepto de *calidad*, existen numerosas definiciones que se han tenido presente, priorizando la siguiente:

Calidad es el valor que determinado o determinados actores asignan a ciertas características de una entidad dada, a través de la aplicación de un conjunto de criterios pre-establecidos.

El valor puede corresponder a la capacidad de la entidad de satisfacer necesidades, de responder a expectativas sociales, de abrir nuevas vías de apreciación o de entregar conocimiento o herramientas para resolver problemas o entender la realidad.

En el contexto universitario, los actores son estudiantes, académicos, propietarios, directivos universitarios, ex-alumnos, empleadores, apoderados, profesionales en ejercicio, colegios profesionales, sectores gubernamentales, etc.

Por entidad se entiende cualquier proceso, resultado, producto, bien material, procedimiento, servicio, conjunto de recursos que cumplen funciones determinadas, etc.

Las características intervinientes en la calidad son aquellas que se relacionan con el valor buscado en la entidad.

¹⁰⁸ Estas definiciones en la sección Modelo de Calidad

Los criterios de calidad son un conjunto de requisitos que se espera cumplan las características valoradas de la entidad. En general, se admite que el cumplimiento puede darse en distintos grados o niveles.

En las instituciones académicas tradicionalmente ha costado convertir la noción de calidad en un referente operativo simple, por cuanto aún dentro de un determinado tipo de actores (como los académicos o los alumnos), el valor esperado de la función académica difiere de persona a persona. A modo ilustrativo, unos prefieren lo más práctico, o lo más teórico, o lo más abstracto, o lo más completo, o lo más simple, o lo más complejo, etc. Uno de los grandes desafíos de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el ámbito universitario, es encontrar una forma satisfactoria de definir los valores a privilegiar en cada caso.

PREMISAS DE TRABAJO

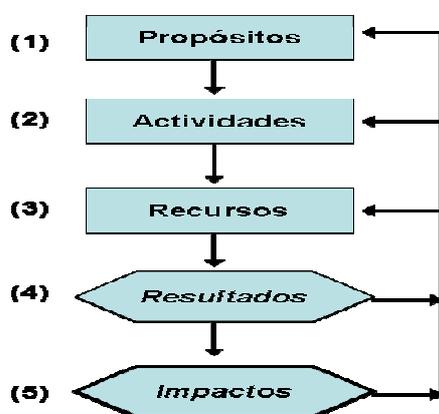
A continuación se plantean ciertas premisas, o supuestos, basados en la experiencia y en la literatura¹⁰⁹ que delinear el contexto institucional dentro del cual opera el Aseguramiento de la Calidad.

¹⁰⁹ L. E. Yzaguirre. "Calidad Educativa e ISO 9001: 2000 en México". Octubre 2004. http://barcelona.icsei2005.org/Trabajos_Completos/Yzaguirre_Peralta.pdf ; Orientación acerca de los requerimientos de documentación de la Norma ISO 9001:2000. Documento ISO/TC 176/SC 2/N 525R. Marzo 2001; http://www.iram.com.ar/Documentos/Certificacion/Sistemas/ISO9000_2000/; Comité Técnico ISO/TC 176. Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/calidad/doc/cedefop1.htm>; R. Hernández ¿Certificación ISO 9000 en Educación? <http://redgestion.fundacionchile.cl/documents/files/> F. Vargas. La gestión de la calidad en la formación profesional http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/rct/36rct/doc_ref/doc2/ii.htm.; J. K. Liker. (2004). "The Toyota Way.14 Management Principles from the Worl'd Greatest Manufacturer". McGraw-Hill.; ISO/TC 176/SC 2/N 525R (2001). "Orientaciones Acerca de los Requisitos de Documentación de la Norma ISO 9001:200". ISO/TC176 STTG.; Competencias Laborales y la ISO 9001: Versión 2000- INTE. (2001). "Gestión de Calidad en la Formación". Revista Norte año 2, vol.3, Guatemala.; M. Leal. (2005). "Certificación de Calidad, una Necesidad Estratégica". Campus Sur Austral. Universidad Diego Portales.; W. Van den. B. "Aplicación de las Normas ISO 9000 a la Enseñanza y la Formación". Formación Profesional Número 15.Revista Europea. CINDA (2005). "Los Procesos de Acreditación en el Desarrollo de las Universidades"; P. Pérez. (2005) "Propuesta de un Modelo de Gestión para el Mejoramiento del Desempeño de Universidades". Tesis de Magíster Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ingeniería. Universidad de Santiago de Chile. ; Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2006). "Criterios de Acreditación de Universidades".; Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2006). "Criterios de Acreditación de Carreras".

- A. Las universidades son sistemas, en parte autónomos, cuyo ámbito de acción es la gestión del conocimiento con responsabilidad social, y que como tales funcionan, en general, de acuerdo a una cadena sistémica funcional como la que se indica en el gráfico siguiente.

A esa secuencia lógica, en lo sucesivo, se la denominará, alternativamente, *cadena lógica* o *cadena causal*. En el gráfico 1 se la ha descrito en una forma muy general.

Gráfico 1. Cadena Sistémica Funcional General



Los componentes (1)-(4) operan dentro de la universidad en tanto el quinto se refleja en la sociedad externa a la institución. La naturaleza de esta cadena sistémica deriva fundamentalmente de la autonomía universitaria. Ella es la que determina que estas instituciones puedan cambiar permanentemente el sentido de sus actividades y obliga a ampliar el concepto de “gestión” para así asegurar la calidad y el mejoramiento continuo.

La cadena sistémica se aplica a todas las actividades de la universidad, sean estas relacionadas con sus procesos principales o de soporte. Es válida tanto para la institución globalmente considerada, como para actividades o proyectos muy específicos.

- B. Se reconocen como procesos o funciones principales de la universidad las siguientes:

- Docencia de pregrado
- Investigación
- Docencia de postgrado

- Vinculación con el medio
- Gestión Institucional

En estas cinco funciones es preciso distinguir dos tipos. Las cuatro primeras son las que producen los resultados que aportan el sentido social, y su razón de ser, a estas instituciones. La quinta función es necesaria como soporte a las otras.

Dentro de un concepto general del Aseguramiento de la Calidad, deben considerarse complementariamente otras funciones tales como las de admisión de alumnos, bienestar estudiantil, colocación laboral, intercambio estudiantil, entre otras. También es necesario considerar que el Aseguramiento de la Calidad se puede aplicar recursos y funciones transversales. En los primeros destacan las bibliotecas, laboratorios, recursos artísticos y culturales, en tanto en las segundas se pueden incluir funciones tales como prevención de riesgos, seguridad, y otras.

- C. Para cada una de las funciones institucionales, así como para sus elementos componentes, operan cadenas sistémicas más específicas, según se ha indicado en el punto A.
- D. Se entiende aquí por “macro-efectividad” el logro de propósitos corporativos al nivel que cumplen con las expectativas de la sociedad y de la misma institución.
- E. En instituciones que tienen roles sociales de alto impacto, se pueden distinguir varios criterios de macro-efectividad. Los más importantes son:
- La *calidad* que ya ha sido definida.
 - La *pertinencia*, por la se entiende el valor que, en general asigna el medio externo a los productos de la función universitaria, particularmente en lo que se refiere a la competencia profesional de los egresados, a la relevancia social de la investigación y a otros aportes de la universidad. Calidad y pertinencia pueden ser conceptos coincidentes en algunos casos, como pueden diferir significativamente en otros.
 - La *integridad*, referida en lo esencial a los atributos de comportamiento ético y de responsabilidad social de la institución.

- La *equidad*, que se asocia a cautelar que la condición socio-económica de los alumnos regularmente admitidos no incida negativamente en su permanencia, titulación y empleabilidad.
- La *eficiencia*, que corresponde al mejor uso de los recursos para fines determinados.
- La *sustentabilidad*, que se refiere a la capacidad institucional de sostenerse académica, organizacional y financieramente en el tiempo.

Usualmente se emplea el concepto de *efectividad* como la medida del logro de propósitos simultáneamente con el buen uso de los recursos. Aquí se utiliza la noción de *macro-efectividad* como una ampliación del concepto de *efectividad* que incluye seis criterios en vez de dos.

Para cumplir con los criterios de macro-efectividad, se requiere una gestión institucional que debe ajustarse tanto a la naturaleza del criterio, como a la organización y gestión global de cada universidad.

En general, estos tipos de gestión asociados a los criterios de macro-efectividad son transversales, donde diversos aspectos de ella se distribuyen en las distintas instancias académicas y administrativas de la institución.

MODELO GENERAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIO

En un modelo general de gestión, se entiende que la universidad se rige por un enfoque bi-dimensional, compuesto por las dimensiones operativa o funcional, y la dimensión de macro-efectividad. La dimensión funcional incluye la gestión de las funciones principales, docencia, investigación y vinculación con el medio y la gestión general de soporte institucional. En el caso de esta última, es preciso distinguir entre la gestión asociada a los procesos funcionales tales como planificación, contraloría, finanzas, recursos humanos no académicos y otros, y la gestión transversal asociada a los criterios de macro-efectividad. La gestión transversal es más compleja pues se la debe vincular con múltiples cadenas sistémicas funcionales.

Cuando un atributo buscado obedece a patrones relativamente estáticos y puede ser incorporado a las líneas funcionales en forma simple, entonces la gestión transversal opera sin que sea necesario crear instancias o procedimientos especiales. Tal es el caso de la puntualidad, a modo de ejemplo, que muchas instituciones tienen incorporada en su quehacer, sin que ella constituya un tema explícito de gestión transversal.

En otros casos, como el del criterio de eficiencia, tampoco parece ser necesario que se lo aborde con elementos de gestión especiales. Lo usual es que se lo incorpore a través de prácticas funcionales de gestión tales como las asignaciones y controles presupuestarios y diseño y monitoreo de indicadores.

Distinto es el caso de la calidad, en la cual concurren varios factores que transforman su gestión en un desafío de calibre superior. Siete de esos factores se describen a continuación.

ALGUNOS CONDICIONANTES DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

En lo que sigue se describen algunas características de la calidad que inciden en su gestión.

- *Amplitud.* La calidad se extiende a prácticamente todos los ámbitos de todas las cadenas funcionales. La calidad se asocia a la formulación de propósitos, a las actividades, uso de recursos y a los resultados.
- *Complejidad.* La enorme amplitud de aplicaciones de la calidad en un contexto educativo, conduce a múltiples clases de calidad. A modo de ejemplo, definir la calidad de una sala de conferencias es muy diferente a definir la calidad de los métodos de evaluación del aprendizaje.
- *Evolución.* La calidad, en teoría, puede siempre tener como metas a referentes de excelencia, que, si bien difícilmente se alcanzan, es posible acercarse paulatinamente a ellos a través del mejoramiento continuo. Este proceso implica, entre otras cosas, un aprendizaje permanente, proceso que, como demuestra la práctica, es difícil de implementar y mantener. De acuerdo a lo precedente, la calidad es un concepto cuyo sentido cambia con frecuencia.
- *Dificultad.* Existe gran desconocimiento sobre las implicancias de la calidad en numerosos ámbitos. No es fácil establecer qué es un egresado de calidad, o una tesis de calidad, o un texto de calidad, ya que intervienen en esto muchas interpretaciones posibles. A lo anterior se suma que es difícil implementar la calidad debido a que ella usualmente representa innovación y cambio, y las instituciones tienen inercia y se oponen a dichos cambios.

- *Relevancia competitiva.* Una entidad puede ser ineficiente en el uso de sus recursos y operar con integridad discutible en algunos aspectos internos y, aún así tener éxito con sus clientes. Sin embargo, no subsistirá mucho tiempo si sus productos o servicios no tienen la calidad esperada. Por lo tanto, para mantenerse vigentes y competitivas, las universidades deben asegurarse que su quehacer garantice la necesaria calidad.
- *Visibilidad.* En tanto el cumplimiento de la mayoría de los criterios de macro-efectividad institucional aquí destacados no son fácilmente perceptibles por el mundo exterior a las universidades, la calidad o falta de ella lo es en alto grado. Egresados incompetentes, proyectos concursados y rechazados, asesorías deficientes, a modo de ilustración, son bastante visibles y perjudiciales para la institución involucrada, del mismo modo que lo inverso le sería favorable.
- *Certificación.* Existen agencias certificadoras de la calidad, lo que no ocurre, a lo menos dentro del conocimiento disponible, con la pertinencia, eficiencia o integridad. Estos atributos suelen incorporarse en forma usualmente laxa, en la certificación de calidad. Si la calidad se certifica, o acredita en el contexto educativo, se tiene una razón más para prestarle atención preferente.

De lo anteriormente dicho se sigue que la gestión de la calidad es altamente relevante, compleja y difícil a la vez. Esa percepción ha hecho tomar conciencia que el Aseguramiento de la Calidad, a escala institucional, amerita una concepción de gestión especializada. Esta situación es bien conocida en las empresas vanguardistas, cuya experiencia debe ser, dentro de los límites naturales, transferida a la gestión universitaria.

En consecuencia, debe quedar claro que la gestión transversal, en la óptica de la macro-efectividad, es una gestión de atributos, en tanto la gestión funcional es una gestión de procesos, productos y resultados que se espera tengan dichos atributos.

MODELO DE CALIDAD

Un modelo de calidad, según se le concibe en este documento, debe establecer cómo la universidad identifica, define, implementa y evalúa la calidad y cómo, a partir de los resultados de esa evaluación, revisa sus procesos para mejorar dicha calidad.

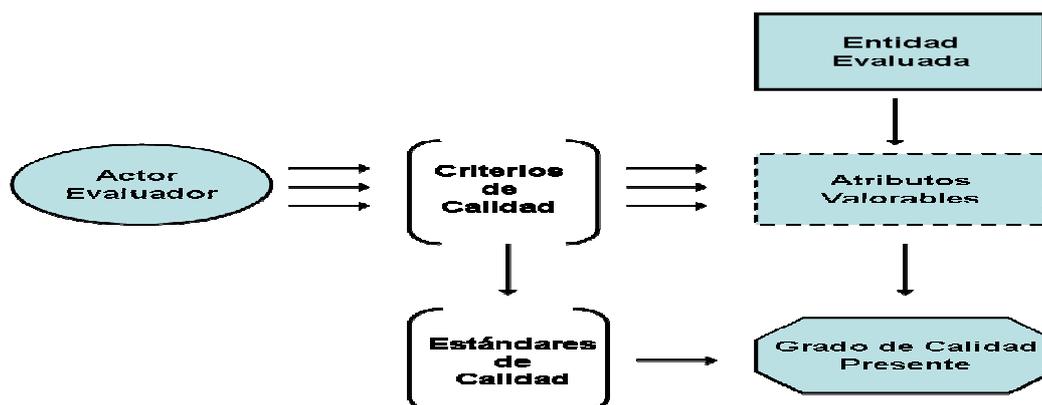
El modelo se describirá en términos de los siguientes componentes: Concepto General de Calidad, Fuentes de Calidad, Criterios de Calidad, Estándares de Calidad, Procedimientos de Aseguramiento

Debe entenderse que, dentro de los límites del presente documento, el modelo es un planteamiento general, cuya implementación conlleva un proceso largo de trabajo y aprendizaje corporativos.

CONCEPTO GENERAL DE CALIDAD

En la sección Definiciones Básicas Iniciales de la parte anterior se plantea la definición de calidad y conceptos asociados. De acuerdo a dicha definición la calidad obedece, en términos simplificados, al siguiente diagrama conceptual:

Gráfico 2 Diagrama Conceptual Básico de la Calidad



El concepto de calidad descrito en el Gráfico 2, contiene los elementos esenciales de la definición institucional de calidad, en los términos explicados en la sección Definiciones Básicas Iniciales. Esta concepción de calidad es, en algunos aspectos, estándar, en tanto en otros esconde complejidades que ya han sido anticipadas en las secciones anteriores. Ni los actores, o los criterios de calidad, o los atributos valorables de una entidad, o los estándares aplicables son simples de delimitar o definir en el mundo académico. Llegar a un real Sistema de Aseguramiento de la Calidad conlleva sortear esas complejidades, dentro de márgenes factibles, y optar por definiciones y decisiones que impulsen un mejoramiento continuo.

En particular es importante tener presente que en una entidad a evaluar, existen numerosas características o atributos que son los que le dan potencialmente valor,

de acuerdo a una perspectiva evaluadora determinada. El mejoramiento de la calidad puede implicar reforzar algunos atributos existentes, eliminar algunos o agregar otros. Estos atributos son los que en las definiciones iniciales coinciden con lo que ahí se denominó *características intervinientes*.

Un modelo de calidad universitario debe ser flexible para dar lugar al cambio continuo. La gestión del conocimiento es, en alto grado, cambiante en aspectos de fondo y de procedimientos. La alta tasa de continua renovación de estudiantes, la investigación, la subjetividad de ciertos valores académicos, la innovación educativa y múltiples otras variables imposibilitan regular estrictamente numerosas funciones académicas.

Considerando la experiencia que han aportado los sistemas de acreditación de universidades, la concepción y aplicación de la calidad debe relacionarse, en primera prioridad, con los procesos principales universitarios, a través de ciclos que implican, en lo esencial, planificación, ejecución, evaluación y aprendizaje..

Estas ideas constituyen la médula del Modelo de Calidad y se expresan en el diagrama del Gráfico 3, en términos de la concepción sistémica básica anteriormente planteada.

Gráfico 3. Ciclo de Calidad



El Ciclo de Calidad lleva implícito, esencialmente, un ciclo de aprendizaje que se supone debe transformarse en mejoramiento continuo, a través de la incorporación de nuevos referentes de calidad a los procesos principales.

En el Gráfico 3. la cadena sistémica se debe asociar a varios niveles de procesos, los que se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1 Niveles de Procesos

Nivel 1. Procesos principales	Nivel 2. Sub-procesos y recursos relevantes
<i>Docencia de pregrado</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carreras específicas ▪ Bibliotecas ▪ Laboratorios ▪ Otros
<i>Investigación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos específicos
<i>Docencia de postgrado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Programas específicos • Bibliotecas • Laboratorios • Otros
<i>Vinculación con el medio</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades específicas
<i>Gestión Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos • Recursos materiales • Recursos financieros

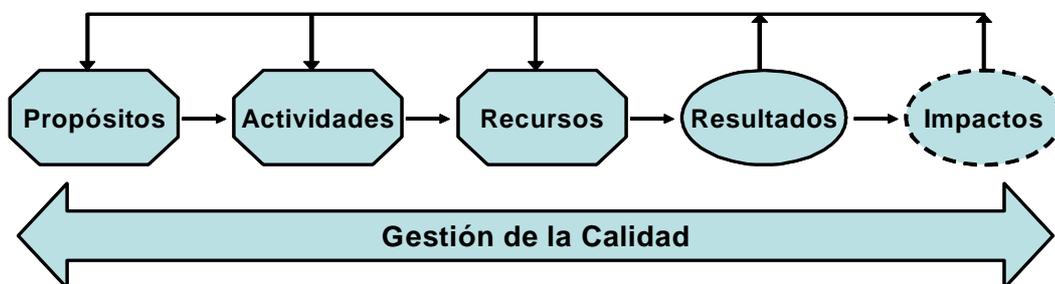
En lo anterior, los sub-procesos y recursos relevantes se han desglosado solo en forma ilustrativa.

Otros niveles deben también considerarse, a medida que se avance en la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Dentro de esos niveles están las asignaturas, los procesos de titulación, la contratación de ayudantes de investigación, etc.

La normalización de los procesos, aspecto clave del Aseguramiento de la Calidad, debe avanzar progresivamente en amplitud y rigurosidad. Ello implica disponer de concepciones de calidad, y de maneras de implementarlas y evaluarlas, para cada proceso en el nivel correspondiente. Deben haber normas, ilustrativamente, para los procedimientos generales de docencia (diseño de una nueva carrera) y para actividades específicas de docencia (metodologías didácticas generales de una carrera).

Para cada proceso, o sub-proceso, de acuerdo al Gráfico 3, se debe concebir una cadena sistémica funcional, en la doble perspectiva del cumplimiento de sus propósitos y de la gestión de la calidad, según se indica en el Gráfico 4 siguiente.

**Gráfico 4. Cadena Sistémica Funcional General
en la Perspectiva del Aseguramiento de la Calidad**



La etapa de evaluación, de acuerdo al Gráfico 3, implica verificar y medir el cumplimiento de propósitos y del grado de calidad logrado, Para esa etapa se deben aplicar criterios de calidad bien definidos. Este aspecto se considera en el cuarto componente del modelo de calidad.

La etapa de aprendizaje es otra etapa esencial del Aseguramiento de la Calidad. Paradojalmente, en instituciones de conocimiento, como las universidades, el aprendizaje se enfoca mucho más al conocimiento en si, que al propio quehacer. Existe una tradición relativamente pobre de aprender de la propia práctica y de mejorar sistemáticamente los procedimientos. Esto se relaciona estrechamente con la prioridad dada al conocimiento disciplinario, como se señaló en la introducción.

El aprendizaje institucional se analiza en relación al componente *Estándares de Calidad*.

FUENTES DE CALIDAD

En el ámbito de la producción y el comercio se entiende que la calidad resulta de satisfacer las necesidades de determinados clientes. En la medida que los clientes, por si mismos, o con mediación experta, hacen explícitas sus necesidades en relación a ciertos productos o servicios, quienes los ofrecen encuentran una clara guía para mejorar la calidad. En estos casos, calidad y pertinencia son conceptos equivalentes. De esta manera, en ese ámbito, más calidad suele asociarse a mayor rapidez, mayor confiabilidad, mejor cumplimiento de funciones, menor uso de espacio, mejor estética, mayor confort, etc.

En el ámbito académico la calidad, en general, se asocia, en primera prioridad, a otros requisitos, tales como la profundidad de los aprendizajes logrados, la

competencia de los académicos, la actualización de los currículos, y otros aspectos de relativamente difícil calificación. En tanto verificar que, a igualdad de otros factores, un servicio es más rápido que otro puede ser simple, no es tan simple verificar la profundidad relativa de distintos tipos de aprendizaje. Por lo tanto, para una universidad es esencial disponer de referentes en los cuales apoyarse para implementar y evaluar calidad.

Se entenderá que los referentes de calidad, en todos los ámbitos y niveles de procesos, emergen de dos tipos de fuentes:

- Las fuentes definitorias son las que demandan o generan autónomamente requisitos de calidad. Se reconocen dos fuentes definitorias, a saber:
 - *Grupos de interés asociados a la universidad (GI)* En este grupo están los alumnos, ex-alumnos, apoderados, empleadores y otros actores mencionados anteriormente.
 - *Capacidad creativo-innovativa institucional (CI)* Es la capacidad de la propia universidad para generar nuevos conceptos de calidad resultantes de la investigación y, en general, de su proceso de aprendizaje continuo.
- Las fuentes a apoyo son referentes a los que se puede recurrir para precisar los criterios de calidad y para establecer grados y estándares. Las principales fuentes de apoyo a considerar son:
 - *Benchmarking (B)* Es el conocimiento de lo que hacen otras instituciones relevantes comparables en los temas que preocupan.
 - *Aprendizaje propio (A)* La propia experiencia puede aportar información sobre como satisfacer mejor las demandas externas.
 - *Nuevo conocimiento científico y profesional (NC)* Se refiere a los avances en fenómenos de aprendizaje, tecnologías didácticas, gestión académica y otros.
 - *Agencias acreditadas (AC)* Estas instituciones especifican requisitos de calidad exigidos para la certificación.

De lo anterior resulta una matriz que sintetiza la interacción entre los dos tipos de fuentes de calidad. La matriz aparece en el Gráfico 5. En ella los espacios en blanco representan los criterios y estándares de calidad resultantes.

**Gráfico 5 Matriz de Fuentes de Calidad.
Los símbolos están descritos en texto anterior**

	Grupos de interés asociados a la Universidad	Capacidad creativa-innovativa institucional
Benchmarking		
Aprendizaje propio		
Nuevo conocimiento científico y profesional		
Agencias acreditadoras		

CRITERIOS DE CALIDAD

En toda entidad relevante la calidad se asocia a ciertos atributos valorables. En el contexto académico, se ha escogido como referente básico a los procesos, en sus distintos niveles. En un proceso dado, como el proceso docente asociado a una carrera, ciertos atributos son valorables en especial, tales como el largo de la carrera, los profesores que la sustentan y la ubicación geográfica en la que se imparte. Los criterios de calidad especifican el valor esperado en relación a los atributos (que los profesores tengan experiencia profesional, por ejemplo). Su definición es un paso clave en el aseguramiento de la calidad institucional.

Al asociar los Ciclos de Calidad a procesos y sub-procesos, se toma una opción que facilita la aplicación del Modelo de Calidad. Esa opción debe entenderse como inicial. A medida que aumente la capacidad institucional para aplicar el modelo, este se puede extender a otras entidades tales como los espacios físicos, infraestructura, tipos de registros, sistemas de información, etc., así como a diversos recursos.

En este Modelo de Calidad se requiere definir criterios de calidad asociados a los atributos de los distintos componentes de las cadenas sistémicas consideradas.

De los criterios de calidad resultan los estándares y grados de calidad, así como los indicadores relacionados. Su elección y definición es clave para lograr no solo calidad, sino también eficiencia y, en general, macro-efectividad.

Para la definición de los criterios de calidad se dispone de las Fuentes de Calidad descritas en la sección anterior. No existe procedimiento estándar para estos efectos, de modo que cada universidad debe generar sus propios métodos para establecer los criterios de calidad.

Debe tenerse presente que, en una gran cantidad de casos, no es posible establecer criterios de calidad de absoluta confiabilidad. Es preciso considerar permanentemente una revisión de ellos, aspecto que se asocia a la etapa de Aprendizaje Institucional.

ESTÁNDARES DE CALIDAD

De acuerdo a las concepciones actuales de Aseguramiento de la Calidad, los estándares, establecen el grado mínimo deseable del valor buscado en un atributo valorado.

Si en una carrera, un atributo valorado es la formación de los profesores que la sustentan, entonces debe haber un estándar que indique el grado mínimo aceptado en dicho atributo (50% de los profesores con doctorados en la disciplina, por ejemplo). El grado de calidad es el valor real alcanzando (20% de profesores doctorados, por ejemplo).

Para la definición de los estándares es necesario utilizar la matriz de Fuentes de Calidad. También es necesario tener presente que los estándares pueden cambiar en valor y naturaleza de acuerdo al avance de la institución.

Etapas fundamentales del Ciclo de Calidad son la Evaluación y el Aprendizaje Institucional. Sin evaluación objetiva y eficaz la calidad se transforma en un concepto hipotético. El Aseguramiento de la Calidad depende crucialmente de la Evaluación y del Aprendizaje Institucional, puesto que en esas etapas se aprende efectivamente a identificar, definir, implementar, medir y revisar la calidad de los procesos.

Parte inherente del Aseguramiento de la Calidad es diseñar y aplicar métodos e instrumentos de evaluación y monitoreo o seguimiento, analizar y registrar la información resultante, extraer lecciones específicas y, en función de ellas, mejorar los procesos en los componentes que se requiera. De otro modo la definición y verificación del cumplimiento de estándares de calidad, o de determinados grados de calidad, es un proceso ineficaz.

PROCEDIMIENTOS DE ASEGURAMIENTO

Un Modelo de Calidad no está completo, si no define los mecanismos o procedimientos mínimos que la institución debe establecer, para que el Modelo de Calidad se aplique efectivamente.

La calidad, globalmente considerada, es un atributo cuyo aseguramiento requiere de una gestión transversal, según se lo indicó en la parte Conceptos Orientadores.

En la cultura universitaria general el nuevo concepto de Aseguramiento de la Calidad no está totalmente incorporado. Dificultan esa incorporación factores tales como la autonomía universitaria, la cual suele extenderse a múltiples niveles decisionales, la reducida cultura de rendición de cuentas “accountability” y la frecuente desvinculación entre las instancias que toman decisiones académicas y aquéllas que lo hacen en el ámbito económico.

Las razones anteriores muestran que un Modelo de Calidad debe referirse al contexto específico en que se implementará, anticipando los procedimientos necesarios para su implementación.

En consonancia con las consideraciones anteriores, para asegurar que este Modelo de Calidad se implemente, la universidad debe comprometerse a realizar las actividades y tareas que a continuación se señalan.

- Una etapa de difusión y análisis del presente documento. De esta etapa se espera se recojan ideas e información que permitan mejorar el presente modelo, si necesario, y una toma de conciencia en la universidad de la necesidad de avanzar hacia una concepción más completa de la calidad.
- El diseño de un Modelo de Gestión de la Calidad. Este modelo debe establecer como se llevará a efecto la implementación del Modelo de Calidad.
- *Implementación del Modelo de Gestión de la Calidad*
- *Monitoreo permanente de la implementación del Modelo de Gestión de la Calidad.*

MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

ASPECTOS GENERALES

Se entiende aquí por Modelo de Gestión un conjunto de definiciones y especificaciones que determinan cómo la universidad se organiza y actúa para asegurar que su Modelo de Calidad se aplica sistemáticamente y se mejora periódicamente.

Se reconoce que hay diversas maneras, relacionadas con las características de cada institución, de concebir, implementar y aplicar modelos de gestión del Aseguramiento de la Calidad. Por esta razón las siguientes especificaciones son de carácter general.

ORGANIZACIÓN

El Aseguramiento de la Calidad, por múltiples razones, debe ser promovido y consolidado a través de un esfuerzo bidimensional. Dicha bidimensionalidad implica, organizacionalmente, una estructura matricial.

Las dos dimensiones de la gestión, y organización, están constituidas por las *Funciones o procesos principales institucionales* y por las *Gestión transversal de la calidad*.

En la sección Conceptos Orientadores de este documento, se destacan siete factores que hacen de la Gestión de la Calidad un desafío complejo. La experiencia muestra que aplicar conceptos de gestión transversales que implican cambios culturales, es muy difícil si no existen unidades y personas que faciliten dicha aplicación. En el pasado reciente, esa experiencia se ha expresado en los procesos de incorporar la investigación, la planificación estratégica y la acreditación a la gestión principal de las universidades.

Por lo anterior, se postula aquí que las universidades deben establecer unidades o instancias especializadas en Calidad, que deben interactuar transversalmente con los encargados de la gestión de procesos principales.

La gestión de los procesos principales, tales como docencia de pregrado, investigación y otros está, en general, establecida en las universidades. Sin

embargo, ella podría ser revisable en algunas instituciones para mejorar la efectividad de la Gestión de la Calidad.

GESTIÓN DE LA CALIDAD

En la óptica de este Modelo de Gestión, se entiende que la Gestión de la Calidad está establecida en una universidad, cuando se cumplen las siguientes dos condiciones:

- En los procesos principales, aisladamente considerados, así como en los procesos de coordinación de ellos, se han establecido formalmente los procedimientos para operar con el Modelo de Calidad de la institución y ellos se encuentran en alguna etapa de aplicación.
- Existe una unidad o instancia que se preocupa de la gestión transversal de la Calidad en forma especializada y sistemática.

La función general de la Gestión de la Calidad es asegurar que el Ciclo de Calidad se cumpla íntegramente. Ello implica, en lo esencial, cautelar los siguientes cuatro aspectos:

- Determinar procesos críticos por el valor que aportan a la función universitaria en una perspectiva de calidad y macro-efectividad.
- Establecer con precisión los componentes de las cadenas sistémicas asociadas a los procesos críticos (propósitos, actividades, recursos, resultados e impactos).
- Generar todos los procedimientos para una evaluación de la calidad, incluyendo criterios, estándares e indicadores de calidad.
- Establecer los procedimientos para que el Aprendizaje Institucional se estructure, consolide y cumpla su función de ser el motor del mejoramiento continuo.

Se debe tener presente que en el medio académico, en contraste con el empresarial, el control de procesos no garantiza por sí solo la calidad de los productos. En procesos determinísticos, como la fabricación de automóviles, hay una relación directa e invariable entre la efectividad de los procesos y la calidad de los productos. No es ese el caso en procesos académicos. En ellos los procesos no

aseguran los resultados, por razones que se adelantaron en este documento. En lo académico hay frecuentemente un grado de inconsistencia entre los propósitos definidos, las actividades realizadas para lograrlos, los recursos utilizados para ese fin, los resultados obtenidos y los posibles impactos generados. Esto obedece a la dinámica propia del conocimiento, que aumenta rápidamente, a la consiguiente ignorancia sobre los fenómenos de aprendizaje y sobre las formas en que los resultados institucionales impactan en el medio externo. Interviene, adicionalmente, la notable subjetividad que determina cuales valores académicos se privilegian en un momento dado.

Por lo anterior, un real Aseguramiento de la Calidad, debe asegurar que procesos y resultados se cumplan de acuerdo a lo esperado.

Las principales funciones específicas son:

- Recabar información y realizar estudios. En esta función se contribuye a definir criterios y estándares de calidad, a diseñar métodos e instrumentos de evaluación y a generar información relevante para la toma de decisiones. Implica un manejo competente de la matriz de Fuentes de Calidad.
- Asesoría. Conlleva asesorar a directivos, coordinadores, docentes y otras personas en materias relativas a la definición implementación y evaluación de la calidad en diversos procesos. En esta función se incluye el diseño y posible evaluación de indicadores.
- Difusión y comunicación. En esa función se realiza difusión interna de las nuevas normativas o decisiones que contribuyan a aplicar conceptos y métodos asociados a la calidad, así como de otra información que contribuya a asentar una cultura de calidad.
- Evaluación y monitoreo. Cuando corresponda, la gestión de la calidad como tal evaluará o hará seguimiento de procesos generales o específicos según determinan las autoridades correspondientes. Las Evaluaciones esenciales son: de carreras, de competencias de egreso y de egresados
- Integración sistémica de la calidad. La función más importante, aunque más global de la gestión de la calidad, es contribuir a asegurar que la institución se apropie del Modelo de Calidad y lo aplique efectivamente. La gestión de la calidad es una gestión transversal cuyos resultados se aprecian en los

resultados de los procesos principales. En esta función se debe contribuir a que se establezca una cultura de calidad que, entre otros elementos, cuente con un vocabulario oficial bien definido.

- Relacionar calidad y costos. Implica contribuir a que se produzcan las interacciones institucionales necesarias para que la calidad y los costos asociados sean oportunamente relacionados a través de procedimientos e indicadores.

El Aseguramiento de la Calidad se puede expresar, en especial, a través de las siguientes operaciones, de creciente importancia:

- Identificar y definir con precisión variables relevantes. Buenas definiciones establecidas y compartidas por la institución, la experiencia muestra, con la base el progreso en cualquier materia técnica. En el caso de la calidad este aspecto es crítico, por cuanto ella no es parte bien asentada en la cultura institucional y su amplitud, complejidad y relevancia, según se las describió en la segunda parte de este documento, ameritan un esfuerzo especial de alfabetización. Es preciso que la universidad cuente con definiciones claras de lo que se entiende por perfil de egreso, currículo, competencias, carrera académica, etc.
- Describir consistentemente procesos, y procedimientos y actividades relevantes. En este segundo nivel se debe tener presente que para implementar calidad, se debe conocer con precisión la entidad sobre la cual se interviene. No es posible establecer criterios de calidad para un proceso de toma de decisiones, por ejemplo, si no está previamente establecido en que consiste ese proceso. Es común en el medio académico, que algunas descripciones sean inconsistentes en parte, precisamente, porque no se relaciona la calidad con la consistencia. Ilustrativamente, usar siempre la misma denominación para un determinado concepto o elemento, es una expresión básica de consistencia (y de calidad, por lo tanto) que frecuentemente no se respeta. Las confusiones y pérdidas de tiempo consiguientes que genera la inconsistencia atentan contra la calidad y macroefectividad.
- Normar procesos, procedimientos y actividades relevantes. Este tercer nivel es crítico en el Aseguramiento de la Calidad, dado que a través de él la institución instrumentaliza la implementación de la calidad y el cumplimiento

de criterios y estándares de calidad. Sin normativas bien diseñadas, no es posible asegurar calidad en procesos de la complejidad y variedad propia del ámbito académico.

ORGANIZACIÓN ESPECIALIZADA DE RESPALDO

La Gestión de la Calidad debe contar con una organización especial que permita cumplir las funciones enunciadas en lo que a gestión transversal de la calidad se refiere.

La organización debe considerar instancias en distintos niveles jerárquicos y unidades funcionales.

TAREAS FUNDAMENTALES INICIALES

A continuación se indican las tareas prioritarias a cumplir en el ámbito de la gestión de la calidad:

- Identificar y caracterizar procesos críticos en valor institucional, en sus niveles más generales.
- Hacer un plan de aplicación del Modelo de Calidad a los procesos críticos más generales.
- Asesorar en la aplicación del Modelo de Calidad de acuerdo al plan establecido, considerando los avances ya realizados.
- Evaluar periódicamente el avance de la aplicación del Modelo de Calidad e informar a las autoridades.
- Identificar sub-procesos críticos.
- Hacer un plan de aplicación del Modelo de Calidad a los sub- procesos críticos más relevantes.
- Asesorar en la aplicación del Modelo de Calidad a los sub- procesos críticos.
- Evaluar periódicamente el avance de la aplicación del Modelo de Calidad a los sub-procesos críticos e informar a las autoridades.

ACCIONES INSTITUCIONALES DE CORTO PLAZO RECOMENDADAS.

Considerando la realidad universitaria chilena y de otros países de la región, se plantean a continuación ciertas acciones concretas que son indispensables para la implementación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

- Creación o fortalecimiento de una unidad a cargo de la función transversal de Aseguramiento de la Calidad.
- Implementación de procedimientos, con su respaldo orgánico, para acceder a las fuentes de calidad. En particular:
 - *Fuentes definitorias:* Seguimiento de egresados, Consultas a empleadores, Encuestas de satisfacción a alumnos y Encuestas de satisfacción a académicos
 - *Fuentes de apoyo:* Red interuniversitaria de benchmarking, Sistemas de información y registro, Centro bibliográfico especializado en calidad universitaria, y Función de respaldo a la acreditación.
- Implementación de sistemas de evaluación de resultados e impactos.
- Implementación de procedimientos que aseguran el aprendizaje institucional y la retroalimentación.

Las anteriores deben ser consideradas como acciones críticas necesarias, pero no suficientes en el mediano plazo.

MARCO DE SUSTENTABILIDAD

De acuerdo a lo que la experiencia ha demostrado, característicamente en la tradición académica tienden a desvincularse las decisiones relativas a la calidad y gestión académica, y las relativas a la gestión financiera. Eso se revela objetivamente en la recurrente existencia de una Vicerrectoría Académica y una Vicerrectoría de Administración y Finanzas en las universidades. Esta situación ha incidido en la lentitud del asentamiento de una cultura de calidad como se la entiende en el presente.

En el estado tradicional, se tiende a confundir *calidad*, que puede darse en grados crecientes y aceptables, con *excelencia*, supuesto nivel máximo alcanzable de calidad. La excelencia, de buenas a primeras, y en general, rompe todo presupuesto

en el ámbito académico y no es usualmente financiada en esos términos. Ello induce desencanto y consiguientemente, la motivación hacia la *calidad* sufre.

Por lo tanto, para evolucionar al deseable nuevo estado en que debe imperar una cultura de calidad, es preciso relegar el concepto de *excelencia* al plano de un referente ideal, y centrar la atención en una *calidad* que sea factible de financiar y de aumentar progresivamente. De estas consideraciones aparece la noción de *calidad sustentable*, que es la calidad que la institución puede efectivamente costear, mantener y aumentar.

La sustentabilidad de la calidad es parte de la sustentabilidad institucional, que debe ser convocada en estas definiciones para poner a la Gestión de la Calidad en el marco de la gestión general de la institución.

De acuerdo a lo planteado en la parte Conceptos Orientados, el objetivo general de la gestión institucional es lograr la mayor macro-efectividad, caracterizada ésta por los seis criterios o requisitos allí indicados (calidad, pertinencia, integridad, equidad, eficiencia y sustentabilidad). La sustentabilidad es un criterio diferente en categoría a los otros cinco. Los cinco primeros criterios, conceptualmente, son independientes entre sí (puede darse eficiencia con o sin integridad, o pertinencia con o sin calidad, por ejemplo). La sustentabilidad, en cambio, se da cuando la institución logra cumplir los otros cinco criterios en forma equilibrada y armónica, y sostenidamente en el tiempo. Esto implica que el criterio de eficiencia es tan importante como el de calidad en el mediano o largo plazo. Toda universidad debe hacer buen uso de sus recursos, lo que no sólo se aplica a la calidad. También se aplica a la integridad, pertinencia y equidad. La institución debe invertir recursos en cumplir con sus responsabilidades con el personal académico y administrativo (integridad), lo que exige gasto en ese ámbito, a modo de ejemplo.

La *calidad sustentable* en el ámbito universitario implica asumir que la asignación de recursos debe ser regulada por criterios objetivos y consistentes con el requisito de sustentabilidad.

Para la gestión de la calidad sustentable se plantean tres tareas, y consiguientes desafíos, a abordar:

- Establecer procedimientos para asignar costos a la calidad en diversos procesos y sub-procesos de acuerdo a sus respectivas cadenas lógicas.

- Generar criterios e indicadores que guíen en la asignación de recursos de modo de tender a optimizar la calidad a nivel institucional, por sobre el nivel de procesos o sub- procesos determinados.
- Generar criterios e indicadores que guíen en la asignación de recursos para tender a optimizar la macro-efectividad institucional, por sobre la calidad u otro criterio individualmente considerando.

En esta parte se consideran solamente los dos primeros desafíos, los que corresponden a la gestión de la calidad. El tercero corresponde a la gestión institucional que debe cumplir los propósitos y políticas establecidas.

ASIGNACIÓN DE COSTO A LA CALIDAD

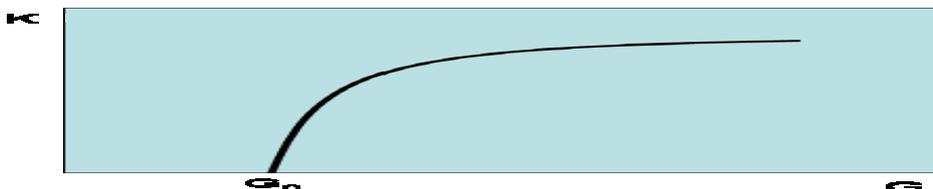
Por “asignación de costo a la calidad” debe entenderse la estimación o cálculo del costo de gastos o inversiones determinadas asociadas al valor agregado en determinadas cadenas causales. Para este fin es esencial haber establecido criterios y estándares de calidad pertinentes. Por ejemplo, si se invierte en capacitación del cuerpo docente, debe disponerse de criterios de calidad que orienten la inversión. Tales criterios pueden referirse al tipo de competencias a desarrollar en el cuerpo académico. De esta manera, si K es la capacitación a entregar, medida por criterios o indicadores objetivos, entonces se debe construir la función

$$K = K(G) \quad (1)$$

en que G es el gasto medido en unidades financieras (pesos, miles de pesos, etc.).

En general, debe considerarse que, cualitativamente, la relación entre K y G es del tipo mostrado en el Gráfico 6.

Gráfico 6. Relación asintótica entre calidad K y gasto G asociado



La curva en el Gráfico 6 se aplica a múltiples casos de gasto en calidad. Para que sea aplicable debe suponerse que es válida en un contexto en que otros factores que inciden en la calidad se mantienen, en lo esencial, constantes. Esto es, en general,

solo una aproximación pues habitualmente muchos factores varían a la vez. En la curva se supone que la calidad aumenta a partir de un gasto mínimo G_0 y que tiene una tendencia asintótica. Esto último implica que no hay proporcionalidad entre calidad y gasto. En el ejemplo dado, una capacitación determinada tiene un límite de efectividad. Pasado ese límite, los recursos estarán mejor invertidos en aumentar otros valores.

CRITERIOS E INDICADORES PARA LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS

Una forma general y aceptable, en una primera aproximación para discriminar el gasto que se haga en agregar valor es a través del concepto de gasto óptimo G_0 . El gasto óptimo en una inversión en calidad C resulta de considerar la naturaleza de la función general

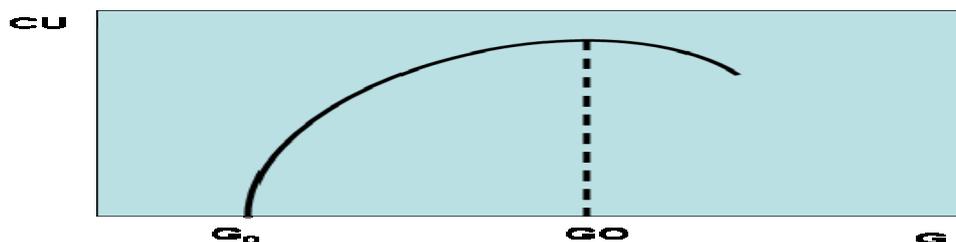
$$C=C(G) \quad (2)$$

Donde la relación entre la calidad y el gasto asociado es similar a la mostrada en la figura 6. De la relación (2) se tiene que una forma de delimitar el gasto G en un determinado tipo de valor, o calidad, es a través de la función CU , o calidad por unidad de gasto, o calidad unitaria, dada por la función

$$CU = \frac{C}{G} \quad (3)$$

Si se combinan las ecuaciones (2) y (3) se tiene una curva como la indicada en el Gráfico 7.

Gráfico 7. Relación entre calidad unitaria CU y el gasto G asociado



Se puede aceptar que, salvo en casos especiales, el gasto en cualquier inversión en valor no debería pasar del valor G_0 , gasto óptimo. A partir de ese valor, los recursos se deberían invertir en otros tipos de calidad, a menos que existan razones especiales para desear llegar a valores mayores de C , lo que podría relacionarse con alcanzar valores determinados de ciertos estándares críticos de calidad.

Existe una forma simple de determinar G_0 cuando se conoce la relación (2). Se tiene:

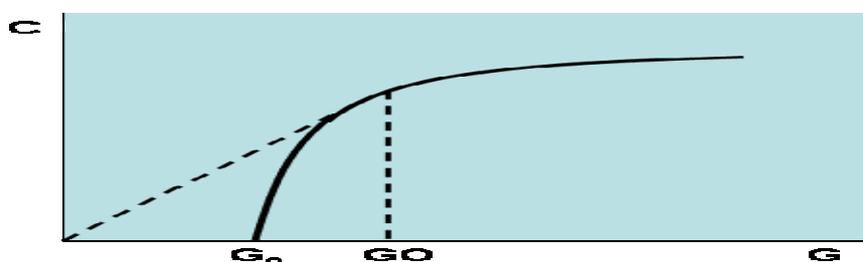
$$\frac{dCU}{dG} = 0 \rightarrow \frac{GC' - C}{G^2} = 0 \quad (4)$$

de donde

$$\frac{dC}{dG} = \frac{C}{G} \quad (5)$$

relación que indica que G_0 se obtiene con la relación geométrica dada en el Gráfico 8.

Gráfico 8. Determinación del gasto óptimo G_0 .



Para discriminar entre distintas inversiones es posible usar criterios generales que se fundamenten en los grados relativos de calidad alcanzados en diversos ámbitos con una inversión determinada. No parece posible generar a priori criterios cuantitativos muy específicos. En esta metodología intervienen varias variables que es necesario relacionar. Ellas son el gasto óptimo, el o los estándares de calidad del caso, las prioridades institucionales de desarrollo, etc.

Se acepta que aplicar los anteriores conceptos es difícil y que se requiere una significativa cultura de calidad y de costeo de calidad para ello. Sin embargo, estos conceptos deberían entregar una orientación para establecer criterios e indicadores útiles de calidad sustentable.

APORTES DEL SECTOR PRODUCTIVO PARA UN NUEVO MODELO DE ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Luis Loncomilla Igor¹¹⁰

INTRODUCCION

La moderna Gestión de la Calidad en las universidades puede considerarse como la fusión de dos tradiciones principales. Una de ellas es la acreditación, que tiene una historia de muchas décadas en las culturas anglosajonas y europeas continental. La segunda tradición es la empresarial, en la cual, con distintos enfoques, esta gestión es también de larga data.

En diversos países, Chile entre ellos, la acreditación ha generado un concepto de calidad que está bien incorporada en el medio universitario.

Para los fines de presentar una propuesta de Sistema de Aseguramiento de la Calidad para universidades, se ha estimado conveniente sintetizar en este artículo algunos de los conceptos más relevantes de la tradición empresarial que han sido especialmente considerados.

En forma muy sintética se abordarán las definiciones y lenguajes esenciales, las formas de cómo se identifica la calidad y cómo se incorpora, gestiona y evalúa la calidad industrial.

Los modelos de gestión de calidad en la industria han avanzado desde uno en que los pocos oferentes, obsesionados por las ventas determinaban la calidad del producto desde dentro de la organización, y las personas -consideradas consumidores- debían aceptar sus criterios de calidad, a otro caracterizado por una verdadera pasión por el cliente en donde el paradigma es la calidad externa, es decir lo percibido por el cliente en términos de la satisfacción que le brinda el producto y los servicios que lo acompañan. En los acápite siguientes se describen los modelos que se presentan en el Gráfico 1.

¹¹⁰ Oficina Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile

Gráfico 1. Modelos de Calidad

CONCEPTO	ENFOQUE	AGENTES	SOPORTE
INSPECCIÓN	Producto	Inspectores	Especificaciones técnicas
CONTROL DE CALIDAD	Proceso	Factores de producción	Control estadístico y herramientas de calidad
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	Sistema	Toda la organización	Normas ISO, INN,... Auditorías
CALIDAD TOTAL	Gestión	Todos los actores involucrados	Mejora Continua Evaluaciones
ACREDITACIÓN			

INSPECCIÓN

El modelo basado en inspección de producto es un modelo correctivo cimentado en pruebas, mediciones y ensayos, que verifican especificaciones técnicas, expresadas en forma de variables o atributos del producto. El fundamento de la calidad es la homogeneización del producto por medio de la eliminación de los defectuosos. En este modelo, mayor calidad es sinónimo de mayor costo.

CONTROL DE CALIDAD

El modelo de Control de Calidad es preventivo y su enfoque es el control de la variabilidad de los procesos clave, es decir vigilar la capacidad de aquellos procesos de la cadena del valor que repercuten significativamente en los resultados más críticos de la organización. Según este modelo, la calidad y la homogeneidad del producto son una consecuencia de las del proceso y la disminución de costos está basada en el concepto de mejora de procesos

La organización que evoluciona de la inspección a la aplicación de control de calidad debe fomentar el desarrollo y aplicación plena de las siguientes actividades:

- Identificación de los procesos claves
- Designación de los propietarios y equipos de los procesos
- Identificación de los factores de producción de los procesos: recursos humanos, equipamiento, materias primas, procedimientos de trabajo

- Determinación y vigilancia de la capacidad de proceso (resultado de la combinación de variabilidades naturales de los factores de producción)
- Formular objetivos y establecer métricas para cada proceso
- Identificar necesidades de formación e impulsar su desarrollo: Gestión de procesos, Gestión de proyectos, Registros, Inspección, Gráficas de control, Diagrama de Pareto, etc.

Los dos modelos hasta aquí reseñados podrían definirse como de “primera parte”, es decir modelos en que la calidad valorada es interna y el cumplimiento de las características de calidad del producto es evaluado por la propia organización antes de su salida al exterior.

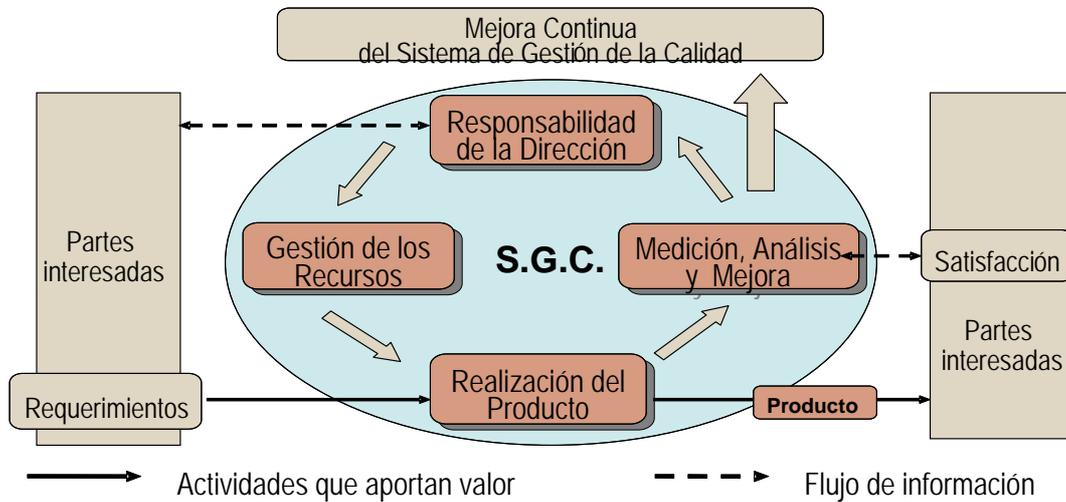
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Los modelos de certificación, caracterizados por evaluaciones de “tercera parte” fueron impulsados por necesidades de la industria. Su exponente más conocido es la familia de normas serie ISO 9000. Inicialmente se presentaron como “modelos de aseguramiento de la calidad”, es decir modelos de gestión para conseguir la conformidad de los productos y servicios con los requisitos establecidos por el cliente (calidad externa).

Hoy día, en la norma ISO 9001:2000 el concepto genérico es el de requisitos para un “Sistema de Gestión de Calidad” de aplicación interna en las organizaciones, complementarios a los requisitos de los productos o servicios, que además del aseguramiento de la calidad del producto o servicio persigue aumentar la satisfacción del cliente mediante un enfoque basado en procesos y mejora continua. El modelo se muestra en la figura, donde pueden apreciarse los requisitos de la norma, y el rol significativo de los clientes (partes interesadas) para definir los requisitos como elementos de entrada.

Todo modelo de gestión de calidad requiere disponer de un sistema de gestión de calidad SGC. Esto es requerido como obligación en ISO 9001, es decir, debe existir formalmente el sistema de gestión de calidad dentro de la organización. No ocurre así en los modelos de excelencia y premios nacionales, (menos aún en modelos de acreditación de la educación superior), pero en la práctica debería existir y operar plenamente para articular propósitos, procesos y resultados organizacionales, y entregar productos y servicios de excelencia, como se muestra en el Gráfico 2.

GRÁFICO 2. MODELO DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD (ISO 9001:2000)



La parte más visible del sistema de gestión de calidad de una organización es su documentación (que no viene al caso describir), que a su vez es fundamental para la certificación. Está jerarquizada en los siguientes niveles:

- Manual de Calidad
- Manual de Procedimientos y Registros
- Documentos (evidencias) de Calidad

La certificación es la atestación por tercera parte relativa al sistema de gestión de calidad. Está basada en la decisión tomada luego de la evaluación, y consiste en autorizar y emitir una declaración de que se ha demostrado que se cumplen los requisitos especificados (contenidos en la norma). La declaración consiste en un certificado que garantiza a los usuarios (segunda parte) la conformidad de que se cumplen los requisitos especificados.

El proceso de certificación se concierta con una organización independiente denominada agencia de certificación (tercera parte) a solicitud de la organización que requiere la certificación (primera parte). Entonces se inicia el desarrollo de un conjunto de actividades que pueden agruparse en las siguientes etapas:

- La organización entrega a la agencia la documentación de su sistema de gestión, y un equipo de auditores la somete a análisis reflejando las observaciones detectadas en un informe.

- El equipo de auditores realiza una visita previa a la empresa con el objeto verificar el grado de implantación del sistema de gestión, aclarar dudas acerca del proceso de certificación y coordinar un plan de auditoría inicial.
- Se realiza la auditoría inicial evaluando la conformidad del sistema de gestión con los requisitos de la norma. La organización recibe un informe con las no conformidades encontradas
- La organización dispone de un plazo para presentar a la agencia un plan de acciones correctoras orientadas a superar las no conformidades detectadas en la auditoría
- La agencia evalúa el plan de acciones correctoras, procediendo si corresponde, a la concesión del certificado.

ISO 9000:2001 es una norma internacional que no tiene el propósito de proporcionar uniformidad en la estructura de los sistemas de gestión de la calidad de las organizaciones o de la documentación del sistema. Es más, se están adaptando versiones de la norma a modo de guías para aplicaciones sectoriales, entre ellas las siguientes:

- ISO IWA2 (International Workshop Agreement), de aplicación en educación
- ISO IWA1, de aplicación en el área de salud
- Norma chilena NCh2909.Of2004 Sistemas de Gestión – Requisitos Fundamentales para la Gestión PYME
- Norma Chilena NCh 2728.Of2003 de requisitos para Organismos Técnicos de Capacitación

La organización, para entrar a un modelo de certificación de su sistema de gestión de calidad, debe educarse desplegando y aplicando en plenitud las siguientes actividades:

- Elaboración del Manual de Calidad de la organización
- Desarrollo de los Procedimientos y los Registros del sistema
- Creación de una Organización de la Calidad
- Establecimiento de canales de comunicación fluidos y en todas direcciones
- Organización y puesta en marcha de Equipos de Mejora y Auditorías internas
- Solicitud y logro de la Certificación

GESTIÓN DE CALIDAD TOTAL

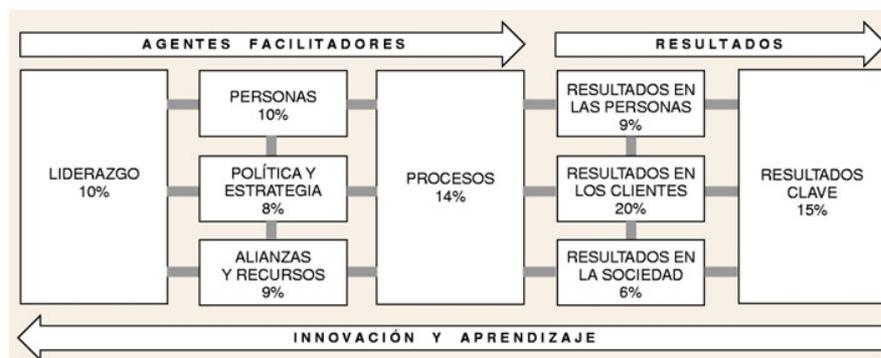
Los modelos de calidad que han dado origen al concepto de gestión de calidad total comenzaron a desarrollarse en los años 80. La propuesta parece hoy día muy simple: la calidad que es decisiva es la percibida por los diversos grupos de interés (clientes, proveedores, inversionistas, directivos, trabajadores, etc.); esta calidad subyace en los *resultados* de la organización y estos se obtienen a través los *procesos* que desarrolla. La calidad interna permite comprender el producto o servicio que llega a los grupos de interés y es factor esencial para organizar los procesos que llevan a los resultados. Así, la calidad tiene que ver con lo técnico del producto o servicio y con los valores intangibles percibidos.

Los modelos de evaluación centrados en los procesos y en los resultados organizacionales han nacido como base de grandes premios a la calidad:

- Premio “Deming”, Japón (1970)
- Premio “Malcolm Baldrige”, modelo USA (1988)
- “Modelo de Excelencia EFQM”, premio europeo (1992).
- “Premio Nacional a la Calidad”, modelo chileno (1996).

A modo de ilustración, el Gráfico 3 muestra la estructura del Modelo de Excelencia EFQM, y la ponderación de cada uno de los criterios del modelo para el otorgamiento del Premio EFQM. Las mediciones necesarias para verificar la existencia y grado de presencia de cada criterio se expresan a través de indicadores de calidad, los que permiten comparar, en el tiempo, su propio comportamiento y su posición relativa respecto a sus similares de otras realidades.

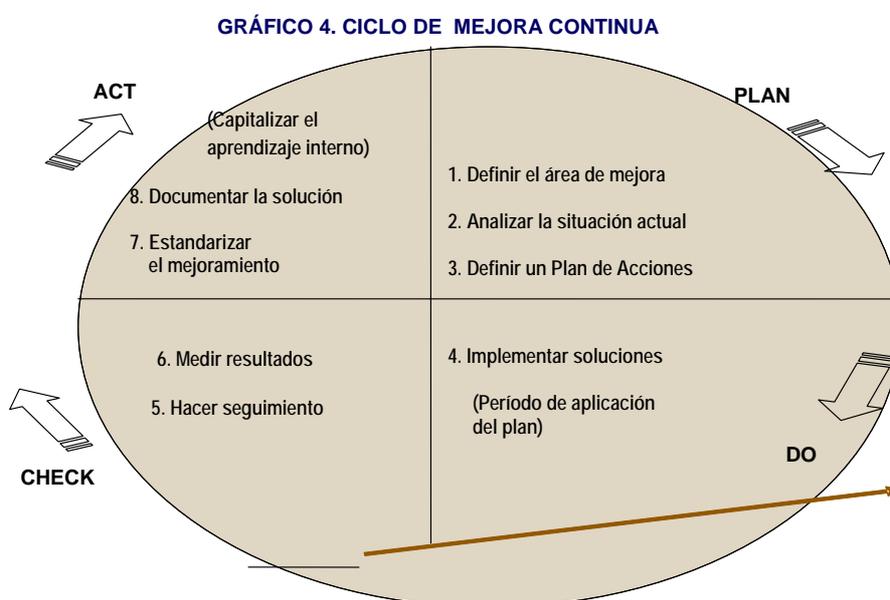
Gráfico 3 Modelo de excelencia EFQM



El modelo muestra además que todo en las organizaciones está interconectado siendo el factor humano el verdadero nexo de unión. Esto explica la consideración

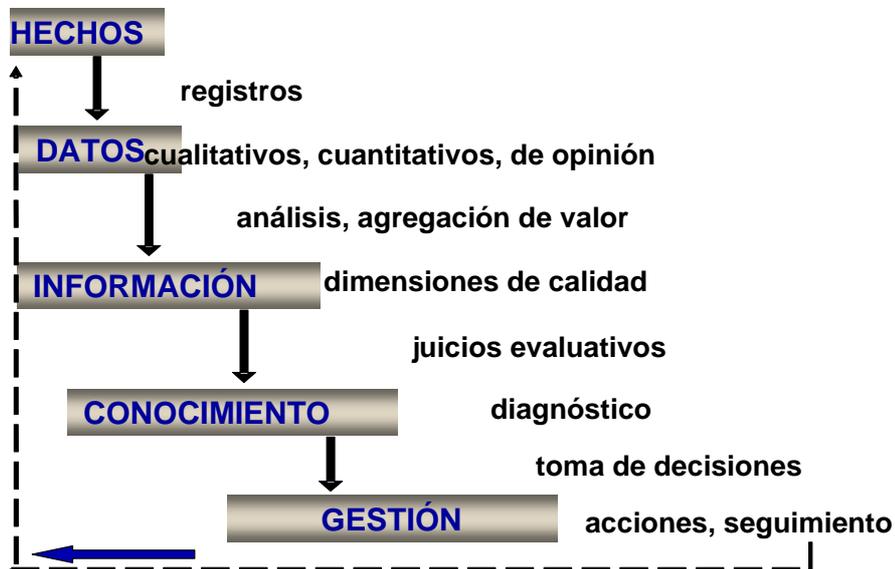
del concepto “total” al considerar que todas las partes, todas las actividades, todos los procesos de la organización contribuyen a la calidad.

A su vez, los modelos de gestión de calidad total son modelos de mejora. Podría decirse que el paradigma de la gestión de calidad total es la mejora continua que como tal, plantea el requisito de fomentar en la organización una cultura de mejora continua basada en medición y “feedback” continuo para saber qué mejorar en cada momento, benchmarking para el aprendizaje de las mejores prácticas externas, aprendizaje técnico y organizativo permanente, estímulo del pensamiento creativo y de la innovación en todos los niveles y utilización del ciclo de mejora de Deming mostrado en el Gráfico 4.



En la mejora continua, todo cambio introducido debe ser evaluado para detectar nuevas oportunidades de mejora. Se requiere entonces que la organización desarrolle sistemas eficaces de gestión de la información y diseñe un sistema de indicadores que refleje su desempeño real. Decidir en la cultura de mejora continua, exige la disciplina de la información bosquejada en el Gráfico 5

GRÁFICO 5. DISCIPLINA DE LA INFORMACION EN LA MEJORA CONTINUA
decisiones en base a datos



La organización que decide adoptar un modelo de gestión de calidad total debe desarrollar estrategias de motivación de las partes interesadas desplegando y aplicando a plenitud las siguientes actividades:

- Definiciones de misión, visión y valores de la organización
- Adopción de un modelo de gestión: EFQM, Premio Nacional u otro
- Asumir el cambio cultural que implica la adopción del modelo
- Promover una organización en continuo aprendizaje
- Orientar a la organización hacia la gestión por procesos
- Promover la mejora continua
- Impulsar equipos de mejora y proyectos pilotos
- Desarrollar autoevaluación y planes de mejora

IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA.

Cristina Toro de la Fuente¹¹¹

Ingrid Grünewald Ahrens¹¹²

Peter Backhouse Erazo¹¹³

INTRODUCCIÓN

Como se expresara en los artículos anteriores, la propuesta de un Modelo de Calidad Universitaria, supone la estructuración de un ciclo de aprendizaje en todos los procesos institucionales. Especial relevancia adquieren en el modelo de calidad para las instituciones de educación superior, los procesos fundamentales de:

- Docencia de Pregrado
- Docencia de Posgrado
- Investigación, Desarrollo e Innovación
- Vinculación con el Medio
- Gestión Institucional

Como ha sido planteado, para asegurar que el modelo de calidad pueda ser implementado en una institución, son indispensables las etapas de:

- Análisis y Difusión de los conceptos, objetivos y políticas de calidad de la institución.
- Diseño del Modelo de Gestión de la Calidad
- Implementación del Modelo de Gestión de la Calidad, y
- Monitoreo permanente de la puesta en ejecución del modelo y del logro de los objetivos de calidad planteados.

Para la instalación del Modelo de Gestión de la Calidad, se propone la utilización de una herramienta sistémica que permita alinear las iniciativas y esfuerzos individuales hacia el logro de los objetivos estratégicos, para demostrar a la comunidad universitaria que como institución se está creando:

¹¹¹ Profesora de Matemáticas de la Universidad del Bío-Bío. Concepción. Chile

¹¹² Ingeniero en Informática de la Universidad del Bío-Bío. Concepción. Chile

¹¹³ Decano de Ingeniería de la Universidad del Bío-Bío. Concepción. Chile

- valor para la *sociedad*, al acreditar la calidad y pertinencia de las principales funciones universitarias de docencia de pre y posgrado, e investigación;
- valor para los *usuarios internos y externos*, brindando servicios de calidad, certificando calidad en las actividades de vinculación con el medio;
- valor para la propia *universidad*, teniendo procesos de calidad en la generación de los productos universitarios, teniendo un presupuesto equilibrado y políticas y procedimientos conocidos y sistemáticamente aplicados, al acreditar gestión institucional;
- y valor para el *talento humano*, creando espacios para el perfeccionamiento y la creatividad, facilitando el aprendizaje en conjunto y generando los mecanismos que permitan el conocimiento y apropiación de la misión de la institución, y la valoración del aporte que cada uno hace sobre aquello que otros ya realizaron, relevando la trascendencia que el presente tendrá para los que continuarán construyendo la universidad en el futuro.

Las universidades, como cualquier otra institución, deben ser conscientes que el futuro ya no es la prolongación del presente, y que necesitan anticiparse al impacto de las fuerzas que interactúan en el entorno, creando estrategias que les permitan garantizar los resultados que se han propuesto lograr.

Es evidente sin embargo, que contar con planes estratégicos de desarrollo en la gestión universitaria, en los que estén planteados la visión, misión y objetivos estratégicos para un determinado período no es suficiente. Se necesita contar con herramientas sistémicas que permitan monitorear de manera permanente el logro de los objetivos planteados, y adecuar de manera oportuna las estrategias, si dicho monitoreo lo aconseja. El uso de indicadores es fundamental para que dicho monitoreo se traduzca en una evaluación del nivel de cumplimiento de los objetivos estratégicos. Según expresara R. Kaplan, “Si no se puede medir, no podrás gerenciar”.

Los instrumentos de gestión que se proponen, contribuyen a que se hagan realidad los Principios Orientadores de *transversalidad, sustentabilidad y aprendizaje institucional* planteados en el Modelo de Calidad para las Instituciones de Educación Superior, definido anteriormente.

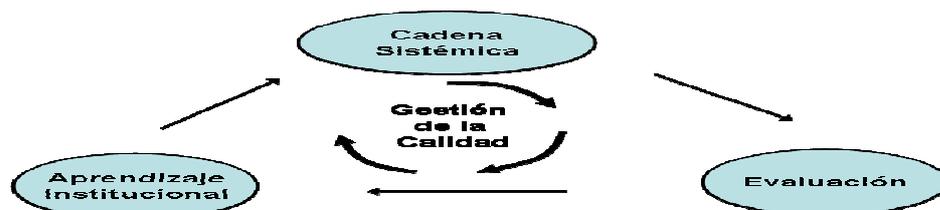
- *Transversalidad*: por cuanto permite ver a la institución como un todo, a través de un conjunto coherente de indicadores agrupados según las perspectivas de evaluación acordadas.

- *Sustentabilidad*: no sólo los indicadores financieros son importantes para evaluar la gestión de una organización, menos aún la de una Universidad. Estos deben ir acompañados de indicadores adecuados que den cuenta del clima laboral, de la satisfacción del cliente, de la calidad de los procesos, de las características de los procesos de entrada y de aquellos que marcan la diferencia de la institución respecto de cualquier otra de naturaleza similar.
- *Aprendizaje Institucional*: el Modelo de Calidad cuenta con objetivos estratégicos relacionados entre sí por medio de un mapa de enlaces de causa-efecto (mapa estratégico), facilitando a los directivos responsables comunicar la estrategia, asignar responsabilidades, aprender de los resultados, y lograr de este modo, un desarrollo armónico de la institución, evitando el crecimiento de unos en perjuicio del desarrollo de otros.

Algunas características fundamentales del instrumento de gestión propuesto para la aplicación del Modelo de Calidad en la Universidad, son:

- Está basado en relaciones de tipo causa-efecto, a través de las cuales es posible establecer el Ciclo de Calidad descrito en Fig. 1.
- Ayuda a planificar, alinear, comunicar, controlar, motivar, incentivar y mejorar
- Se basa en la participación efectiva de los integrantes de la organización
- Exige el compromiso y apoyo de los niveles directivos de la Organización
- Permite establecer objetivos de calidad desde cada una de las perspectivas definidas en el Modelo.
- Describe y evalúa la estrategia sobre la base de indicadores.
- Exige contar con un sistema de información automatizado, confiable e integrado, que proporcione información en tiempo real.
- Ayuda a generar confianzas por cuanto todos saben de qué manera contribuyen al logro de los objetivos institucionales, permitiendo transformar la estrategia universitaria en una tarea de todos.
- Requiere de un liderazgo efectivo

Figura 1



La aplicación del Modelo de Calidad a los procesos fundamentales de la institución, se representa mediante un Mapa Estratégico que consiste en un diagrama de relaciones de tipo causa-efecto entre los objetivos establecidos para cada uno de los procesos, desde las perspectivas en él establecidas.

Para el Modelo de Calidad Universitaria, se propone considerar las siguientes perspectivas de evaluación: *grupos de interés, procesos, aprendizaje y crecimiento, y perspectiva financiera.*

A partir del Mapa Estratégico construido, se establece para cada perspectiva de análisis una representación matricial (malla estratégica) que describe la cadena sistémica de cada uno de los procesos contemplados en el modelo de calidad, como instrumento de gestión con la definición de los siguientes elementos:

- *Objetivo Estratégico:* declaración de los propósitos de calidad que la Institución espera lograr desde cada perspectiva.
- *Iniciativas:* plan de acción requerido para lograr los objetivos y poner en ejecución las acciones de mejoramiento necesarias.
- *Metas:* estándares de calidad a los que se aspira llegar en un periodo determinado.
- *Indicadores:* representaciones numéricas que permiten medir el cumplimiento de las metas establecidas para cada objetivo.
- *Presupuesto:* gastos, ingresos y fuentes de financiamiento asociados a cada iniciativa.
- *Responsables:* personas encargadas de velar por el cumplimiento de las metas establecidas para cada objetivo.

Para la definición de las iniciativas, metas e indicadores la Institución debe construir la Matriz de Fuentes de Calidad identificada en el capítulo anterior, en la cual se incorporen las Fuentes Definitorias (Grupos de Interés, Capacidad Creativo-Innovativa Institucional) y las Fuentes de Apoyo (Benchmarking, Aprendizaje Propio, Nuevo Conocimiento Científico y Profesional y Agencias Acreditadoras).

Como una manera de visualizar el Modelo de Calidad propuesto, se seleccionó la función de Docencia de Posgrado para desarrollar una aplicación elaborando el Mapa Estratégico y la Malla Estratégica asociada, con el objetivo de lograr el Aseguramiento de la Calidad en la Docencia de Posgrado.

APLICACIÓN DEL MODELO DE CALIDAD AL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA DOCENCIA DE POSGRADO

Según el Modelo de Calidad Universitaria planteado, se desarrollan a continuación *el mapa estratégico (Gráfico 1) y la matriz estratégica (Tabla 1)* para el caso de *mejoramiento continuo de la calidad de la docencia de posgrado*, ambos construido sobre la base de las perspectivas planteadas.

Misión Institucional: La universidad es una institución de educación superior cuya misión es generar, aplicar y difundir el conocimiento en las ciencias, las tecnologías, las artes y las humanidades; forman profesionales competentes, integrales reflexivos y socialmente responsables y responden a las necesidades regionales y nacionales, para servir a la sociedad con excelencia y calidad.

Visión Institucional: Ser una comunidad universitaria cuya convivencia se basa en el diálogo, en el respeto por las personas y sus ideas y en la participación. Con una gestión académica y administrativa moderna y efectiva, centrada en el estudiante. Reconocida por la calidad e innovación metodológica en la formación integral y permanente de profesionales. Integrada en redes de colaboración para la promoción de la cultura y valores, y la consolidación en áreas de investigación, desarrollo e innovación, constituyéndose en un referente de opinión y protagonista del desarrollo político, social y económico de la región y el país.

**GRÁFICO 1. MEJORAMIENTO CONTINUO DE LA CALIDAD EN LA DOCENCIA DE POSGRADO.
Mapa Estratégico.**

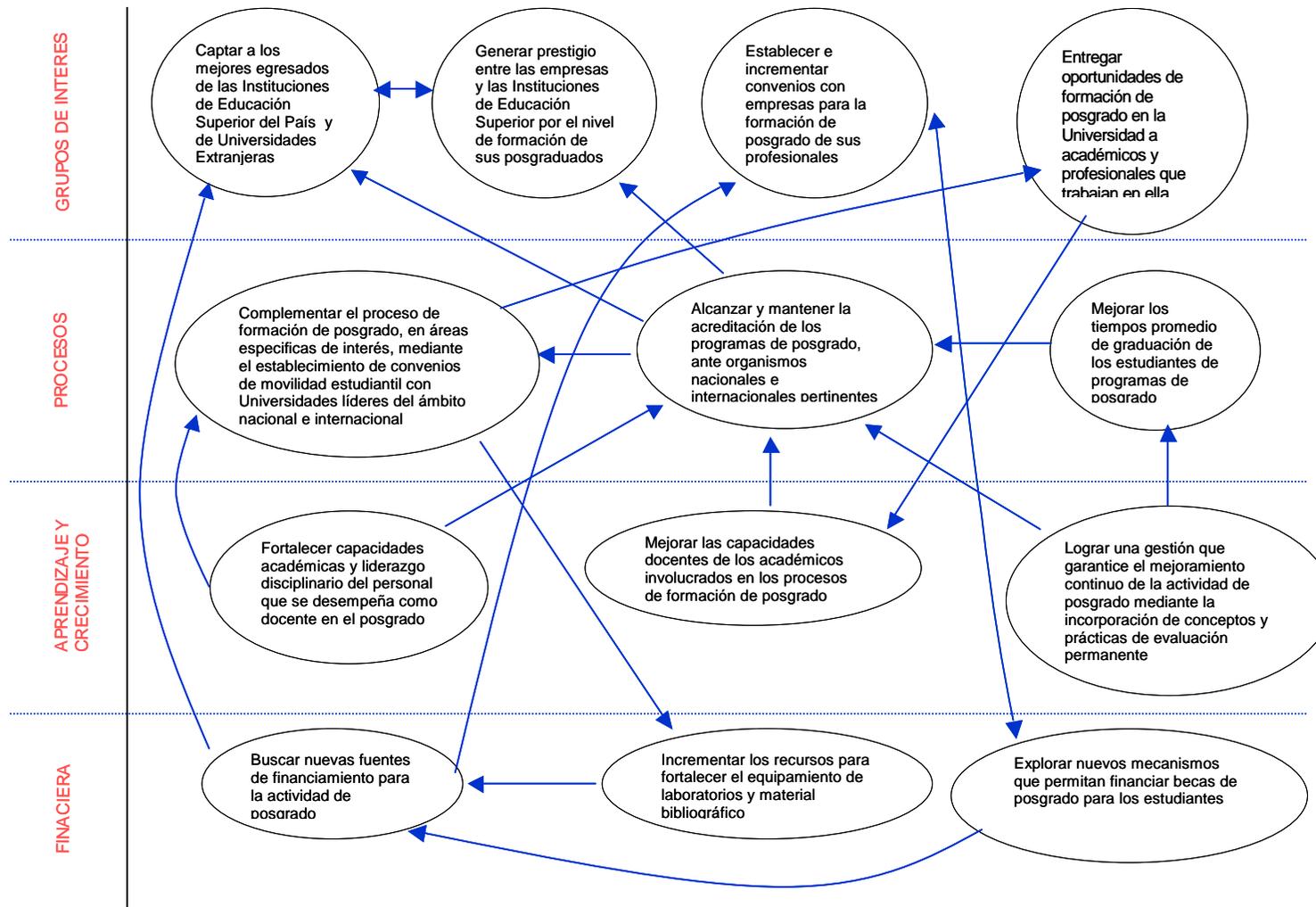


TABLA 1. MEJORAMIENTO CONTINUO DE LA CALIDAD EN LA DOCENCIA DE POSGRADO
Matriz Estratégica

PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN	OBJETIVO ESTRATÉGICO	INICIATIVA	METAS	INDICADOR	RESPONSABLE
Grupos de Interés	Captar a los mejores egresados de las Instituciones de Educación Superior del País y de universidades extranjeras	1.- Llevar a cabo un Plan de Difusión de los programas de posgrado que ofrece la Universidad, focalizado en los estudiantes de pregrado de mejor rendimiento que cursan los dos últimos años en las universidades del país y del extranjero 2.- Ofrecer becas a los titulados universitarios con mejores puntajes promedio de egreso	1.- Lograr cada año el ingreso de al menos un estudiante más, de aquellos que poseen los mejores puntajes de egreso de universidades chilenas o extranjeras. 2.- Contemplar a lo menos 5 becas anuales de posgrado para los estudiantes de mejores puntajes de egreso que se matriculen	1.- N° de matriculados por programa, pertenecientes a los mejores puntajes de egreso (20% superior) de universidades chilenas o extranjeras. 2.- N° de becas otorgadas a estudiantes de mejores puntajes de egreso (20 % superior) de universidades chilenas o extranjeras	Director de Escuela de Graduados
	Generar prestigio entre las empresas y las Instituciones de Educación Superior por el nivel de formación de sus posgraduados	1.-Generar un programa permanente de evaluación del grado de satisfacción de la empresa respecto del desempeño profesional de los posgraduados de hasta 5 años de egreso	Disponer de un informe anual que contenga la evaluación por parte de la empresa de todos los graduados de la Institución, de hasta 5 años de egreso	1.- N° de informes elaborados por año	Director de cada Programa de Posgrado
	Establecer e incrementar convenios con empresas para la formación de posgrado de sus profesionales	1.- Establecer un programa de comunicación y difusión sistemática de los Programas de Posgrado orientado a las empresas	1.- Revitalizar los convenios existentes 2.- Lograr al menos un nuevo convenio cada año	1.- N° de nuevos convenios logrados 2.- N° de nuevos alumnos de posgrado provenientes de empresas en convenio	Director de Escuela de Graduados
	Entregar oportunidades de formación de posgrado en la Universidad a académicos y profesionales que trabajan en ella.	1.-Establecer una política, los procedimientos y mecanismos que permitan la incorporación de académicos y profesionales de la Universidad, en los Programas de Posgrado que ella dicta.	1.- Políticas, procedimientos y mecanismos conocidos por el 100% de los académicos y profesionales que trabajan en la Universidad	1.- Resultados obtenidos en encuesta de evaluación del grado de conocimiento que los académicos y profesionales de la Universidad poseen respecto de la actividad de posgrado.	Director de Recursos Humanos

PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN	OBJETIVO ESTRATÉGICO	INICIATIVA	METAS	INDICADOR	RESPONSABLE
Procesos	Complementar el proceso de formación de posgrado, en áreas específicas de interés, mediante el establecimiento de convenios de movilidad estudiantil con Universidades líderes del ámbito nacional e internacional	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Identificar en cada Programa de Posgrado, las áreas específicas de interés que podrían constituir un sello diferenciador del programa 2.- Seleccionar Instituciones de Educación Superior o Centros de Investigación, chilenos o extranjeros, que cultiven áreas de interés similares a las identificadas 3.- Establecer convenios con estas Instituciones que promuevan y faciliten la movilidad estudiantil y el intercambio 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Contar en cada programa de posgrado, con al menos un área de especialización que lo identifique 2.- Mantener un catastro actualizado de Instituciones con reconocimiento en el desarrollo de las áreas de interés 3. Suscribir al menos un convenio anual de movilidad estudiantil con Instituciones líderes 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Catastro de áreas de especialización por programa de posgrado 2.- Catastro actualizado anualmente de Instituciones con reconocimiento en las áreas de interés 3.- N° de estudiantes de posgrado beneficiados por los convenios de movilidad de estudiantil o intercambio. 	Director de la Escuela de Graduados
	Alcanzar y mantener la acreditación de los programas de posgrado, ante organismos nacionales e internacionales pertinentes	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Analizar los criterios de acreditación de posgrado establecidos en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Chilena y en agencias acreditadoras de posgrado de otros países con experiencia y prestigio en la materia. 2.- Realizar en cada programa de posgrado, procesos de autoevaluación preparatorio para la acreditación 3.- Hacer seguimiento de los planes de mejoramiento de cada uno de los programas que ya cuentan con acreditación 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Lograr la acreditación nacional de todos los programas de posgrado. 2.- Lograr acreditación internacional de al menos un programa de posgrado cada tres años. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- N° de programas de posgrado acreditados nacionalmente/ N° total de programas 2.- N° de programas acreditados internacionalmente/ N° total de programas 	Director de cada Programa de Posgrado
	Mejorar los tiempos promedio de graduación de los estudiantes de programas de posgrado	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Revisar y readecuar los planes curriculares, actividades, metodologías y carga académica de los estudiantes 2.- Establecer un sistema de seguimiento permanente al rendimiento de los estudiantes. 3.- Instaurar un sistema de tutorías distribuyendo a los estudiantes de manera equitativa entre los docentes del programa 4.- Revisar y readecuar las exigencias y procedimientos de obtención del grado académico 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Lograr en un plazo de 3 años que el tiempo de graduación no exceda en más de un 25% al tiempo normal de duración del Programa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Porcentaje de alumnos de cada Programa, cuyo tiempo de graduación no excede en más de un 25% a la duración normal del Programa 	Director de cada Programa

PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN	OBJETIVO ESTRATÉGICO	INICIATIVA	METAS	INDICADOR	RESPONSABLE
Aprendizaje y Crecimiento	Fortalecer capacidades académicas y liderazgo disciplinario del personal que se desempeña como docente en el posgrado	1.- Impulsar y apoyar la generación de publicaciones en revistas indexadas 2.- Promover y favorecer la organización de eventos disciplinarios en la Universidad. 3.- Promover e incentivar la participación activa de los académicos en eventos nacionales e internacionales de la disciplina 4.- Impulsar la creación de nuevas líneas de desarrollo e innovación	1.- Incrementar en a lo menos un 10% el número de publicaciones en revistas indexadas, en cada Programa. 2.- Ser Sede de a lo menos dos eventos disciplinarios internacionales y de a lo menos 3 eventos nacionales, por año 3.- Participación activa de cada uno de los académicos que laboran en el posgrado, en a lo menos un evento disciplinario al año. 4.- En el transcurso de 4 años se cuente con al menos una nueva línea disciplinaria identificatoria en cada posgrado	1.- Porcentaje anual de aumento de publicaciones en revistas indexadas, por programa 2.- N° de eventos disciplinarios nacionales e internacionales realizados en la Universidad, por año 3.-N° de ponencias por académico, presentadas en eventos disciplinarios, por año 4.- N° de nuevas líneas de desarrollo creadas	Director de la Escuela de Graduados
	Mejorar las capacidades docentes de los académicos involucrados en los procesos de formación de posgrado	1.- Definir criterios de selección del personal docente de posgrado. 2.- Elaborar un sistema de evaluación permanente de los docentes de posgrado 3.- Elaborar un programa permanente de formación docente para los académicos que laboran en el posgrado	1.-Al cabo de cuatro años, el 100% de los docentes de posgrado cumple con el estándar definido para desempeñar tal función 2.-Aplicar semestralmente el instrumento de evaluación al 100% de los docentes de posgrado 3.- Participación de cada uno de los docentes de posgrado en al menos una actividad de formación docente, por año.	1.- Verificación del cumplimiento del estándar, de parte de cada docente. 2.- Informe semestral de evaluación del 100% de los docentes. 3.- Informe de participantes por actividad de formación docente anual.	Director de cada Programa

PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN	OBJETIVO ESTRATÉGICO	INICIATIVA	METAS	INDICADOR	RESPONSABLE
	Lograr una gestión que garantice el mejoramiento continuo de la actividad de posgrado mediante la incorporación de conceptos y prácticas de evaluación permanente	<p>1.- Establecer estándares mínimos de admisión de estudiantes de posgrado</p> <p>2.- Establecer estándares mínimos para académicos que participen en el posgrado</p> <p>3.- Diseñar instrumentos que permitan evaluar de manera permanente la calidad de cada uno de los procedimientos académicos y administrativos, asociados al cumplimiento de objetivos y metas, de la formación de posgrado</p> <p>4.- Establecer sistema de control de gestión que contenga criterios como periodicidad de evaluaciones de la gestión de cada programa y procedimientos de actualización de planes de acción, que apunten a mejorar o readecuar las acciones comprometidas.</p>	<p>1.- Al cabo de un año, contar con un Reglamento de Admisión aprobado y difundido.</p> <p>2.- Al cabo de un año, contar con la definición del perfil del docente de posgrado.</p> <p>3.- En el primer año, elaborar instrumentos de evaluación asociados a cada procedimiento.</p> <p>4.- A partir del segundo año, aplicar de manera sistemática los instrumentos de evaluación, elaborar los análisis correspondientes y diseñar las acciones preventivas y/o correctivas necesarias.</p>	<p>1.- Reglamento de Admisión</p> <p>2.- Perfil del docente de posgrado</p> <p>3.- Instrumentos de evaluación asociados a cada uno de los procedimientos involucrados</p> <p>4.- Para cada instrumento de evaluación: resultados, informes de análisis y plan de acción.</p>	Director de la Escuela de Graduados y Director de cada Programa

PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN	OBJETIVO ESTRATÉGICO	INICIATIVA	METAS	INDICADOR	RESPONSABLE
Financiera	Buscar nuevas fuentes de financiamiento para la actividad de posgrado	1.-Suscribir convenios de colaboración con empresas interesadas en apoyar el fortalecimiento del posgrado en sus áreas de interés. 2.-Desarrollar tesis de graduación financiadas por empresas e instituciones que busquen la solución de problemas reales de ellas.	1.- Establecer al menos un nuevo convenio cada dos años. 2.- Financiar al menos una tesis de posgrado al año, a través de una empresa o institución.	1.- N° de nuevos convenios de colaboración suscritos, al cabo de dos años 2.- N° de tesis financiadas por empresas o instituciones, por año	Director de la Escuela de Graduados
	Incrementar los recursos para fortalecer el equipamiento de laboratorios y material bibliográfico	1.-Participar en concursos de proyectos que focalicen la inversión en equipamiento y material bibliográfico para el posgrado. 2.-Buscar alianzas con universidades nacionales y extranjeras para actividades de intercambio y doble graduación, que permitan compartir la infraestructura y optimizar su uso. 3.-Establecer prioridad en la asignación presupuestaria	1.-Participar en al menos un concurso de proyectos por programa, al año. 2.- Premiar la adjudicación de proyectos. 3.- Establecer al menos una alianza de posgrado anual con universidades nacionales o extranjeras. 4.- Incrementar en el presupuesto anual de la Institución, al menos un 10%, los fondos destinados a la inversión en posgrado	1.- N° de proyectos presentados a concurso por programa. 2.- N° de premios adjudicados 3.- N° de nuevas alianzas de posgrado con universidades nacionales o extranjeras 4.- % anual real de incremento del fondo de inversiones para posgrado en el presupuesto universitario	Director de la Escuela de Graduados y Rectoría
	Explorar nuevos mecanismos que permitan financiar becas de posgrado para los estudiantes	1.- Crear becas de excelencia de posgrado financiadas por empresas o instituciones que busquen relevar el nombre de destacados profesionales o académicos.	1.- Generar por cada programa de posgrado, una propuesta de al menos un académico o profesional destacado, para la creación de una beca de excelencia 2.- Obtener financiamiento de empresas para al menos una beca de excelencia por año.	1.- Propuesta fundada de beca de excelencia por programa. 2.- N° de becas de excelencia financiadas.	Director de cada Programa

INFORMACIÓN PARA LA GESTIÓN

Históricamente, la información ha jugado un rol preponderante en el desarrollo de cualquier proceso. A partir de los “datos”, sean éstos de orden cualitativo o cuantitativo, resulta factible representar hechos de la realidad que orientan las decisiones de cualquier empresa. Todas las organizaciones requieren “datos” recopilados y almacenados desde su quehacer diario, para generar “conocimiento” del desempeño de cada uno de sus procesos internos y de su relación con el entorno.

Las diferencias surgidas en las últimas décadas radican en la necesidad de reconocer que mientras mejor se maneje este recurso intangible, mejores serán los beneficios para la organización, dado que todas las estrategias que la Institución defina se benefician directamente con los sistemas de información disponibles. El capital de información de una institución es una de las materias requeridas para crear valor en la nueva economía¹¹⁴. Esto obliga a establecer cómo objetivo estratégico el administrar y proporcionar información de calidad (oportuna, confiable y veraz) en todos los niveles de la organización, así como también en su entorno nacional e internacional. Al igual que en el caso del capital humano, el capital de información se debe gestionar para que se encuentre alineado con la estrategia. El Gráfico 2 muestra la descripción del capital de información asociado al mapa estratégico definido para el caso en desarrollo.

El proceso de generación de información útil para la toma de decisiones, requiere contar con mecanismos claros de transformación de los datos internos de cada institución, definidos según el tipo de información que se quiere obtener, para qué se quiere obtener dicha información y cuáles son las características de los usuarios finales. Por otro lado, también resulta crítico considerar la integración de las diversas fuentes de información que existen al interior de la organización, así como la consistencia, veracidad y oportunidad de las mismas.

A través de la gestión de los datos es posible agregar valor a la información; filtrarla, sintetizarla y remitirla, ayuda a que las personas consigan la clase de información que necesitan para pasar a la acción. Lo anterior conlleva a diferenciar distintos niveles de información en la organización (Ver Gráfico 9). En ella se distinguen por un lado, información de tipo operativo de carácter transaccional, cuya principal característica es su actualización constante (según la

¹¹⁴ Mapas Estratégicos, Robert S. Kaplan y David P. Norton

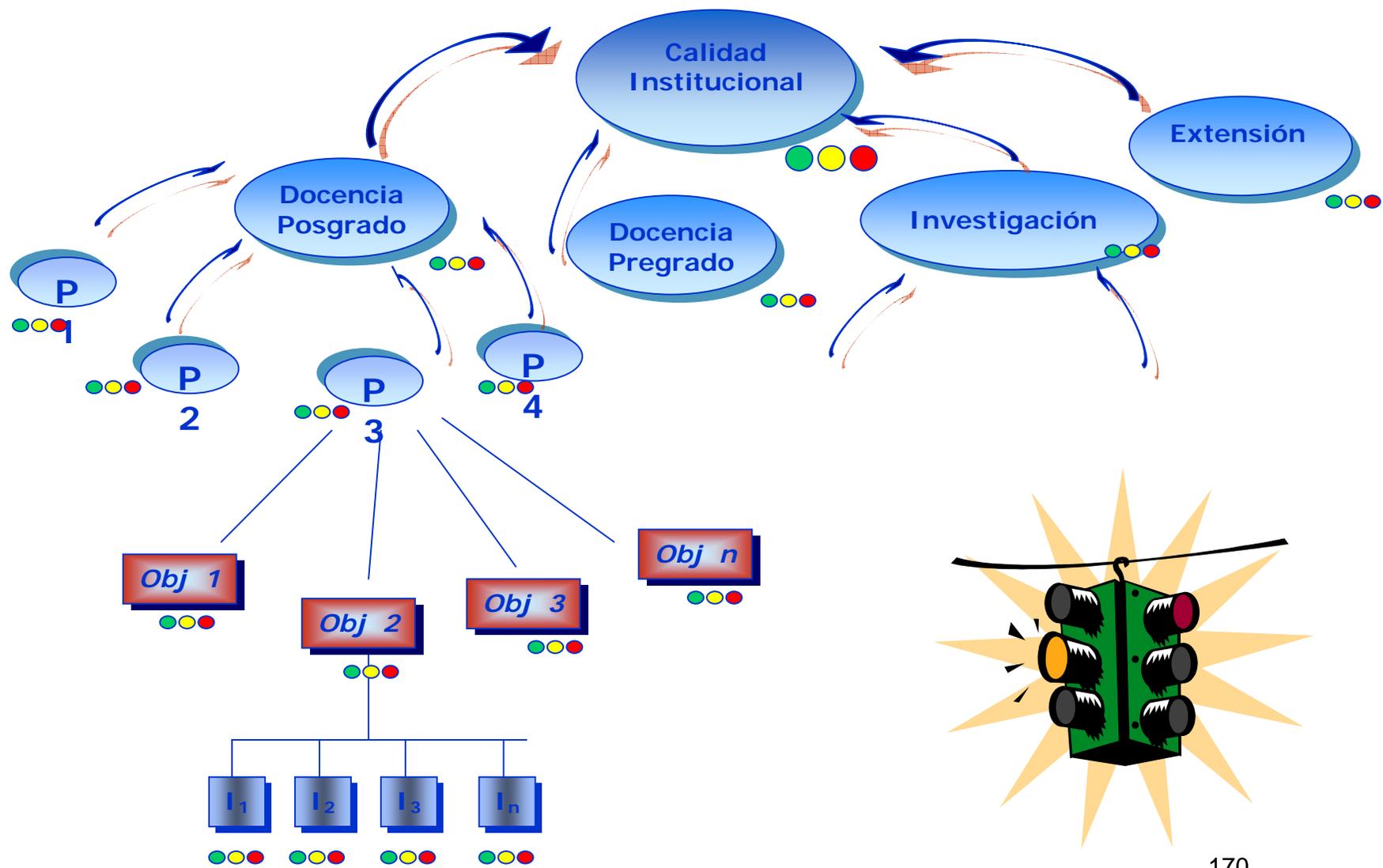
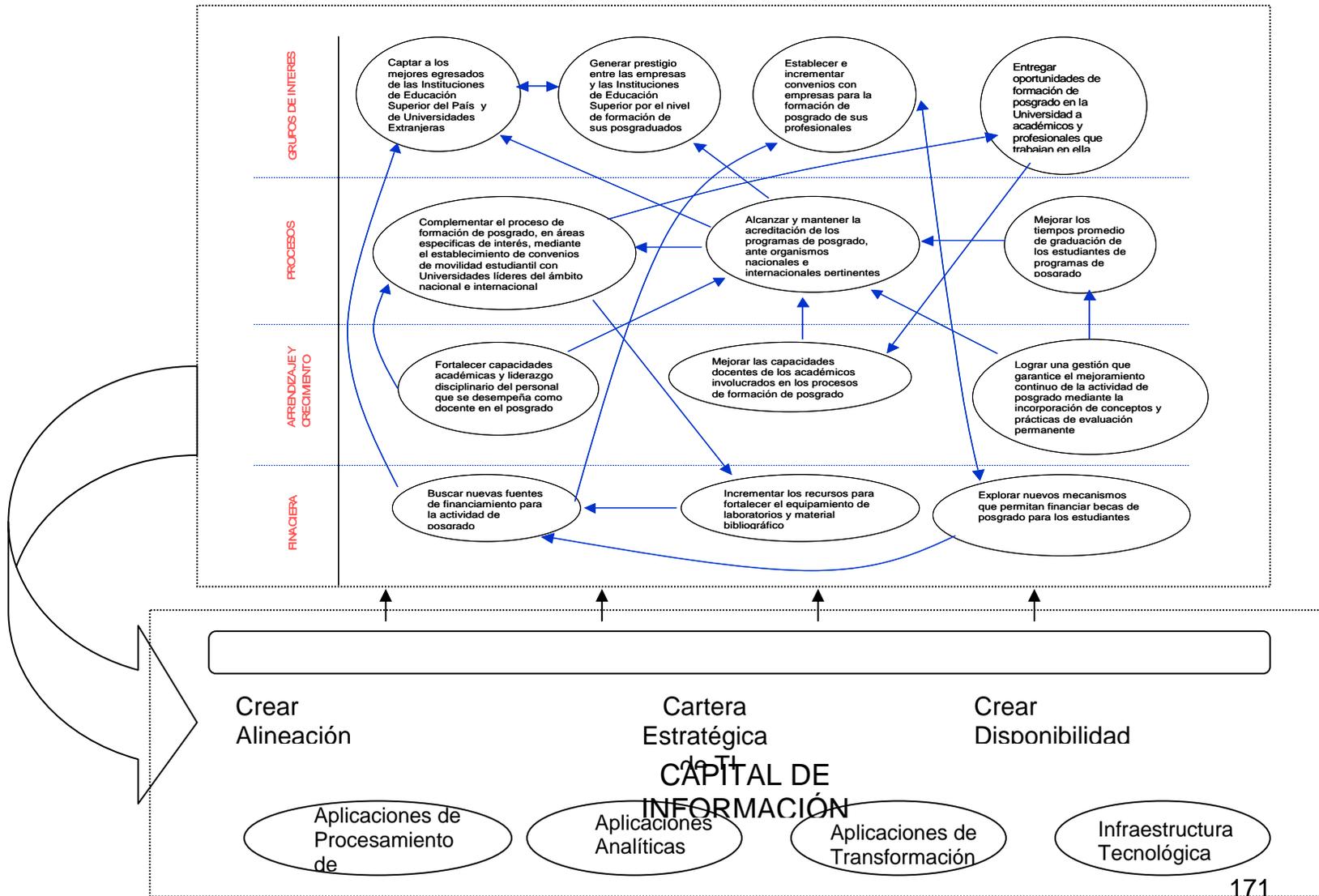


Gráfico 2. Monitoreo de Ejecución del Modelo y Logro de Objetivos

Gráfico 3 Niveles de Información en la Organización



periodicidad de cada proceso) y la generación de gran cantidad de información histórica a través de la cual se mantiene un registro de evolución y comportamiento en el tiempo. Por otro lado, se establece la información requerida para apoyar procesos de gestión y control. Ésta, por lo general, tiene un carácter de “sólo consulta” y resume resultados de procesos según los ciclos definidos por la organización para cada uno de ellos. A partir de esta información, se obtienen los indicadores de desempeño y de resultados requeridos tanto para procesos de planificación estratégica, como para procesos de control y seguimiento de planes de acción y de generación de información de carácter público.

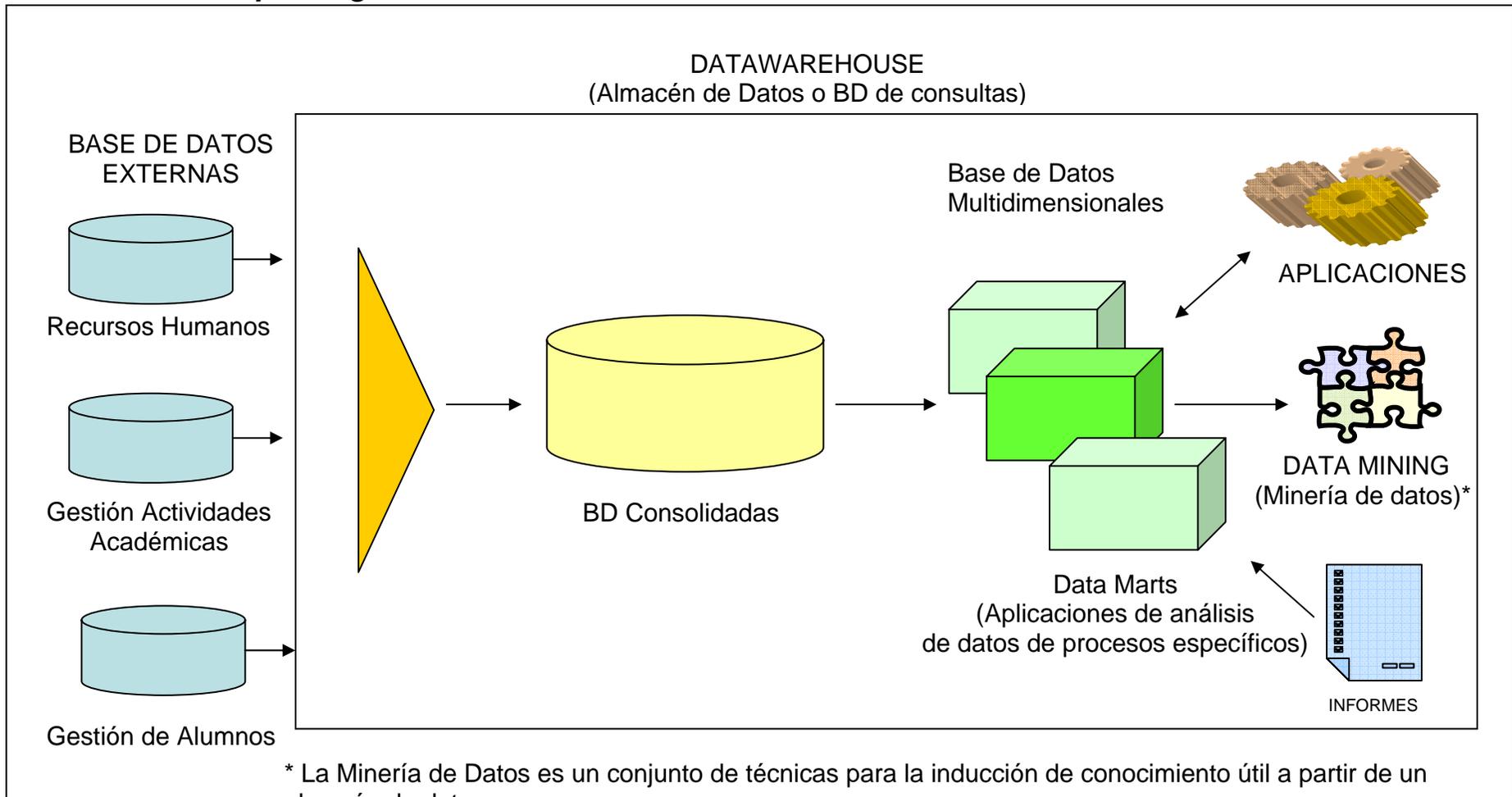
La definición de cómo administrar la información constituye en la actualidad una decisión estratégica, cuyas principales aristas dependen de definir y caracterizar los distintos niveles de información requeridos en la institución, establecer estándares de registros y actualización, especificar interdependencia de datos entre las distintas fuentes que los generan y definir las responsabilidades sobre los “dueños” de cada uno de los datos incorporados. Las alternativas asociadas a los mecanismos de administración de información en la organización son diversas; no obstante, pareciera ser que la concepción de un modelo corporativo de información estructurado según los niveles operativos, tácticos y de gestión, conforman una solución apropiada para dar respuesta a todas las demandas de información (tanto internas como externas) que actualmente existen en las Instituciones de Educación Superior.

Los problemas asociados a la gestión de información se agudizan más en los mercados de servicios que en el de bienes, en particular, porque generalmente existen asimetrías en cuanto a los datos proporcionados por cada una de las entidades prestadoras del mismo servicio. En este contexto, los conceptos de “transparencia” y “estandarización” de la información proporcionada hacia el sistema global se tornan críticos.

Los sistemas de información para la gestión deben contener toda la información necesaria para efectuar análisis de comportamiento de la institución en todos sus ámbitos de acción. Ello puede ser construido a través de la definición de modelos multidimensionales de datos (*datawarehouse* o bases de datos de consulta), los cuales se alimentan desde los sistemas tradicionales de información (niveles operativos y tácticos). A partir de la generación de estos modelos resulta factible efectuar análisis de múltiples variables con información de resultados de procesos

(En Gráfico 4 se presenta el esquema general de un Datawarehouse). Los sistemas nacionales de información orientados a la cuenta pública de resultados tienen esta característica, ya que constituyen fuentes fijas de consulta y se conforman a partir de los datos proporcionados en los mismos términos (indicadores) por las Instituciones de educación superior.

Gráfico 4. Esquema general de DATAWAREHOUSE



CAPÍTULO V
EXPERIENCIAS INTERNACIONALES SOBRE GESTIÓN
DE LA ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UNIVERSIDADES A DISTANCIA. EL CASO DE LA UNED EN COSTA RICA.

Aida Beatriz Azze Pavón¹¹⁵

ANTECEDENTES

Desde su creación en 1977 la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) asume la evaluación como uno de sus objetivos prioritarios de trabajo. En 1993, la Universidad firma como parte del Consejo Nacional de Rectores de Universidades Públicas (CONARE) el convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación de Estudios Superiores de Costa Rica (SINAES), comprometiéndose con la excelencia, la evaluación y el perfeccionamiento permanente. Con estos fines la Universidad establece políticas y estrategias institucionales encaminadas a la ejecución de procesos de autoevaluación de carreras y programas para el mejoramiento y la acreditación de la calidad de los mismos¹¹⁶. En el año 2004 postula ante el (SINAES) la solicitud de acreditación de la primera carrera a distancia: Enseñanza de la Matemática, la cual es acreditada en el 2005. Como consecuencia de éste proceso y de análisis posteriores se desarrollan cambios tendientes a fortalecer la Gestión Académica Institucional, entre estos se amplían las funciones del Programa de Autoevaluación Académica (PAA), adscrito a la Vicerrectoría Académica (VA), a las que se les incorpora la de seguimiento a los

¹¹⁵ Investigadora del Programa de Autoevaluación Académica y Miembro del Equipo de Seguimiento al Plan de Mejora Institucional, Universidad Estatal a Distancia (UNED). Costa Rica.

¹¹⁶ Documentos de trabajo de la Universidad Estatal a Distancia-UNED:

- VRA-PAA-01. (2005) Procedimientos para el Proceso de Autoevaluación de Programas - Académicos. (Grados y Postgrados). San José Costa Rica.
- VRA-PAA-02 (2005) Procedimientos para el Proceso de Acreditación. San José Costa Rica
- VRA-PAA-03.(2005) Procedimientos para el Plan de Mejora. San José Costa Rica.
- VRA (2005) Reglamento de Gestión académica de la UNED. San José Costa Rica. CIDREB-UNED. www.uned.ac.cr
- EMI-VIPLAN (2006) Plan de Mejora Institucional. Avalado por el Consejo de rectoría, sesión 1432. Art.1, celebrada el 7 de marzo del 2006,
- UNED (s. f) Recopilación de Documentos . San José Costa Rica. CIDREB-UNED . En www.uned.ac.cr.
 - o Misión y Visión de la UNED.
 - o Lineamientos de política institucional (2001-2006) y/o (2005-2009).
 - o Factores claves de éxito para el quinquenio (2001-2005) y/o (2005-2009)

Mociones aprobadas por el segundo Congreso Universitario “Por un cambio con participación real”.

planes de mejora de los programas o carreras; a nivel institucional se aprueba el Plan de Mejora Institucional como apoyo a los procesos de autoevaluación y acreditación y su inclusión en los planes operativos anuales (POA); para darle seguimiento a este último se crea el Equipo de Seguimiento al Plan de Mejora Institucional (EMI), adscrito a la Vicerrectoría de Planificación (VIPLAN). Estos procesos han dejado huellas en la Universidad y algunas lecciones aprendidas¹¹⁷.

La UNED se crea el veintidós de febrero de mil novecientos setenta y siete, por acuerdo de la Asamblea Legislativa. La ley de creación plantea que se crea la Universidad Estatal a Distancia como una institución de educación superior especializada en enseñanza a través de los medios de comunicación social.

Consecuente con los objetivos de la UNED, se crea en 1979 el Centro de Control de Calidad Académica (CONCAL), el cual entre sus objetivos tuvo la valoración de unidades didácticas, tutorías y evaluaciones académicas en general.

En 1993, el Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE), órgano que agrupa a las cuatro universidades estatales del país, firma el convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación de Estudios Superiores (SINAES), este convenio plantea entre sus considerandos: “El cumplimiento de sus más altos propósitos, exige a las instituciones universitarias del país el deber moral y patriótico de velar en forma permanente e incansable por la excelencia académica de los programas y carreras que ofrece. Además señala que le compete a las propias universidades establecer un sistema de evaluación que permita su desarrollo y perfeccionamiento permanente, en beneficio tanto de sí mismas como del país”.

En el año 2000 el SINAES comienza los procesos de acreditación de programas y carreras a nivel de grado, acreditándose las primeras carreras en Costa Rica en el año 2001; este sistema queda oficializado por la ley 8256 de mayo del 2002, como un órgano adscrito al CONARE, con personería jurídica instrumental para la consecución de los fines de esta ley. Es importante expresar que la cultura de la autoevaluación y acreditación de carreras se ha incorporado, aunque no con la rapidez esperada, en forma progresiva al medio universitario costarricense,

¹¹⁷ Alvarado, M. (2004) Relación entre las agencias de acreditación y las universidades. Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre los Procesos de Acreditación en el Desarrollo de las Universidades CINDE-UNIANDES-IESALC, Julio, Bogotá Colombia:
www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/boletin77/boletinnro77.htm.
Recuperado el 27 de Enero del 2006.

contribuyendo a mejorar de manera creciente la calidad de los procesos educativos, en especial durante la última década.

En el año 1997, como consecuencia de un proceso de reestructuración institucional en la UNED, el Centro de Control de Calidad se integra en el Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI) adscrito a la Vicerrectoría de Planificación. A partir de los trabajos iniciados en el CIEI se generan los primeros documentos sobre autoevaluación de programas académicos en la UNED, entre ellos la primera Guía de Autoevaluación de Programas Académicos con fines de Acreditación, en correspondencia con los acuerdos nacionales y enmarcada dentro de los objetivos institucionales y de la educación a distancia, realizándose los primeros esfuerzos de autoevaluación de carreras. En este mismo año, se publica el primer Manual de Autoevaluación del SINAES, en el que no aparecen aun criterios específicos para la Educación a Distancia¹¹⁸.

En noviembre del año 2000 se realizó en la UNED el Segundo Congreso Universitario¹¹⁹: “Por un cambio de participación real”, congreso que entre sus mociones reiteró el compromiso por la excelencia académica, la democratización de la enseñanza y la equidad; se explicitan con bases del modelo educativo, que dieron lugar a la publicación del Modelo Pedagógico de la UNED. Se planteó entonces concebir la planificación académica de forma integrada y definir políticas institucionales prioritarias en el proceso de la planificación académica, así como la necesidad de una evaluación rigurosa e integral de los programas para que el Consejo Universitario tomara las decisiones sobre la pertinencia de estos; además se planteó someter a autoevaluación todos los programas académicos de la Universidad y proponer una guía al SINAES para acreditarlos, propuesta que fue entregada en el año 2006 por el Rector de la UNED al Consejo de SINAES para su valoración.

Consecuencias de las mociones de este II Congreso y de las tendencias nacionales ya mencionadas, se tomaron importantes acuerdos en el Consejo Universitario, entre ellos: el considerar la necesidad de la planificación académica, la importancia de la autoevaluación, la necesidad de la planificación estratégica a nivel institucional base

¹¹⁸ SINAES. (2000) Manual de Acreditación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior-2000. San José. Costa Rica En www.sinaes.ac.cr ; SINAES. (2003) Adendum al Manual de Acreditación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior-2000 para atender a las particularidades de la Educación a Distancia. San José. Costa Rica. En <http://www.sinaes.ac.cr/instrumentos.htm>. Rec. 6 de feb 2006.

¹¹⁹ Mociones aprobadas por el Segundo Congreso Universitario (UNED) Celebrado en octubre del año 2000.

de los planes operativos; se acordó¹²⁰ oficializar el Marco Estratégico: Misión y Visión¹²¹ y los Factores Claves de Éxito¹²². Se redefinieron¹²³ funciones y objetivos del CIEI asignándosele la evaluación global institucional, se aprobó establecer el Centro de Mejoramiento de los Procesos Académicos (CEMPA) y el Programa de Autoevaluación Académica (PAA) adscritos a la Vicerrectoría Académica. Entre los Factores Claves de Éxito se destacan con énfasis los relacionados con la calidad de los programas ofrecidos y con la necesidad de asegurarla mediante procesos de autoevaluación y acreditación.

EL PROGRAMA DE AUTOEVALUACIÓN ACADÉMICA

El Programa de Autoevaluación Académica (PAA), se aprobó en el 2002 como una unidad estratégica dirigida a la autoevaluación de carreras y programas para fines de mejoramiento de la calidad y de acreditación, subordinada a la Vicerrectoría Académica¹²⁴. El PAA es un programa conformado por seis funcionarios: un coordinador, cuatro investigadores-evaluadores y una asistente de servicios universitarios, todos a tiempo completo. Como funciones al PAA se le asignaron las de asesorar y capacitar en procesos de autoevaluación de las carreras de grado, elaborar guías, desarrollar procedimientos e instrumentos como apoyo a los procesos por la calidad; la emisión de criterios técnicos, la investigación conceptual, documental y metodológica; la divulgación, la constitución y desarrollo del equipo de trabajo que lo conforma.

En la actualidad la UNED atiende 20.000 estudiantes de pregrado, grado y postgrado con modalidad únicamente a distancia; ofrece treinta y tres carreras de pregrado y grado; veintidós postgrados, veinte de ellos maestrías y dos doctorados. Produce sus propios materiales educativos, tanto impresos como digitales. Entre el 2002 y el 2005 se autoevaluaron en la UNED quince carreras o programas, de ellos once de grado (bachillerato y licenciatura) y cinco programas de postgrado (maestrías y doctorado). Acreditándose cuatro postgrados, entre ellos el Doctorado en Educación, con el Sistema de Carreras y Postgrados Regionales (SICAR) y la carrera de Enseñanza de la Matemática con el sistema nacional SINAES. Actualmente están en proceso de autoevaluación ocho carreras universitarias, con lo que se supera el 60% de las

¹²⁰ Acta No 1526-2001 del 17 de agosto del 2001.

¹²¹ Directrices de la UNED. Editorial UNED. San José Costa Rica.

¹²² Factores claves de Éxito, Acta 1748 Art. IV, inciso 5.

¹²³ Acta No 1560-2002 Acuerdo 4 del Artículo 4, inciso 10 del el 15 de marzo del 2002.

¹²⁴ Azze, A. B. y otros (2002) Vinculación entre los procesos de autoevaluación, autorregulación y la acreditación con el proceso de planificación institucional. Trabajo de curso presentado en Curso Métodos Innovativos de autoevaluación. CAMINA-CR. CONARE-CSUCA. San José. Costa Rica. Pág. 18-42.

carreras de grado en procesos de autoevaluación. Para estos efectos el SINAES publicó en el 2003 el Adendum para la autoevaluación de carreras a distancia. Todos los programas autoevaluados se encuentran implementando planes de mejoramiento de su calidad.

Para favorecer estos procesos, entre el 2004 y el 2005 se elaboraron por el PAA documentos de base, aprobados por el Consejo de Rectoría, entre estos: los Manuales de Procedimientos Autoevaluación, Acreditación y Autorregulación¹²⁵, que ordenan los procesos internos, así como la Guía Metodológica: Autoevaluación de la Calidad de Carreras de Educación a Distancia¹²⁶. La guía establece el marco teórico-metodológico, definiendo expresamente los conceptos de calidad universitaria, evaluación y autoevaluación, identificando como objeto de autoevaluación la carrera, entendida como proyecto de formación a distancia y distinguiendo dimensiones de entrada, desarrollo, resultados y continuidad. Para cada dimensión se definieron los criterios de calidad correspondientes. La Guía contiene así mismo un apartado que describe el proceso y los métodos sugeridos para llevarlo a cabo, desde la decisión de acreditarse, hasta la elaboración de los informes y planes de mejora. La Guía fue presentada al SINAES para su valoración y base de diálogo nacional sobre criterios de calidad de la Educación Superior a Distancia, no solo para el mejoramiento a lo interno de las carreras sino también para la autoevaluación con fines de acreditación con el propio SINAES.

Desde el año 2005, el PAA el desarrollado el Curso Autoevaluación Académica de Carreras a Distancia¹²⁷, dirigido a académicos y administrativos vinculados con las comisiones de autoevaluación; este curso tiene como propósitos: primero capacitar a los participantes en el diseño y ejecución de un proyecto de autoevaluación y el correspondiente plan de mejora a partir de un proyecto en el que se valore una o varias dimensiones desarrolladas en la Guía Metodológica y segundo sensibilizar y

¹²⁵ Aprobados por el Consejo de Rectoría, en la sesión No 1392-2005, del 13 de junio del 2005.
¹²⁶ Aprobada por el Consejo de Rectoría según acuerdo CE 2006-4000, del 24 de mayo del 2006.
¹²⁷ Espeleta, V; Barrantes, Hugo; Araya, J. A. (2005) La Autoevaluación de la carrera Enseñanza de la Matemática: Una experiencia en Educación a Distancia. Simposio Internacional de la evaluación y acreditación al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. San José. Costa Rica; González, M. A; Azze, AB; Arce, R; Quirós, JC .(2005) Autoevaluación de carreras de educación a distancia. Guía Metodológica. San José. Costa Rica. PAA- UNED. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/acreditacion/costa%20rica/guiaeaduned.pdf> ; L'emaitre, Ma. J. (2005) Autoevaluación y acreditación en el marco del aseguramiento de la calidad en el contexto latinoamericano. Presentación en Seminario Taller Autoevaluación y Acreditación en el marco de la calidad. Celebrada 7-9 feb 2005, SINAES. San José, Costa Rica; L'Ecuyer, J. (2002) Guía de Evaluación Institucional. Presentado en el Curso Camina Costa Rica. CONARE. San José. Costa Rica

comprometer a los participantes en la necesidad de los procesos por la calidad, comprendiendo que son las personas que se identifican y se comprometen las que identificadas con las políticas, lineamientos y planes de desarrollo de las instituciones, hacen el cambio.

Es importante destacar que a partir del año 2006 se incorpora a las funciones del PAA, la de dar seguimiento a los planes de mejora de los programas e informar de los mismos a la Vicerrectoría Académica y a sus respectivas escuelas, así como velar por su incorporación al Plan Operativo Anual (POA) de cada dependencia.

SEGUIMIENTO DE LA EXPERIENCIA Y CRITERIOS DE LOS ACADÉMICOS PARTICIPANTES.

Asimismo en el año 2005, se realizó en el PAA un estudio¹²⁸ de los procesos de autoevaluación, tanto para mejora como para acreditación, desarrollados entre los años 2002 al 2005, con los objetivos de: Identificar los puntos críticos de los resultados de los procesos de autoevaluación desarrollados en la UNED entre el año 2002 y 2005, con vistas a enriquecer los procesos de planificación y mejoramiento institucional¹²⁹.

Analizar los aciertos y desaciertos de los procesos de autoevaluación que se han ejecutado en el período 2002 a 2005 para lograr mejoramiento de la calidad en próximos procesos y maximizar los beneficios de los mismos.

Como conclusiones generales de este análisis, se arriba al criterio de que las experiencias de autoevaluación han iniciado un proceso importante de construcción de una cultura de autoevaluación en la UNED, que es necesario al interior de la institución.

Fortalecer la cultura de registro de la información e instaurar un sistema de información que facilite la autoevaluación y la autorregulación, el análisis del desempeño y del comportamiento de los indicadores de calidad; brindando información clave y oportuna para la toma de decisiones a partir de la definición de criterios, categorías e indicadores propios para la educación a distancia.

¹²⁸ **Campos, J; González, N. (2006) Los procesos de autoevaluación desarrollado en la UNED durante el periodo 2002 – 2005: análisis comparativo. PAA. Documento Inédito**

¹²⁹ González, Miguel (2006) Modelos de evaluación de la calidad en universidades a distancia: comparación entre el modelo UNED (Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica) y el modelo UTPL (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador)

Elevar los niveles de coordinación entre las diferentes instancias involucradas en el proceso formativo del estudiante, ya que en los sistemas a distancia esta coordinación es particularmente vital, dado el estilo de organización de la docencia por procesos, en los cuales numerosas instancias y personas intervienen.

Acortar los tiempos de ejecución de las autoevaluaciones, para lo cual es necesario dotar de recursos y apoyo a las comisiones de autoevaluación.

La Vicerrectoría Académica realizó una encuesta¹³⁰ de opinión a funcionarios académicos involucrados en los procesos de autoevaluación para el mejoramiento y la acreditación, acerca de las dificultades encontradas y las sugerencias para superarlas. En esta encuesta todos los entrevistados coincidieron en la importancia de los procesos de autoevaluación como requisito para la acreditación, sus consecuencias positivas en el mejoramiento académico y administrativo, en el mejoramiento de la comunicación con los estudiantes y los graduados, así como la contribución de estos procesos en la consolidación de la calidad. Con respecto a los procesos de acreditación se consideró por los entrevistados que estos habían contribuido a la:

- Consolidación de los Programas de la Universidad tanto a nivel de grado como de postgrado, y a la
- Pertinencia y solidez de los mismos ya que proporciona una fuerte retroalimentación gracias al contacto con la realidad externa educativa.

Se expresaron sugerencias para facilitar los procesos de autoevaluación y mejora, entre las que destacan:

- Realizar los procesos en períodos de tiempo más cortos, de forma que los resultados no pierdan vigencia y que los involucrados mantengan su nivel de motivación.
- Contar los programas con facilidades de tiempo para dedicarse a esta labor, y apoyo con asistentes o digitadores de los documentos que se van realizando.

Por último se sugiere a la institución, entre otros:

¹³⁰ Estudio presentado a CONVIACA -UNED en el año 2006.

- Realizar un proceso de sensibilización a toda la comunidad universitaria para que se sientan comprometidas e involucradas todas las instancias de la UNED y el personal administrativo.
- La sistematización de las experiencias para establecer mecanismos que faciliten no solo los procesos de acreditación, sino que también los de autoevaluación.
- Incorporar en el presupuesto los recursos necesarios para los procesos de autoevaluación y acreditación y ante todo para el plan de mejoramiento.
- Desarrollar y dar seguimiento al Plan de Mejora Institucional en todos sus alcances.
- Ejecutar las transformaciones que demandan los planes de mejora de los programas en el corto mediano y largo plazo.
- Desarrollar sistemas para el resguardo y acceso a la documentación y sistemas de información que permitan ejecutar con mayor facilidad los procesos de autoevaluación y la toma de decisiones.

GESTIÓN DE LA ACREDITACIÓN.

LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE EVALUACIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

José Miguel Gutiérrez Mata¹

INTRODUCCIÓN

Los procesos de autoevaluación, ya sea con fines de mejora o tendientes a la acreditación, son complejos y exigen una gestión que garantice su éxito. Éxito que se logra alcanzar con dedicación, esfuerzo y constancia, de todas aquellas personas involucradas, ya sea el estudiantado, la población docente, la población administrativa; y del apoyo mismo que brinde la institución universitaria, desde las distintas Vicerrektorías (Docencia, Administración y Vida Estudiantil), como también desde la Oficina de Planificación Universitaria y de la Oficina de Registro e Información (para el caso de la Universidad de Costa Rica).

Según lo estipulado en la resolución de la Vicerrektoría de Docencia², los procesos de autoevaluación-autorregulación que se realicen en las unidades académicas en la Universidad de Costa Rica, deberán estar asesorados por el personal docente del Centro de Evaluación Académica (CEA) (Vicerrektoría de Docencia, 2001). Dicha asesoría se inicia desde esta instancia, con el nombramiento de dos personas asesoras que conformarán el denominado equipo de trabajo (conocido como los del CEA), que apoyarán a todas aquellas unidades académicas que desean iniciar su proceso de revisión interna. Con tal fin, la unidad académica nombra a una comisión encargada de coordinar las acciones de la autoevaluación correspondiente.³

A partir de este acercamiento entre el equipo asesor del CEA y la comisión de la unidad académica, una serie de dudas e interrogantes surgirán en las personas que participan en el proceso de autoevaluación: ¿Por qué hay que hacer un proceso de autoevaluación? ¿Qué es acreditación? ¿Se ésta preparando para ello? ¿Son solo unos cambios? ¿Cómo se inicia? ¿Cómo se conforma la comisión? ¿Se cuenta con

¹ Docente-Investigador del Departamento de Investigación y Evaluación Académica. Centro de Evaluación Académica. Universidad de Costa Rica.

² Vicerrektoría de Docencia (2001) Resolución VD-R-7042-2001. Universidad de Costa Rica.

³ Rodríguez, Aura (2001) Autoevaluación y acreditación de las carreras de la Universidad de Costa Rica. En: Revista de Ciencias Sociales. Números 92-93. Editorial Universidad de Costa Rica.

carga académica para hacer el trabajo? ¿Cuánto dura el proceso de autoevaluación? ¿Qué beneficios habrá? ¿A quiénes se debe consultar? ¿Cómo se apoyará? ¿Qué dicen las otras escuelas que han hecho estos procesos? Ustedes son los que saben, y deben entregar orientaciones. Dudas como éstas, se disiparán durante el proceso, para dar lugar a otras que aparecerán en el desarrollo del mismo: ¿Esto no dura seis meses? ¿Va para largo? ¿De dónde se obtendrán los recursos para mejorar?

En esta ponencia se pretende, de una forma muy general, dar respuesta a la pregunta, que se hacen desde las unidades académicas: ¿Y ustedes cómo van a dar apoyo? Pregunta que se revierte hacia el CEA, con el equipo de personas asesoras: ¿Y cómo se los apoya para alcanzar un proceso de éxito? Por ello se presenta, lo que se ha construido desde la asesoría en el Centro de Evaluación Académica, para dar apoyo a los procesos de autoevaluación, ya sea con fines de mejora o con fines de acreditación. Construcción que se da a partir de la experiencia, de la discusión, de la reflexión, y por qué no, de brindar una respuesta casi inmediata, a situaciones nuevas o no contempladas. Con esto no se quiere decir que está terminado, ni tampoco, que son pórcimas de éxito, pero sí, es posible asegurar que facilitan el duro trabajo que significa mirarse a sí mismo, criticarse, deleitarse, para luego mejorar.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Universidad de Costa Rica, a partir de los años 90, promueve institucionalmente una serie de esfuerzos tendientes a la revisión interna de su quehacer, con miras al mejoramiento continuo⁴. La Universidad considera los procesos de calidad como un eje orientador, y fortalece los procesos académicos, tanto para las autoevaluaciones y acreditaciones de carreras, como la certificación de laboratorios. Es por ello que su Asamblea Colegiada Representativa, en la sesión #101, instó a la comunidad universitaria a participar en los procesos de autoevaluación-autorregulación para el mejoramiento y la acreditación. El Consejo Universitario también consideró: "*... establecer mecanismos de evaluación externa para carreras y programas universitarios que puedan dar fe pública de la calidad académica que los caracteriza (acreditación)*", así como "*que las universidades estatales cuenten en su interior con sistemas formales adecuados de autoevaluación integral y que entren en un proceso*

⁴ Consejo Universitario (1995) Acta Número 4159 del 29 de noviembre de 1995. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio Brenes. Universidad de Costa Rica.

permanente de examen y análisis de cumplimiento de objetivos intermedios y finales de carreras y programas..." (Consejo Universitario, 1995)⁵

La institución ha participado en la conformación y consolidación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), en la creación del Sistema Centroamericano de Evaluación de la Educación Superior (SICEVAES), y en la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). Finalmente, la anuencia para apoyar dichos procesos, se ve reflejada en las Políticas de la Universidad de Costa Rica para el año 2006⁶, en la cual se indica que *"la Universidad de Costa Rica continuará promoviendo y apoyando los procesos de evaluación continua, de autoevaluación-autorregulación y de acreditación"* (Rectoría, 2006)⁷.

El CEAIES, una dependencia de la Vicerrectoría de Docencia, dedicada a la evaluación e investigación curricular. Su propósito fundamental es contribuir al mejoramiento académico, mediante la investigación y evaluación de las diferentes dimensiones del fenómeno educativo propio de la Universidad de Costa Rica. Asimismo, brinda asesoría y colaboración estrecha a la Vicerrectoría de Docencia, la Rectoría, el Consejo Universitario y las unidades académicas.

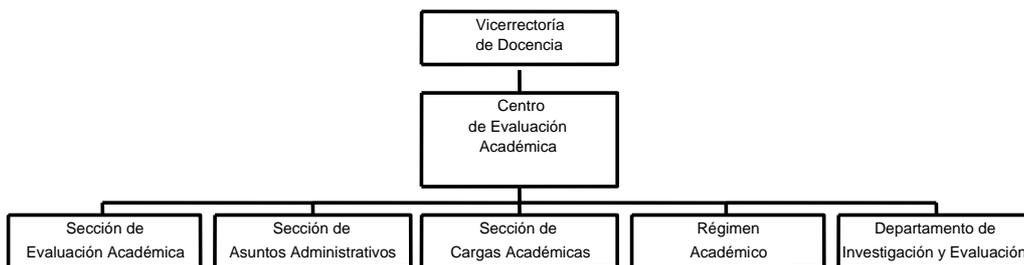
En el nivel interno, está constituido por la Sección de Evaluación Académica, Sección de Sistemas, Sección de Asuntos Administrativos, Sección de Cargas Académicas, Régimen Académico y el Departamento de Investigación y Evaluación Académica (DIEA) (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1: Organigrama del Centro de Evaluación Académica

⁵ Consejo Universitario (2005) Políticas de la Universidad de Costa Rica para el año 2006. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio Brenes. Universidad de Costa Rica.

⁶ Rectoría (2006) Políticas de la Universidad de Costa Rica para el año 2006. Universidad de Costa Rica.

⁷ Mora Aguilar, Carlos y Gutiérrez Mata, José Miguel (2005) *La Validación externa y el rol que desempeña el equipo de pares externos en los procesos de autoevaluación de carreras*. En: Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Instituto de Investigación en Educación INIE. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca. Costa Rica.



Este Departamento (DIEA) es el responsable de investigar, evaluar, asesorar y realizar los estudios necesarios para mejorar la función docente y dar sustento a las decisiones sobre política académica. También, desde el DIEA, el equipo de personas asesoras acompañan a las diferentes unidades académicas en sus procesos de autoevaluación (con fines de mejora y acreditación) y de autorregulación. Este grupo asesor está integrado, en la actualidad, por 18 personas con formación interdisciplinaria, las cuales atienden, entre otras cosas, la solicitud de apoyo a más de 40 carreras de grado de la Universidad de Costa Rica, en materia de procesos de autoevaluación con fines de mejora y acreditación. Un recuento de este tipo de asesoría, se refleja en el siguiente listado:

- Nueve carreras acreditadas por el Sistema Nacional de la Acreditación de la Educación Superior (SINAES).
- Dos carreras reacreditadas ante el SINAES.
- Tres carreras con acreditación de equivalencia por el Canadian Engineering Board (CEAB).
- Una carrera con autoevaluación certificada por el SICEVAES.
- 30 carreras en procesos de autoevaluación. (CEA, 2006)⁸

Por otra parte, en el CEA existe claridad de la importancia de no supeditar el proceso de autoevaluación a la acreditación, ya que las unidades académicas tienen una misión social de enorme trascendencia y esto debe ser objeto de una revisión periódica, que se consigue por medio de la autoevaluación (Villalta, 1998)⁹; y claridad

⁸ Centro de Evaluación Académica (2006) Unidades Académicas en Procesos de Autoevaluación-Autorregulación, Acreditación y Reacreditación. Documento del Departamento de Investigación y Evaluación Académica.

⁹ Villalta, Olga María (1998) Autoevaluación, autorregulación y acreditación: retos de la Educación Superior. En: Revista de Educación. Número 22. Editorial Universidad de Costa Rica.

también en que no hay acreditación sin autoevaluación, aunque puede haber autoevaluación sin acreditación, orientada hacia la mejora.

ACIERTOS Y DIFICULTADES PARA REALIZAR LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y DE ACREDITACIÓN

A pesar de que la Universidad de Costa Rica cuenta con amplia experiencia en evaluación, especialmente desde la creación del Centro de Evaluación Académica en 1975, es en los albores del siglo XXI cuando los procesos de autoevaluación con fines de mejoramiento o de acreditación, se vuelven continuos y crecientes. Lo anterior obliga al equipo de personas asesoras del CEA, a reaccionar a lo interno, ante esta nueva situación, aclarando conceptos, consultando teóricos y preparando desde la experiencia, la logística para dar los primeros pasos, que resultaron complejos, con caídas y aciertos, hasta que, poco a poco, se empezó a caminar con algo de firmeza. Es este caminar, el que permite vislumbrar una serie de dificultades presentes en los procesos de autoevaluación llevados a cabo:

Falta de una mayor planificación interna de los procesos de autoevaluación en aquellas unidades académicas que no tienen una cultura o práctica acentuada en el área de la planificación y la evaluación.¹⁰

Dificultad para abrir espacios de participación relativamente uniformes, incluso de la aparición de resistencias, ya sea a la misma evaluación, o por el temor de la evaluación interna, algún docente o administrativo puede sentirse lesionado¹¹.

Mayor duración de los procesos y sus correspondientes efectos en el factor motivación, en algunos casos hasta más de dos años. Por ejemplo, de nueve carreras en el año 2003 que llevaron a cabo procesos de autoevaluación, el mínimo de tiempo de duración fue de 1,5 años y el máximo de seis años. Cinco carreras indican una duración entre tres y cuatro años¹².

¹⁰ Centro de Evaluación Académica (2005) Lineamientos conceptuales y procedimientos generales sobre Autoevaluación-Autorregulación en la Universidad de Costa Rica. Documento del Departamento de Investigación y Evaluación Académica.

¹¹ Abarca Rodríguez, Allan (2004) La política pública de elevar la calidad de la Educación Superior: un análisis del proceso de autoevaluación y de acreditación nacional. Universidad de Costa Rica.

¹² Ibid.

Carencias en los procesos de asesoramiento brindado por el personal del CEA. Esto en cuanto al manejo teórico sobre conceptos relacionados con autoevaluación, acreditación, autorregulación, calidad, así como también la falta de conocimiento en la forma que se debía abordar una asesoría de un proceso de autoevaluación y sus implicaciones¹³.

Las personas que integran la Comisión de Autoevaluación en las unidades académicas, ejecutan el proceso, generalmente como una sobrecarga de trabajo habitual.

Algunas unidades académicas han decidido realizar la autoevaluación con miras al mejoramiento y a la acreditación de manera muy independiente del CEA, sin conocer el transfondo y la magnitud del proceso.

Hay falta de bases de datos integrales de la Universidad, con la información que requieren las unidades académicas para sustentar sus procesos. Igualmente, en estas unidades, existen registros de información rudimentarios y no están sistematizados¹⁴.

Sin embargo, no todo es dificultad, también se han encontrado algunos factores que han incidido en el éxito de los procesos de autoevaluación, con fines de mejora y con fines de acreditación, a saber:

El grado de compromiso, responsabilidad y entrega mostrado por las personas que conforman la Comisión de Autoevaluación en las distintas unidades académicas, a pesar de no contar con el tiempo suficiente para llevar a cabo el proceso, sin descuidar el funcionamiento de la unidad académica en sus otras áreas (normalidad de la carrera).

La decisión clara de la unidad académica, avalada por la Asamblea de Escuela, para que la autoevaluación constituya el proyecto prioritario y, por lo tanto, los recursos y la estructura estén al servicio del proceso.

La democratización de los procesos ha permitido la participación amplia y abierta de todos los sectores de la unidad académica, logrando un mayor compromiso y legitimidad, así como una mayor apertura y transparencia.

¹³ CEA 2005. Op. Cit

¹⁴ CEA 2005. Op. Cit

El aprendizaje del trabajo en equipo, es decir el trabajo colaborativo, que a su vez conlleva a desarrollar habilidades para la toma de decisiones ágiles, participativas y para la resolución de conflictos.

La adopción de medidas de mejoramiento paralelas al proceso de autoevaluación, lo cual contribuye a generar una percepción compartida de avance y logros en materia de calidad. Aspecto que provoca un clima positivo y un involucramiento paulatino de autores e instancias.

La conformación de un equipo interdisciplinario y la capacitación del personal del CEA, en el ámbito nacional e internacional.

La asesoría en planificación de los procesos de autoevaluación está contribuyendo a lograr avances sustantivos, claridad en los participantes y un mayor compromiso y motivación desde el inicio.

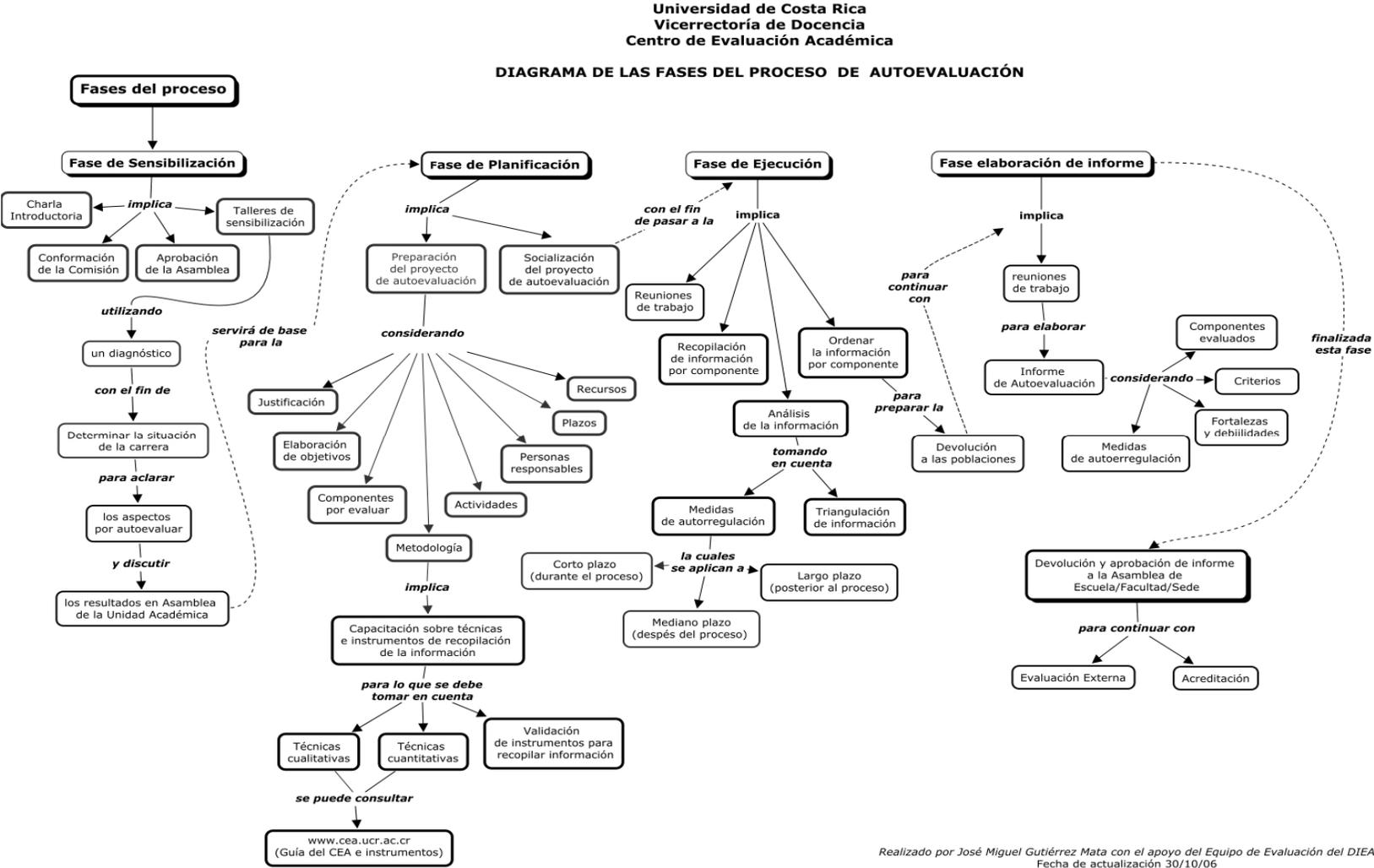
Elaboración de materiales desde el Centro de Evaluación Académica y la apertura de espacios para compartir experiencias con otras instancias.

LAS FASES DEL PROCESO DE AUTOEVALUACION

Desde el 2000 cuando se acreditan las primeras carreras, mucho se ha discutido y reflexionado acerca de los procesos de autoevaluación con fines de mejora¹⁵ y acreditación. Sin embargo, en muchas oportunidades, las unidades académicas no tenían claridad de las dimensiones de ejecutar un proceso de autoevaluación y qué cosas se debían considerar para su ejecución. El equipo asesor del DIEA decidió resolver esta situación, elaborando un esquema del proceso, tal como es concebido a lo interno del equipo. De una manera gráfica, se puede observar todo lo que debe tomarse en cuenta y la responsabilidad que demanda un proceso de autoevaluación. El proceso de autoevaluación se lleva a cabo, desarrollando una serie de fases, las cuales se denominan de: sensibilización, planificación, ejecución y elaboración del informe final (Ver Gráfico 2):

¹⁵ Cepeda López, Guillermo et. al. (2000) Fundamentos teóricos y práctica de la autoevaluación de programas académicos en la educación superior. Universidad Javeriana. Colombia.

Gráfico 2: Proceso de Autoevaluación



Fase de Sensibilización: en esta fase se inician los primeros acercamientos entre el equipo asesor del CEA y la Comisión de la unidad académica. Se busca ofrecer una aproximación teórica acerca de lo qué es un proceso de autoevaluación, cómo se forma y qué responsabilidades adquiere una comisión de trabajo, qué es la acreditación y cómo se inicia el proceso de autoevaluación. La experiencia ha llevado a ejecutar en esta fase, lo que se ha llamado el diagnóstico de la unidad académica, el cual da a las personas participantes, la oportunidad para poner en común sus preocupaciones y percepciones acerca del funcionamiento de la carrera, de su condición actual y de las posibles mejoras que se deban realizar, generando un espacio de reflexión sobre ésta.

Fase de Planificación: implica la preparación del proceso de autoevaluación. En esta etapa se debe trabajar en la elaboración de los objetivos de la autoevaluación, los componentes que se van a evaluar, la metodología por utilizar, las actividades que se realizarán. También se consideran los recursos, los plazos y las personas responsables.

Fase de Ejecución: se pretende con esta fase, desarrollar en la práctica la planificación del proceso, lo cual implica reuniones de trabajo, recopilación de la información, considerando las diferentes fuentes de información, así como el análisis y ordenamiento de la información recopilada.

Fase de Elaboración del Informe: en esta fase, la comisión de trabajo realiza reuniones de trabajo, con el propósito fundamental de plasmar en un documento, el proceso de autoevaluación llevado a cabo, considerando la información de los componentes evaluados, los criterios utilizados; como también las fortalezas, debilidades y las medidas de autorregulación.

Es importante destacar que en el desarrollo de cada una de las fases, la comisión de trabajo socialice los resultados o avances de la autoevaluación, con las poblaciones involucradas en el proceso. El objetivo de esto es mantener informado al resto de las personas de la unidad académica acerca del trabajo realizado y abrir espacios de participación para la reflexión del proceso.

DOCUMENTOS DE APOYO A LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y DE ACREDITACIÓN

En los años 90, el CEA determinó la necesidad de contar con un material de mayor especificidad para la ejecución de las autoevaluaciones. De esta necesidad surge en 1999, el primer documento orientador denominado El Proceso de Autoevaluación para la Acreditación. Una guía orientadora, como el documento oficial para apoyar los procesos de autoevaluación y una guía de estudio para la asesoría de las unidades académicas. Posteriormente, con un poco más de madurez **del** equipo asesor del CEA, surge un segundo documento denominado Lineamientos conceptuales y procedimientos generales sobre autoevaluación y autorregulación en la Universidad de Costa Rica, tomando como base los documentos emitidos por el CEA, el SINAES y el SICEVAES, lo cual significó un trabajo arduo y constante por parte del equipo del DIEA.

Con este último documento se busca lograr una mejor orientación y un óptimo desarrollo de los procesos de autoevaluación y lograr un adecuado conocimiento de la situación evaluada y un mayor compromiso con el cambio hacia el mejoramiento continuo en las unidades académicas¹.

En cuanto a la capacitación sobre técnicas e instrumentos de recopilación de la información, el DIEA determinó que se invertía demasiado tiempo en la elaboración, revisión y validación de instrumentos para recopilar la información, específicamente en lo referente a los cuestionarios. Para cada carrera que en autoevaluación, se asesoraba en la construcción, revisión y validación de cuestionarios, lo cual generaba un gran inversión de tiempo y recursos. Para solucionar este problema, desde el equipo asesor se inició la elaboración de cuestionarios para los diversos grupos de informantes, entre ellos entes empleadores, personal administrativo, personal docente, personas graduadas y para la población estudiantil².

¹ Este documento se encuentra en la dirección electrónica www.cea.ucr.ac.cr .
² Todos ellos están colocados en la página Web del CEA.

ACCIONES QUE REALIZA EL CEA PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACION

En apoyo a los procesos de autoevaluación y acreditación, el Departamento de Investigación y Evaluación Académica del Centro de Evaluación Académica y como responsable de una gama de funciones de asesoría y producción teórico-metodológica, en apoyo a la Vicerrectoría de Docencia y otras entidades involucradas, canaliza y cumple sus funciones a través de las siguientes actividades:

- Actividades de capacitación: El Equipo de Evaluación Académica (EEA), del Departamento de Investigación y Evaluación Académica, trabaja en una propuesta de curso denominado Autoevaluación, Autorregulación y Acreditación. Esta propuesta tiene como objetivo solventar las necesidades de información, capacitación, diseño del plan de autoevaluación que tienen las diferentes unidades académicas de la Universidad y va dirigido a toda la comunidad universitaria.
- Actividades de investigación: Es en el año 2000 cuando el CEA abre la línea de investigación, con varios proyectos de investigación, dirigidos a alimentar los procesos de toma de decisiones de las autoridades universitarias, mejorar la asesoría que brinda el CEA en los procesos de calidad (Autoevaluación para el mejoramiento y la acreditación).

Entre los proyectos realizados se tiene:

- Con la participación de algunas personas asesoras en el Proyecto CAMINA Costa Rica–CONARE,³ se generaron las siguientes investigaciones, relacionadas con los procesos de autoevaluación y acreditación:
 - Relaciones entre planificación institucional y la planificación de los procesos de autoevaluación.
 - Marco operativo de trabajo para procesos de autoevaluación.

³ Azze, Aida Barrantes et al. (2003) Vinculación entre los procesos de autoevaluación-autorregulación y la acreditación con el proceso de planificación institucional. CONARE. CAMINA Costa Rica.

- La acreditación: Desafíos de la educación superior frente a un nuevo estilo de desarrollo nacional.
- Contextualización de los sistemas de acreditación: el caso de la Agencia de Acreditación Canadiense, CEAB.
- Análisis del desempeño docente, posterior a un proceso de autoevaluación.
- Como producto de estas investigaciones, y en el marco del trigésimo aniversario del Centro de Evaluación en el 2005, algunas de ellas se publicaron como artículos en la Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica.
 - “Calidad y Excelencia en la Universidad de Costa Rica”. El personal del DIEA en conjunto con las Direcciones del CEA y del DIEA elaboraron este proyecto de sensibilización, formación y capacitación en materia de calidad académica, en el año 2004. Este proyecto se llevó cabo mediante tres módulos:
 - *Módulo de sensibilización*: que busca el acercamiento del DIEA con las unidades académicas mediante conversatorios para dialogar acerca de la nueva visión de evaluación, la importancia de los procesos de autoevaluación-autorregulación y el apoyo que puede brindar el CEA a las unidades académicas.
 - *Módulo de información*: como espacio abierto a la comunidad universitaria para la realización de conferencias dictadas por expertos nacionales e internacionales, y la realización de microprogramas de radio pautados en el espacio “Con calidad y excelencia” de Radio Universidad de Costa Rica.
 - *Módulo de capacitación*: Consistió en talleres para capacitar a personas de unidades académicas que inician o desean iniciar procesos de autoevaluación.
 - El proceso de asesoría académica: una reconstrucción desde la práctica en el Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica. Esta investigación, con carácter institucional, se desarrolla en el marco del Programa Internacional de Gestión de la Calidad y del Cambio en la

Educación Superior, Unicambio XXI. Tiene como objetivo general el establecer aspectos generales sobre la asesoría académica que permitan al personal asesor del Centro de Evaluación Académica, abordarla de manera sistemática, tanto en los procesos de autoevaluación como de diseño curricular (planificación curricular).

- Percepción de las unidades académicas de la Universidad de Costa Rica sobre la autoevaluación y la acreditación: El Centro de Evaluación Académica, en el 2005, inicia la consulta a las unidades académicas, acerca de la percepción que ellas tienen sobre la autoevaluación y la acreditación. Esta consulta tiene como fin clarificar, de manera más consultiva y precisa, las diversas concepciones que se gestan a lo interno de las unidades académicas, considerando las que han realizado y concluido el proceso de autoevaluación, aquellas que se encuentran en proceso de autoevaluación y esas que aún no se han involucrado en este tipo de tarea.
- Actividades de coordinación. El Centro de Evaluación, a través del DIEA, se involucro con el contexto interuniversitario, por medio de las comisiones de autoevaluación y diseño curricular del Consejo Nacional de Rectores. Estas comisiones agrupan representantes de las unidades técnicas de apoyo a los procesos de autoevaluación, cuyo fin es conocer el desarrollo de esos procesos, establecer lineamientos comunes y facilitar encuentros de formación y capacitación, para las universidades públicas del país. Como parte de estas actividades, se está organizando encuentro denominado *“La asesoría en los procesos de autoevaluación: ¿qué hacemos y cómo lo hacemos?”*

COMENTARIO FINAL

Desde el 2000 en que se acreditaron las primeras carreras, Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Medicina y Cirugía, mucho se ha discutido y reflexionado, a lo interno del equipo asesor del Centro de Evaluación Académica, acerca de los procesos de autoevaluación con fines de mejora y acreditación.

Las demandas en la asesoría han cambiado y cada vez son mayores y más exigentes, por lo que la rapidez de respuesta no es siempre la esperada, lo que obliga al equipo asesor a replantearse para sí y para el resto de la Universidad, cómo mejorar la gestión de los procesos de autoevaluación y cómo determinar los posibles

factores de éxito y fracaso, que puedan tener, dependiendo del contexto de la unidad académica.

La asesoría que el DIEA brinda a las unidades académicas, se desarrolla como una práctica de acompañamiento y este acompañamiento es el que genera, en su proceso de realimentación, que el equipo asesor se de la tarea de elaborar documentos, de desarrollar investigaciones y de proyectarse dentro y fuera de la Universidad, manteniendo como punto orientador, el ofrecer una serie de insumos, para que las unidades académicas se les facilite el llevar a cabo su proceso de autoevaluación, con fines de mejora o acreditación.

EL PROCESO DE ACREDITACIÓN: ALCANCES Y DESAFÍOS PARA SU GESTIÓN INSTITUCIONAL

Marta Eugenia Picado Mesén¹

INTRODUCCION

En este artículo se presentan algunos aspectos relacionados con los procesos de acreditación y re-acreditación desarrollados en la Universidad de Costa Rica, durante los seis años de experiencia acumulada en estos ámbitos.

La Universidad de Costa Rica, es una institución sexagenaria, de carácter público y con una trayectoria académica reconocida a nivel nacional e internacional. Actualmente cuenta con aproximadamente 30.000 estudiantes, nueve carreras acreditadas, dos en proceso de re-acreditación: Trabajo Social y Medicina.

Los alcances y desafíos para la gestión institucional de los procesos de acreditación y re-acreditación se abordan a continuación desde los siguientes aspectos:

- Las instancias y la ruta crítica de los procesos
- Los propósitos de la auto-evaluación
- Procesos y productos
- Guías para la auto-evaluación y la acreditación
- Proceso de re-acreditación
- Logros de la carreras acreditadas y re-acreditadas
- Desafíos para las carreras y el sistema de acreditación

La evaluación es una herramienta que permite obtener información para valorar las características de la calidad académica con el propósito de proponer acciones que aseguren la calidad de la misma. Por esta razón, las universidades tienen un compromiso con la evaluación de sus carreras y programas.

La evaluación es un proceso sistemático que permite obtener, ordenar y analizar la información acerca de los aspectos nodales de un programa o proyecto educativo-institucional, con el propósito de describirlo, analizarlo, comprenderlo y hacerlo

¹ Directora de la Maestría de Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo de la UCR. Ex-directora de la Escuela de Trabajo Social 2001-2004. Coordinadora de la Comisión de Auto-evaluación para la Acreditación de la Escuela de Trabajo Social Profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica.

evaluables. Conlleva emitir un juicio de valor para juzgar el mérito de un programa, que facilite la toma de decisiones, pertinentes y oportunas (Picado, M. 2006)².

Por su parte, la auto-evaluación es un proceso colectivo que permite crear espacios para la crítica, la autocrítica y la construcción colectiva de acciones de mejora, se constituye en un instrumento para valorar las fortalezas y debilidades. Requiere de la participación crítica de toda la comunidad académica, estudiantil y administrativa de cada carrera o programa, así como de egresados, empleadores y representantes de colegios profesionales. Asimismo, la auto-evaluación genera información para establecer si los planes de estudio, la gestión administrativa y el impacto de los programas de las carreras universitarias, responden a:

- Los desafíos del contexto, principalmente el incremento de los costos en la educación superior y a la necesidad de producir beneficios sociales bien delimitados
- La responsabilidad financiera
- El reconocimiento de la calidad académica y su legitimación en el contexto nacional e internacional.

La evaluación por sí misma no garantiza el logro de la mejora, sino que debe darse una serie de condiciones que garantice el compromiso de la comunidad universitaria con los resultados y con el desarrollo de acciones de mejoramiento en la carrera o programa evaluado. Estas acciones de mejoramiento deben estar incluidas en la planificación estratégica tanto de la unidad académica como de la institución en general, de modo que se asegure su cumplimiento.

La acreditación es el reconocimiento público que brinda un ente autorizado, que mediante un proceso de evaluación interna y externa demuestra que la carrera objeto de evaluación, brinda un servicio educativo de calidad y que tiene un compromiso demostrado con la mejora permanente. La acreditación es una actividad más de los procesos de mantenimiento o aseguramiento de la calidad de un proyecto educativo institucional de la educación superior o universitaria.

LAS INSTANCIAS Y LA RUTA CRÍTICA DEL PROCESO

En la Universidad de Costa Rica (UCR) la decisión de sumarse a los procesos de autoevaluación y acreditación es totalmente voluntaria. Sin embargo, la institución

² Picado, M. (2006) "Un acercamiento a la evaluación cualitativa". Editorial Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

presta las facilidades para que las actividades que se generen se lleven a buen término. Durante los seis años de experiencia institucional en este campo, se han generado acreditaciones sólo de carreras.

La Vicerrectoría de Docencia asesora desde el Centro de Evaluación Académica (CEA) a las respectivas Comisiones de Autoevaluación que se forman en las unidades académicas. La misma se realiza de acuerdo con la guía que suministra el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), órgano adscrito al Consejo Nacional de Rectores (CONARE).

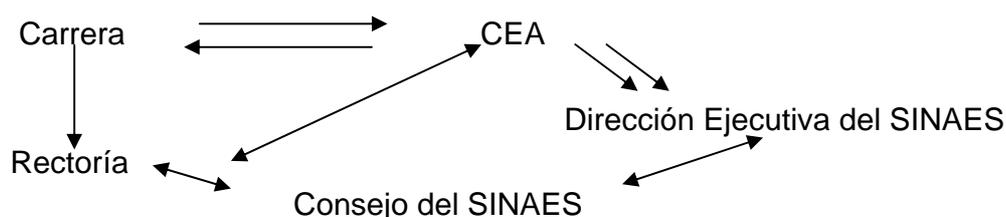
Las Asambleas de Escuelas o de Facultad toman la decisión de autoevaluarse con fines de acreditación o no, ese acuerdo es avalado por la Vicerrectoría de Docencia e inmediatamente se inicia la asesoría de parte del CEA, la cual se mantiene durante todo el proceso.

Las comisiones de autoevaluación generalmente están integradas por representantes del equipo de docentes, de la población estudiantil, al menos un representante del personal administrativo y dos asesores del CEA. Se reúnen quincenalmente durante los primeros meses de gestión; en las etapas finales del proceso las reuniones se efectúan semanalmente, sobre todo durante el momento de elaboración del informe requerido para realizar la solicitud de acreditación ante el SINAES.

La Rectoría se encarga de establecer la comunicación formal con el SINAES. Todo tipo de documento es remitido por la Rectoría, previo aval del CEA y de la Vicerrectoría de Docencia al SINAES.

La instancia que toma los acuerdos para otorgar las acreditaciones y aprobar todo tipo de informe es el Consejo del SINAES, integrado por representantes de universidades públicas y privadas, y otros destacados académicos nombrados por CONARE.

Gráfico N° 1 Relaciones institucionales, 2006



PROPÓSITOS DE LA AUTOEVALUACIÓN

El objetivo general de la autoevaluación es proporcionar información pertinente, actualizada y transparente para la toma de decisiones, para la planificación de acciones y procesos que permitan coadyuvar en el aseguramiento de la calidad académica.

Los objetivos específicos son:

Que las y los participantes logren:

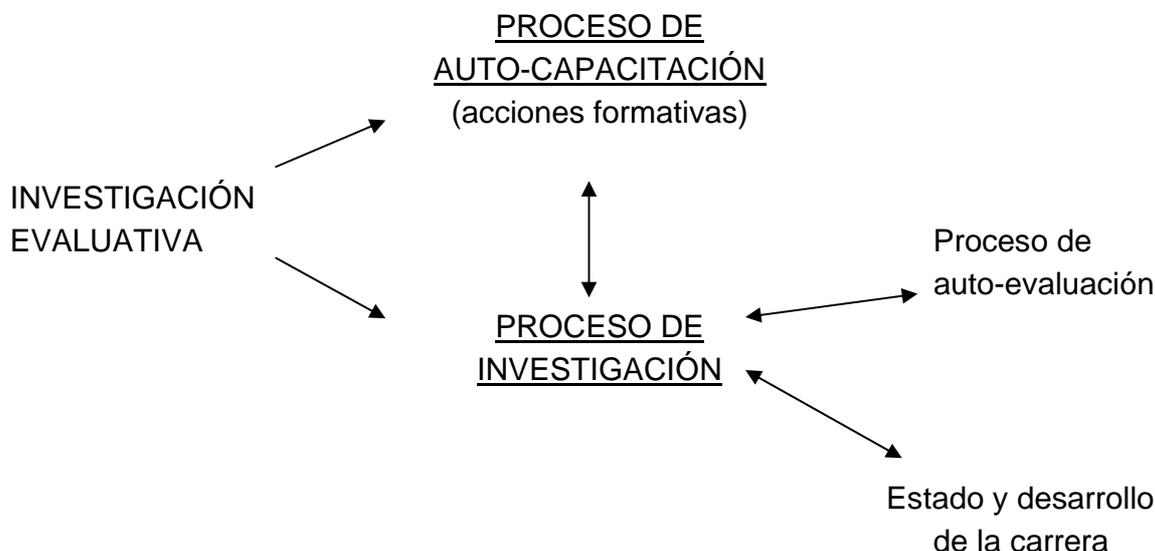
- Reflexionar acerca del quehacer académico.
- Fortalecer sus conocimientos en auto-evaluación por medio de la reconstrucción conjunta del proceso vivido y la auto-capacitación.
- Construir conjuntamente insumos para el mejoramiento de la carrera.
- Optar por la acreditación, para legitimar públicamente el nivel de calidad académico de la formación universitaria ofrecida.

Para alcanzar estos objetivos se desarrollan dos procesos, los cuales facilitan el direccionamiento del trabajo realizado, la organización y gestión de las actividades, sobre todo la elaboración del informe para la solicitud de acreditación. Estos procesos muchas veces se caracterizan por la yuxtaposición de acciones. Las acciones de auto-capacitación y las actividades de investigación se realizan en forma simultánea como se puede observar a continuación, en la descripción de estos procesos.

El proceso de capacitación, busca permitir el desarrollo de espacios para la reflexión y la auto-capacitación en materia de investigación evaluativa, auto-evaluación y meta-evaluación. El objeto de la intervención se centra en fortalecer los conocimientos de la población estudiantil, equipo docente y personal administrativo, desde una perspectiva de *aprender haciendo*.

El proceso de investigación consiste en un estudio de carácter evaluativo para juzgar el mérito de la carrera, con dos objetos de estudio: *Proceso de auto-evaluación* (reconstrucción) y *el estado y desarrollo de la carrera* (valoración para la toma de decisiones).

Gráfico N°2: Las acciones formativas e investigativas, 2006



PROCESOS Y PRODUCTOS

PROCESO DE AUTO-CAPACITACIÓN

En varias de las experiencias desarrolladas en la Universidad de Costa Rica los procesos de auto-evaluación necesitaron de entrevistas con expertos y profesionales con experiencia en el campo de la auto-evaluación y evaluación participativa. Además requirieron de amplias búsquedas bibliográficas, de talleres y jornadas de capacitación. Algunas de ellas fueron promovidas, organizadas y auspiciadas desde las unidades académicas, otras desde el CEA con un carácter institucional y algunas desde el SINAES con orientación interinstitucional.

Desde las unidades académicas se gestan procesos de auto-capacitación relacionados con: reflexiones ontológicas y epistemológicas de la investigación evaluativa, el carácter técnico-operativo: planificación, gestión de la auto-evaluación y meta-evaluación, los aspectos técnico-instrumentales, la sistematización y organización de la información. Además, las acciones que se realizan permiten el desarrollo de destrezas en: elaboración de proyectos de auto-evaluación, gestión de proyectos, comunicación permanente entre las distintas instancias, sistematización de la información, diseño de solicitudes de acreditación, negociación del plan de mejora, ejecución, monitoreo y evaluación de éste. Los mismos son formalizados mediante proyectos de acción social, propios de la formación y capacitación docente,

inscritos en la Vicerrectoría de Acción Social, la cual les brinda soporte económico y además permite la asignación de carga académica docente, para el desarrollo de tan relevantes procesos formativos. Generalmente se llevan a cabo jornadas, talleres y foros de discusión en todas estas actividades, que conlleva una amplia riqueza reflexiva y participativa. La información emanada de estas actividades es registrada, organizada y sistematizada y se anexa a los informes de solicitud de la acreditación, cuando la auto-evaluación pretende este fin.

En la gestión de la auto-evaluación interesan aspectos como: la conformación de un liderazgo colectivo y democrático en el proceso; establecimiento y fortalecimiento de vínculos académicos y afectivos, manejo de la ansiedad, de la incertidumbre; el análisis de los factores que inciden en la integración grupal de la comisión de auto-evaluación, en la complementariedad e interdependencia de sus miembros, la legitimación de la comisión en la carrera y en el ámbito institucional; la solución de problemas de logística y diversas vicisitudes académicas ideológicas y políticas; así como la flexibilidad en los procedimientos, el desarrollo de procesos de cohesión y permeabilidad de las decisiones en las y los distintos integrantes de la comunidad académica docente y estudiantil.

En la gestión de la meta-evaluación, proceso que consiste en una toma de distancia para mirar lo actuado desde lejos, permite una revisión de los procedimientos metodológicos: la valoración de los mismos en términos del análisis de confiabilidad y validez de la información obtenida, los niveles de interpretación alcanzados (trascender los análisis descriptivos) las triangulaciones de información, la calidad y criterios de selección de audiencias, la capacidad de síntesis, la creatividad y calidad en la presentación de la información.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Proceso de auto-evaluación:

La investigación comprende cuatro componentes: Características del proceso evaluativo, sus fases, categorías y condiciones necesarias.

Características del proceso:

- *Emergente y flexible:* Como todo proceso de evaluación participativo este es flexible, susceptible a cambios, se parte de un plan de investigación elaborado

de manera conjunta y avalado por todas las audiencias de la evaluación y sujeto de ser enriquecido por los distintos grupos participantes. Se parte de un grupo de categorías preliminares las cuales pueden cambiar o ampliarse durante el proceso. El carácter emergente de su planificación permite que surjan nuevas actividades, instrumentos, nuevas y valiosas categorías de análisis durante la ejecución de la evaluación.

- *Aportes especializados:* A los esfuerzos de las comisiones de autoevaluación, se suman los aportes de los distintos énfasis o especializaciones de cada carrera. Por ejemplo, docentes con habilidades o formación en informática, estadística, análisis cualitativo de información, gestión de proyectos de investigación y de capacitación, sistematización de experiencias, entre otras. La interdisciplinariedad sería lo óptimo, pero ha sido lo más difícil; por ello, desde las distintas carreras universitarias se podrían gestar importantes y permanentes relaciones de cooperación, por ejemplo con estudiantes avanzados de las carreras o mediante el intercambio de docentes para la realización de tareas específicas.
- *Ordenamiento y sistematización de la información:* La comisión y la unidad académica en general, deben desarrollar sistemas de ordenamiento de la información digitales, de manera constante y rigurosa. Darle sostenibilidad a estas tareas de registro y ordenamiento de la información, es uno de los grandes retos para las unidades académicas.
- *Simultaneidad de los procesos de auto-evaluación:* Los procesos se realizan en simultánea con la evaluación del estado y desarrollo de la carrera, su investigación se convierte en una meta-evaluación del proceso seguido y, generalmente, el informe de solicitud de la acreditación en el apartado de procedimientos metodológicos presenta una síntesis de sus principales resultados. La simultaneidad de los procesos de auto-evaluación con las tareas regulares de las unidades académicas, específicamente de las carreras, hacen que los procesos se vuelvan extenuantes y estresantes.

Fases:

- *Discusión conceptual.* Se inicia en el seno de la comisión de auto-evaluación y luego se extiende a toda la unidad académica. El personal administrativo es el sector cuya participación es la más difícil de lograr en estas discusiones por

distintas razones, entre ellas la no disponibilidad de tiempo. La discusión conceptual se convierte en un pilar fundamental para desarrollar una evaluación exitosa. El hecho de sistematizar las discusiones conceptuales constituye un punto de partida, para futuras disertaciones teóricas en el campo de la evaluación.

- *Reconstrucción de los procedimientos evaluativos desarrollados en la Carrera.* Hay unidades académicas que tienen una cultura evaluativa muy consolidada, por ejemplo la Escuela de Trabajo Social contabiliza en este momento doce jornadas evaluativas de sus planes de estudios en 64 años de existencia. Recuperar los resultados de estas evaluaciones, así como reconstruir los procesos metodológicos seguidos, se constituye en condición necesaria para todo tipo de evaluación. El análisis crítico de estas experiencias evaluativas se convierte en un importante ensayo de meta-evaluación, pues su sistematización metodológica, así como su valoración axiológica, análisis ontológico y epistemológico son la base para futuras discusiones de sus implicaciones teóricas y políticas.
- *Distanciamiento, propuesta de procedimientos metodológicos, epistemológicos y ontológicos.* Siempre es refrescante para este tipo de evaluación tomar distancia de los procesos seguidos de manera crítica. Valorar el para qué de ésta, en el marco del aseguramiento de la calidad académica, es un reto insoslayable. Es probable que no se logre un consenso en todos los aspectos, pero sí es posible llegar a acuerdos en cuestiones fundamentales que muy probablemente se expresan en los proyectos educativos institucionales, los planes estratégicos y planes de mejora con fines de acreditación.
- *Aval de las instancias involucradas* La Asamblea de Escuela³ toma la decisión de realizar la evaluación, decisión que es avalada por la Vicerrectoría de Docencia. Con este aval, la Rectoría hace la comunicación al SINAES. Se inicia el proceso, en la Asamblea de Escuela se nombra la comisión, ésta elabora el proyecto de evaluación el cual debe ser aprobado por esa misma instancia. Evaluar esta etapa del proceso es fundamental para valorar la capacidad de negociación de la comisión y de las autoridades de la unidad

³

Constituida por los profesores y profesoras en propiedad de la Carrera.

académica, así como la legitimación y el aval con que cuenta la comisión en la carrera.

- *Desarrollo de la propuesta metodológica, recolección de información en fuentes secundarias y primarias.* Se pretende con ello la valoración del diseño de evaluación, los instrumentos de recolección de información cuantitativa y cualitativa, selección y criterios de selección de las fuentes, transparencia del proceso, validez, confiabilidad de la información, la triangulación de información obtenida por medio de técnicas cualitativas y cuantitativas, entre otros. Es necesario evaluar las guías aportadas por el SINAES, ítemes e instrumentos utilizados, para adaptar los lenguajes a la cultura académica y evaluativa de la carrera o programa evaluado
- *Análisis, interpretación y elaboración de la solicitud de acreditación.* Es pertinente la evaluación de la rigurosidad con la cual se realizan los análisis de la información recolectada, la triangulación de la información de acuerdo con el tipo de informante y el tipo de técnica utilizada, los momentos de desarrollo de la carrera evaluada, o las comparaciones de los resultados de distintas evaluaciones realizadas durante el devenir histórico de la misma. Los mecanismos y técnicas utilizadas en el análisis e interpretación de la información permiten determinar validez, confiabilidad y credibilidad.
- *Presentación de los resultados.* De acuerdo con las guías del SINAES y los intereses propios de cada carrera se organizan los resultados de la auto-evaluación en un informe de solicitud de la acreditación. El informe se presenta en la Asamblea de Escuela en forma oral y escrita, para su aprobación. El CEA evalúa el informe y con su aval se remite a la Vicerrectoría de Docencia. Pares externos nacionales del SINAES valoran la presentación escrita de los resultados. Esta entidad define si los resultados de la evaluación y el informe reúnen las condiciones necesarias para pasar a la etapa de acreditación.
- *Recomendaciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas para fortalecer el desarrollo curricular de la carrera.* Una serie de aportes y de discusiones teóricas que no son atinentes a los requerimientos del SINAES se convierten en información valiosa y pertinente, que generalmente queda expresada en los Proyectos Educativos Institucionales y en el Plan Estratégico de la Carrera. (ver www.ucr.ac.cr)

- *Plan de mejora* La comisión y las autoridades de la carrera o unidad académica implican de una gran capacidad de negociación durante y después del proceso de auto-evaluación. Estos procesos requieren de una sostenida negociación con autoridades institucionales, intra y extra-universitarias para la canalización de recursos; la gestión de las decisiones como lo son el aval de los planes de mejora y de los planes estratégicos, entre otros. Evaluar la pertinencia, factibilidad y viabilidad del plan de mejora es una responsabilidad de las autoridades de la Escuela y la Universidad, pues compromete tiempos y recursos de diversa índole. Como se observa la evaluación de los procesos de negociación seguidos antes y después de la acreditación es condición necesaria.
- *Evaluación externa* Resulta pertinente evaluar el papel que juegan los pares externos, así como sus contribuciones en el fortalecimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad académica. En este proceso también es precisa la evaluación del papel del ente acreditador, así como también, el papel, la calidad académica y la experiencia en el campo de la evaluación de los facilitadores y asesores de la entidad acreditadora. Esto con el propósito de coadyuvar en la facilitación de procesos educativos constructivos, dentro de un ambiente de gestión de respeto académico hacia los pares y hacia la unidad académica evaluada, mediante la construcción de escenarios que superen la concepción de evaluación como instrumento de control.

Estado y desarrollo de la carrera:

A continuación se presentan los aspectos de la carrera que son sometidos a una evaluación interna y externa; los mismos están organizados por componentes. Los componentes evaluados son: Aspectos generales de la carrera, personal docente, curriculum, población estudiantil, organización y administración, infraestructura y equipamiento, impacto y pertinencia (ver guías de evaluación en www.sinaes.ac.cr). Pareciera que las guías del SINAES tienen un fundamento en el Modelo Contexto, Insumos, Procesos y Productos (CIPP) de Stufflebeam, D. y Shinkfield, A.J (1987)⁴, pues se les puede leer de la siguiente forma:

⁴ Stufflebeam, D. y Shinkfield, A.J (1987) Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Editorial Paidós. Madrid, España.

- **Análisis del contexto:** Hay una aproximación desde el componente de la guía llamado aspectos generales donde se analizan los principios y fines de la Universidad, la misión, visión, propósitos de la unidad académica, el plan estratégico y su congruencia con los desafíos del contexto y su comprensión socio-histórica.
- **Insumos:** Desde el análisis de la capacidad instalada en cuanto a personal académico, personal administrativo, currículo (oferta de cursos y programas).
- **Procesos:** Incluye la valoración el desempeño docente, la gestión de la carrera, los procesos de enseñanza y aprendizaje, de investigación, organizativos y administrativos (servicios brindados)
- **Productos:** Valoración del desempeño estudiantil, su rendimiento y sus niveles de satisfacción con la carrera, competencias de los graduados, seguimiento a graduados, percepciones de los graduados con respecto al grado de satisfacción. El componente impacto y pertinencia de la carrera, que permite la valoración de las actividades académicas organizadas nacionales e internacionales, producción académica, en general la acción social desarrollada, prácticas pre-profesionales, sitios WEB, biblioteca virtual, boletines impresos y electrónicos, trabajos comunales universitarios, producción de materiales didácticos, entre otros.

No obstante el SINAES no tiene definido el modelo de evaluación que oriente el sistema de auto-evaluación para la acreditación de carreras de la educación superior, en Costa Rica.

GUÍAS PARA LA AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN ⁵

Este apartado incluye las guías para la autoevaluación, la gestión del proceso de autoevaluación, la guía para la re-acreditación y las normas.

GUÍA PARA LA AUTO-EVALUACIÓN

Este es un proceso interno que asume la carrera y la universidad de procedencia, generalmente asumido por una comisión asesorada por los entes especializados de la misma universidad.

⁵ Solicitud de la Acreditación de la Escuela de Trabajo Social de la UCR, 2001, Plan de Mejora 2001-2004; Solicitud de Re-acreditación de la Escuela de Trabajo Social de la UCR 2006. Plan de Mejora 2006-2014

- Acuerdo de Asamblea de Escuela
- Auto-capacitación en Autoevaluación, Acreditación y Autorregulación (AAA)
- Solicitud de formalización ante el SINAES
- Comprensión de las guías
- Formulación del proyecto
- Definición de cómo y cuando participan las y los actores (audiencias).
- La planificación de los costos y fuentes de financiamiento
- Ejecución del proyecto
- Evaluación del proyecto evaluativo
- Elaboración del informe

LA GESTIÓN DEL PROCESO DE AUTO-EVALUACIÓN

- La definición de las responsabilidades de la comisión
- La división operacional del trabajo, de miembros de la comisión y de otros grupos de apoyo.
- La definición de la estructura organizativa para la ejecución del proyecto y la definición de las competencias de las y los participantes en el proceso evaluativo.
- Definición de las funciones de la coordinadora general
- La elaboración del presupuesto para la AAA

GUÍA PARA LA ACREDITACIÓN⁶

El SINAES con la participación de los centros de evaluación de las universidades elabora una serie de guías para facilitar los procesos que se llevan a cabo en las carreras con interés de acreditarse. Después de efectuar los procesos de autoevaluación el SINAES solicita que se formalice la solicitud mediante una declaración jurada del rector o rectora y el informe que debe contemplar los siguientes aspectos.

- Presentación de la solicitud ante las autoridades universitarias.
- Inicio del proceso de acreditación
- Valoración de pares nacionales del SINAES
- Evaluación externa (Visita de pares)
- Elaboración del plan de mejora

⁶ Ver página del SINAES www.sinaes.ac.cr

- Dictamen acuerdo del consejo del SINAES
- Publicación del resultado en medio de prensa nacional.
- Ejecución del plan de mejora
- Rendición de informes de cumplimiento del plan de mejora al SINAES
- Re-acreditación

Los dos grandes momentos previos a la acreditación son: la auto-evaluación y la evaluación externa. Como se observa la primera es una evaluación interna que es validada y avalada por una evaluación externa realizada por pares nacionales e internacionales. En Costa Rica la participación de pares internacionales es fundamental pues el país es muy pequeño, la Universidad de Costa Rica durante más de 30 años fungió como la única institución formadora de profesionales, hay escuelas que siguen siendo únicas en el país.

NORMAS PARA LA ACREDITACIÓN Y RE-ACREDITACIÓN

El SNAES establece las siguientes normas que deben regir los procesos de acreditación y re-acreditación, (ver su concepción en www.sinaes.ac.cr)

- voluntariedad
- confidencialidad,
- auto-evaluación,
- temporalidad,
- transparencia,
- participación,
- mantención del estatus de acreditación.

PROCESO DE RE-ACREDITACIÓN⁷

Este apartado contiene: el proceso establecido, la guía para la solicitud de la re-acreditación y las propuestas de autorregulación

En general las carreras de la Universidad de Costa Rica siguen un proceso establecido para la re-acreditación, el cual es una combinación de exigencias de la carrera, el CEA y el SINAES

⁷ Solicitud de la Acreditación de la Escuela de Trabajo Social de la UCR, 2001, Plan de Mejora 2001-2004; Solicitud de Re-acreditación de la Escuela de Trabajo Social de la UCR 2006. Plan de Mejora 2006-2014

- Proceso de auto-evaluación (semejante al seguido para la acreditación)
- Presentación del informe de solicitud
- Verificación de condiciones CEA y SINAES
- Análisis de informes por parte del par nacional
- Selección de pares externos, por parte del SINAES
- Preparativos de la visita de pares
- Visita de los pares
- Análisis de informes de pares
- Observaciones de la carrera al informe de pares
- Decisión Consejo SINAES
- Publicación
- Seguimiento. Plan de mejora

GUÍA PARA LA SOLICITUD DE RE-ACREDITACIÓN

El SINAES con la participación de los centros de evaluación de las universidades elabora una serie de guías para facilitar los procesos que se llevan a cabo en las carreras con interés de re-acreditarse. Después de efectuar los procesos de autoevaluación el SINAES solicita que se formalice la solicitud mediante una declaración jurada del rector o rectora y el informe que debe contemplar los siguientes aspectos.

- Informe de auto-evaluación con la solicitud.
- Declaración jurada del rector o rectora
- Actualización de la información.
- Reporte y análisis de cada componente, cambios registrados.
- Síntesis de las debilidades y fortalezas actuales que emanan de la auto-evaluación para la re-acreditación.
- Acciones de mejoramiento que se propone la carrera –debilidades-.
- Reseña de los cambios institucionales y de la unidad académica en torno al mejoramiento de la misma.
- Descripción de los mecanismos de auto-regulación, incorporados, que reflejan mejoramiento continuo.

En general la autoevaluación para la reacreditación se orienta por medio de los siguientes ejes:

- El mantenimiento y fortalecimiento de las características de calidad
- La superación de las debilidades encontradas
- Las iniciativas para el mejoramiento continuo
- Valoración de las diferencias entre el momento de acreditación y recreditación

Para ello, se establece la comparación entre las calificaciones y valoraciones realizadas en las evaluaciones internas y externas con fines de acreditación con los resultados de la evaluación interna para la re-acreditación. Además de la descripción, explicación e interpretación de la información, organizada por componente y de acuerdo con los criterios y estándares definidos por el SINAES, se incluye un cuadro de fortalezas y debilidades por y el planteamiento de medidas de mejora para cada componente.

PROPUESTAS DE AUTO- REGULACIÓN

Los procesos de autoevaluación generan gran cantidad de información la cual debe ser utilizada para la toma de decisiones, por su pertinencia con las necesidades de aseguramiento de la calidad académica. Además, por la alta inversión realizada tanto en recursos financieros como humano.

La información reunida y una vez analizada e interpretada da la base para formular una serie de recomendaciones a saber:

- Las atinentes al mantenimiento de lo existente, o logrado por la carrera o programa
- Las correspondientes al ámbito institucional universitario que están fuera de la competencia de la carrera evaluada
- Las recomendaciones que requieren formularse en el plan de mejora el cual se presenta al SINAES para ser ejecutado a ocho años plazo por la carrera acreditada.

Los planes de mejora presentados ante el SINAES se circunscriben a las recomendaciones del grupo dos y tres con primordial énfasis en aquellos componentes que han sido evaluados de manera insuficiente (calificaciones de 0 y 1)⁸.

⁸ Las calificaciones se establecen en un rango de 0 a 2, el dos es la máxima calificación.

Las acciones de mantenimiento se plasman en un proyecto educativo institucional y un plan de desarrollo estratégico con sus respectivos objetivos, metas, indicadores de cumplimiento, de éxito y fuentes de verificación.

LOGROS DE LAS CARRERAS ACREDITADAS Y RE-ACREDITADAS

La experiencia muestra que hay logros específicos relacionados con el quehacer académico y desarrollo de la disciplina de cada una de las unidades académicas evaluadas, acreditadas y re-acreditadas, que no están señalados en este apartado. A continuación se presenta un balance de logros generales.

Los procesos de gestión para la evaluación y acreditación permiten la planificación de acciones de mejora, explícitamente avalados por las autoridades universitarias. Acciones que coadyuvan al alcance de los siguientes logros:

- La actualización y flexibilización de las mallas curriculares en los planes de estudio.
- Mayor apoyo institucional.
- Mayor divulgación de la labor académica.
- La transversalización de ejes en los planes de estudio como: género, derechos humanos, entre otros.
- Internalización de las actividades académicas, mediante convenios interuniversitarios.
- Fortalecimiento de la cultura evaluativa institucional.
- Algunas escuelas logran dar sostenibilidad a los procesos de auto-evaluación por medio de la formulación de proyectos de investigación y extensión docente. De esta manera se aseguran el financiamiento necesario y el recurso humano pertinente y motivado en estas tareas.
- Acceso a mayor soporte técnico-operativo, por parte de las oficinas coadyuvantes. Pues éstas, después de cinco años de experiencia universitaria comprenden mejor estos procesos.
- Establecimiento y mantenimiento de sistemas de información digitales.
- Se amplía la necesidad de incorporar la planificación estratégica, en todo el ámbito universitario.
- Se crean programas institucionales de seguimiento a egresados.
- Cumplimiento con la legislación nacional. Ejemplo la ley 7600, relacionada con la población en condiciones de discapacidad.

- Mejoramiento de la infraestructura institucional
- Actualización y adquisición e nuevo equipo de cómputo y audiovisual.

DESAFÍOS

Los procesos de autoevaluación y acreditación son relativamente nuevos por lo que, deben ser evaluados permanentemente, con el fin de nutrirlo y que se ajusten a las necesidades institucionales y se conviertan, de esta forma, en importantes soportes para el aseguramiento de la calidad académica, desde esta perspectiva se plantean los siguientes desafíos para las distintas instancias.

- *SINAES:*
 - Negociar con las entidades empleadoras tratos diferenciales para profesionales procedentes de carreras y programas acreditados
 - Definición de un modelo de evaluación pertinente con las necesidades evaluativos de las universidades integrantes del Sistema.
 - Consolidar procesos de evaluación interna y externa manteniendo una dinámica participativa, de respeto académico, de relaciones horizontales, de acuerdo con la cultura institucional de cada carrera o programa evaluado
- *Universidades*
 - Mantener la sostenibilidad financiera de los procesos de autoevaluación y acreditación de todas las carreras interesadas
 - Gestar el recurso financiero necesario para cubrir las demandas de cada carrera o programa acreditado
 - Mantener una asesoría de calidad para todas las carreras involucradas en procesos de autoevaluación y acreditación
 - Apoyar los procesos de evaluación y acreditación de los entes acreditadores nacionales.
 - La universidad debe ser cautelosa, para no convertirse en una entidad de educación vocacional, pues además de responder a las exigencias del mercado debe continuar con la creación de conocimiento científico.
- *Carreras y Programas Acreditados y Re-Acreditados*
 - Algunas escuelas podrían establecer relaciones de cooperación con otras unidades académicas para desarrollar actividades de investigación

- permanentes, mediante actividades multidisciplinarias, que alimenten los procesos autoevaluativos. Esto mediante el canje de servicios.
- Establecer proyectos de investigación y extensión docente que permitan el cumplimiento del plan de mejora en aspectos relacionados con la gestión evaluativo.
 - Lograr que el SINAES, el CEA y las carreras evaluadas caractericen, analicen y reflexionen acerca de los procedimientos y el modelo de auto-evaluación desarrollado.
 - Legitimar y visibilizar la participación en los procesos y actividades de auto-evaluación en la carga académica docente.
 - Lograr que los procesos de acreditación trasciendan la función contralora y preescrita.
 - Desarrollar procesos de auto-evaluación desde un enfoque constructivo, contextual, axiológico, socio-histórico. Superar el énfasis técnico-operativo rescatar la evaluación de las dimensiones éticas, axiológicas y políticas.
 - La utilización de procedimientos cualitativos y cuantitativos, de acuerdo con los objetos evaluados.
 - La investigación es fundamental, se requiere que en los procesos de acreditación se incorpore la evaluación del impacto de la investigación y la calidad de la misma.
 - Lograr la articulación de los programas de grado y postgrado.
 - Lograr una planificación estratégica que parta de los desafíos del contexto lo que obliga a una estructura orgánica matricial. Una planificación y una evaluación acorde con la posición ontológica y epistemológica que orienta el plan de estudios de las carreras evaluadas.

EL SISTEMA DE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA: LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Enrique García-Berro⁹
Santiago Roca¹⁰

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la universidad, de sus servicios, de sus unidades básicas y de las personas que la componen es una tarea que compete no sólo a la propia universidad sino, también, a los organismos que las financian. Cada vez más las instituciones que aportan los recursos imponen un análisis riguroso de los logros de la universidad en su conjunto durante el período financiado y, por consiguiente, de las unidades y servicios que lo componen. Todo ello, ineludiblemente, desemboca en una evaluación no sólo de grandes colectivos sino que, también, termina siendo aplicado a las personas. Es así como la universidad enfrenta una de las tareas más difíciles: definir la calidad y evaluarla correctamente.

La evaluación es, además, una tarea compleja en la que se involucran numerosas facetas, pues al imponer un modelo de evaluación también se orienta a los sujetos de la evaluación en una determinada dirección. Es por ello que el proceso de evaluación y el de planificación estratégica no pueden considerarse como independientes, configurando de esta manera un estilo de dirección y de gestión orientado a la toma de decisiones y de acciones fundamentales que conforman y guían lo que una organización quiere lograr, a partir de la perspectiva de aquello que es y ha sido. Cabe tener en cuenta, además, que la planificación estratégica (véase Gráfico 1, en donde se muestra el esquema que ha aplicado en la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) durante los últimos años, ha devenido con el paso del tiempo una necesidad en todas aquellas instituciones que, habiendo protagonizado un gran cambio, tienen plena conciencia que el futuro comportará retos y transformaciones importantes. La UPC ha sido pionera en España en la implementación de esta metodología que se ha desplegado hasta el nivel de sus unidades básicas. Por último, es conveniente señalar que en un mundo altamente

⁹ Comisionado para la Planificación y Evaluación de la Universidad Politécnica de Cataluña, España

¹⁰ Gabinete Técnico de Planificación, Evaluación y Estudios de la Universidad Politécnica de Cataluña, España

competitivo, y al que las universidades no deberían ser ajenas, el concepto que más debiera preocupar es el de la calidad total: no solamente hacer las cosas bien (*do the things right*) sino, también, hacer las cosas buenas (*do the right things*). Es en esta dirección en la que se pretende profundizar en este artículo.

GENERALIDADES

En primer lugar debe haber acuerdo en cuanto al contexto general. En particular, cuando se pretende analizar un sistema de calidad, es conveniente reflexionar sobre ciertas consideraciones generales como por ejemplo: por qué y para qué evaluar, con qué consecuencias, evaluar qué, cuándo y cómo, que tipo de evaluación se quiere, y, finalmente, pero no por ello menos importante, con qué objetivos. Todo el sistema de calidad de la UPC descansa en un análisis pormenorizado de las anteriores cuestiones. Sólo después de haber reflexionado sobre estas cuestiones una institución puede establecer protocolos, procedimientos y, las herramientas necesarias para proceder a la construcción de un sistema de calidad y evaluación propiamente dicha. Es por ello que se considera importante describir, aunque sea de forma somera, las respuestas dadas a las cuestiones anteriores.

Gráfico 1. Esquema de Planificación Estratégica de la UPC



No obstante, antes de proceder a pormenorizar las respuestas a los anteriores interrogantes es importante preguntar por el significado de la palabra evaluación. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española la palabra evaluar tiene dos acepciones. En la primera de ellas el diccionario establece que evaluar significa estimar, apreciar o calcular el valor de una cosa. La segunda de las acepciones es más específica: estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los estudiantes. Parece claro que la primera de las acepciones es demasiado genérica para poder ser usada sin ambigüedad. Por el contrario, en el ámbito universitario la segunda de las acepciones está plenamente aceptada. Ello no deja de ser sorprendente dado que se especifica explícitamente que el objeto de la evaluación son los alumnos y alumnas, pero no la propia institución. Es por ello que resulta conveniente adoptar una definición más ecléctica que permita vehicular lo que corrientemente se entiende por una evaluación de la calidad. Quizás la definición que más se ajuste a los objetivos del proceso es la siguiente: *realizar un juicio en tomo a una situación dada, partiendo de medidas o resultados de pruebas fiables infiriendo el valor, la adecuación, la bondad o la validez de la misma*. Se pone énfasis en la palabra fiabilidad, que es la base de todo sistema de calidad.

Esta última acepción del verbo evaluar conduce a unas reflexiones que son de importancia en el contexto de la evaluación. Para evaluar se debe contar con una serie de herramientas que permitan medir y cuantificar. Es conveniente, por tanto, reflexionar sobre el concepto de medida. Nuevamente de acuerdo al diccionario de la Real Academia aparecen dos definiciones. En la primera se define medir como comparar una cantidad con su respectiva unidad, para saber cuantas veces la segunda está contenida en la primera. En *la segunda*, se encuentra que *medir* es aplicar una escala patrón a un objeto, objetos, acontecimientos o condiciones de acuerdo a las prácticas aceptadas por los expertos en su uso. *La primera de las acepciones implica implícitamente que las medidas se hacen por comparación, se sobreentiende que entre iguales*. La segunda acepción, más práctica, implica que las unidades de medida deben de ser *universalmente aceptadas*. Y, precisamente, éste es uno de los puntos cruciales: ¿Qué unidades adoptar para evaluar la docencia, la investigación y la transferencia de tecnología? En las siguientes secciones se describe, de forma somera, la solución que la UPC ha encontrado para este problema.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

A continuación se da cuenta brevemente de las cuestiones planteadas en el apartado anterior y que, en el caso de la UPC, han sido objeto de un amplio debate: por qué, para qué, qué y cuándo evaluar y, finalmente, quién evalúa

En primer lugar, y atendiendo a la pregunta de *¿por qué evaluar?*, cabe destacar que una evaluación eficiente y rigurosa, permite impulsar políticas de calidad, y detectar deficiencias de organizaciones voluminosas como las de la UPC. Por otro lado, permite mejorar el rendimiento de los recursos asignados a las diferentes unidades y ayuda a conseguir los objetivos generales de la institución. Esto permite, a su vez, decidir políticas de asignación de recursos (económicos y humanos) objetivables y estimular a los sujetos de la evaluación.

La respuesta a la pregunta de *¿para qué evaluar?* también tiene varias respuestas. Evidentemente la más importante es para rendir cuentas a las sociedades en las que se esta incorporando, como servicio público. Ello, naturalmente, implica que se deben satisfacer las demandas de las instituciones que financian. Pero hay además otras respuestas, no directamente ligadas a la responsabilidad institucional, pero si al ejercicio de la autonomía universitaria, que son para continuar siendo competitivos, tanto en docencia como en investigación, y para asegurar un futuro entre las universidades similares del entorno.

Obviamente, todo proceso de evaluación de la calidad implica discriminar. Y en ello está la respuesta a la tercera de las preguntas planteadas: *¿con qué consecuencias?*. La discriminación entre iguales "a priori" implica que la evaluación debe tener consecuencias claras entre los evaluados, sean éstos individuos, estudios, servicios o unidades. Es un hecho probado que si el proceso de evaluación no tiene consecuencias claras, genera una cierta frustración entre los sujetos de la evaluación y, lo que es igualmente importante, sólo aumenta la burocracia interna de las instituciones. Debe tenerse en cuenta, asimismo, que en general la comunidad universitaria no se moviliza de acuerdo a patrones estrictamente económicos sino, más bien, de prestigio y promoción.

A la pregunta de *qué evaluar* debe darse también una respuesta precisa. Es claro que existen varios niveles. En un primer lugar se podría situar la Universidad en su conjunto. El segundo nivel lo compondrían las unidades de las que se ha dotado,

sean estas institutos universitarios, departamentos, centros docentes o servicios administrativos. Un tercer nivel sería el de las personas que posibilitan que la universidad ejerza sus funciones. Ello, por consiguiente, implica no sólo al personal docente e investigador sino también al de administración y servicios. Hasta este momento se ha hecho referencia exclusivamente a la organización, pero debe justamente recordarse que el sujeto de la evaluación también puede ser el producto que se ofrece a la sociedad: la educación superior. Es, por tanto, de todo punto de vista lógico que en otro plano deban también evaluarse los estudios (de grado, de máster y de doctorado) y, por supuesto, resultados y procesos transversales como, por ejemplo, el grado de inserción laboral de los titulados por la universidad, por citar sólo un ejemplo. En cualquier caso, está claro que se debe evaluar los servicios que se ofrecen: la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento.

La siguiente de las cuestiones a la que se debe dar respuesta antes de implantar un sistema de asesoramiento de calidad es *cuando evaluar*. Sería deseable que las evaluaciones tuviesen un carácter periódico claramente delimitado. Debe tenerse en cuenta que someter al sistema a evaluaciones demasiado frecuentes puede dar lugar a dos efectos no deseados. Por un lado, evaluaciones demasiado frecuentes pueden llegar a desbordar la capacidad del sistema. Por otro, también pueden *generar* un cierto rechazo entre los sujetos de la *evaluación*. Si, por el contrario, las evaluaciones son demasiado espaciadas pueden no permitir detectar las deficiencias de la organización con suficiente margen de actuación. Un compromiso en cuanto a los plazos es, pues, absolutamente imprescindible. Adicionalmente, a la pregunta de cuando evaluar cabe responder que existen tres enfoques. *Ex-ante*: es la metodología aplicada, por ejemplo, a los proyectos de investigación. Se evalúa una propuesta. La principal característica es que permite la planificación y periodificación de recursos y resultados. *Ex-post* es la metodología habitualmente empleada en los procesos de promoción de personal y en la acreditación de titulaciones o la certificación de calidad de servicios y procesos. Se evalúa una trayectoria, generalmente primando la producción pasada y no la proyección futura. Por último se tiene la evaluación *Ad-itinere*, que es la metodología empleada en el sector privado y en las agencias internacionales a proyectos concretos. Se evalúa la evolución y el progreso del proyecto. Evidentemente, dependiendo de qué se quiere evaluar, cada uno de estos enfoques presenta ventajas claras con respecto a los demás.

Otra de las cuestiones clave en todo el proceso es *quien evalúa*. Lo óptimo sería en la mayor parte de los casos una evaluación externa, llevada a cabo por evaluadores cualificados, fuera de toda discusión. No obstante, esto no siempre es posible,

factible o rentable. En consecuencia, la creación de una “Comisión de Calidad”, independiente de los órganos ejecutivos (rectores) de la universidad es aconsejable en aquellos casos en que no se quiera optar por la evaluación externa. La misión de esta comisión debería ser tutelar las políticas de evaluación de la institución y velar por la integridad del proceso. En este sentido podría depender de los organismos supervisores de la universidad o de su entorno más próximo. En el caso de la UPC depende del Consejo Social, órgano que supervisa la actividad global de la Universidad, que es nombrado por la administración y está compuesto por profesionales de gran prestigio externos a la UPC. Esta comisión puede pedir, no obstante, asesoramiento para temas concretos a personas de la UPC con una larga experiencia y con una trayectoria académica de prestigio, además de a personas externas a la institución.

EL MARCO DE LA EVALUACIÓN

Dejando a un lado estas consideraciones de carácter general, analizadas en la sección anterior, hay dos cuestiones más que merecen atención. Ambas tienen que ver con el marco en el que se desarrolla la evaluación de la calidad. La primera de ellas es proporcionar al sujeto de evolución, de una serie de directrices claras. En particular, el marco de evaluación ha de ser *fiable*, de modo que permita al gobierno de la universidad detectar los casos extremos en que se consiguen buenos y malos resultados. Además, debe de ser *estable*, de forma que permita a los sujetos de la evaluación planificar sus actividades. También ha de ser flexible, permitiendo gestionar la diversidad. Ha de ser, asimismo, *fácil de entender*, de manera que proporcione directrices claramente asimilables por los sujetos evaluados. Como se ha mencionado anteriormente, *ha de tener consecuencias claras*, permitiendo la detección de los incumplimientos y promocionando las actividades excelentes. Claramente ha de ser *conocido a priori* por los sujetos de la evaluación, proporcionando así seguridad y confianza en la institución. Por último, ha de ser *ágil*, pues así permite a la institución reaccionar con anticipación.

La segunda cuestión ligada al marco de evaluación es precisamente el tipo de evaluación que se desea desarrollar. ¿Una de mínimos o una de máximos? Ambas tienen ventajas e inconvenientes. La de mínimos tiene la ventaja de que es universal y fácil de aplicar y el inconveniente de que sólo detectará los casos de incumplimiento, no discriminando las actividades de excelencia. Por el contrario, la de máximos proporciona visibilidad a los sujetos de la evaluación, lo que claramente es una ventaja, mientras que limita la aplicación de incentivos a unos pocos sujetos.

En la UPC se ha optado, en general, por evaluaciones de mínimos, huyendo de las clasificaciones, pero asegurando un nivel adecuado de calidad.

LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

En la Universidad se ha desarrollado un sistema de indicadores que tiene en cuenta todas las vertientes de la actividad académica: docencia, investigación y transferencia de conocimiento. Este conjunto de indicadores se emplean para evaluar la actividad global del profesorado de la UPC de modo que el resultado de dicha evaluación tiene repercusiones claras no sólo en la dedicación de los profesores sino, también, en el dimensionado de las plantillas de los departamentos. El conjunto de indicadores se describe de forma somera en los siguientes párrafos.

Sin embargo, antes de proceder a dicha descripción es conveniente tener en cuenta varios aspectos. Por un lado debe considerarse que una aplicación indiscriminada de un conjunto de indicadores numéricos genera cierto rechazo en la comunidad académica. Pero no sólo esto, también debe reconocerse que la universidad es un sistema complejo, de manera que una vez acordado el uso de un indicador *cuantitativo* el sistema reacciona adaptándose a él, de modo que algunos miembros de la comunidad universitaria tratan de producir el máximo número de datos puntuables, sin importar la calidad de la tarea realizada y sin tener en cuenta si estos datos puntuables están refrendados por un reconocimiento *externo* generalmente aceptado. Finalmente, la excesiva cuantificación de las tareas académicas y la ausencia de consecuencias claras conducen de forma inevitable un cierto descrédito del sistema. Estos tres factores, han de tenerse presentes en el momento de cuantificar las aportaciones de los académicos.

Así pues, y considerando estos condicionantes, para decidir qué se quiere evaluar y cómo se hace, es deseable plantear objetivos concretos, de tal forma que el proceso de evaluación ayude a conseguirlos, guiando de esta manera a la comunidad académica. Ejemplos de propuesta en esta línea podrían ser:

- Conseguir que el número de profesores activos en investigación se incremente en un porcentaje prefijado en un periodo determinado de tiempo.
- Implicar a personas con más disponibilidad y menos vocación investigadora a dedicar parte de su tiempo a otras tareas distintas a las que actualmente desarrolla, como podría ser la mejora de calidad docente.

Evidentemente estos objetivos han de ser decididos con el más amplio consenso posible por los órganos de gobierno correspondientes, de forma que resulten incuestionables. Esto precisamente implica, a su vez, haber definido claramente la visión y la misión de la universidad que queda encarnada de forma práctica en su plan estratégico. Todo ello debe verse necesariamente acompañado por:

- Un despliegue de medios materiales (ordenadores y *data-warehouse*) y humanos (oficina de apoyo técnico) que faciliten la labor de evaluación.
- Por los correspondientes mecanismos de control de calidad (por ejemplo, aportando evidencias).
- Por un sistema de incentivos que propicie la consecución de los objetivos prefijados por la universidad, siendo éste uno de los puntos cruciales.

Para obtener una evaluación favorable en la UPC los cuatro criterios (muy simples) se han adoptado los siguientes.

- En primer lugar, se valora el *cumplimiento de las obligaciones docentes*. El sistema universitario español marca que, en líneas generales, la dedicación promedio del profesor a lo largo del curso académico ha de ser de ocho horas lectivas semanales, lo que equivale a 24 créditos. Para obtener una valoración favorable en este apartado el profesor debe acreditar haber impartido una media de 18 créditos (seis horas semanales) de asignaturas de primer y segundo ciclo (bien sean troncales, obligatorias u optativas) o de doctorado y master. Naturalmente, en este cómputo se incluyen las correspondientes descargas por gestión, de modo que, por ejemplo un director de departamento tiene una descarga docente de dos horas semanales. Como puede verse en este apartado se ha optado por una evaluación de mínimos.
- En segundo lugar, se evalúa la *satisfacción del estudiante y de los responsables académicos* (centro y departamento). Para evaluar la satisfacción de los estudiantes con la actuación del profesor la UPC encuesta a sus alumnos y alumnas de forma periódica y sistemática. Los estudiantes deben responder a una serie de (pocas) preguntas sencillas acerca de las habilidades docentes de los profesores, valorando su actuación en una escala de uno (muy deficiente) a cinco (excelente). Para ser evaluado favorablemente en este apartado, el profesor debe acreditar un promedio de un 2,5 en las encuestas. Puede observarse que también en este caso se ha optado por un límite inferior generoso.

- En tercer lugar, se valora la *capacidad de transferencia de conocimiento hacia la sociedad*, medida a través de la consecución de proyectos de investigación. Para ello se considera que un profesor puede ser evaluado favorablemente siempre y cuando forme parte del equipo investigador de un proyecto de investigación obtenido en una convocatoria competitiva. Por competitiva se entiende que es el resultado de una convocatoria abierta a cualquier equipo y valorada por expertos anónimos, de cualquiera de las administraciones públicas españolas, sea la administración central del estado (Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Sanidad y Consumo...) o de la administración autonómica (Generalitat de Catalunya), o europeas (Programa Marco de la Unión Europea). Es de destacar que en este apartado sólo se requiere para ser evaluado favorablemente la participación en uno de estos proyectos. Obviamente la dirección de proyectos de estas características es mucho más costosa en términos de tiempo y esfuerzo. Nuevamente, se ve que en este caso se ha optado por fijar un umbral inferior con el inconveniente de que no se premia adecuadamente la excelencia. Tampoco se premia la consecución de proyectos con la industria, aunque alguno de ellos suele ser mucho más difícil de obtener y gestionar que cualquiera de los anteriores. El objetivo declarado es excluir de este apartado los servicios a las empresas. No obstante, a criterio del vicerrector de investigación, este tipo de proyectos pueden perfectamente asimilarse a los anteriores (de acuerdo con los principios de flexibilidad y discrecionalidad que se han comentado más arriba).
- Finalmente, en cuarto lugar, se valora la *trayectoria* investigadora de los profesores. Para evaluar dicha trayectoria se hace uso de un instrumento que tiene una larga tradición en la universidad española: el así llamado tramo de investigación o sexenio investigador. La administración española instauró dicho instrumento hace casi dos décadas (1989) y ha servido para proporcionar un impulso inusitado a la actividad investigadora de la universidad española en su conjunto. En esencia el sistema mide la actividad investigadora de un profesor de acuerdo al número de publicaciones. Se requiere, además, que dichas publicaciones ocupen un lugar destacado dentro de la clasificación por parámetro de impacto del *Journal Citation Reports dellnstitute for Scientific Information*. La evaluación la efectúa la llamada Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, a través de la creación de comisiones de expertos especializadas para cada una de las áreas de conocimiento. La consecución de un tramo de investigación implica un complemento económico para el profesor evaluado, en caso de que la

evaluación sea positiva. Los criterios para la concesión dependen del área de conocimiento, pero para que un profesor perteneciente por ejemplo, a una de las áreas llamadas de ciencias básicas (física o matemática) obtenga una valoración favorable se requiere haber publicado cinco artículos en revistas con revisión por pares durante el período evaluable (seis años). En la UPC se ha adoptado el estar en posesión de un sexenio investigador vivo para obtener una evaluación favorable en este apartado. Por vivo se entiende que el profesor todavía no ha transcurrido el tiempo necesario para poder solicitar la evaluación del siguiente tramo de investigación. Como puede verse, en este caso la UPC apuesta decididamente por una evaluación *externa* y de mínimos.

En resumen la UPC vincula la evaluación favorable de sus académicos a la consecución de los objetivos cuantificables, medidos con un conjunto de indicadores sencillos y de fácil asimilación.

LAS CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

En este apartado se desarrollan las consecuencias de la aplicación del anterior modelo, tanto si estas son positivas como si son negativas. Para ello la UPC divide a su personal académico en grandes grupos de acuerdo con el número de criterios favorables que tiene cada profesor.

En el primer grupo están los profesores que cumplen con los cuatro criterios detallados en la sección anterior. Tienen, por tanto, evaluaciones favorables en docencia, investigación y en transferencia del conocimiento. Estos profesores pueden ver reducida su capacidad lectiva potencial de 24 a 18 créditos si así lo desean. En cualquier caso, para dimensionar la plantilla del departamento al que están asignados se tiene en cuenta esta reducción de capacidad lectiva, aunque ellos no la hagan efectiva. Además para futuras evaluaciones de su docencia (que en España son cada cinco años) se tendrá en cuenta esta capacidad reducida y se le permitirá acceder a un procedimiento simplificado para su solicitud. Debe mencionarse que estas evaluaciones docentes también tienen repercusiones económicas para el evaluado con lo que se le proporciona un estímulo adicional.

El segundo grupo corresponde a profesores que cumplen tres de los cuatro criterios mencionados. En este caso su capacidad lectiva potencial no se verá modificada (24 créditos), podrá solicitar la valoración de su actividad docente por el procedimiento

simplificado, pero su solicitud será valorada por una comisión de expertos.

En el tercer grupo están los profesores que sólo cumplen dos criterios. En este caso habrá de presentar a su Director de Departamento un plan de actuación y su capacidad lectiva potencial podrá ser modificada de acuerdo con dicho plan de actuación. La consecución del complemento docente estará ligada al grado de cumplimiento de los objetivos planteados.

Si el profesor sólo cumple uno de los criterios el departamento tiene que adoptar las medidas correctoras correspondientes. Además, si no cumple los criterios tres o el cuatro (relativos a docencia) el complemento docente le es denegado de forma automática. En caso contrario, es decir si sólo cumple uno de estos criterios, la consecución del complemento docente está ligada al grado de consecución de los objetivos planteados. Finalmente, si el profesor no cumple ninguno de los criterios detallados con anterioridad, es la Universidad la que adopta las medidas oportunas.

Uno de los aspectos interesantes de este sistema de calidad es que contempla la necesidad de que el profesor evaluado negativamente ha de presentar un plan de actuación, siendo éste el eje central de su vida académica durante los siguientes cursos académicos. Por consiguiente, es preciso dar más detalles de las alternativas que a este respecto se han planteado en la UPC. En particular, el evaluado desfavorablemente podrá acogerse a cualquiera de las tres modalidades siguientes:

- De acuerdo con el Director de su Departamento y con el visto bueno de su junta, el evaluado verá modificada su capacidad lectiva potencial desde un mínimo de 24 créditos hasta un máximo de 36.
- Podrá incorporarse a las tareas investigadoras de un grupo de investigación de la UPC. En este caso, el evaluado deberá contar con el visto bueno del Investigador Principal del grupo, que deberá evaluar *ad-itinere* los progresos del evaluado en su plan de investigación. Será preceptivo contar con el acuerdo del vicerrector de investigación.
- De acuerdo con los directores de su centro docente y de su departamento de adscripción, el evaluado podrá incorporarse a tareas de innovación o mejora docente, que deberán ser aprobadas por la Junta de su departamento. Los progresos serán supervisados y se evaluarán *ad-itinere* por una comisión

mixta en la que estarán representados tanto el centro docente como el departamento del evaluado.

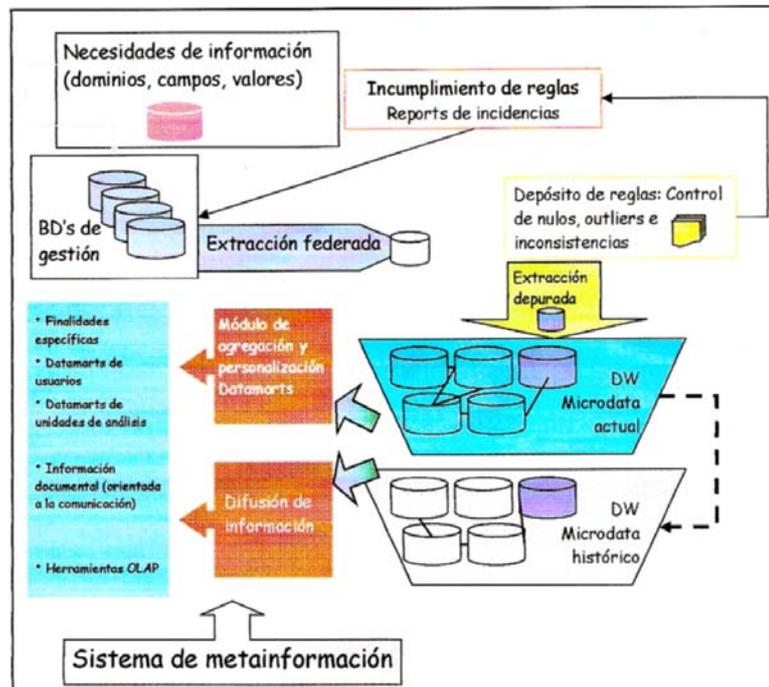
Adicionalmente, en la UPC se ha adoptado una serie de medidas para promover la excelencia en el desarrollo de las actividades académicas, que están relacionadas íntimamente con el sistema de calidad para la evaluación del profesorado que se ha desarrollado. La más obvia de ellas es que la capacidad de la plantilla de un departamento, dado se fija de forma dinámica de acuerdo con la consecución de los objetivos por parte de las unidades básicas. Así, los departamentos que cuentan con bastantes profesores evaluados positivamente y pocos evaluados negativamente ven aumentada su plantilla, y viceversa. Evidentemente, podría darse el caso de que un departamento, tras aplicar la evaluación, necesitara una ampliación de plantilla aun teniendo profesores evaluados desfavorablemente que no se han acogido a ningún plan de actuación. En este caso el departamento debe asumir el exceso de docencia de forma solidaria. Obviamente, esto se traduce en una gran presión para acabar con estas situaciones irregulares, pues el exceso de docencia ha de ser asumido colectivamente entre todos los profesores que no cumplen los cuatro criterios.

Otra medida que también puede dar buenos resultados a medio plazo es que para *presidir* cualquier comisión de selección de personal se ha de estar evaluado favorablemente en *todos* y cada uno de los cuatro criterios de calidad. Por otra parte, para formar parte del tribunal se han de cumplir, como mínimo, tres de los anteriores criterios. Esto puede dar lugar a que en determinadas áreas de conocimiento no se pueden formar tribunales de selección. En estos casos se proponen miembros de áreas de conocimiento afines y, si esto no es posible, las comisiones son nombradas por el centro docente.

LAS HERRAMIENTAS DE LA EVALUACIÓN

Para poder llevar a buen término una evaluación completa y rigurosa del personal académico es necesario disponer de un buen equipo de profesionales que pueda recoger y analizar toda la información, ser capaz de detectar la incompletitud de los datos y proporcionar una herramienta de gestión eficaz. Adicionalmente, el sistema debe incluir un sistema de *data warehouse* eficiente, que permita una gestión eficaz de los recursos. El Gráfico 2 muestra el sistema en uso en la UPC, lo que da una idea de su complejidad.

Gráfico 2. Esquema del sistema de bases de datos para apoyo a la evaluación y planificación estratégica de la UPC



Debe hacerse notar que en primer lugar han de definirse con toda precisión el dominio (la población sujeta a estudio), y los campos a considerar (dimensiones), con una perspectiva amplia que respete un equilibrio entre necesidades y capacidad del sistema y los posibles valores de referencia. Posteriormente, se ha de proceder a la extracción de las bases de datos operacionales. La autonomía está limitada por las condiciones pactadas con los responsables de los sistemas de gestión (confidencialidad, momentos de ejecución). En la dirección contraria, los responsables de los sistemas de gestión han de informar a los de los sistemas de información sobre los cambios o incidencias. Ha de haber, asimismo, un depósito de sistemas de control (nulos, inconsistencias, *outliers*) ya que los datos siempre pueden contener errores. El concepto de depósito viene de que acumula el conocimiento de los problemas con la información y se integran en sistemas de depuración y detección de errores que son ejecutados de forma automática. Esta es la base para el proceso de retroalimentación con los gestores de los sistemas de gestión. Precisamente a partir de los errores detectados en este proceso se dispone de un conjunto de informes de incidencias que se les comunica a estos responsables. Los errores se jerarquizan en graves, leves... Conceptualmente el *data*

warehouse puede dividirse en actual e histórico. Esta división puede ser, además, física y lógica. Las tablas son accesibles vía ODBC a un servidor (MS SQL Server) con control de accesos y gestionado centralizadamente. Actualmente el sistema contiene alrededor de 230 tablas que ocupan más de 650 Mb de información de unos 2.000.000 de registros. Las bases de datos accesibles son: Gestión Académica (primer y segundo ciclo y doctorado), Producción Científica (Fénix), Gestión de Personal (Personal Docente e Investigador/ Personal de Administración y Servicios), Economía (SAP), Encuestas a Estudiantes, Transferencia de Tecnología, Formación Continuada y Análisis de la Actividad Docente.

COMENTARIO FINAL

Se ha presentado una parte del sistema de calidad de la Universidad Politécnica de Cataluña. La discusión se ha centrado en la aplicación de este sistema de calidad al caso concreto de la evaluación del profesorado. La experiencia de la UPC a este respecto es que una evaluación demasiado centrada en el detalle termina agotando al sistema de evaluación y desmotivando a los profesores. Por el contrario, si se opta por una evaluación de carácter generalista, con pocos indicadores pero ampliamente aceptados por la comunidad universitaria, en línea con los objetivos institucionales de la universidad y complementada con un sistema de incentivos la respuesta de los académicos suele ser buena, contribuyendo a mejorar substancialmente el nivel de la universidad. Aunque este sistema está todavía en fase de diseño las expectativas son que se convierta en una herramienta fundamental para el gobierno de la universidad, incrementando el compromiso de los profesores con la institución. Finalmente se ha discutido superficialmente la implementación práctica del sistema de calidad, haciendo incidencia en los medios técnicos y humanos necesarios para conseguir que la evaluación pueda llevarse a cabo de forma eficiente y que, además, permita al profesorado concentrarse en lo que son sus labores: la docencia, la investigación, la transferencia de conocimiento y la gestión de la vida académica.

GESTIÓN DE LA ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA

Dr. Manuel Rodríguez Castro¹

INTRODUCCIÓN

La Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) es una institución académica privada sin fines de lucro, con autonomía de gobierno académico-administrativo, económica y normativa. Fue creada el 22 de septiembre de 1961 mediante el Decreto Supremo N° 18 que autorizó su funcionamiento bajo el nombre de la Universidad Peruana de Ciencias Médicas y Biológicas; luego de la renuncia masiva de 450 profesores de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos quienes en oposición a las interferencias políticas del gobierno del país en la Facultad de Medicina, formaron la Unión Médica de Docentes Cayetano Heredia de la cual posteriormente tomó su actual nombre.

La Universidad brinda servicios académicos de pre-grado y post-grado. La oferta académica esta orientada principalmente a las Ciencias de la Salud mediante sus ocho Facultades (Medicina, Ciencias y Filosofía, Estomatología, Salud Pública y Administración, Enfermería, Educación, Psicología y Veterinaria y Zootecnia) y la Escuela de Postgrado. Actualmente ofrece 16 programas de pregrado, 29 de maestría, tres de doctorado y 74 de especialidad (post título).

A lo largo de sus 45 años de vida institucional, la UPCH se ha posicionado como una entidad líder en el campo de la educación superior a través de una excelente formación académica, un amplio desarrollo en el campo de la investigación y una sólida presencia en la comunidad con diversas actividades de extensión y proyección social. Aunado a esto también se ha consolidado un modelo de gestión y administración que ha permitido que la Universidad se fortalezca institucionalmente y sea largamente reconocida no sólo en el ámbito nacional sino también en el plano internacional. Este prestigio descansa en la gran cantidad de profesionales que han egresado de sus aulas y que actualmente desempeñan roles preferentes en las distintas disciplinas ligadas al campo de la salud y de la educación. Igualmente el liderazgo en investigación donde la Universidad destaca por el número de contribuciones realizadas y publicados en revistas de connotación mundial sin dejar de mencionar el reconocimiento permanente de la comunidad por las acciones emprendidas en su beneficio.

La Universidad no ha sido ajena a los procesos conducentes a la acreditación universitaria y en los últimos años ha dado pasos trascendentales para incorporar en su quehacer diario, diferentes actividades enmarcadas en el proceso de

¹ **Director Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.**

autoevaluación con miras a alcanzar la acreditación. Entre 1997 y 1998, al desarrollar el modelo del “Consortio de Universidades”, se llevó a cabo la autoevaluación de carácter institucional que derivó en un primer informe autoevaluativo, que a su vez sirvió para delinear el Plan Operativo de la actual administración. La conformación de la Comisión de Autoevaluación al interior del Consorcio de Universidades, ha generado un espacio de participación para la UPCH que ha traído como consecuencia la publicación de un modelo de autoevaluación propio generado y validado en nuestras universidades. Esta propuesta ha sido dada a conocer a través de la segunda edición del Manual de Gestión de Calidad.

Por otro lado, en la Universidad, ha habido resultados concretos como por ejemplo en el 2001, la Facultad de Medicina obtuvo la acreditación a través de la Comisión de Acreditación de Facultades de Medicina y que la ha podido renovar sin mayores contratiempos; sin embargo es necesario señalar en el caso de Medicina, estos sistemas de acreditación aún distan de ser un verdadero proceso de verificación y aseguramiento de la calidad.

Ante la falta de una instancia acreditadora en el país, la Facultad de Estomatología decidió buscar la acreditación a través de organismos extranjeros, escogiéndose al Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia. El proceso de autoevaluación se realizó con el modelo colombiano para posteriormente realizar una visita de pares y pronunciarse sobre la calidad de dicho programa. Es altamente satisfactorio mencionar que Estomatología alcanzó la acreditación denominada de “alta calidad” por espacio de cuatro años, siendo la primera facultad a nivel nacional lograr tal reconocimiento internacional.

Sin embargo a pesar de todos estos esfuerzos, se hizo imprescindible la obtención de resultados más concretos y visibles que trasciendan tanto al interior como hacia el medio externo de la universidad y traduzcan la verdadera situación de la UPCH en el ámbito de la educación superior a nivel nacional e internacional.

En ese sentido surgió la impostergable necesidad de buscar nuevas opciones para lograr este objetivo. Emulando a la Facultad de Estomatología, se logró contactar con organismos internacionales que estarían en condiciones de ofrecer el debido soporte con miras a que la UPCH alcance la acreditación internacional. Finalmente se escogió al Instituto para Aseguramiento de la Calidad (IAC) que esta conformado por la alianza entre CINDA (del cual la UPCH es miembro pleno) y un grupo de expertos internacionales procedentes de varios países de América y Europa, quienes ofrecieron la posibilidad de llevar adelante todo el proceso: desde la autoevaluación, la evaluación externa y finalmente una acreditación de connotación internacional.

Es por esta razón que la Universidad, a través de la Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación (DUEYA), ha iniciado la autoevaluación institucional recabando la opinión de los diferentes estamentos universitarios mediante encuestas sobre diversos aspectos que tienen que ver con la organización y el funcionamiento de la institución y que fueron señalados por la propia agencia acreditadora. Estas

actividades se llevaron a cabo a partir del segundo semestre del año 2005 y actualmente se encuentra en fase de redactar el informe de autoevaluación que a su vez servirá como insumo para los pares académicos que nos visitarán para corroborar si efectivamente en la UPCH se cumplen con estándares de calidad de alcance internacional.

ORGANIZACIÓN INTERNA

En el organigrama estructural y funcional de la institución, la instancia responsable de la Gestión de la Acreditación debe estar ubicada en una posición estratégica. Generalmente está ligada a la línea de dependencia del vicerrectorado académico al cual reporta directamente y a su vez debe tener la suficiente representatividad y autoridad para interactuar con las demás entidades tanto al mismo nivel como en las de menor jerarquía.

El equipo responsable debe ser representativo, es decir, contar idealmente con la participación de miembros de todos los estamentos, comprometidos con la búsqueda de la calidad, la mejora continua y la excelencia académica. El número de miembros ideal dependerá de las características propias de la institución y de los objetivos propuestos. Las funciones del equipo deben estar especificadas, y es recomendable exonerar a sus miembros de aquellas responsabilidades que les impidan cumplir apropiadamente con la tarea encomendada. El equipo debe estar conducido por un profesional que tenga conocimiento y experiencia en procesos de evaluación y que goce del reconocimiento de los miembros de la comunidad universitaria. Debe contar con un margen de autonomía para la toma de decisiones y reportar directamente a las autoridades de la institución.

Para darle continuidad al ciclo de mejora continua (autoevaluación-evaluación externa–autorregulación) debe institucionalizarse al equipo de autoevaluación con el fin de que lleve adelante el seguimiento de los procesos, que consolide la experiencia ganada y que difunda los logros alcanzados.

En el caso de la UPCH, la instancia responsable de la Gestión de la Acreditación es la DUEYA, organismo técnico asesor que tuvo su origen a partir de la antiguamente llamada Dirección Universitaria de Personal Docente y Evaluación, orientada inicialmente a la gestión de los académicos que incluía la evaluación del desempeño docente. En 1999, al inicio del primer período de la actual gestión del rectorado, se decidió la creación de la DUEYA con el añadido que esta unidad debía depender directamente del rector y reportar lo actuado al más alto nivel. (Anexo 1: Organigrama UPCH).

La DUEYA cuenta con un consejo directivo que esta conformado, además del director, por un representante de cada facultad y de la escuela de postgrado completándose la nómina con un representante estudiantil. Los representantes de las Facultades deben ser a su vez, responsables de unidades propias de autoevaluación

y acreditación al interior de cada facultad. El perfil de cada representante se basa en que deba certificar que es el responsable de llevar adelante los procesos de la gestión de la calidad al interior de su propia facultad. La DUEYA cuenta también con el apoyo de una Secretaría Técnica que es ejercida por una Licenciada en Administración. Las funciones de la DUEYA están claramente especificadas en el estatuto de la universidad (Anexo 2: Funciones de la DUEYA).

El Director de la DUEYA, participa tanto en la Asamblea Universitaria como en el Consejo Universitario, con voz pero sin voto. Igualmente existe participación directa en el Comité de Coordinación de Gobierno y Administración y en el Comité Técnico del Vicerrectorado Académico asegurando los espacios necesarios para que el tema de la calidad sea de debate permanente en la vida institucional.

DIFUSIÓN Y SENSIBILIZACIÓN

Cuando un grupo de personas se enfrenta a experiencias nuevas, es inevitable que se produzcan reacciones variadas, siendo las más comunes: el temor al cambio, la inseguridad del futuro y estabilidad de la organización y la preocupación ante la continuidad de cada miembro al interior de la propia organización. Esto hace que se requiera de una estrategia especial que logre llevar a toda la comunidad académica los objetivos, alcances y expectativas del proceso a llevarse a cabo (difusión) y simultáneamente iniciar seminarios, grupos de trabajo o talleres en los que se deberá comunicar las bondades y beneficios que conlleva participar del proceso de autoevaluación, convirtiendo a cada uno de ellos en un comunicador involucrado con el proceso en sí (sensibilización).

Dentro de las estrategias para lograr el éxito del proceso de autoevaluación, es importante considerar que tanto las autoridades como la comunidad académica en general, se encuentren informadas de lo que es el proceso de autoevaluación y lo que ello implica. Con el objetivo de mantener informada a toda la institución se recomienda el uso de boletines y programar charlas informativas para difundir los conceptos básicos del proceso; asimismo se deben propiciar conversatorios y reuniones informales en los que la comunidad puede dar a conocer su opinión.

La difusión debe partir como iniciativa y voluntad directa de las más altas autoridades debiendo éstas en su primer comunicado, manifestar la existencia de un total compromiso, tanto personal como institucional, con el desarrollo del proceso, compromiso que se extiende mas allá de la ejecución inicial lo que se traduce en la instalación de una verdadera cultura de evaluación. La existencia de dicha cultura garantiza la continuidad del proceso en el tiempo, de manera independiente al cambio de autoridades o rotación del personal responsable de la gestión.

Cuando la difusión de los alcances, objetivos y metodología de un proceso de evaluación no se realiza de manera efectiva, clara y masiva, se origina una distorsión de la información restándole veracidad a los hechos lo que a su vez produce un

peligroso rechazo al proceso con lo que difícilmente se puede contar con el apoyo del personal y se pone en duda la objetividad de las respuestas o la precisión de la información entregada.

La difusión debe mantenerse durante todo el proceso de evaluación donde cuenta a toda la comunidad institucional de los pormenores de los avances del proceso, del cronograma establecido, de las fechas, horas y lugares donde se lleven a cabo las actividades de recopilación de información, pero por encima de todo deben informarse oportunamente de los resultados obtenidos según sea el nivel establecido así como del anuncio de las acciones a tomar derivados de este análisis como componentes fundamentales del proceso de autorregulación.

Si se completa un proceso de aplicación de instrumentos y no se difunde entre los miembros de la comunidad los resultados a la brevedad posible (especialmente entre las autoridades y los involucrados directamente en el proceso de levantamiento de información), se cae en el riesgo de que la ausencia visible de resultados pueda interpretarse como que la evaluación tuvo resultados adversos, que no se ha podido establecer conclusiones apropiadas o que la información fue insuficiente o mal orientada y que en términos generales, el proceso fue una lamentable pérdida de tiempo y recursos.

Si la difusión y sensibilización fueron llevados a cabo de manera exitosa, la comunidad académica esperará resultados inmediatos, acompañados de acciones concretas y plazos específicos que validen la información que se les brindó referente a la evaluación. Las acciones posteriores deben, en lo posible, contemplar algunas medidas que deriven en resultados en corto plazo, visibles y tangibles y que por otro lado alienten a la comunidad a esperar mas resultados en el mediano y largo plazo.

Para el proceso de acreditación institucional, la DUEYA trabajó en forma coordinada con la Oficina de Imagen Institucional para diseñar las estrategias de difusión y sensibilización de la comunidad herediana. Con el apoyo de una agencia de publicidad especializada, se escogieron los lemas, logos, colores y las diversas formas de material publicitario a emplear. Concomitantemente se elaboró un cronograma de reuniones con los estamentos de la universidad para ir sensibilizándolos con los objetivos de la acreditación.

Mención aparte merece la serie de visitas que efectuó el Rector de la Universidad, el Director de la DUEYA y los correspondientes representantes a los diferentes consejos de Facultad y de la Escuela de Postgrado donde se han podido señalar los orígenes, alcances y propósitos del proceso obteniéndose una respuesta positiva y alentadora de los diversos integrantes de cada Consejo.

Una vez completada la primera recopilación de información a través de la encuesta de percepción, los resultados preliminares fueron presentados según sea el grupo de interés y con sus aportes contribuyeron a enriquecer el informe autoevaluativo.

Estando próximos a concluir el informe final de autoevaluación, está programada la socialización respectiva ante la comunidad universitaria previa a su presentación oficial a la entidad acreditadora.

PLAN DE MEJORA

El Plan de Mejora debe contener propuestas que impliquen diversos proyectos ejecutables en el corto, mediano y largo plazo. Es evidente que todos los problemas no podrán ser solucionados simultáneamente, pero es importante que se diseñen proyectos y luego se evalúen para asignarles una prioridad basada en criterios de importancia institucional, de viabilidad de ejecución y, por que no, de impacto en la comunidad. La ejecución de los proyectos de mejora debe ser aprobada por la máxima autoridad de la institución.

Para diseñar, poner en marcha y controlar los proyectos de mejora de la institución, es recomendable que se establezca una comisión o una unidad funcional que se encargue de estas funciones. En muchos casos es la Comisión de Autoevaluación, reforzada con algunos integrantes más, la que asume esta responsabilidad.

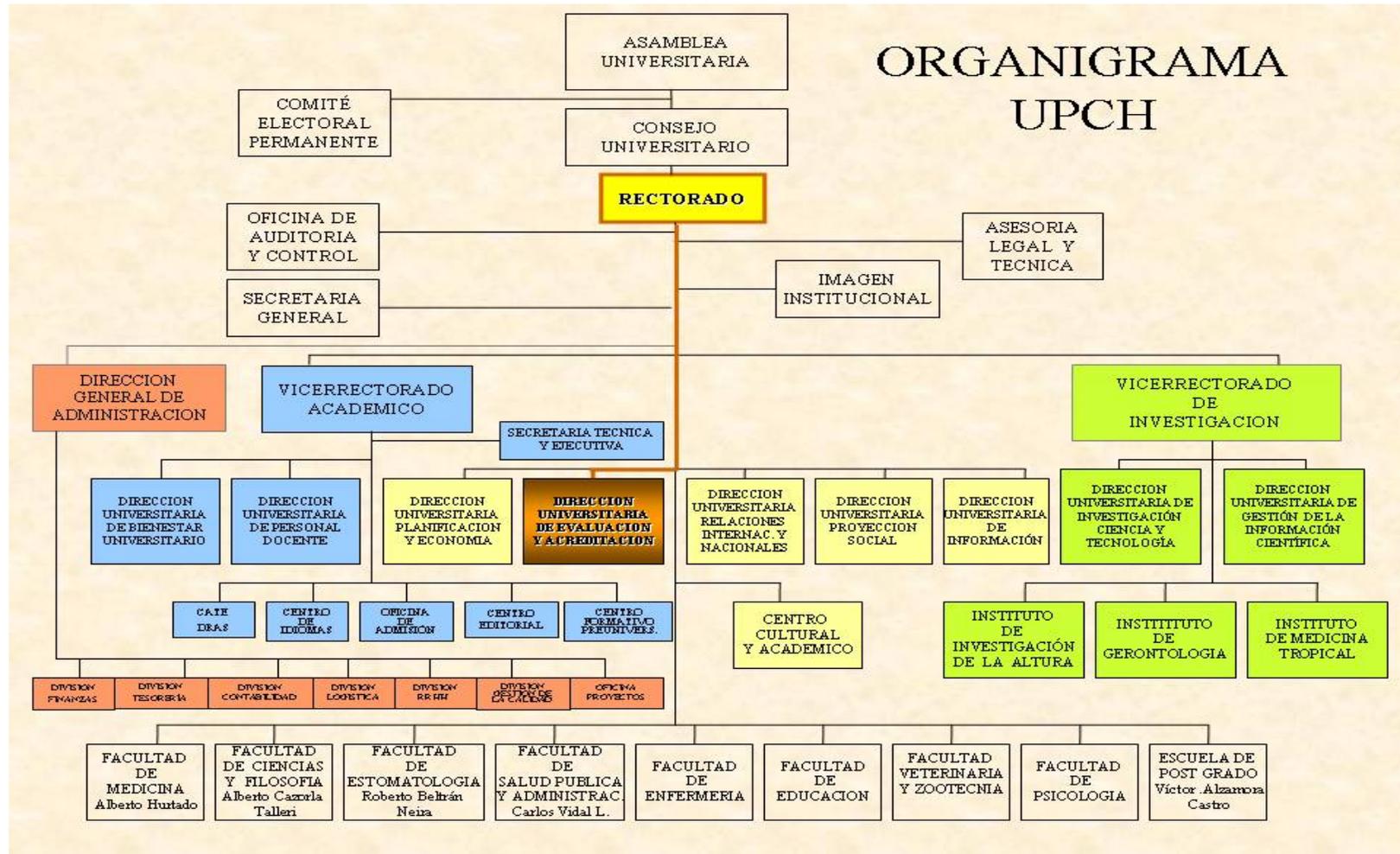
Para el diseño de los proyectos de mejora se propone la siguiente estructura:

- **Objetivos:** se deben establecer claramente los objetivos de cada proyecto y estos deben ser pertinentes; es decir, deben estar directamente vinculados con la solución de los problemas detectados en la evaluación previa. Los objetivos deben tener las siguientes características:
 - Estar determinados por consenso para facilitar la ejecución de los planes correspondientes.
 - Ser medibles a través de indicadores cuantificables.
 - Ser factibles de ser alcanzados.
 - Ser posible de realizarlos en un tiempo establecido.
 - Ser flexibles para poder ser modificados cuando se presenten situaciones que así lo ameriten.
- **Responsables:** todos los proyectos deben ser liderados por personas responsables de su ejecución; es indudable que ellos deben contar con todo el apoyo institucional para llevar a cabo su tarea con éxito.
- **Acciones:** cada proyecto de mejora debe desagregarse en acciones concretas, secuenciales o simultáneas, que deben llevarse a cabo y evaluarse como proyectos específicos.
- **Tiempos:** se deben elaborar cronogramas que ayuden a visualizar los tiempos previstos para la ejecución de cada acción y su secuencia o prioridad.

- Seguimiento: debe mantenerse un control permanente sobre la ejecución de los proyectos de mejora; se puede establecer un sistema en el cual se fijen plazos, por ejemplo, para emitir informes de avance.
- Recursos: es fundamental para el desarrollo normal de cada proyecto de mejora, que se le asigne el presupuesto que le permita contar con los recursos humanos y materiales necesarios en el momento oportuno. Para ello, cada proyecto de mejora debe contar con un presupuesto detallado y aprobado por la autoridad competente, antes de iniciarse.
- Resultados: es sumamente importante que se fijen indicadores que permitan medir la magnitud de los cambios que se esperan de cada proyecto de mejora, tanto durante su ejecución, como al término del mismo.

Finalmente, es importante mencionar que el Plan de Mejora no es un instrumento estático; por el contrario, debe ser factible de ser adaptado cuando se generen cambios al interior de la institución o en su entorno.

ANEXO 1:



Anexo 2

FUNCIONES DE LA DUEYA

- Promover al interior de la institución una cultura permanente de evaluación y reflexión colectiva en busca de la calidad y excelencia en las diferentes tareas que emprenda la universidad.
- Desarrollar y coordinar todos los procesos y actividades conducentes a realizar la autoevaluación seguida de mecanismos de autorregulación con fines de acreditación institucional.
- Promover y apoyar a las diferentes unidades académicas en sus respectivos procesos de autoevaluación con miras a la acreditación por programas o carreras.
- Participar activamente en eventos, redes o instancias que tengan que ver con la gestión de la calidad universitaria tanto a nivel local, nacional e internacional.
- Desarrollar en coordinación con otras instancias universitarias pertinentes, mecanismos e instrumentos de evaluación de las diferentes actividades que tengan relación directa con la gestión de la docencia universitaria

**SEGUNDA PARTE:
DIRECCIÓN ESTRATÉGICA PARA LA CALIDAD**

CAPÍTULO VI
CONSIDERACIONES SOBRE LA DIRECCIÓN
ESTRETÉGICA PARA LA CALIDAD

DIRECCIÓN ESTRATÉGICA UNIVERSITARIA: LECCIONES APRENDIDAS¹⁶⁰

Eduardo Aldana Valdés¹⁶¹

REMEMBRANZAS

Uno de los primeros intentos por desarrollar la planificación universitaria en América Latina se dieron al comienzo de los años 60 a raíz de un proceso de expansión de la Facultad de Ingeniería Universidad de Los Andes “apadrinada” en ese entonces por la Universidad de Illinois. Luego, habiéndose consolidado el proceso en Ingeniería a mediados de los años 70, se perfeccionó más el uso de esta herramienta, con la elaboración de un plan de desarrollo a diez años de toda la Universidad para lo cual el Rector creó un comité ad hoc, que utilizó un enfoque que más tarde se conocería como “Planificación Normativa”

Posteriormente, a mediados de los años 70, se estableció un instituto independiente de investigación con un conjunto de académicos interesados en aplicar el enfoque sistémico, a problemas interdisciplinarios como los relacionados con la administración de justicia, la prestación de los servicios de salud, la educación y otros similares. Fue una tarea que requirió mucha innovación y que se benefició de numerosos contactos con entidades internacionales, como CINDA. Más adelante, en 1980, como fruto de la revisión bibliográfica y de las experiencias de un buen número de universidades norteamericanas en ese campo se publicó un pequeño libro sobre la planificación universitaria, que se refería al tema del uso de la planificación estratégica en la Universidad¹⁶²

En las dos décadas siguientes se dictaron cursos cortos sobre ese tema, tanto en el Simposio Permanente sobre la Universidad, dirigido por el sacerdote Alfonso Borrero y patrocinado por varios años por el Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASUN), como en el Magíster en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes, dirigido por el profesor Luis Enrique Orozco. Asimismo, se llevaron a cabo varios talleres de

¹⁶⁰ El presente artículo corresponde a una versión adaptada por los editores del documento preparado por el Profesor Eduardo Aldana para el Seminario sobre Dirección Estratégica Universitaria realizado en la Universidad Politécnica de Cataluña en mayo del 2006

¹⁶¹ Profesor y ex rector de la Universidad de los Andes, Colombia

¹⁶² Aldana Eduardo Planeación en Entidades de Educación Superior Bogotá Colombia 1980 Este libro sería el primero que trataría el tema de la planificación estratégica en la gestión universitaria en Colombia.

reflexión estratégica en numerosas universidades, entidades públicas y empresas para apoyar sus procesos de reflexión estratégica.

El pensamiento del autor de este artículo sobre la simbiosis entre planeamiento y gestión evolucionó constantemente, tanto por la experiencia ganada en esos trabajos así como por el estudio de los nuevos enfoques sistémicos, especialmente el conocido como pensamiento sistémico flexible”¹⁶³.

Para extraer las lecciones aprendidas a lo largo de este derrotero vital es conveniente entrelazarlo con la evolución que experimentó la planificación en la última mitad del siglo pasado.

DE LA INTUICIÓN A LA PLANIFICACIÓN

Hasta algunos años después de la segunda guerra mundial, la gestión de las grandes empresas norteamericanas era conducida por empresarios formados en la práctica y con un gran conocimiento y visión del negocio. Los éxitos de la logística militar para movilizar, alimentar y mantener equipados a millones de hombres sobre todo el planeta, mostraron la eficacia del planeamiento y la programación. El sin par esfuerzo de reconstruir Europa bajo la denominación de “El Plan Marshall”, acabó por abrir el espacio para la era de la planificación. En América Latina, los trabajos de la CEPAL establecieron los fundamentos de la planificación estatal que rápidamente fue adoptada por los gobiernos nacionales. El Banco Mundial y el Banco Interamericano, fueron las agencias encargadas de proclamar sus bondades y de estimular y exigir su aplicación.

El primer enfoque utilizado, en las décadas de los años cincuenta y los sesenta, fue el que posteriormente se denominaría “planificación normativa”, y que consistía en la elaboración de planes maestros o directrices de mediano o largo plazo (10 o más años) que sirvieran a las organizaciones como “puente entre el presente y el futuro”. En un ambiente empresarial de poca turbulencia, como el de esa época, el plan se centraba fundamentalmente en la propia empresa planificada y en el fortalecimiento de sus diferentes líneas de producción.

En la Universidad de los Andes, desde su fundación en 1948 hasta comienzos de la década de los sesenta, prevaleció la intuición y el entusiasmo sobre la planificación.

¹⁶³ Como alternativa al enfoque o pensamiento sistémico rígido. Ambos conceptos se derivan de la metáfora acuñada por el profesor británico Peter Checkland al contrastar “soft and hard system thinking”.

En 1963 se elaboró el primer plan de desarrollo de la Universidad como marco para el programa de expansión de la Facultad de Ingeniería. Sin embargo, ello se hizo más por cumplir con un requisito, que a todos nos parecía demasiado engorroso, que por convicción sobre sus beneficios.

A pesar de estas circunstancias, el programa de expansión de la Facultad de Ingeniería fue muy exitoso. Así lo menciona Daniel Levy, de la Universidad de Nueva York, al estudiar los resultados e impactos de las donaciones y asistencia técnica otorgadas por las grandes fundaciones norteamericanas (Ford, Rockefeller, Kellogs, etc.) y el BID a un número selecto de las universidades latinoamericanas en las décadas de 1950 y 1960. En efecto, diez años después de su expansión, la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Los Andes se había convertido en una de las más importantes de Colombia, con un buen reconocimiento al nivel internacional.

En retrospectiva, ¿el buen éxito se debió al ejercicio de la planificación? Al revisar cuatro factores cruciales de ese resultado se encuentra que varios de ellos poco tenían que ver con el enfoque de planificación utilizado en ese entonces.

Estas son, por consiguiente las primeras lecciones aprendidas:

- *Visión de futuro.* Pocos discuten hoy en día la necesidad de construir o clarificar participativamente una visión de futuro amplia y firmemente compartida por todas las partes interesadas pero, el plan normativo era el producto de un equipo de expertos que no buscaban la participación y el compromiso de la comunidad universitaria y pensaban más en un conjunto de objetivos que en una visión integral del futuro institucional. Indudablemente las directivas de la Universidad y la Facultad y todos sus profesores tenían una visión clara de lo que querían lograr. Esto es, construir un ambiente de trabajo académico similar al que habían tenido en ese entonces en la Universidad de Illinois y en otras universidades norteamericanas. Nunca se explicitó, pero estaba en la mente de todos, y cual la imagen que anima a un pintor mantuvo a los académicos “pegados al lienzo” por muchos años. La lección es, entonces, que en este caso, como en la mayoría, la visión no fue el producto del plan aunque fue fundamental para darle sentido.
- *Entendimiento de la organización.* Quienes participaban en la elaboración del plan de desarrollo a diez años de la Universidad y en los múltiples documentos que exigieron el BID, la Fundación Ford y el Gobierno de Holanda, que los financiaron, se logró un buen entendimiento de la

interrelación entre los diferentes componentes de la actividad universitaria. Como todos los profesores de la Facultad de Ingeniería participaron en estas tareas, se facilitó el diseño de una estrategia basada en el crecimiento de su población estudiantil de pregrado, que bien pronto la convirtió en la facultad más poderosa de la Universidad. La construcción de la estrategia no fue planificada ni documentada. Sencillamente se sabía que el mayor número de solicitudes de ingreso a la Universidad se concentraba en Ingeniería. De ahí a argumentar en favor de igualdad de condiciones para el ingreso de los estudiantes a las diferentes facultades no fue sino un paso. El crecimiento en el tamaño del cuerpo estudiantil hizo lo demás. La capacidad que se adquirió de relacionar, por ejemplo, la planta física con el plan de estudios y el enfoque pedagógico de la Universidad, este último con el número de estudiantes, el tamaño de los cursos y el número de profesores necesarios, y todos los anteriores factores con los presupuestos de funcionamiento y de inversión y con variables adicionales como la deserción estudiantil y el número de asignaturas comunes para todos los programas de estudio de la Universidad, fue el gran beneficio derivado de la elaboración del plan de desarrollo. Casi todo lo demás que se incluyó en un voluminoso documento, tuvo poca validez predictiva y por ende poco uso. Afortunadamente se pudo cambiar varias veces, a medida que quienes lo ejecutaban aprendieron muchas cosas nuevas, gracias a la flexibilidad de las personas de la Fundación Ford y del BID encargadas de la supervisión del proyecto. La lección aprendida sería que el ejercicio de planificación puede ayudar a descubrir las energías latentes en una organización, pero que los planes, como los modelos, “son para usarlos y no para creer en ellos”.

- *Participación comprometida.* Otra lección se refiere a la necesidad de lograr una amplia participación de las partes interesadas, con el entusiasmo suficiente para generar un constante aprendizaje. El contar con una “visión de futuro” ampliamente compartida fue decisivo para el buen éxito del programa, pero no es claro el orden de las cosas; ¿primero la participación, después el aprendizaje y luego la visión, o en sentido contrario, o tal vez todo surgió, como aparentemente lo hacen la mayoría de las construcciones sociales, interactivamente?
- *Liderazgo transformador.* La lección imborrable es la importancia del liderazgo efectivo. El programa de desarrollo de la Facultad de Ingeniería fue un gran éxito, principalmente porque quienes participaban en su ejecución fueron orientados, protegidos y ayudados a crecer, intelectual y éticamente, por uno

de los rectores de la Universidad de los Andes más recordado y apreciado: Ramón de Zubiría. Sin duda, durante su rectoría, hace ya más de cuarenta años, la Universidad de Los Andes inició en ingeniería, economía y las ciencias naturales y sociales el proceso que la ha llevado a convertirse en una de las más destacadas universidades colombianas.

DE LA PLANIFICACIÓN NORMATIVA A LA GESTIÓN OPORTUNISTA

A comienzos de 1971, el Rector creó un Comité de Dialogo¹⁶⁴ para tratar de solucionar un conflicto estudiantil que se había iniciado varios meses atrás. El Comité, formado por estudiantes y profesores, algunos con experiencia en dirección académica, se “empantanó”. El trabajo en el Comité permitió constatar que en pocos años, las relaciones de colaboración entre directivos docentes, profesores y estudiantes habían cambiado radicalmente

Por otra parte, quien presidía el Comité de Diálogo se había familiarizado en sus estudios de doctorado con el paradigma sistémico rígido, del análisis y la ingeniería de sistemas de los años sesenta, lo cual le servía bien poco para encontrar una salida constructiva al conflicto. Sin embargo, su formación de investigador le había enseñado que todo problema es una oportunidad singular para aprender. Es así como se logró dicho aprendizaje en las pocas sesiones del Comité de Diálogo, antes de que se disolviera y posteriormente en el ejercicio de la vice-rectoría a la que fue nombrado pocos meses después. Como los principales líderes de la “protesta estudiantil” eran sus estudiantes en el curso que ofrecía en el Departamento de Ingeniería Industrial, él encontraba fascinante el cambio de comportamiento dentro y fuera del salón de clase: cordial y centrado en el aprendizaje en el primer ambiente y de confrontación, aunque respetuosa, cuando al salir se convertía en el vice-rector de la Universidad.

Para apoyar con conocimientos bien fundados y debidamente a los rectores de esa época, se conversó muchas veces con los profesores de todas las disciplinas de la Universidad, se sostuvieron largas jornadas de diálogo con los dirigentes estudiantiles¹⁶⁵ y se compartió con regularidad en la cafetería para intercambiar opiniones con los estudiantes que se acercaban. Poco a poco se logró aprender que el diálogo fecundo requiere escuchar con atención y esforzarse por descubrir los

¹⁶⁴ Dicho Comité fue presidido por el profesor Eduardo Aldana, autor de este artículo

¹⁶⁵ En las primeras reuniones, muy largas por cierto, me sorprendí a mi mismo buscando argumentos para ganar la discusión y no escuchando a los estudiantes para comprender sus puntos de vista. No fue ningún consuelo notar que los estudiantes hacían lo propio.

supuestos fundamentales en los argumentos propios y en los de las otras partes interesadas.

Hacia finales de 1972 el conflicto se recrudeció y una minoría violenta de estudiantes obligó a la Universidad a suspender actividades. Los profesores y los miembros del Consejo Directivo de la Universidad se dividieron. La Universidad no pudo terminar el semestre antes de las festividades del mes de diciembre, como estaba programado, por primera vez en su historia. El rector tomó decisiones drásticas y en consecuencia con las mismas, antes de que la Universidad reiniciara actividades, en enero de 1973, renunció a su cargo. Ante la imposibilidad práctica de seleccionar un rector con el perfil preferido por el Consejo Directivo, este organismo optó por escoger al más cercano¹⁶⁶. Es así como el vicerrector y ex Presidente del Comité de Diálogo se constituyó en el primer ex alumno en la historia de Universidad de Los Andes que asumió la rectoría.

Sin tiempo para planificar o prepararse para superar todos los desafíos que tenía por delante, el recién nombrado rector hizo lo que años después le oyó decir a un general norteamericano en una de las guerras del medio oriente: “En la guerra la planificación cede su lugar a la improvisación”. Para empezar, y antes de posesionarse en el cargo se reunió con casi todos los profesores en pequeños grupos en cada departamento y les planteó lo que pensaba hacer con su participación y su apoyo, si aceptaba la rectoría, recibiendo su total respaldo.

Al iniciarse las clases se anunció a los estudiantes que el saber y su búsqueda a través de la investigación serían la prioridad de la rectoría. También se les señaló que el conocimiento de la realidad nacional, que tanto anhelaban debatir se construiría con base en el trabajo conjunto, como asociados con intereses comunes, de estudiantes y profesores. Con sorpresa, a los pocos meses se había recobrado el espíritu académico y el ambiente cordial, que habían estado ausentes en los últimos años. Al analizar retrospectivamente la razón de este cambio, habría que responder que a base de improvisación, de oportunismo y de oír las sugerencias de muchas personas sabias, dentro y fuera de la Universidad, se habían modificado y fortalecido unas relaciones deseables, como la de los docentes con los estudiantes y la del rector con los profesores, alumnos y alumnas. Esta es una lección que apenas se

¹⁶⁶ En realidad las personas preseleccionadas declinaron su postulación pues se decía que la revuelta de profesores y estudiantes se reanudaría con todo vigor tan pronto se iniciaran las actividades del nuevo año. Sin duda esta situación hizo prevalecer el proverbio: “Más vale pájaro en mano que....”.

pudo comprender años más tarde, gracias a la lectura de algunos de los escritos como los de Sir Geoffrey Vickers.

En 1975 quien escribe este artículo, se retiró de la rectoría y entró a dirigir el Instituto SER de investigación, referido anteriormente. Sin tiempo ni recursos para invertir en ejercicios de planificación, pero sí con una visión construida en la continua interacción con un excelente grupo de personas de muchas disciplinas y diversos organismos nacionales e internacionales, se abrieron nuevos derroteros en la modernización de la justicia, la utilización de la informática en los juzgados, escuelas y hospitales y la aplicación, hasta entonces no contemplada, de modelos matemáticos en asuntos sociales. Esos buenos resultados apuntan de nuevo a la lección ya referida: una gestión oportunista que no pierde de vista ni el futuro ni el entorno, es más efectiva que una planificación rigurosa distanciada de la gestión cotidiana.

DE LA GESTIÓN OPORTUNISTA A LA BÚSQUEDA SISTEMÁTICA DE UNA ESTRATEGIA

Hacia 1970 la planificación normativa había entrado en decadencia debido a la rapidez cada vez mayor del cambio tecnológico y a la creciente competencia entre las empresas. Era necesario, por consiguiente, examinar cuidadosamente el entorno para adaptarse a sus cambios y anticipar a la competencia tal como lo hacían, se concluyó, los comandantes de ejércitos en un conflicto bélico. De ahí el cambio hacia la planificación estratégica, la planificación de los generales.

La planificación estratégica reinó indiscutidamente por casi 20 años entre 1970 y 1990. El proceso para llevarla a cabo periódicamente se fue detallando e instrumentando, continuamente, sin perder sus componentes principales:

- La definición o clarificación de la Misión de la entidad, es decir, el para qué, el qué y el cómo (Por analogía con la respuesta empresarial a ¿cuál es nuestro negocio?).
- La construcción de una Visión estimulante y sólidamente compartida
- El análisis del entorno para determinar amenazas y oportunidades
- El análisis interno para determinar debilidades y fortalezas (Combinados estos dos análisis en el conocido DOFA)
- La elaboración de una estrategia que aproveche las oportunidades y supere las amenazas

- La alineación de la estructura de la entidad con la estrategia de tal manera que se aprovechen sus fortalezas y se corrijan las debilidades

El “descubrimiento” de la planificación estratégica fue inicialmente deslumbrante. Tras varios años de dirigir y observar la improvisación en la educación superior, surgía desde la sabiduría empresarial una metodología que “producía resultados”. La primera revisión de la literatura norteamericana sobre el tema en 1980, permitía concluir que la idea de aplicarla a la dirección universitaria no era tan original como se pensaba, pues desde diez años atrás las universidades norteamericanas, acicateadas por la disminución de la población estudiantil y la consiguiente disminución en los recursos financieros, habían dirigido su mirada hacia nuevas formas de planificar y, con la apoyo de importantes fundaciones, venían haciendo uso de esta nuevo estilo de dirigir sus instituciones para adaptarlas a los cambios de su entorno.

Cuando se comenzó a difundir este enfoque, en seminarios y talleres, se pudo constatar que las universidades, por lo menos las colombianas, tenían una gran tendencia a mirar solamente hacia su interior y que les era más fácil identificar sus debilidades que sus fortalezas. De ejercicios con este sesgo no podían salir verdaderas estrategias de cambio sino, fundamentalmente, programas de mejoramiento permanente. Este primer hallazgo condujo a tener más cautela en la orientación y en los objetivos realizables en el trabajo con entidades específicas. Sin un compromiso serio en cuanto a la dedicación de un tiempo considerable de la cabeza de la institución y de todas las partes interesadas, la metodología era una buena “herramienta para pensar”, pero no resultaba necesariamente en una buena estrategia ni aseguraba que ella se llevara a cabo. En general las personas y entidades que participaron en los talleres los disfrutaron y aprendieron a mirar desde otros ángulos a sus respectivas universidades. Otras, las menos, iniciaron procesos de planificación que terminaron en alguna reestructuración interna de importancia pero, solamente unas pocas, comprendieron que la esencia de la estrategia es el cambio en las relaciones con el entorno para buscar un posicionamiento ventajoso, y se decidieron a establecer un proceso de gestión estratégica.

La lección de una primera década de trabajo con entidades de educación superior en búsqueda de nuevos rumbos¹⁶⁷ es entendible. Las universidades han soportado el paso de los siglos sin cambiar su esencia y muchas tienden a

¹⁶⁷

Aldana, Eduardo, En la Búsqueda Permanente del Rumbo, Instituto SER de Investigación, Bogotá, 1987 y Magíster en Dirección Universitaria, Universidad de Los Andes, Bogotá 1990.

realizar estos ejercicios de planificación sin mayor convicción y, solamente cuando se los exige una agencia externa, como actualmente lo hacen los organismos de acreditación. Clark Kerr, el destacado rector de la Universidad de California, percibió los motivos fundados de este te espíritu conservador al anotar:

Cerca de 85 instituciones en el mundo occidental establecidas antes de 1520 aún existen en formas reconocibles, con funciones similares y con historias sin rupturas, entre las que se encuentran la Iglesia Católica, los Parlamentos de, Irlanda y Gran Bretaña, varios cantones suizos, y setenta universidades. Los reinos poderosos, los señores feudales con vasallos, y los gremios con monopolios, se han ido. Esas setenta universidades, sin embargo, están todavía en los mismos lugares con algunos de los mismos edificios, con profesores y alumnos que hacen casi lo mismo, y gobernadas casi de la misma forma.¹⁶⁸

DEL ANÁLISIS ESTRATÉGICO A LA GESTIÓN INTERACTIVA

Hacia 1990 varios estudiosos de la realidad empresarial, como el norteamericano James B. Quinn y el canadiense Henry Mintzberg empezaron a presentar argumentos que ponían en duda la posibilidad de crear estrategias creativas, mediante procesos analíticos formalizados. Mientras el segundo documentó el “ascenso y la caída” de la planificación estratégica, el primero esquematizó el proceso fragmentado, incremental, evolucionario, de carácter político-psicológico y esencialmente intuitivo que seguían los gerentes en la construcción de estrategia exitosas. El británico Sir Geoffrey Vickers, por otra parte y desde 1965, puso en duda la propiedad del paradigma incorporado en la búsqueda de metas institucionales o personales y argumentó que la actividad regulatoria en el gobierno, las empresas y la vida particular se enfoca en mantener a lo largo del tiempo relaciones deseables y en cambiar o eludir las indeseables. Siguiendo una corriente de pensamiento similar, otro británico, Peter Checkland, desafió las premisas del pensamiento sistémico rígido en relación con la posibilidad de organizar los sistemas de actividades humanas para lograr unos objetivos específicos y propuso, en su lugar, el diseño de enfoques sistémicos flexibles para indagar y tratar de alterar las situaciones problemáticas en el mundo real¹⁶⁹.

Tales contribuciones teóricas y las lecciones aprendidas en los talleres y en estudios de consultoría hacen preferir, hoy en día el concepto de planeamiento interactivo y el

¹⁶⁸ Cita tomada de Salmil Jamil, The Management Challenge in Public Universities, International Conference of State Universities Presidents, fotocopia sin fecha.

¹⁶⁹ Ackoff, Russell, El Arte de Resolver Problemas, es un clásico en este tema.

tratamiento de las situaciones problemáticas en el contexto de los sistemas de actividades humanas. Específicamente, es preferible lograr que quienes realmente conocen una determinada entidad, se sumerjan en su cultura y descubran en el entorno las fuerzas con capacidad de crear nuevas realidades. Un espacio bien moderado para el diálogo y el uso de instrumentos como la construcción de escenarios, que enriquezcan los diálogos o los descongelen tienen grandes posibilidades de resultar en una visión de futuro atractiva y desafiante para todos¹⁷⁰.

Después, es necesario aprender a considerar los problemas como oportunidades y a disolver las situaciones problemáticas que los incluyen con creatividad y el concurso de las mejores mentes. Como siempre, la intuición de los mejor informados puede ser el aliado más importante. La lección final es que los ciclos de aprendizaje tienden a regresar a las personas a lo fundamental.

¹⁷⁰ Ver por ejemplo los Escenarios de Mont Fleur para Sudáfrica y los de Destino Colombia

DIRECCIÓN ESTRATÉGICA Y CALIDAD, TOTAL ¿TAMBIÉN EN LAS UNIVERSIDADES?

Joan Cortadellas¹⁷¹

INTRODUCCIÓN

El título de este artículo pretende provocar una reflexión y un debate alrededor de la siguiente afirmación: Si las universidades no son necesariamente buenas por naturaleza, las personas que están trabajando en ellas deberían hacer un esfuerzo especial porque lo sean.

Los elementos básicos de cualquier organización son siempre los mismos: todas tienen jefes, empleados, políticas, productos, procesos, clientes y resultados. Tanto si producen bienes materiales como si ofrecen servicios, tanto si su ámbito es reducido o mundial, tanto si son grandes como si son pequeñas, si son públicas o privadas, con ánimo de lucro o sin él, lo que verdaderamente se valora de una organización es que sea buena. Las organizaciones de todo tipo se subdividen en buenas y malas. En todos los ámbitos y sectores hay organizaciones buenas y organizaciones malas.

Desde la perspectiva del sector público es importante desprenderse, pues, de un cierto complejo de inferioridad que a menudo se observa por el simple hecho de ser público. Con frecuencia se oye la expresión “esto en una empresa no sucede”, generalizando una especie de mito respecto a la empresa privada, como si siempre fuera un modelo de excelencia. La realidad es que “esto no sucede” en algunas empresas, las buenas, ni tampoco en algunas instituciones públicas, las buenas.

¿Cuáles serían, los dos elementos que hacen buenas o malas a las organizaciones?
Dos: la Dirección Estratégica y la Calidad Total.

LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

La dirección estratégica consiste en hacer que toda la organización vaya caminando hacia la meta que previamente ha decidido. Cada una de las acciones o de los pasos que da la organización no tienen sentido en sí mismos, sino en la medida que la van conduciendo hacia donde deseaba ir.

¹⁷¹ Director Técnico de la Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria. Universitat Politècnica de Catalunya

El escalador que avanza hacia la cumbre debe asegurar cada uno de sus pasos para darlos con total confianza, pero al mismo tiempo tiene que saber que va hacia el punto que se ha propuesto, de lo contrario, por más seguras que fueran sus acciones, no le servirían de nada.

En las organizaciones no basta con hacer el esfuerzo de mejorar lo que se está haciendo cada día, hay que tener la seguridad de que todos la van llevando hacia donde se había decidido ir, a conseguir los objetivos que previamente se había propuesto. En un "rally" por el desierto, el vehículo es muy importante y hay que cuidarlo, pero la dirección que toma es decisiva para llegar a la meta.

Sun Tzu, 500 años antes de Cristo, en el libro "El arte de la Guerra", escribió: *"La estrategia es la gran tarea de la organización, en situaciones de vida o muerte es el Tao de la supervivencia o de la extinción"*. La verdad es que no parece ser que en las universidades se llegue hasta este extremo. De tener o no tener estrategia seguramente no dependerá el ser o no ser de una universidad. No se dispone de información sobre ninguna universidad que la hayan cerrado por no tener estrategia. Pero, sí se podría afirmar que de tener o no tener estrategia, podría depender ser una institución excelente o contentarse simplemente con la mediocridad.

Sun Tzu también dice: *"No hay nada más difícil y más necesario que saber aprovechar lo que tienes cerca y lo que tienes lejos"*. *"Lo que tienes cerca"* sería el presente, toda la realidad actual -fortalezas y debilidades- y las circunstancias del entorno -oportunidades y amenazas- y *"lo que tienes lejos"* sería el futuro, el proyecto, las metas que se pretende alcanzar. Dirigir haciendo compatibles ambos enfoques es difícil, pero es absolutamente necesario, es la Dirección Estratégica.

A menudo se confunde la Dirección Estratégica con la Planificación Estratégica. Planificar es sólo una de las tres funciones que hay que realizar para disponer de un verdadero Sistema de Dirección Estratégica: Planificar, Ejecutar y Evaluar. La mayor parte del tiempo se dedica a ejecutar acciones. Estas acciones serán más eficaces si responden a una planificación previa, que entregue orientaciones respecto a los objetivos a conseguir y si después se evalúan para comprobar si efectivamente se han conseguido. Luego se deben tomar decisiones para planificar mejor y ejecutar mejor.

Éste es el círculo de la mejora continua de Deming, por esto se identifican en este círculo lo que se podría llamar "un Sistema de Dirección Estratégica", con lo que se denomina "un Sistema de Calidad", basado en la mejora continua, en el cual lo más

importante es que las tres funciones estén siempre íntimamente relacionadas y se retroalimenten continuamente. En muchas organizaciones no siempre se planifica, no siempre lo que se planifica se ejecuta, no siempre lo que se ejecuta responde a unos objetivos explícitos y consensuados, y no siempre se evalúan para llegar a conclusiones, ni se corrige para mejorar.

Además por la forma como se estructuran las universidades, estas tres funciones hay que hacerlas a nivel de toda la institución -la universidad en su conjunto-, de cada una de sus grandes áreas de actividad -la formación, la investigación, la transferencia, la extensión universitaria, las relaciones internacionales, las bibliotecas...-, de cada una de sus unidades -facultades, escuelas, departamentos, institutos, servicios...- y finalmente, de cada una de las personas. Y ¡atención!, si no se llega ordenadamente y de forma coherente al nivel de las personas, todo lo demás apenas sirve para nada.

LA CALIDAD TOTAL

Por si acaso es necesario clarificar los términos. Calidad Total no significa el total de la calidad, el máximo de la calidad, sino la calidad de *todos* los elementos estratégicos de cualquier organización y se la denominó total, como sinónimo de global, de completa, seguramente, para contrastar con otros enfoques anteriores de la calidad, como el de “aseguramiento de la calidad”, centrado casi exclusivamente en el producto final o el de “garantía de calidad”, centrado en el proceso. El enfoque de Calidad Total no deja al margen el producto final, ni el proceso, pero incluye otros elementos tan estratégicos como éstos, como son los directivos, las personas, los recursos, las alianzas, las opiniones de los clientes o el impacto social.

Una buena manera de verificar el grado de Calidad Total de una organización es observar en qué grado vive y aplica lo que se denomina “Criterios de Calidad”, fundamentalmente los 10 siguientes:

ORIENTACIÓN CLARA HACIA LOS CLIENTES.

Aunque la palabra “cliente” no sea quizás la más adecuada, lo importante es que se enfoque la actividad pensando en aquellos para los cuales se está trabajando. En unos casos serán los estudiantes, en otros los empleadores que quieren fichar a los mejores titulados, o las empresas que contratan investigación y que están dispuestas a pagar si se hace bien, o los padres, que son los que habitualmente pagan la matrícula, o la Administración que confía un trabajo, o el “cliente” definitivo y muchas

veces olvidado, la sociedad en general, que es la que de verdad paga a cambio de un “encargo social” muy poco explícito, pero no por eso menos real.

Si se es capaz de enfocar la actividad académica pensando en alguno de estos clientes, o en varios a la vez priorizándolos, se corre el grave peligro de cerrarse en si mismos y convertirse en los propios clientes, buscando principalmente la satisfacción, como el grupo de profesores que organiza un plan de estudios pensando únicamente en brillar por lo que saben y no en lo que necesita la sociedad.

Existe una empresa municipal de Parques y Jardines, muy potente y modélica por la preparación de sus directivos y de su personal, por sus centros de experimentación y por sus resultados, que un día realizó un estudio entre sus “clientes” para conocer qué elementos valoraban más en los parques y jardines de su ciudad. Con gran sorpresa comprobaron que para la mayoría la jardinería sólo ocupaba el cuarto puesto, porque lo primero que valoraban era la seguridad, en segundo lugar la limpieza y en el tercero los servicios higiénicos. Ahora bien, ¿cuándo había mayor afluencia de clientes?: los fines de semana. Y ¿cuándo no había servicio de seguridad?: los fines de semana, porque, claro, eran empleados municipales. Y ¿cuándo no había servicio de limpieza y los servicios higiénicos estaban cerrados?: los fines de semana, porque como ya se ha dicho que eran empleados municipales y sólo trabajan de lunes a viernes. Entonces, ¿qué orientación tenía hacia los clientes esta empresa modelo?: ninguna, porque nunca antes los habían tenido en cuenta.

MEJORA CONTINUA

Si después de ejecutar cualquier acción, se procede a evaluar el proceso y los resultados, será posible planificarla y ejecutarla mejor para conseguir mejores resultados de forma más eficaz o más eficiente. De esta manera el círculo de la mejora continua se convierte en una espiral que ayuda a progresar.

Para esto es imprescindible partir de la convicción de que todo es siempre mejorable. Si el punto de partida es, como sucede a menudo, que con los títulos y la experiencia alguien se cree el mejor del mundo, de alguna manera está renunciando a la mejora, no tiene margen de mejora porque ni siquiera entra a formar parte de sus posibilidades.

Se puede citar el caso un consultor que ha trabajado con organizaciones muy diversas y las tiene clasificadas por orden de complejidad: según él, las más sensibles a incorporar mejoras son las empresas en general, luego le siguen los

hospitales, después los centros de primaria y secundaria y a continuación, las universidades, porque, como afirmaba un representante futbolístico muy conocido, “son más complicadas que un equipo de fútbol de primera división, porque en la universidad todos son figuras”.

LIDERAZGO Y EJEMPLO DE LOS DIRECTIVOS

Si se desea que todos los miembros de una organización se impliquen en un proceso de mejora continua es absolutamente indispensable que sus directivos sean unos líderes claros, que con su ejemplo, consiguen que los demás les sigan.

Una organización en la que se nota que el directivo no “está por la labor”, que dice pero no hace, que da órdenes pero que es el primero en no cumplirlas, está condenada al inmovilismo, no va a mejorar, porque el motor está parado y es evidente que las personas de cualquier organización siguen el ejemplo y no las consignas.

Quizás es necesario preguntarse si este rol de líder lo asumen muchos de los cargos directivos de las universidades o si, cada uno de los académicos ha sido suficientemente consciente de esta realidad cuando ha ocupado puestos directivos.

ORGANIZACIÓN POR PROCESOS

Un proceso es el conjunto de acciones que, debidamente organizadas y secuenciadas, hace que de una necesidad se llegue a una solución satisfactoria, con la intervención de unos agentes y bajo el cumplimiento de unas normas.

Simplificando el concepto se podría materializar en una cadena de montaje de un coche: mediante una serie de acciones se consigue que a través del ensamblaje de unos determinados elementos se llegue a obtener un coche perfecto. Cada acción responde a un objetivo único final: el coche perfecto. Y a nadie se le ocurriría incorporar a un agente nuevo en la cadena, sin la preparación adecuada y sin encargarle una tarea concreta.

Éste es el criterio más difícil de aplicar en las universidades, porque, por definición, los procesos -una asignatura, un curso, una carrera, un proyecto de investigación- son muy largos y en él intervienen un número muy importante de agentes y no siempre van bien coordinados. En realidad el profesor de un último año de carrera no sabe con exactitud qué conocimientos ha impartido el de primero, llega un profesor

nuevo y apenas se le informa, con mucha frecuencia en medio del proceso ha habido cambios en el Plan de Estudios, no es difícil que en tantos años las necesidades del mercado no sean las mismas, el conocimiento evoluciona, pero nadie ha reaccionado a tiempo. Además es muchísimo más difícil verificar los resultados que probar un coche.

Por todo esto se puede afirmar que como proceso, el de fabricación de un coche es infinitamente más preciso que el de la formación de un universitario y probablemente se deba a que, a pesar de la complejidad de una cadena de montaje, es infinitamente más compleja la formación de una persona. Por esto es necesario un gran esfuerzo y una gran voluntad por no dejar que cada cual aporte lo que buenamente pueda, sino organizar los procesos de formación y de investigación para ser más eficaces y eficientes.

INFORMACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES

Hay una cierta información básica que es necesario recopilar de forma ordenada y metódica para tenerla disponible y fiable en el momento de tomar las principales decisiones estratégicas.

Toda organización que disponga de Planificación Estratégica ha debido estructurar un sistema de información, con indicadores, como sistema de señales o instrumentos de medida que permiten saber dónde se está en relación a los objetivos propuestos.

Por esto es importante asegurar que los datos que se recopilan sean significativos y no únicamente fáciles de obtener.

La táctica de recoger toda la información posible no es precisamente la mejor, porque si no se sabe si van a servir o para qué van a servir, lo más probable es que la manera de juntar los datos no sea la apropiada y, por lo tanto, no van a servir. Los simples datos, la simple información que no se sabe para qué utilizarla, no indican nada, no son indicadores, son como las flechas amontonadas en el almacén de la Jefatura de Tráfico: están, pero no indican.

COMUNICACIÓN

No es lo mismo la información que la comunicación. Comunicar es poner en común la información, en todas las direcciones: de arriba a abajo, de abajo a arriba y de un

lado para otro. Normalmente la información sale de los jefes y llega a los empleados, pero ¿será posible que los empleados no tengan nada que decirles a los jefes?

Por ejemplo, a un jefe le debería interesar saber si la norma que ha aprobado ha sido bien distribuida, ha sido leída, ha sido entendida, ha sido bien interpretada y además saber si todos están dispuestos a respetarla. Asimismo, a los responsables de una revista de distribución gratuita les debería interesar si alguien la lee, qué se lee, si lo consideran interesante, qué valoran más, etc. Sin embargo incluso los llamados “medios de información y comunicación” pocas veces se comunican con sus clientes para orientar mejor su actividad.

Los expertos en comunicación reconocen que los mensajes no llegan igual a todas las personas, sin embargo los académicos siguen actuando como si esto no fuera cierto y en el mejor de los casos cuando se refieren a la comunicación interna y externa les preocupa sólo la manera de transmitir la información para quedar tranquilos y creer que todos se enteran.

COMPARACIÓN CON ORGANIZACIONES DE REFERENCIA

Si fuera posible identificar una universidad, que lleva la ventaja en algún aspecto, porque ha pasado por un proceso de mejora de alguna de sus actividades, sería importante contactarse con ella, para conocer de cerca cómo lo han hecho, cuánto tiempo han tardado, cuántos recursos han dedicado, qué resultados han obtenido, en qué se han equivocado. Esto es el “benchmarking”, palabra inglesa sin traducción precisa, pero que quiere significar precisamente la acción de identificar y aprender del mejor, porque es una forma de aprender rápido.

Para las empresas competitivas no siempre es fácil hacer benchmarking porque hay secretos muy bien guardados que no será posible conocer, pero esta discreción nunca se hace entre universidades. Es importante aprovechar esta facilidad de colaboración, con la formación precisa para que el benchmarking sea verdaderamente productivo.

TRABAJO EN EQUIPO

Éste es uno de los criterios de calidad sobre los que acostumbra a haber total consenso porque existe la impresión de que se trabaja en equipo, pero son pocas las organizaciones donde de verdad se trabaje en equipo.

Una cosa es trabajar en grupo y otra muy distinta trabajar en equipo. Un grupo es simplemente la suma de varias personas, en cambio un equipo es un grupo organizado en que los roles son completos, conocidos, asumidos y puestos en función de unos objetivos comunes.

Si un grupo de amigos deciden jugar un partido de fútbol, ¿quién asegura que hay equipo? Quizás todos jueguen de porteros sin que nadie esté dispuesto a marcar los goles, o todos quieran marcar los goles y nadie defienda la portería. Lo mismo ocurre con muchos de los grupos de trabajo en las universidades, se juntan unas cuantas personas de buena voluntad, sin saber qué aporta cada uno al grupo: dirección, experiencia, análisis, reflexión, activismo, especulación, concreción, entusiasmo, ... Si hay suerte será posible de conseguir el objetivo y si no la hay ni siquiera se sabrá qué ha ocurrido, pero el caso es que quizás se habrá fracasado como grupo. Hay métodos para formarse en el trabajo en equipo y es relevante en conocerlos y aplicarlos, porque las universidades necesitan equipos potentes y no simples grupos de trabajo.

RECONOCIMIENTO CLARO DEL ESFUERZO DE LAS PERSONAS

¿Se han hecho alguna vez la pregunta de por qué muchas veces se premia la antigüedad y muy pocas el esfuerzo de las personas?. Es porque la antigüedad es una información muy fácil de obtener y nada polémica, mientras que el esfuerzo no siempre se sabe medir y sobre todo seguro que va a ser discutido especialmente por los que no hayan recibido el premio.

Sin embargo es evidente que si se reconoce igual -o sea, no se reconoce- al que trabaja que al que no trabaja, o al que trabaja mucho que al que trabaja poco, a al que trabaja bien que al que trabaja mal, en cualquier organización la tendencia será ir bajando de órbita y que las personas vayan haciendo lo mínimo indispensable como para que no se note que no están verdaderamente implicadas.

Quizás no hay recursos para esto. En ninguna organización hay recursos para esto, precisamente para esto. ¿No parece esto una excusa? Por otra parte hay que tener en cuenta que el reconocimiento siempre debe sostenerse en dos patas: la del reconocimiento moral -el golpecito en la espalda, que a todos hace sonreír, pero que a todos les gusta- y el reconocimiento económico, que desde el tiempo de los fenicios ha sido la forma más universal de pagar algo de valor.

PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS

Como los académicos no son una tropa disciplinada y no se les paga por no pensar, se les debe permitir que participen en la toma de decisiones, si se pretende que luego se involucren. Participar significa poder manifestar una opinión, si es que la hay y que la misma sea valorada, aun sabiendo que las decisiones las tomará otro. Y no hay que confundir la participación con la necesidad de que todas las decisiones sean consensuadas, porque esto sería totalmente ineficaz.

Cada cual participa a su manera, el grado de participación no es siempre el mismo para cada persona, dependerá también del puesto de trabajo que ocupe y de la perspectiva que tenga respecto a la organización. Un conserje no tendrá la misma visión que el rector, pero no hay que olvidar que para determinadas acciones sabe mucho más el conserje que el rector.

Una organización, como una universidad, que piensa en los clientes, que asume la necesidad de la mejora continua, que tiene unos directivos que han entendido su papel de líderes, que organiza y mejora sus procesos, que toma las decisiones basándose en información significativa, que valora la auténtica comunicación interna y externa, que aprende de otras universidades de referencia, que fomenta el trabajo en equipo bien entendido, que reconoce los esfuerzos de las personas y que impulsa la participación de las mismas, seguro que está en el camino de la Calidad. A todos les gustaría trabajar en una universidad así.

¿TAMBIÉN EN LAS UNIVERSIDADES?

Hay tres grandes problemas comunes en muchas universidades: su sistema de gobierno es muy débil, su estructura funcional es rígida e ineficaz y la poca transparencia deriva en una casi total impunidad.

SISTEMA DE GOBIERNO MUY DÉBIL

Las universidades son organizaciones muy complejas, por muchas razones: Mintzberg afirma que las organizaciones de profesionales son muy interesantes, por su iniciativa y su dinamismo, pero son las más difíciles de gobernar, porque todo su valor reside en la capacidad individual de cada uno de sus miembros. Además, en este caso, gestionar el conocimiento, un intangible, es mucho más difícil que fabricar un bien material. Además los procesos, como se ha dicho, son largos por naturaleza y muy complicados de organizar y coordinar. Además nadie se atreve a supervisar el

trabajo del profesor en el aula. Por otra parte no se puede seleccionar a los estudiantes. Asimismo, los resultados se volatilizan el día que los titulados salen con el diploma bajo el brazo. Pues bien, a pesar de sufrir cada día esta complejidad, en lugar de compensarla con un sólido sistema de gobierno, se han establecido de sistemas muy débiles: muy a menudo el rector está entre la espada y la pared, entre las reivindicaciones de los que le han elegido y las exigencias de la administración, se le pide que gobierne, pero no se le dan instrumentos eficaces, no puede exigir sino que tiene que limitarse a sugerir, no puede ordenar sino limitarse a convencer.

En estas condiciones, ¿cómo se puede pretender que la universidad sea una universidad buena? La respuesta: es a través de un Plan Estratégico. Si se consigue preparar un plan, en la elaboración del cual se implica una parte importante de la comunidad universitaria -profesores, estudiantes y personal de administración y servicios-, que especifica objetivos y acciones de forma consensuada, que es objeto de seguimiento constante y de evaluación periódica, el gobierno seguirá siendo débil, pero los resultados serán mucho mejores, porque todos o por lo menos, muchos, estarán empujando el carro en la misma dirección. El rector seguirá teniendo los mismos problemas de falta de autoridad real, pero la universidad irá caminando con mayor seguridad y celeridad hacia sus metas y alcanzará mejores resultados e incluso se beneficiará la autoridad moral del rector.

ESTRUCTURA FUNCIONARIAL.

En este caso cabe señalar sobre todo a las universidades públicas, donde habitualmente el profesor es contratado para dar clases, pero se le selecciona atendiendo principalmente a su capacidad o experiencia de investigación, donde se le exige que cumpla un horario, pero luego no hay manera eficaz de controlarlo, donde se le deja en una aula y únicamente los estudiantes que asisten saben lo que explica y cómo lo explica y, en el mejor de los casos son ellos los únicos que le evalúan, donde tienen las mismas probabilidades de sobrevivir los que trabajan que los que no trabajan, los que trabajan mucho que los que trabajan poco o los que trabajan bien que los que trabajan mal, donde cerrar una titulación es muy difícil, pero todavía lo es más prescindir o reconvertir a los profesores de la misma.

La pregunta es la misma de antes: En estas condiciones, ¿cómo se puede pretender que la universidad sea una universidad buena?

La respuesta es parecida: a través de las herramientas que puede introducir un Plan Estratégico. Por ejemplo a la Dirección por Objetivos, al análisis y mejora de los

procesos, a la creación de grupos de calidad, al establecimiento de cartas de servicios, etc. Todas ellas son herramientas que requieren una dirección estratégica, empezando por la planificación y siguiendo con la fase de ejecución de lo planificado.

POCA TRANSPARENCIA

El tercero de los grandes males que sufre la universidad. Los clientes, aunque como se ha dicho que es una palabra excesivamente mercantilista, se llega a la conclusión de que el más importante y significativo es la sociedad, que además es quien cubre la mayor parte de los presupuestos, por la vía de los impuestos. Sin embargo la sociedad no es consciente de esto e ignora lo que se hace en la universidad. Lo peor es que muy a menudo, la universidad tampoco actúa tomando conciencia de este hecho y no se siente obligada a rendir cuentas, más que a los organismos oficiales que se lo exigen.

Como mucho la universidad rinde cuentas al Tribunal de Cuentas, a la Sindicatura de Cuentas u órgano parecido de su Comunidad Autónoma y es auditada quizás por una empresa auditora, que muy minuciosamente reconoce cuál ha sido el destino de los fondos que se les ha confiado y declara solemnemente que todo se ha hecho de acuerdo a la legalidad vigente. Muy pocas veces alguien se preocupa de analizar si los resultados son los esperados. Quizás, entre otros motivos, porque nadie sabe qué resultados se esperan.

En este entorno de poca transparencia, que deriva en casi total impunidad, la situación económica de algunas universidades ha degenerado en déficits muy importantes y crecientes. Pero, además, como finalmente se ha habilitado alguna solución mágica para compensarlos, no es raro que se vaya creando la cultura de que la universidad que no genere déficit es una universidad que está perdiendo oportunidades. Con todo, se considera que todavía es más grave que, independientemente del equilibrio o el desequilibrio financiero, no exista ninguna preocupación por rendir cuentas de los resultados académicos, que son los que importan, haciendo un análisis de eficiencia, para vincular los recursos utilizados con los resultados obtenidos.

Se puede hacer la misma pregunta por tercera vez: En estas condiciones, ¿cómo se puede pretender que la universidad sea una universidad buena? La respuesta va por el mismo camino: a través de la evaluación que sigue a un Plan Estratégico ejecutado. Los resultados deberían recogerse en una memoria anual, clara y concisa, como viene siendo habitual en muchas organizaciones, incluidas algunas

universidades. Además la universidad debería esforzarse por divulgarla. Si la sociedad no se interesa por la universidad, es la universidad la que debe ir a buscar a los agentes sociales e informarles. Alguien debe dar el primer paso y construir puentes y la sociedad es demasiado etérea para que tome la iniciativa.

ALGUNAS CONCLUSIONES A MODO DE RESUMEN

- No basta con que una organización se esfuerce en ser mejor (Calidad), sino que además debe saber a dónde va (Dirección Estratégica). En inglés, estos dos enfoques quedan muy clara y suscintamente expresados: “*Do de things right*”, necesita al mismo tiempo “*Do the right things*” y la suma de los dos enfoques sería “*Do the right things right*”, es decir, caminar bien en la buena dirección.
- En las universidades, a pesar de su complejidad, es posible aplicar los enfoques de Dirección Estratégica y de Calidad, pero éstos deben ser asumidos de forma muy explícita por todos los directivos. De lo contrario las personas que se animan a comprometerse a título individual tienen el peligro de desgastarse rápidamente o de acabar actuando de francotiradores, desconectados de la institución.
- En las universidades públicas todo esto es todavía más necesario, porque están administrando recursos de la sociedad. No es excusa ampararse en el hecho de que la sociedad no se interesa por la universidad. Si no hay un puente entre la universidad y la sociedad es la universidad quien ha de construirlo.

Lo anterior se puede ejemplificar con una imagen de un campo magnético en el que cada unidad de una universidad o cada persona de una unidad, está posicionada en una dirección distinta, la introducción de Dirección Estratégica, con criterios de Calidad, hace que todas las partículas cambien su rumbo, como si se dejaran a traer por un imán.

De esta manera se puede observar cómo funciona una organización que no ha incorporado la Dirección Estratégica: cada unidad o cada persona va hacia donde le parece que debe ir, se cruzan unos con otros, se dividen las fuerzas, incluso hay quien parece que va hacia atrás, pero en realidad está yendo hacia el sur-oeste, con la misma legitimidad que el que va hacia el norte.

Cuando se asume la Dirección Estratégica y se hace bien, es decir con los criterios de calidad que se han mencionado, las unidades y las personas cambian su rumbo y se ordenan como las partículas metálicas bajo la fuerza de un imán. Todos se

disponen a ir hacia una misma dirección y, evidentemente, todas las fuerzas sumadas hacen que la organización sea mucho más eficaz y eficiente.

En una primera fase, lo único que se ha conseguido es cambiar la dirección, pero cada unidad o cada persona sigue estando en el mismo sitio. ¿Qué es lo que hará que vayan hacia adelante, que se optimicen, que cada vez presten un mejor servicio? En las organizaciones competitivas esto lo provoca la exigencia del mercado. El cliente siempre exige más. Incluso para aquellos productos en que el fabricante ha sido capaz de adelantarse a los requerimientos de los clientes, éstos enseguida exigen más. Basta señalar lo que ha ocurrido con los teléfonos móviles, por ejemplo: nadie había pensado que podrían sacar fotografías, sin embargo inmediatamente que una determinada firma lo ofreció, los clientes exigieron perfección en la imagen, posibilidad de transmisión rápida, buen precio, etc.

La reflexión es: ¿En las universidades quién juega este papel de cliente? Se puede hipotetizar que en realidad nadie lo hace. Los estudiantes no se atreven a exigir; los empleadores contratan a los titulados quejándose siempre de que no salen preparados según lo que quisieran ellos, pero sintiéndose incapaces de convencer a alguien para que la universidad cambie; las empresas que contratan investigación saben hasta dónde puede responder la universidad y, por el precio que pagan, prefieren no importunar; los padres, por supuesto, no existen, aunque pagan algo y el que paga siempre debería poder exigir; la Administración está ocupada en otros muchos sectores más problemáticos y opta por confiar en cada una de las universidades; la sociedad paga pero no se organiza para exigir, ni las universidades se organizan para dialogar con los líderes sociales y creen que les da mayor autonomía vivir dándoles la espalda.

En consecuencia, si se acepta esta hipótesis, aunque sea una caricatura, será necesario convencerse, en primer lugar, de que no se puede esperar a que alguien externo exija ser mejores: o se proponen los universitarios desde dentro, porque ha asumido profesionalmente su compromiso, o nadie va a venir a exigirnos, como el cliente exige, o como todos exigen como clientes. Y en segundo lugar, se debiera aceptar e incluso provocar que se les exija a los académicos, adelantarse con su transparencia y su rendición de cuentas, que, por otro lado, será la única manera de conseguir que la sociedad confíe en ellos, los valore y esté dispuesta a confiarles con mayor generosidad sus recursos.

CAPÍTULO VII
EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES DE DIRECCIÓN
ESTRATÉGICA PARA LA CALIDAD

PENSAMIENTO ESTRATÉGICO EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Olaya Ocaranza M¹⁷²

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior han sido permeadas por una serie de herramientas de gestión empleadas en la empresa privada. En este contexto, el presente artículo analiza el estado actual del pensamiento estratégico en las universidades chilenas.

Para ello primero se hace una breve descripción de la evolución del pensamiento estratégico y luego se caracteriza el Sistema de Educación Superior Chileno.

Con estos elementos a la vista, se revisan el estado del pensamiento estratégico en las universidades chilenas, para finalmente reflexionar en torno a estos temas en el ámbito universitario.

ANTECEDENTES

EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO

La estrategia es casi connatural a las organizaciones, ya alrededor del siglo V antes de Cristo, Sun Tzu general chino al que se le atribuye una serie de ensayos sobre la guerra titulados "El Arte de la Guerra", formulaba estrategias para enfrentar a sus enemigos.

Pero al buscar antecedentes más recientes¹⁷³, se observa que es en la década de los 50 que se comienza a formalizar y estandarizar la planificación como herramienta de gestión de mediano y largo plazo, a través de la *Planificación Presupuestaria* que es un sistema formal, con técnicas de base contable y financiera, teniendo como

¹⁷² Directora de Análisis Institucional y Desarrollo Estratégico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

¹⁷³ Pedrosa, Jacobo, 2004, *Evolución del Pensamiento Estratégico*, Santiago: Suplementos especiales Diario Financiero

resultado planes cuyo contenido es esencialmente numérico. Dicha técnica, si bien es útil en lo táctico tiene dudosa capacidad para generar un pensamiento estratégico aceptable, ya que no razona desde el entorno sino que enfoca el futuro desde dentro de la organización.

En los años `70 surge la *Planificación Estratégica* que agrega al sistema anterior el concepto de estrategia – entendido como algo diferente y superior a las actividades funcionales. Sin embargo, esta técnica que es ampliamente aceptada por las organizaciones, no sólo demuestra que no es capaz de producir un pensamiento estratégico valioso sino que inhibe los intentos de producirlo por su exceso de formalización y dependencia de la estructura organizativa.

En los años `80 surge la *Dirección Estratégica* que incorpora dos focos de atención: uno externo, el sector donde se compite, y otro interno, la necesidad de vincular la formulación de la estrategia a su implementación en la organización real; la mayoría de los sistemas que usan las empresas actualmente podrían identificarse con éste, que en mayor o menor medida consigue equilibrar las técnicas de análisis especializado con la generación de un pensamiento estratégico aceptable.

La velocidad de cambio del entorno y la complejidad conceptual obligan, en los `90, a replantear todo el proceso y dando lugar a un sistema que definitivamente quiebra las tendencias de los modelos anteriores, que se denominará *Pensamiento Estratégico*.

El pensamiento estratégico sustenta el carácter dinámico de la estrategia, acortando continuamente la distancia entre lo que se formula y lo que se implanta en operaciones reales, realimentando continuamente la estrategia que de otra forma sería estática. El pensamiento estratégico elimina en gran medida las graves divergencias entre formulación e implantación, al mantener en la mente de los directivos una sola “VISIÓN” del proceso estratégico.

Los principales elementos que acompañan esta evolución son:

- *La lógica básica del proceso:* se ha transitado desde un entorno altamente predecible mediante estimaciones, que permitían establecer análisis estratégicos de los que se podían obtener conclusiones de un grado aceptable de certeza, hacia escenarios donde el futuro no sólo es imprevisible, sino que en algunas ocasiones caótico. Surge así de forma natural y no impuesta el

reconocimiento de que el concepto de visión es el punto de partida del proceso estratégico en todos sus aspectos y niveles y que tal concepto tiene sus raíces en la impredecibilidad del futuro.

- *El Comportamiento Directivo*: lo anterior hace que los tradicionales directivos planificadores pasivos, han debido dar paso a ejecutivos visionarios y emprendedores. Además, cuando hay una parte de la organización que planifica y otra que tiene que transformar en operaciones lo que aquella ha planificado, la tensión atenta contra la estrategia misma.
- *La Estructura Organizativa*: Desde una organización convencional que determinaba en gran parte la estrategia de una forma natural, los sistemas de planificación evolucionan hacia la organización que aprende.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Hacia fines de la década de los '60 Chile contaba con ocho Universidades, dos públicas con presencia en buena parte del país y seis universidades privadas, tres de las cuales eran católicas y las otras tres, entidades seculares, sin fines de lucro, dedicadas al desarrollo de sus regiones. Todas recibían subsidios directos del estado¹⁷⁴. La cobertura llegaba al 7% en el segmento de 18-24 años¹⁷⁵, siendo sólo una elite la que alcanzaba este nivel, ya que si bien el estado se hacía cargo del financiamiento de la universidades, los jóvenes más pobres no tenían real acceso a este nivel educativo.

En junio de 1967 en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se inicia un movimiento reformista que vendría a cambiar el escenario universitario chileno¹⁷⁶. Las demandas de las comunidades universitarias iban desde las estructuras, que debían ser democráticas, hasta el quehacer mismo de las instituciones y su relación con la sociedad en general. Fruto de la reforma se democratizaron las estructuras, se aumentó el financiamiento público, se fortalecieron los cuerpos académicos con el objeto de aumentar la investigación y se replanteó el carácter vinculante de las actividades de extensión.

¹⁷⁴ Bernasconi, Andrés y Rojas, Fernando. 2004. Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003. Santiago de Chile: Editorial Universitaria

¹⁷⁵ Brunner, José Joaquín. 1986. *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO

¹⁷⁶ Allard, Raúl 2002, *Retrospectiva de la Reforma 1967 – 1973, en la Universidad Católica de Valparaíso 35 años después*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso

En este escenario se llegó a septiembre de 1973, cuando el país sufrió un golpe militar que vino a cambiar todos los aspectos de la vida ciudadana, incluyendo la universitaria. Tres semanas después del golpe militar las ocho universidades existentes pasaron a tener rectores delegados, nombrados por la Junta Militar gobernante, siendo ellos militares en destinación.

El mandato de la Junta Militar se prolongó más allá de lo pensado en un principio, instaurándose como una instancia de gobierno durante 17 años. En este período se introdujeron profundas reformas en los distintos ámbitos del quehacer nacional, cambios que apuntaban a aspectos de orden general, por ejemplo, la creación de una nueva constitución en 1980, y a la creación de condiciones propicias para avanzar hacia una economía más abierta. La educación superior no estuvo ajena a dichas reformas. En 1981 se autoriza la creación de instituciones privadas de educación superior y se consagra la actual estructura de tres niveles, que comprende universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica¹⁷⁷.

En el mismo período, las dos universidades estatales ven transformadas sus sedes regionales en universidades regionales totalmente independientes de sus instituciones de origen, aumentando de 8 a 25 las universidades con aporte del estado. Además, este financiamiento público a las universidades se divide en dos fondos: uno de carácter histórico y otro que quiere reflejar la calidad de cada institución, a partir de los puntajes obtenidos por los estudiantes en el proceso de selección. Cabe destacar que, en Chile, existe un sistema de selección único para las universidades tradicionales¹⁷⁸, que en muchos casos sirve de referencia para la selección que realizan las instituciones privadas.

Las nuevas universidades privadas, son organizaciones sin fines de lucro que deben autofinanciarse, y desde 1990 deben someterse a una serie de certificaciones que operan como requisitos para alcanzar su plena autonomía institucional.

¹⁷⁷ Se definen títulos profesiones que requieren licenciatura reservados a las universidades, los institutos profesionales son autorizados para otorgar títulos profesiones sin dichos requisitos distintos a estos, y los centros de formación técnica ofrecen carreras técnicas de dos años de duración.

¹⁷⁸ Para más información ver www.demre.cl

SITUACIÓN ACTUAL

Pasados ya 25 años desde la constitución del nuevo escenario de la educación superior chilena, el país llega al siglo XXI con una estructura, como se dijo, de tres niveles; esto es, centros de formación técnica (CFT), que dictan carreras técnicas de dos años de duración; institutos profesionales (IP), que otorgan títulos profesionales en carreras de cuatro o cinco años; y universidades que forman profesionales en todos los ámbitos del saber, en carreras de no menos de cuatro años de duración.

Las universidades se dividen en instituciones llamadas “tradicionales” y en instituciones privadas; las primeras, corresponden a las universidades estatales (16) y a aquellas universidades privadas creadas antes de 1981 (9). Las llamadas “privadas”, son aquellas universidades creadas por privados a partir de 1981.

Las universidades tradicionales reciben aportes fiscales directos que tienen una alta incidencia en su presupuesto total, además optan a aportes indirectos asociados a los puntajes de selección de sus estudiantes. Estos últimos también están disponibles para las universidades privadas, sin embargo, son marginales en su financiamiento total.

Hasta el año 2005, sólo los estudiantes de universidades tradicionales podían optar a ayudas del estado para financiar sus estudios. A partir del año 2006, los alumnos de instituciones privadas¹⁷⁹ pueden optar a un sistema de crédito para financiar sus estudios, que es otorgado por la banca privada con el aval del estado y de las propias instituciones.

Este fenómeno generó cambios en la composición de la matrícula y en su distribución entre las distintas instituciones (tabla 1).

¹⁷⁹ Universidades, IP y CFT

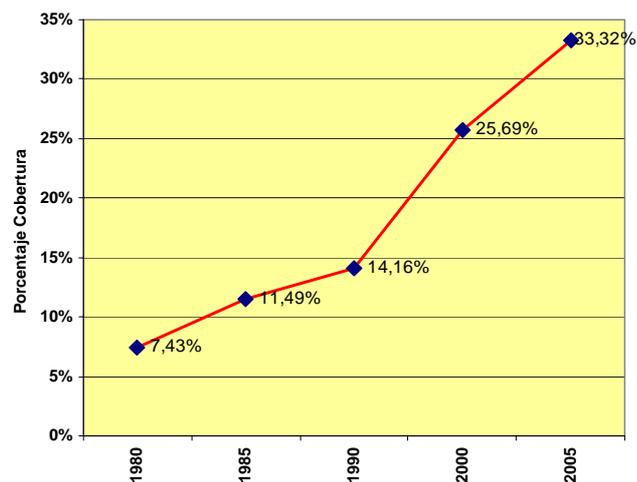
Tabla 1: Composición Sistema de Educación Superior Chileno

	Cantidad de Instituciones		Matrícula total	
	n	%	n	%
Universidades:	63	29%	416.761	71%
Tradicionales	25	11%	246.611	42%
Privadas	38	17%	170.150	29%
IP	47	21%	104.844	18%
CFT	111	50%	62.354	11%
TOTAL	221		583.959	

Fuente: Compendio estadístico Ministerio de Educación datos 2004-2005

Finalmente, es posible observar, que como consecuencia de este proceso de incorporación de nuevas instituciones al sistema, ha existido un significativo incremento de la cobertura de la educación superior en el segmento de personas de 18 a 24 años, alcanzando en el año 2005 al 33,32% de la población de ese rango etario del país. Esta evolución se muestra en el gráfico 1.

Gráfico 1: Cobertura de Matrícula Pregrado según Población 18-24 años



Fuente: Compendio estadístico Ministerio de Educación.

UNIVERSIDADES Y PENSAMIENTO ESTRATÉGICO

Hasta ahora se han revisado antecedentes que contextualizan el análisis a desarrollar, en adelante se indaga acerca de los procesos estratégicos vividos por las universidades chilenas, para posteriormente evaluar si dichos procesos han decantado en un pensamiento estratégico, entendido éste como una concepción cruzada por una visión común e implementada a través de una estrategia dinámica y flexible.

ALGUNOS CATALIZADORES DE PROCESOS ESTRATÉGICOS

Si bien las universidades siempre han contado con formalizaciones de sus ideas fuerza, es en la década de los 90 en que se comienza a sistematizar la planificación a partir de técnicas propias de la empresa como lo es, por ejemplo, la planificación estratégica.

Algunos organismos facilitaron y/o provocaron, los avances. En el caso de las universidades privadas, éstas deben presentar sus proyectos institucionales al Consejo Superior de Educación, organismo encargado de evaluar y aprobar o rechazar los programas conducentes a título o grado que presenten las instituciones que aspiren a contar con reconocimiento oficial. Dicho proyecto institucional es un antecedente muy valioso y en la mayoría de las veces complementario para la planificación estratégica.

Por otro lado en 1997, el Gobierno de Chile definió una nueva política de desarrollo de la educación superior, creando el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), que cuenta con un fondo concursable para las universidades tradicionales. Este fondo considera montos importantes de recursos, lo que lo hace muy atractivo. Una de las condiciones de elegibilidad es que las unidades responsables de los proyectos cuenten con un plan estratégico.

En marzo de 1999, el Ministerio de Educación constituyó la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP), con el fin de establecer un sistema de acreditación que permita promover y asegurar la calidad de la educación superior. Esta comisión partió trabajando en la acreditación de carreras y en el año 2003 dio inicio a un programa piloto de acreditación institucional, que en el ámbito de la gestión institucional evalúa

la existencia de mecanismos de diagnóstico, planificación, seguimiento y ajuste de las prioridades de desarrollo definidas por la institución.

FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN

Lo mencionado en el punto anterior ha hecho que prácticamente todas las universidades hayan iniciado un proceso de planificación estratégica. Esto se ha desarrollado bajo la lógica de la Dirección Estratégica, esto es, incorporando elementos internos y del entorno en el análisis, aunque sólo recientemente se ha vinculando la estratégica a su implementación.

Con el objetivo de entender en forma más detallada como se produjo esto en las universidades chilenas, la Dirección de Análisis Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso inició una investigación acerca de la construcción de planes estratégicos en las universidades tradicionales chilenas.

Para ello se recopiló toda la información pública disponible¹⁸⁰ y se entrevistó a encargados de los procesos en una muestra de universidades. Después de analizar estos antecedentes se podría decir que, en general, la evolución ha sido de la siguiente forma:

1998 - 2000 En este periodo, muy influenciado por el programa MECESUP, surgen los primeros intentos de formalizar un conjunto de elementos estratégicos en un documento público y con un plazo determinado. Normalmente se materializa en un conjunto de Orientaciones Estratégicas Generales, que no necesariamente incorpora metas y/o indicadores.

2000 – 2003 El contar con una herramienta de gestión, aun cuando no esté del todo refinada, genera una dinámica institucional que comienza a valorar su existencia y por lo tanto surgen voces acerca de la necesidad de mejorarla, en el sentido de hacerla más operativa. Por esta razón, varias universidades comienzan una revisión y/o reformulación del plan

¹⁸⁰ Esta recopilación se basó principalmente en los sitios institucionales de la universidades y en folletos de distribución pública

original, incorporando metas más específicas. Esto ocurre incluso en casos en que el plazo definido para las primeras orientaciones no se había cumplido.

2003 – 2005 Se llega a esta etapa con la necesidad de iniciar la formulación de nuevas versiones de planes estratégicos que tengan metas e indicadores explícitos. Las comunidades de las distintas instituciones ya no sólo entienden el valor de contar con un plan, sino que lo exigen como mecanismo de evaluación y seguimiento.

2005 – 2006 En la actualidad las instituciones están comenzando una incipiente incorporación de herramientas de implementación y seguimiento estructurado, cuestión que está siendo reforzada por el programa MECESUP2 que propicia la generación de planes estratégicos de segunda generación, entendidos éstos como planes que incorporan mecanismo de seguimiento formales.

Acreditación - Gestión Institucional

No obstante lo mencionado en el punto anterior, que muestra el proceso de elaboración de planes estratégicos en las universidades tradicionales chilenas, pareció necesario indagar en el desempeño de estas iniciativas.

Buscando fuentes confiables se llegó a la información recopilada en el proceso de acreditación institucional. En Chile de las 63 universidades existentes, 41 se han sometido al proceso de acreditación institucional¹⁸¹, donde siete no han logrado dicha acreditación.

Al analizar y categorizar los comentarios hechos en los acuerdos disponibles en el sitio oficial de la CNAP, en el ámbito de la gestión institucional, se observa lo siguiente:

¹⁸¹ Según información publicada recopilada en la página web de la CNAP a enero de 2006

Tabla 2: Categorización comentarios de acreditación institucional en área gestión institucional

	% de instituciones
Cuenta con misión y propósitos institucionales claros	92%
Los propósitos institucionales son conocidos y compartidos	48%
Existen mecanismos formales de aseguramiento de la calidad	20%
Existen metas y/o indicadores bien definidos	27%
Cuenta con plan de desarrollo institucional formal	63%

Fuente: Elaboración propia

Llama la atención, que si bien la mayoría de las instituciones cuenta con misión y propósitos claros, hay una brecha no menor entre quienes formalizan dichos propósitos en un plan.

Por otra parte, si bien más de la mitad tiene un plan formal, sólo un porcentaje menor lo asocia a indicadores y metas. Y los mecanismos de aseguramiento aún no revisten la formalización esperada.

REFLEXIONES

Tal como se señalaba en el apartado de la evolución del pensamiento estratégico, la planificación estratégica, aun cuando esté bajo un enfoque de dirección estratégica, se ha cuestionando tanto en su sentido como en su aplicación.

Basta ver las cifras antes mencionadas para notar que los planes de las universidades chilenas, en su mayoría, son esfuerzos de formulación aislados de mecanismos que monitoreen su implementación efectiva. Esto limita a la organización, toda vez que no existe retroalimentación para ajustar la estrategia según las necesidades y modificaciones del entorno.

Buscando causas se puede reflexionar en torno al ejemplo que proponen Christensen y Raynor¹⁸²

Imagine que visita a su médico porque no se siente bien. Antes que pueda describirle sus síntomas, el doctor escribe una receta y dice: "Tome dos de estas píldoras tres veces al día y llámeme la semana entrante".

"Pero no le he dicho qué anda mal", dice usted. "¿Cómo sabe que esto me ayudará?"

¿Y por qué no?, dice el doctor. "le sirvió a mis dos últimos pacientes".

Ningún médico competente ejercería jamás la medicina de este modo, ni ningún paciente racional lo aceptaría. Sin embargo, los profesores y consultores prescriben rutinariamente este tipo de indicaciones genéricas y los ejecutivos usualmente aceptan esa terapia, creyendo ingenuamente que si una medida particular ayudó a otras empresas a triunfar, también debe ayudar a la suya.

Surge entonces la duda sobre si la planificación estratégica, como formalmente se entiende, es lo que las universidades necesitan. Grant¹⁸³ plantea que la estrategia no es un manual de instrucciones, un plan pormenorizado de acción o un conjunto de instrucciones programas, la estrategia es la materia unificadora que da coherencia y sentido a las decisiones individuales.

Coherentemente con la conceptualización hecha del pensamiento estratégico, la estrategia es un medio que permite alcanzar una visión compartida por toda la organización.

Entonces, más allá de la existencia de planes estratégicos, ¿tienen las universidades chilenas estrategia? Al volver a los datos de la Tabla 2 se puede decir que las instituciones sí tienen una visión compartida, que en el lenguaje universitario se denominan *propósitos institucionales*. Tal vez se puede aventurar entonces, que lo que falta es la estrategia para materializar dicha visión.

¹⁸² Christensen, Clayton M., Raynor, Michael E. 2003, *Por qué los ejecutivos pragmáticos deben tomar en cuenta la teoría del management*. Harvard Business Review, septiembre 2003

¹⁸³ Grant, Robert M., 1995. *Dirección estratégica, Conceptos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Editorial Civitas, S.A.

Sin embargo, al revisar los postulados de Mintzberg¹⁸⁴ surgen dudas acerca de la posibilidad y/o utilidad de generar estrategias. Mintzberg plantea que el entorno no puede predecirse (*falacia de la predicción*), cuestión que desvirtúa los análisis de oportunidades y amenazas. Por otro lado sostiene que la formulación de la estrategia no puede separarse de un proceso directivo más amplio (*falacia de la independencia*). Esto es una crítica directa a la utilización de consultores externos en la formulación de la estrategia, y deja de manifiesto la imposibilidad de anticipar las estrategias emergentes. Finalmente afirma que los procedimientos formales para la formulación de la estrategia tiene la ventaja de la sistematización; pero son inferiores a los sistemas informales en lo que se refiere a la flexibilidad necesaria para enfrentar un entorno cambiante (*falacia de la formalización*).

Con todo lo anterior cabe preguntarse:

- ¿Los planes estratégicos de universidades reflejan el sueño que quieren compartir?
- Dada la naturaleza de las universidades, ¿tiene sentido formalizar la planificación?
- ¿Es la estrategia universitaria eminentemente emergente?
- ¿Es la planificación un requisito indispensable del aseguramiento de la calidad?

La universidad debe preguntarse cómo avanzar en el pensamiento estratégico universitario, cómo asegura la calidad, cómo se adelanta, no sólo en cinco años sino en 20 o 30.

Por ejemplo en Chile, la población de jóvenes entre 15 y 24 años tendrá un aumento leve (7%) entre el 2005 y el 2015, sin embargo, la población mayor de 60 años aumentará en un 38%, llegando casi a igualar, en cantidad, a los jóvenes. Si bien la mayoría de las universidades tiene programas para el adulto mayor, ninguna señala a este grupo etario en sus estrategias generales.

Este artículo no pretende decir que no se deben hacer planes estratégicos en las universidades, todo lo contrario, la pregunta es ¿cómo lograr planes que den cuenta

¹⁸⁴ Mintzberg, Henry, 1994. *The Rise and Fall of Strategic Planning*. Nueva York, Free Press.

de un pensamiento estratégico institucional?, esto es, que reflejen la estrategia de la universidad de manera clara y amplia, que avancen en implementar “el sueño visionario” y no se limiten únicamente a cumplir o alcanzar las metas establecidas en unos indicadores determinados.

Parece lógico, entonces, iniciar procesos de reflexión conjunta acerca del avance del pensamiento estratégico en las universidades, que vayan más allá de la consideración de las estrategias propias de cada institución e indaguen con mayor profundidad y agudeza en los desafíos que el desarrollo cultural, social y económico de nuestro país demanda de sus instituciones de educación superior.

El pensamiento estratégico debe ser un elemento de gestión universitaria basado en la convicción de que no hay universidades aisladas, y que la visión y sus estrategias representan los “oidos” de las universidades sobre los requerimientos sociales contemporáneos.

EL PROCESO DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ

Emilio Rodríguez Ponce¹⁸⁵

PROCESOS DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

La Universidad de Tarapacá realizó un conjunto de procesos formales de dirección estratégica, los cuales son descritos seguidamente:

PROCESOS 1994-1998/ 1998-2002:

A mediados del año 1994, la Universidad vivió el cambio de Rectoría, la cual fue asumida por el Don Luis Tapia Iturrieta, conjuntamente con un renovado equipo de gobierno. El profesor Tapia y su equipo directivo llevaron a cabo un proceso de direccionamiento estratégico que tenía como objetivo fundamental lograr la supervivencia de la institución. El contexto en el cual se dio inicio al proceso estratégico consideraba:

- Un déficit financiero significativo y la incapacidad de asumir los compromisos de corto y largo plazo. De hecho, no se tenía capacidad para pagar las remuneraciones del mes de julio del 1994 y la primera gestión del nuevo equipo de gobierno consistió en conseguir un crédito de corto plazo para poder hacer frente al pago de remuneraciones de final de mes.
- Un alto nivel de endeudamiento, equivalente al 40% del patrimonio. De igual manera, existía una no regularización del patrimonio institucional puesto que el Campus Universitario principal se disponía sólo en calidad de comodato precario.
- El alto nivel de endeudamiento iba de la mano con el mantener hipotecado con el sistema financiero el 100% el patrimonio de la institución.
- En el proceso de admisión 1994, existió una disminución de cerca del 28.7% de las postulaciones efectivas, lo que se sumaba a una pésima imagen de la institución en el comercio local producto de su incapacidad para cumplir con las obligaciones adquiridas.
- Mal rendimiento en los indicadores de progreso académico del Ministerio de Educación, los que tenían a la institución como una de las universidades con menor desempeño relativo, específicamente la entidad ocupaba el lugar 24

¹⁸⁵ Rector de la Universidad de Tarapacá, Chile

entre las 25 universidades del Consejo de Rectores de Chile en su rendimiento relativo.

- Inseguridad laboral, a fines de 1993 se había llevado a cabo un proceso de reestructuración que había finalizado con el clima de estabilidad y que había significado la exoneración de académicos y funcionarios.
- Clima de desconfianza, al interior de la institución y especialmente en el ambiente académico existía un clima de temor, de desconfianza y de falta de armonía.

El proceso estratégico fue básicamente centralizado y liderado por el propio Rector y el Director de Planificación. Tuvieron también una participación relevante el Vicerrector de Administración y Finanzas y el Vicerrector Académico. El Consejo Académico fue la instancia para legitimar el proceso, aunque ciertamente su participación fue más formal que efectiva. La Honorable Junta Directiva, organismo máximo de la institución simplemente tomó conocimiento del proceso, sin pronunciarse sobre su aprobación o rechazo.

Si bien el proceso de dirección siguió ciertas fases comúnmente aceptadas tales como la definición de la misión, el análisis externo e interno, el análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), entre otros similares, el verdadero centro del debate fue la adopción de un conjunto de decisiones estratégicas, entre las que destacaron¹⁸⁶:

- En materia académica la Universidad debe responder a estándares nacionales. Lo anterior significó:
 - La contratación de nuevos académicos estableció como condición de entrada el grado de Magíster o Doctor.
 - Los académicos que no poseían grados académicos debían alcanzar dichos grados en un tiempo concordado al interior de sus respectivos departamentos.
 - Los académicos de las principales jerarquías y especialmente aquellos que poseían el grado de Doctor debían generar publicaciones en revistas reconocidas por el Institute for Scientific Information, y obtener recursos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.

A objeto de lograr favorecer el logro de estos desafíos la institución generó un conjunto de incentivos tales como:

¹⁸⁶ Rodríguez Ponce, Emilio (2004).- “La toma de decisiones estratégicas: Una perspectiva integradora”. Consorcio de Universidades de Estado de Chile. pp.150.

- Becas de Doctorado que consistían en conservar la renta del académico hasta por 5 años más una ayuda adicional de USD 500 mensuales.
- Estímulo de US\$ 3.000 por artículo a las publicaciones en revistas reconocidas por el Institute for Scientific Information.
- Incremento del nivel de actividad conjuntamente con una optimización de la labor académica. Lo anterior significó:
 - Un incremento en el número de alumnos y carreras sin aumento de la planta académica ni de la planta funcionaria.
 - Medición individual de la dedicación horaria y resultados de la gestión académica.
- Optimización de los costos institucionales, sin afectar la estabilidad laboral. Lo anterior significó:
 - Reducción real en los presupuestos asignados a las unidades académicas y administrativas.
 - Reducción significativa en los costos indirectos tales como: gastos de energía eléctrica, gastos de agua, teléfonos, comunicaciones, reparaciones, etc.
 - Control permanente de costos y presupuestos.
- Concentración de los esfuerzos institucionales en la regularización patrimonial. Lo que significó:
 - Establecer negociaciones con la Universidad Católica del Norte, Ministerio de Vivienda y Urbanismo, y Ministerio de Educación.
 - Dejar en segundo plano cualquier otra relación institucional que no condujera a resolver la problemática patrimonial

Los resultados del proceso fueron altamente exitosos, ya que la institución logro en sólo ocho años¹⁸⁷:

- Un progreso académico significativo, ya que avanzó varios lugares en los indicadores del Ministerio de Educación. Su porcentaje de postgraduados pasó de un 38% a cerca de un 50%. Las publicaciones internacionales se multiplicaron por dos, lo mismo que los proyectos de investigación.
- Equilibrio económico y financiero, alcanzándose una situación de nivelación entre ingresos y gastos, y una condición de liquidez adecuada.

¹⁸⁷

Rodríguez Ponce, Emilio (2005).- "Efectos e implicancias del proceso de toma de decisiones estratégicas: Un estudio empírico en universidades de España y Chile", pp. 190.

- Regularización de los niveles de deuda de la institución. Pago efectivo de las morosidades e incremento de la solvencia medida por la relación patrimonio a activos totales superior al 85%.
- Regularización patrimonial, que significó la plena incorporación a título gratuito del Campus Saucache (10 hectáreas).

PROCESO 2002-2006:

La elección un nuevo Rector -autor de este artículo- para el período 2002- 2006 fue de la mano con un nuevo proceso estratégico de dirección. Si bien se abordaron las temáticas propias de un proceso que consideró análisis de la misión, visión, análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, y las sucesivas fases teóricas de los procesos de este tipo, el énfasis se centró nuevamente en las decisiones estratégicas.

Entre estas decisiones destacaron:

- En materia académica la Universidad debe responder a estándares nacionales y se asume el liderar en los indicadores de progresos académico entre las universidades estatales de Chile:
 - La contratación de nuevos académicos estableció como condición de entrada el grado Doctor. El Magíster se dejó de lado como condición de entrada, salvo excepciones ampliamente justificadas.
 - Los académicos que no poseían grados académicos debían alcanzar dichos grados en un tiempo concordado al interior de sus respectivos departamentos y se generó un mecanismo legal para dar un plazo definitivo y perentorio a cada académico.
 - Se creó un centro de alta investigación interdisciplinaria y se invitó a participar a destacados académicos nacionales e internacionales. Estos esfuerzos se complementaron con el funcionamiento de un centro regional de investigación en la temática de Hombre y Desierto.
 - Los académicos de las principales jerarquías y especialmente aquellos que poseían el grado de Doctor debían generar publicaciones en revistas reconocidas por el Institute for Scientific Information, y obtener recursos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.

A objeto de lograr favorecer el logro de estos desafíos la institución generó un conjunto de incentivos tales como:

- Becas de Doctorado que consistían en conservar la renta del académico hasta por cinco años más una ayuda adicional de hasta US\$800 mensuales.
- Se conservó el estímulo de US\$3.000 por artículo a las publicaciones en revistas reconocidas por el Institute for Scientific Information. Además a los académicos de alta productividad científica y tecnológica, se le dieron condiciones especiales de trabajo, ayudas económicas e implementación básica.
- Se optimizó el funcionamiento de las personas y se le dieron mejores condiciones de trabajo calidad de vida a los funcionarios de media jornada y contrata, pasando todos a la planta y a la jornada completa. No obstante, el costo incremental de esta decisión se vio ampliamente superado por los beneficios de tal medida.
- Incremento del nivel de actividad y apertura de las Sede Iquique:
 - Un incremento en el número de alumnos y en la generación de postgrados.
 - Medición individual basada en resultados más que en carga horaria.
- Optimización de los ingresos institucionales junto con un análisis de costos:
 - Fortalecimiento de las cobranzas institucionales.
 - Incremento muy significativo de los ingresos de pregrado y postgrado.
 - Incremento real en los presupuestos asignados a las unidades académicas y administrativas.
 - Reducción significativa en los costos indirectos tales como: gastos de energía eléctrica, gastos de agua, teléfonos, comunicaciones, reparaciones, etc.
 - Control permanente de costos y presupuestos.
- Concentración de los esfuerzos institucionales en la acreditación institucional, de carreras y programas. Lo que significó:
 - Ser la primera universidad acreditada del Norte de Chile.
 - Acreditar carreras, doctorados y magíster.

Los resultados del proceso fueron altamente exitosos, ya que la institución logró en sólo cuatro años:

- Obtener el 6º lugar entre las universidades del Consejo de Rectores de Chile en los indicadores de progreso académico.

- Ser la universidad más solvente de Chile.
- Incrementar su patrimonio en más de un 40% en el período de análisis, y constituirse en una de las siete universidades estatales con mayor patrimonio del país.
- Las principales publicaciones de la universidad fueron reconocidas por el Institute for Scientific Information y por Scientific Electronical Library Online, siendo líder en esta materia entre las universidades estatales regionales.

PRINCIPALES HALLAZGOS Y PROBLEMÁTICAS:

Los principales hallazgos y problemáticas encontrados fueron los siguientes:

- La dirección estratégica y sobre todo las decisiones estratégicas tienen una extraordinaria importancia para orientar el quehacer de largo plazo de la institución.
- El cómo tomar las decisiones estratégicas es de mayor significancia que el qué hacer. En efecto, no sólo es importante planificar estratégicamente, en la evidencia analizada se encuentra que lo más significativo es tomar decisiones estratégicas que orienten el quehacer y que se traduzcan en acción. Las decisiones estratégicas son elecciones no rutinarias, que tienen un impacto significativo sobre el futuro de la institución y que involucran recursos significativos.
- Se comprueba que el control y la adopción de medidas correctivas es difícil cuando afecta intereses particulares. Sin embargo, el éxito del sistema se encuentra indisolublemente ligado a la posibilidad de realizar un control permanente, sistemático e ininterrumpido.
- Los académicos que han perdido relevancia relativa con el cambio de paradigma y de mirada institucional, sufren un fuerte resentimiento, y aunque suelen ser muy pocos en número, sus reacciones deben canalizarse y ponderarse debidamente.
- Las áreas académicas de la institución se han sentido afectadas con la incorporación progresiva de indicadores objetivos de desempeño. No obstante, el cambio no es posible y la totalidad de la institución asume esto como una realidad y trabaja en procura de mejorar los indicadores.
- El mejoramiento de las condiciones objetivas de trabajo inhibe la renovación de cuadros académicos. Las rentas han crecido significativamente al interior de la universidad, siendo una de las más altas del mercado de universidades estatales en Chile, con lo cual las personas que superan ampliamente la edad

de jubilación no optan por el retiro, sino que por prolongar su permanencia el mayor tiempo que puedan. Lo valioso es que estas personas asumen las condiciones y exigencias de trabajo.

- Falta de investigación y desarrollo orientada a al desarrollo productivo. La institución ha crecido significativamente en investigación básica e incluso aplicada, pero aún tiene mucho por avanzar en materia de innovación y para generar impacto real sobre el desarrollo productivo.

DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA A LA PLANEACIÓN UNIVERSITARIA. EXPERIENCIAS DE PLANEACIÓN EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Jairo H. Cifuentes¹⁸⁸

INTRODUCCIÓN

Michael Dooris, Director de Investigación sobre Planeación del Centro de Calidad y Planeación en The Pennsylvania State University, en un artículo titulado *Dos décadas de Planeación Estratégica. ¿La planeación estratégica es una herramienta útil o una moda gerencial contraproducente?*¹⁸⁹, plantea un desarrollo progresivo y cada vez más maduro del **sentido** de la planeación estratégica, en el contexto de la educación superior.

Décadas	Sentido de la planeación
1960 - 1970	Herramienta para las decisiones de expansión física del campus
1970 - 1980	Herramienta racional para una administración universitaria ordenada y sistemática. Esfuerzo disciplinado orientado a la adopción de decisiones fundamentales y de acciones que determinan lo qué es una universidad, lo qué hace y por qué lo hace. ¹⁹⁰
1980 - 1990	Uso intensivo de la planeación en las universidades. La planeación universitaria se centra en conceptos tales como nichos estratégicos, posiciones competitivas, análisis FODA y 'competencias del negocio'. En este período surgen también las críticas a su efectividad por haberse constituido en procesos lineales, rígidos y con excesiva formalización. Se les cuestiona sus cada vez mayores requerimientos de información dura, su dependencia de ella, así como su orientación a la construcción de documentos profusamente elaborados que ignoran el contexto y la cultura organizacional, y desestiman el cambio positivo y creativo.

¹⁸⁸ Vicerrector Académico de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

¹⁸⁹ Dooris, Michael J. Two Decades of Strategic Planning. Is strategic planning a useful tool or a counterproductive management fad? En: Society for College and University Planning. Planning for Higher Education. Volume 31, Number 2. December 2002 – February 2003. ISSN 0736-0983. Printed in the US. P. 26 – 32.

¹⁹⁰ Bryson, J.M. 1988. Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations. San Francisco: Jossey- Bass. En: Dooris, Michael J. Two Decades of Strategic Planning. Is strategic planning a useful tool or a counterproductive management fad?. Op cit.

1990 - 2000 Reconocimiento general de la planeación como un tema fundamental en Educación Superior, y como una buena práctica universitaria por parte de las agencias acreditadoras. Se asocian nuevas temáticas a la planeación, tales como gobierno universitario, presupuesto, evaluación, plan de trabajo de profesores, segmentación de mercados y aseguramiento de la calidad. Los ejercicios de planeación son dinámicos y flexibles; favorecen la creatividad y la innovación; se fundamentan más en el aprendizaje y en la inteligencia organizacional, y buscan la transformación institucional más que la estrategia.

Esta evolución ayuda a entender y a contextualizar los significados y las transformaciones ocurridas en los ejercicios sistemáticos de planeación universitaria que la Universidad Javeriana ha adelantado desde hace ya casi 20 años. Igualmente, señala las tendencias y los derroteros que seguirá en el inmediato futuro.

En la *historia de planeación* de la Universidad Javeriana es posible identificar cuatro momentos, con sus propios propósitos, metodologías y características: Pre Planeación: Seminarios de Reflexión de Directivos, Planeación Estratégica Institucional, Planeación Universitaria: La opción por una Planeación Síntesis, El inmediato futuro: Planeación Universitaria.

PRE PLANEACIÓN: SEMINARIOS DE REFLEXIÓN DE DIRECTIVOS [1978 - 1988]

Como interesante antecedente y, obviamente, sin pretender para ellos el calificativo de ejercicios sistemáticos de planeación, la Universidad Javeriana adelantó desde 1978 una serie de reuniones con sus directivos con el propósito de discutir a profundidad diversas temáticas de interés institucional. Dichos encuentros realizados con la metodología del seminario, le permitieron construir consensos y documentos de orden estratégico, fijarse objetivos y metas, y seleccionar los modos de proceder para alcanzarlos.

De los Seminarios de Reflexión cabe destacar uno de ellos realizado en 1984, dedicado a la Autoevaluación Universitaria. De él se derivó un ejercicio comprensivo de *autoevaluación institucional*, cuyos resultados constituyeron insumos para el posterior proceso de planeación estratégica institucional.¹⁹¹

PLANEACIÓN ESTRATÉGICA INSTITUCIONAL [1989 – 2001]

Con fundamento en una recomendación de 1988 de la Regencia de la Universidad¹⁹², - que recoge '*un clamor casi unánime*' de la comunidad universitaria de poner en marcha un '*proceso de adecuada planeación institucional*'¹⁹³ - la Rectoría de la Universidad inicia en 1990 lo que denominó el Proceso de Planeación Estratégica Institucional.

Dicho proceso tiene como antecedente próximo el estudio detenido por el Consejo integradas un año antes [1989] para analizar las recomendaciones de la Regencia de 1988.

Para el diseño inicial del proceso de planeación, la Universidad contrató un asesor externo quien recomendó seguir estrictamente la metodología tradicional de la planeación estratégica. Sin embargo, dificultades en la adecuación de los conceptos empresariales de la planeación al lenguaje del campus universitario, condujo a la Universidad al diseño y adopción de una metodología propia y a la creación de una *Oficina Asesora de Planeación*, dirigida por académicos conocedores de la cultura de la Universidad, con experiencia previa en gestión universitaria.

¹⁹¹ Cabe precisar que si bien el ejercicio de autoevaluación de 1984 aportó información al ejercicio de planeación de 1989 – 2001, sin embargo, su proceso y resultados fueron objetos de crítica entre la comunidad universitaria.

¹⁹² En la Universidad Javeriana, a la Regencia "le corresponde asegurar la consecución de los fines para los cuales se creó la Universidad, velar por su estabilidad, desarrollo y progreso; exigir el fiel cumplimiento de los Estatutos y dar las orientaciones que han de regir la vida de ella". Estatutos de la Pontificia Universidad Javeriana, No. 79.

¹⁹³ Remolina Vargas, S.J. Gerardo. Comunicación del Vice-Gran Canciller de la Universidad Javeriana en la clausura de su visita a la Universidad. Texto de su alocución a los Directivos el 6 de mayo de 1988. En: Pontificia Universidad Javeriana. Informe del Rector al Consejo de Regentes. 1989 – 1998. P. 19.

La Universidad definió entonces cuatro *objetivos* para su proceso de planeación: ¹⁹⁴

- Reunir la comunidad universitaria para formular la Misión de la Universidad para los años 90 y los primeros del Siglo XXI.
- Concertar los esfuerzos de TODOS hacia la Misión común, para lograr que los planes estratégicos generen el cambio deseado en un plazo determinado y con decisiones precisas.
- Institucionalizar una forma permanente de acción y de gobierno que busque conscientemente la eficiencia y la continua adaptación a las circunstancias.
- Modificar la cultura organizacional de la Universidad de tal forma que las decisiones se tomen estratégicamente y se reduzca el factor de crisis o improvisación. Es decir, instaurar una cultura de gobierno que permita claridad en la Misión, la aplicación de medidas y la evaluación de resultados.

FASE I: DIAGNÓSTICO

Una de las primeras acciones del proceso fue la elaboración de un *Diagnóstico Consolidado* de la Universidad en el que se identificaron sus fortalezas y debilidades, se revisó su ubicación en relación con otras universidades del país, y se recuperaron para el proceso las conclusiones de la autoevaluación institucional realizada en el marco de los Seminarios de Reflexión de Directivos.

Posteriormente, el Consejo Directivo Universitario decide iniciar el proceso de definición de la *Misión* de la Universidad y de su *Proyecto Educativo*, insumos que constituirían punto de partida para revisar la *situación de la Universidad como academia* y su *diseño organizacional*.

Estas reflexiones y otras que se desatan durante el proceso de planeación se encomendaron a *comités funcionales* constituidos para el efecto.

Para incorporar al proceso el análisis del entorno, en 1991 se organizó el *Foro Colombia una Visión Prospectiva*. Con la participación de cerca de 70 expositores, el foro tuvo como propósito iluminar la construcción de la Misión y del Proyecto

¹⁹⁴ Pontificia Universidad Javeriana. Informe del Rector al Consejo de Regentes. 1989 – 1998. P. 20.

Educativo de la Universidad con las necesidades y problemáticas sociales, reales y objetivas, que están presentes en el país. Se buscaba, en palabras del Rector de la Universidad, “... tener una visión prospectiva del país, tratar de imaginar cuáles son los escenarios en los que se ha de mover el servicio que la Universidad Javeriana debe prestar al país...”¹⁹⁵

A este evento se sumaron como referentes de la identidad de la Universidad, el estudio de la nueva *Constitución Política de Colombia* de 1991 y de la *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae* de 1990, carta magna del Papa para la Educación Superior Católica. También se organizó un congreso en 1991 sobre “*La Espiritualidad Ignaciana y su vigencia en el mundo de hoy*” orientado a la reflexión sobre la tradición educativa de la Compañía de Jesús y su influjo en la Universidad.

De esta forma, la Universidad precisó y renovó, en el marco de su planeación institucional, su naturaleza y sus características fundamentales como institución de educación superior: Universidad, universidad católica; universidad de la Compañía de Jesús, y universidad privada reconocida por el Estado Colombiano.

FASE II: DECISIONES ESTRATÉGICAS

Concluidos los trabajos de los *comités funcionales*, el Consejo Directivo Universitario estudia sus informes y adopta lo que denominó *Decisiones Estratégicas*:

Año	Decisiones Estratégicas
1992	<i>Misión de la Universidad Javeriana</i> . Se identifica en ella cuatro opciones fundamentales: Impulso prioritario a la investigación; impulso prioritario a la formación integral centrada en los currículos; fortalecimiento a la condición de universidad interdisciplinaria, y consolidación de la presencia de la Universidad en el país a partir de su contribución a la solución de las más importantes problemáticas.
1992	<i>Proyecto Educativo Javeriano</i> . Directrices concretas para el ejercicio de las funciones universitarias de docencia, investigación y servicio, y el

¹⁹⁵ Arango Puerta, S.J. Gerardo. Alocución en la inauguración del Foro Colombia una Visión Prospectiva. Bogotá, marzo 18 de 1991 En: Pontificia Universidad Javeriana. Informe del Rector al Consejo de Regentes. 1989 – 1998. P. 19.

	desarrollo de la Comunidad Educativa en el marco de la formación integral de sus miembros y en la perspectiva de la interdisciplinariedad.
1992	<i>Definición de Unidades Académicas en la Universidad.</i> Departamentos, Carreras, Posgrados e Institutos. Caracterización como estructuras fundamentales por medio de las cuales la Universidad realiza sus funciones universitarias. Directrices funcionales para la asignación de sus ámbitos de competencia académica.
1995	<i>Reglamento del Profesorado.</i> Conjunto de principios y reglas básicas que informan y rigen el Cuerpo Profesorado de la Universidad. Determina las funciones, obligaciones, derechos, escalafón, promoción académica y evaluación de los profesores.

FASE III: PLANES Y PROCESOS ESTRATÉGICOS

La implementación de las Decisiones Estratégicas mencionadas, dan lugar a diversos procesos en la Universidad, tanto en el nivel central como en las Facultades, y a la adopción de decisiones de orden estratégico.

Año	Procesos
1992	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudio y propuestas sobre un nuevo diseño organizacional de la Universidad. ▪ Elaboración y estudio de las propuestas de las Facultades sobre la adecuación de sus Unidades Académicas de acuerdo con la decisión sobre el tema.
1993	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión en las Facultades sobre posibilidades de escisión, integración y fusión de unidades académicas y de facultades.
1994	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Derivado de las propuestas de diseño organizacional, iniciación del proceso de reforma de los Estatutos de la Universidad.
1995	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprobación del <i>Proyecto Javeriana 98</i>
1996	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodología para la construcción de los <i>Planes Estratégicos de las Facultades.</i>
1997	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación del Reglamento del Profesorado. (Período de transición) ▪ Construcción de <i>Planes Estratégicos de las Facultades.</i>

-
- | | |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1998 | <ul style="list-style-type: none">▪ Aprobación en el Consejo Directivo Universitario del texto que reforma los Estatutos de la Universidad.▪ Aprobación de los <i>Planes Estratégicos de las Facultades</i>. |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
-

De la relación de decisiones y procesos cabe destacar la construcción y aprobación del *Proyecto Javeriana 98* por su valor en términos de planeación. En el marco del ejercicio de la planeación estratégica institucional, dicho documento consolida en políticas y nueve planes estratégicos con sus objetivos y acciones, el desarrollo de las decisiones estratégicas adoptadas la orientación de la Universidad para el trienio 1995 – 1998.

Los Planes Estratégicos acordados fueron:

Proyecto Javeriana 98

1. Desarrollo normativo y organizacional
2. Desarrollo de los miembros de la comunidad académica
3. Desarrollo del profesorado y fortalecimiento de los departamentos
4. Fomento y consolidación de la investigación
5. Renovación curricular y consolidación de la oferta académica
6. Apertura y vinculaciones de la Universidad
7. Tecnología de información y comunicaciones
8. Fortalecimiento Financiero
9. Conservación, desarrollo y administración del campus

Aunque se realizaron buena parte de sus propósitos y orientó las decisiones de las autoridades generales de gobierno de la Universidad, tanto en dicho período como en los años siguientes -de ello dan cuenta los informes de gestión de la Universidad-, lamentablemente al documento le faltó una mayor divulgación, lo que afectó su apropiación por la Comunidad Universitaria y le restó impacto como proyecto orientador del quehacer de las facultades y de otras unidades académicas.

Igualmente importante fue la construcción de los *Planes Estratégicos de las Facultades* para el período 1998 - 2002. Ejercicio pionero en este nivel que ‘cierra’ el ciclo de la planeación estratégica institucional iniciada en 1990. En el instructivo entregado a las facultades para la elaboración de sus planes, se señalaron como propósitos para dicho ejercicio:

“Se pretende tener claridad sobre los derroteros que debe seguir cada una de las Unidades, para poder planear desde ese nivel el desarrollo de cada Facultad. De esta forma se fortalece la cultura de planeación institucional y se procura la continuidad en el desarrollo de la Universidad dentro de un ámbito de flexibilidad y de participación.

“El proceso exige una actitud abierta, positiva y de compromiso frente al porvenir. Por lo tanto, se debe evitar la sobrevaloración de lo sucedido en el pasado, así como quedarse en diagnósticos y explicaciones al respecto.

“Se trata de recalcar lo fundamental y estratégico, para avanzar y generar el cambio a partir de esos puntos, sin pretender ser exhaustivos en todo lo posible y deseable.”¹⁹⁶

Los resultados e impacto de este ejercicio difieren entre las facultades. Diversidad en términos de construcción participativa y, por tanto, de conocimiento y apropiación de los planes por la comunidades que las integran; diversidad también en la construcción y concreción de los objetivos y metas, en la consistencia entre el plan y la agenda de la facultad, así como en la implementación y seguimiento de los planes propuestos. Estas características serán objeto de especial atención en el siguiente ejercicio de planeación de la Universidad.

A partir de 1996 – 1997, en el desarrollo de los Planes Estratégicos de las Facultades empiezan a tener impacto los resultados de los ejercicios de *autoevaluación* y de la *evaluación de los pares académicos* en la *acreditación de excelencia* de las Carreras. En efecto, estas evaluaciones concluyen con propuestas de mejoramiento que en algunos casos se incorporan a los Planes Estratégicos y, en otros, se atienden de forma paralela a dichos Planes.

En 1999 el Rector de la Universidad propone a la Comunidad Universitaria un *Proyecto de Responsabilidad Social* que se expresará en un Presupuesto Social y un Balance Social a nivel de las facultades y del Gobierno General de la Universidad.

¹⁹⁶ Pontificia Universidad Javeriana. Informe del Rector al Consejo de Regentes. 1989 – 1998. P. 23.

De forma gradual, con algunas dificultades originadas en la clarificación de su sentido y alcance pero con un reconocimiento de su valor, la Universidad irá incorporando esta propuesta en sus actividades de planeación estratégica y, como punto especial, en sus informes anuales de gestión.

A manera de *reflexión conclusiva*, de este ejercicio de planeación es posible resaltar algunas características relevantes y explicitar también algunos aprendizajes:

Características Relevantes y Aprendizajes

- Un proceso de planeación originado en la solicitud ‘casi unánime’ de la comunidad universitaria.
- El liderazgo y la participación activa y directiva del Consejo Directivo Universitario y del Rector, máximas autoridades de gobierno de la Universidad, en todos los momentos, fases y actividades del ejercicio.
- La opción por construir un proceso propio, ajustando a la realidad institucional la metodología tradicional de la planeación estratégica.
- El foco del ejercicio en las opciones y decisiones institucionales, la preocupación por asegurar la consistencia y congruencia con las decisiones estratégicas.
- Las mencionadas características y la metodología adoptada, generan un ejercicio de planeación con acento descendente del nivel institucional hacia las facultades y unidades.
- La recurrente referencia al cambio institucional, a la transformación de la cultura, a crear cultura de planeación.
- El esquema de “comités funcionales” para preparar y estudiar temáticas de orden estratégico y realizar propuestas a los órganos de decisión.
- La diversidad en la participación de las Facultades y de otras Unidades Académicas, y en el diseño de sus planes estratégicos.
- Limitados procesos y acciones claramente definidas de seguimiento y verificación a la planeación.

LA PLANEACIÓN UNIVERSITARIA: LA OPCIÓN POR UNA PLANEACIÓN SÍNTESIS [2002 - 2006]

Conviene explicar las expresiones *planeación universitaria* y *planeación síntesis* que se utilizan para calificar el ejercicio de planeación de la Universidad Javeriana que cubre el período 2002 a 2006.

De forma explícita en todos y cada uno de sus documentos, la Universidad decide identificar su ejercicio de planeación con la palabra ‘universitaria’, con un triple propósito: (1) Expresar su opción de construir un modelo abierto que hace uso, como en una ‘caja de herramientas’, de diversas opciones de planeación, que mejor se ajusten a su cultura y realidad institucional. (2) Mantener la perspectiva de examinar las señales del entorno como un aspecto fundamental en su ejercicio. (3) Confirmar su opción de asegurar una alta participación de todos los estamentos universitarios en las diversas actividades del ejercicio.¹⁹⁷

De otra parte, “planeación síntesis” expresa una característica muy particular del ejercicio que logra reunir en un *conjunto orgánico y convergente* distintos, diversos y autónomos procesos de planeación y actividades relacionadas con ella que ocurren al interior de la Universidad¹⁹⁸.

Los tres componentes de la planeación que más adelante se identificarán, dan cuenta de esta característica.

Sin ser menos importante, la planeación se concibe además como una “*planeación dinámica y flexible*” que “se alimenta de la evaluación periódica de las acciones realizadas y de los nuevos planteamientos que surgen como resultado de dicha evaluación.”¹⁹⁹

¹⁹⁷ Se entiende aquí la ‘participación’ de las facultades y unidades en la construcción ascendente de la planeación institucional a través de momentos síntesis. Ello no desconoce que un ejercicio de planeación descendente del nivel institucional no pueda ser participativo. Igualmente, que en todo ejercicio de planeación universitaria se dan las dos formas de construcción pero que se calificará de una u otra manera según su diseño y propósitos.

¹⁹⁸ Cabe advertir que la expresión “planeación síntesis” se utiliza por primera vez y para efectos de este escrito.

¹⁹⁹ Pontificia Universidad Javeriana. Planeación Universitaria 2002 – 2006. Bogotá: Diciembre de 2002. P. 3

Desde estas características, la Universidad planteó para su nuevo ejercicio de planeación los siguientes *propósitos*:

-
- A partir de la Misión de la Universidad, su Proyecto Educativo, sus prioridades y objetivos, dotar a la Universidad de la capacidad para tomar decisiones efectivas a fin de enfrentar proactivamente tanto sus actuales como futuros desafíos.²⁰⁰

 - Articular los diferentes procesos asociados con planeación.

 - Ofrecer una visión de conjunto de la actividad universitaria.

 - Buscar la plena articulación entre la planeación y la gestión universitarias, y afinar sus sistemas de seguimiento.
-

Aunque expresamente no se señaló al iniciar el ejercicio de planeación, su permanente referencia a los procesos de aseguramiento de la calidad, a la realidad y las problemáticas del país y al proyecto social de la Universidad, así como su preocupación por lograr una mayor articulación con los ejercicios presupuestales, generó en el tiempo un propósito principal de la planeación: *Asegurar la calidad y la pertinencia académicas, y la sostenibilidad económica de la Universidad*. Este hecho fue reconocido por el Consejo Directivo Universitario en su última revisión a la Planeación Institucional. (2005)

INSUMOS DE LA PLANEACIÓN UNIVERSITARIA

En su formulación, el ejercicio de planeación universitaria consolida los siguientes insumos:²⁰¹

1. Los resultados de la anterior *Planeación Estratégica Institucional* en términos de decisiones estratégicas y Planes Estratégicos en marcha.
2. Los resultados del *Simposio Javeriano sobre la realidad y el futuro de Colombia* que se erige como un espacio de reflexión permanente sobre los problemas y la situación del país, y de consideración de alternativas de solución. El Simposio se desarrolla a través de los Foros: Colombia una Visión Prospectiva. Luego del

²⁰⁰ Ibidem.

²⁰¹ Pérez Piñeros, María Dolores. *Planeación en la Universidad Javeriana Sede Bogotá*. Presentación en la Universidad del Valle. Encuentro de Directores y Jefes de Planeación de Universidades, auspiciado por la Universidad del Valle. Calí: Noviembre de 2003. La presentación de esta experiencia de planeación sigue en sus partes principales y fundamentales el documento citado de la doctora Pérez Piñeros.

primero –(realizado en 1991 y al que ya se hizo referencia)– la Universidad ha realizado cinco foros adicionales. El segundo (2000) cuya finalidad fue revisar, actualizar y dinamizar la Misión de la Universidad; el tercero (2001) y cuarto (2002) dedicado a la ‘voz de los estudiantes’, y el quinto (2003) y sexto (2004), a la ‘voz de los profesores’.

3. Las propuestas de mejoramiento resultantes de las *autoevaluaciones* y de las *evaluaciones de los pares académicos externos* en los procesos de Acreditación Institucional, Acreditación de Carreras y Registros Calificados de programas de especialización, maestría y doctorado.²⁰²
4. Las propuestas del *Balance Social y Presupuesto Social* presentadas anualmente por las facultades y las unidades de la Universidad.
5. Los *criterios presupuestales* definidos por el Consejo Directivo Universitario y los ejercicios anuales de presupuesto.
6. El *Plan de Desarrollo de la Planta Física* de la Universidad.
7. Los resultados de un *Estudio de Imagen de la Universidad* y de sus programas de pregrado realizado en el bienio 2001 – 2002.

COMPONENTES DE LA PLANEACIÓN UNIVERSITARIA

A partir de la síntesis de los insumos, la Planeación Universitaria para el periodo 2002 – 2006 se expresó en tres componentes:

- Los Planes Estratégicos de las facultades y unidades, que se sintetizan en ‘áreas de desarrollo’ de la Universidad,
- Los Planes de Cambio, y
- Las Líneas de Mejoramiento

En enero de 2002, el Consejo Directivo Universitario solicitó a las facultades y unidades del gobierno general de la Universidad la construcción de nuevos *Planes Estratégicos* para el período 2002 – 2006. Para el efecto entregó una metodología común y señaló plazos para su realización. Posteriormente, dichos planes fueron

²⁰²

Las acreditaciones en Colombia reconocen la excelencia o máxima calidad. Hasta la fecha el Sistema Nacional de Acreditación aplica a instituciones y a programas de pregrado. Su ingreso al sistema es voluntario para las instituciones. El Registro Calificado de programas de posgrado certifica la calidad base o mínima para la oferta de los programas. Su obtención es obligatoria.

integrados por la Secretaría de Planeación y sus objetivos agrupados en *Áreas de Desarrollo*.

En consecuencia, las áreas de desarrollo se definen a partir de la síntesis de los objetivos planteados por las facultades y las unidades en sus Planes Estratégicos, y no por una preestablecida opción institucional. Dichas áreas y sus objetivos constitutivos cumplen entonces el rol de *ejes articuladores*²⁰³ y de referencia de todo el ejercicio de planeación.

Inicialmente (2002) se consideraron quince áreas de desarrollo y en un ejercicio posterior de revisión del estado de la planeación universitaria (2004), se incorporaron tres nuevas áreas.

<i>Aseguramiento de la Calidad</i>	<i>Comunicación</i>	<i>Cuerpo Profesoral</i>
<i>Currículo / Docencia</i>	<i>Egresados / Graduados</i>	<i>Estudiantes</i>
<i>Gestión</i>	<i>Identidad Institucional</i>	<i>Interdisciplinariedad</i>
<i>Internacionalización</i>	<i>Investigación</i>	<i>Medio Universitario</i>
<i>Personal Administrativo</i>	<i>Planeación</i>	<i>Planta Física</i>
<i>Prospectiva</i>	<i>Servicio / Proyección</i>	<i>Tecnología</i>

De otra parte y como resultado de los ejercicios de autoevaluación y de evaluación de pares académicos externos en el proceso de acreditación institucional, la Universidad identificó (2002 – 2003) una serie de *propuestas de mejoramiento* que incorporó a su planeación universitaria.

Las propuestas de mejoramiento fueron clasificadas por el Consejo Directivo Universitario en Planes de Cambio y Líneas de Mejoramiento. De acuerdo con su especificidad dichas propuestas ilustran, complementan, precisan o consolidan los objetivos planteados por las facultades y unidades en las áreas de desarrollo.

Los *Planes de Cambio* se han definido como aquellas propuestas de carácter estratégico y transversal a toda la Universidad orientadas a superar o aminorar de manera significativa los principales vacíos institucionales; las cuales demandan

²⁰³ Pérez Piñeros, María Dolores. Planeación en la Universidad Javeriana Sede Bogotá. Op cit.

desarrollo que implican cambios en la estructura organizacional y comprometen recursos importantes.

El Consejo Directivo Universitario aprobó inicialmente (2002) cinco planes de cambio. En un ejercicio posterior de revisión de la planeación (2005) adicionó uno referido a profesores. En sesión reciente del Consejo Directivo (2006) se propuso la creación de un séptimo plan de cambio referido a tecnologías.

Plan de Cambio	Formulación genérica
<i>Comunicación</i>	Diseñar y poner en marcha un proyecto integral de comunicación orientado a los diferentes actores y audiencias universitarias.
<i>Currículo</i>	Cualificar los currículos de los programas académicos de la Universidad, dando prioridad a los criterios de pertinencia, flexibilidad, interdisciplinariedad, autonomía del estudiante y competencias.
<i>Estudiantes</i>	Fomentar y consolidar la presencia activa de los estudiantes en la vida académica de la Universidad, cualificando los espacios y las estrategias de participación, consejerías y estímulos.
<i>Planeación</i>	Consolidar una cultura de la acción planificada y la integración de la planeación institucional con los ejercicios de presupuesto social y balance social; autoevaluación y ejercicios presupuestales.
<i>Profesores</i>	Consolidar el cuerpo profesoral de la universidad de acuerdo con sus opciones estratégicas y con las diferentes formas de vinculación a la Universidad.
<i>TICs aplicadas a los procesos de enseñanza - aprendizaje.</i>	Definir y desarrollar una opción institucional sobre el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a los procesos académicos. A partir de esta opción, establecer los ajustes necesarios en el trabajo académico de la comunidad educativa y en la organización de la infraestructura de laboratorios, talleres y salas de cómputo de las unidades académicas.
<i>Tecnología</i>	En construcción por las Vicerrectorías Académica y Administrativa.

Las *Líneas de Mejoramiento* se han planteado como acciones para el mejoramiento de la Universidad que debido a su alcance se satisfacen con decisiones puntuales, o procesos específicos, y no implican cambios sustanciales en la organización de la Universidad.

En 2002, el Consejo Directivo Universitario identificó inicialmente 66 líneas de mejoramiento. En ejercicio posterior de ajuste y seguimiento a la planeación (2003) incorporó 22 nuevas líneas.

SISTEMA DE AJUSTE Y SEGUIMIENTO A LA PLANEACIÓN UNIVERSITARIA

En desarrollo de los propósitos propuestos para el ejercicio de planeación, la Universidad ha orientado sus actividades de planeación en dos perspectivas: (1) La permanente retroalimentación, actualización y ajuste a los Componentes de la Planeación, y (2) El seguimiento a lo realizado y avanzado por las facultades y por las unidades en torno a su planeación.

Para ello ha implementado cuatro estrategias complementarias:

Estrategias de ajuste y seguimiento a la Planeación Universitaria

- *Reuniones extraordinarias anuales del Consejo Directivo Universitario* para examinar los avances en la planeación y definir una agenda de trabajo para el año siguiente a partir de la determinación de asuntos considerados fundamentales para el desarrollo de la Universidad.
- *Reuniones de los Vicerrectores con las facultades y unidades* para retroalimentar sus planteamientos estratégicos desde una perspectiva de alcance y pertinencia. Los conceptos de los Vicerrectores sirvieron de fundamento al Consejo Directivo Universitario para emitir recomendaciones particulares a las facultades y unidades.
- *Informes periódicos de avances y resultados* de la planeación presentados al Rector de la Universidad. Así: Informes trimestrales²⁰⁴ sobre el desarrollo de las

²⁰⁴ La Universidad tomó la decisión de incorporar los objetivos de las líneas de mejoramiento a los objetivos de los planes estratégicos de las facultades y unidades. Desde dicho momento, los informes sobre sus desarrollos son anuales.

líneas de mejoramiento; informes semestrales sobre el desarrollo de los planes de cambio, e informes anuales sobre el desarrollo de los planes de las facultades y unidades. Retroalimentación del Rector sobre los informes de gestión y las metas propuestas por las Unidades.

- *Sistema (en línea) de Información de Planeación* que alberga toda la información sobre la Planeación Universitaria y al mismo tiempo facilita la elaboración de los informes a través de la página Web. El Sistema se ha diseñado utilizando como plataforma de desarrollo ASP-Net y Oracle como motor de la base de datos.

Como *reflexión conclusiva* de este ejercicio de planeación, se resaltan algunas características relevantes y se señalan algunos aprendizajes institucionales:

- Los cada vez mayores logros en la articulación de la planeación con el desarrollo de las actividades sustantivas de la Universidad, y con sus objetivos institucionales de calidad y pertinencia académica, y de sostenibilidad económica.
- La característica de planeación universitaria - síntesis, ha ido incorporando gradualmente en la Universidad la idea de una cultura de la acción planificada. Se detecta así un mayor compromiso de la comunidad universitaria con la planeación.
- El reconocimiento que se hace a la planeación de ser un proceso dinámico y flexible al que es posible incorporarle -de forma natural y sin impactos negativos al proceso- nuevos componentes, retos y desafíos.
- A diferencia del primer ejercicio, se va construyendo una planeación tanto con procesos ascendentes de las facultades y unidades hacia el nivel institucional, como con procesos descendentes (ej. Planes de Cambio) del nivel institucional hacia las facultades y unidades.
- Continúa el liderazgo y la participación activa del Consejo Directivo Universitario y del Rector, pero con un acento en su rol de orientador de la planeación.
- Recuperación del conocimiento generado en los procesos evaluativos para proponer acciones de mejoramiento.
- Aunque el carácter participativo de la planeación es considerado una cualidad, ha limitado la unidad y la consistencia del ejercicio.
- Se cuestiona aún la limitada articulación entre la planeación universitaria y los ejercicios presupuestales anuales y con el Plan de Desarrollo de la Planta Física.
- El sistema de ajuste y seguimiento que superó una limitación detectada en el ejercicio de planeación estratégica y que ha 'acostumbrado' a la Comunidad Universitaria con este tipo de ejercicios. Sin embargo, es amplio aún el espacio

de mejoramiento en este tema. Vg.: Mejoramiento en la oportunidad, eficiencia y carácter analítico de los informes periódicos; uso de indicadores de logro y de resultado.

- Se requiere en la planeación reforzar el valor que tiene la información como bien estratégico de la Universidad. Igualmente, incorporar de manera más objetiva en sus planes la información del entorno.

EL FUTURO INMEDIATO: PLANEACIÓN UNIVERSITARIA 2007–2016

La Universidad se preparará para adelantar un nuevo ejercicio de planeación universitaria.

En esta oportunidad, el Consejo Directivo Universitario decidió considerar un ejercicio a *10 años*, atendiendo a la duración natural de consolidación de muchos procesos universitarios. En efecto y por vía de ejemplo, una revisión curricular institucional de los programas académicos de pregrado, las acciones de fomento a grupos de investigación, el desarrollo de nuevos proyectos y la intervención del campus universitario, cambios significativos en la composición del cuerpo profesoral, la duración de las acreditaciones institucionales, son procesos que exceden horizontes de tiempo de tres o cinco años. Otras universidades en Colombia con ejercicios recientes de planeación han adoptado similar decisión.

Para este nuevo ejercicio de planeación, se adoptaron los siguientes *criterios*:

- La Planeación Universitaria [PU] se enmarca en la naturaleza, la identidad y los valores de la Universidad, y en su Misión y Proyecto Educativo.
- La PU busca la calidad y la sostenibilidad de la Universidad, y se entiende como un proceso estructurado, propio, permanente, flexible y realizable.
- La PU es dirigida por el Consejo Directivo Universitario y debe incentivar una participación orientada, estructurada y corporativa de la Comunidad Educativa.
- La PU debe construir el escenario propicio para el desarrollo de la Universidad, y debe prever los recursos, procesos y mecanismos que permitan alcanzarlo.
- La PU debe integrar el presupuesto y la planeación de la planta física.
- Los planes de las facultades y de las unidades forman parte de la planeación general de la Universidad, y contribuyen de manera coherente a su realización.

- La PU prevé los mecanismos e instrumentos para hacer seguimiento y verificar su cumplimiento

Se decidió además incluir el desarrollo de *planes integrados de acción anuales* para facilitar el seguimiento.

Con estas decisiones, la Universidad avanza ahora en el desarrollo de su nueva planeación universitaria para los próximos diez años.

EXPERIENCIA DE PLANIFICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – COLOMBIA

Claudia Lucía Velandia¹

INTRODUCCIÓN

La Universidad de los Andes, es una institución sin ánimo de lucro fundada en 1948, por un grupo de jóvenes cuyo propósito fundamental era consolidar un proyecto educativo de vanguardia. Fue la primera universidad privada de carácter laico en el país, independiente de los partidos políticos, con la idea de formar una élite técnica, para cerrar la brecha de conocimiento de Colombia con los adelantos científicos del mundo.

Cuadro No 1: Cifras significativas de la Universidad – 2005

	No de Programas	Estudiantes
Pregrado	28	10.489
Maestrías	23	1.504
Doctorados	11	48
Especializaciones	32	1.695

	Total	13.736
	No de profesores	Distribución de la carga
Planta	519	64%
Cátedra	603	36%

La declaración de principios de los Fundadores, que forma parte de los Estatutos de la Universidad, se convirtió en la guía de las acciones de la institución:

“Quienes solo hacen por sus semejantes aquello a que la ley los obliga, no están cumpliendo a cabalidad sus deberes, ni son buenos ciudadanos, ni merecen la estimación y el respeto de los demás”.

“Para que la convivencia de los hombres sea verdadera y sincera es indispensable el desarrollo de la inteligencia humana y su aplicación desvelada al estudio y solución de los múltiples problemas de la existencia”.

¹ Directora de Planificación de la Universidad de Los Andes, Colombia.

“Es obligación de todo hombre reconciliar los intereses que se interponen entre el individuo y la comunidad, de conformidad con los principios de la verdad moral y de la razón, inclinándose reverente ante la verdad y la justicia fundamentos únicos y eternos de toda existencia que realice la capacidad innata de perfección que hay en el ser humano”.

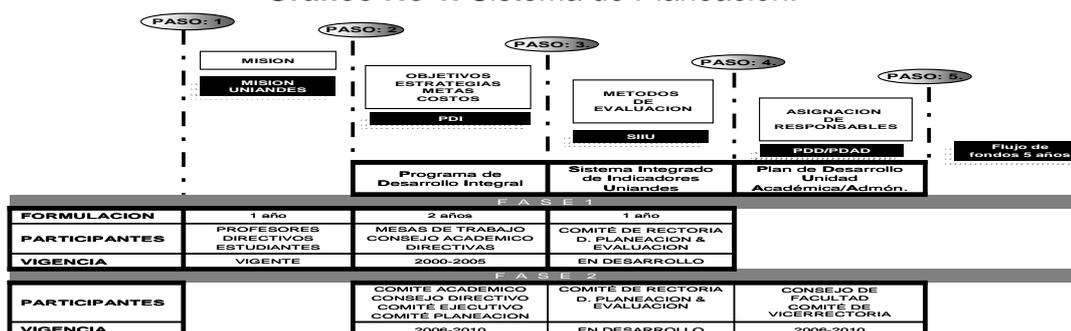
En el año de 1994, la Universidad decidió someterse a un proceso de evaluación externa de orden institucional con propósitos de acreditación ante la SACS (Southern Association of Colleges and Schools). Hacia febrero de 1995, la Universidad recibió una primera visita de la comisión de consejeros de SACS, cuyo objetivo era la verificación de las condiciones básicas para permitir el inicio del proceso formal de acreditación. La comisión expresó ciertas preocupaciones, que se pueden resumir de la siguiente manera:

- **Carencia de una política de planeación y evaluación institucional**
- **Credenciales académicas de los profesores**
- **Alta dependencia de profesores de cátedra en las actividades docentes**

EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

A partir del proceso de acreditación, la Universidad ha desarrollado acciones y establecido políticas para responder favorablemente a las recomendaciones, para lo cual desarrollo un sistema de planeamiento como se muestra en el Gráfico No 1.

Gráfico No 1. Sistema de Planeación.



A continuación se describen cada uno de los componentes

MISIÓN:

La misión de la Universidad, formulada en 1997 comprende principalmente los siguientes aspectos: Excelencia académica, Formación ética y crítica, Ambiente interdisciplinario y flexible, Respeto por las diversas ideas, creencias y valores, Pluralismo, diversidad, dialogo, debate y tolerancia, Metodologías de avanzada en docencia e investigación.

PROGRAMA DE DESARROLLO INTEGRAL – PDI:

El PDI define los lineamientos que orientan la gestión y el trabajo académico de la comunidad universitaria en su conjunto. De acuerdo a los estatutos de la Universidad, tiene una vigencia de cinco años. Los más recientes corresponden a los quinquenios 2000-2005 y 2005-2010.

El Programa de Desarrollo Integral 2000-2005

Los ejes estratégicos que direccionaron el Programa fueron:

- Calidad y diferenciación: los mejores docentes, los mejores estudiantes, los mejores profesionales.
- Estructura: calidad a partir de la articulación de una estructura eficiente, flexible y autónoma.
- Soporte y recursos: renovación y sostenibilidad de los recursos tecnológicos, académicos y físicos al servicio del quehacer académico.
- Relación con el entorno: incidencia en el país por medio de las actuaciones de la institución y de sus egresados.

El Programa de Desarrollo Integral 2006-2010

Durante 2005, se realizó la actualización del PDI, en el cuadro No 2, se muestra los cambios significativos.

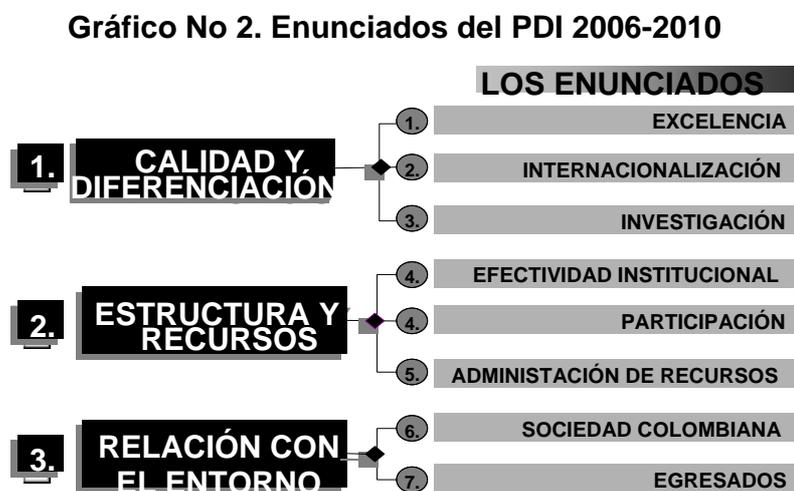
Cuadro No 2. Cambios PDI.

Tiempo de construcción	P.D.I.	LÍNEAS ESTRATÉGICAS	OBJETIVOS	SUB-OBJETIVOS
1998-2000	2000-2005	4	11	30
2005	2006-2010	3	7	26

A partir de la experiencia anterior en el PDI actual se planteó lo siguiente:

- Evaluar el plan precedente frente a: al nivel de consolidación de la institución (programas, cuerpo profesoral, investigación); los logros alcanzados en el mismo lapso; los retos o desafíos frente al desarrollo científico, empresarial y social.
- Dimensionar la extensión del Plan, de tal manera que solo quede enunciado lo fundamental.
- No incluir objetivos que no permitían definir metas y medir sus resultados.
- Asignar responsables o ámbitos para su respectivo cumplimiento

Los enunciados del Programa de Desarrollo Integral actual se muestran en el Gráfico 2.



PLANES DE DESARROLLO DE UNIDADES ACADÉMICAS Y ADMINISTRATIVAS

Los planes de Desarrollo de las Unidades Académicas son un instrumento para impulsar un trabajo articulado, en torno a las acciones de la unidad, para garantizar que puedan alcanzarse los objetivos propuestos, en el Programa de Desarrollo Integral 2006-2010. Se realiza a partir de un modelo de desarrollo que contempla las variaciones en el tamaño de la población hasta 2012 con el fin de soportar las decisiones, considerando el comportamiento de la población. (Ver Gráfico 3).

Gráfico No 3. Pasos para definir el modelo de desarrollo



El modelo de desarrollo busca determinar el impacto en los recursos de la Universidad de las decisiones de cambios curriculares, contempla:

- Variables exógenas: son variables autónomas e independientes. *Por ejemplo:* Numero de inscritos y solicitudes de transferencia.
- Variables endógenas: entendidas como dependientes o las que su comportamiento se explica a partir de su relación con otras. *Por ejemplo* Matriculados, deserción, graduados, permanencia.
- Variables de control: se definen como aquellas variables cuyos valores están a discreción de la Universidad, de la Facultad o del Departamento. *Por ejemplo:* Admitidos, Relación de profesores de planta con cátedra, remuneración, salario.

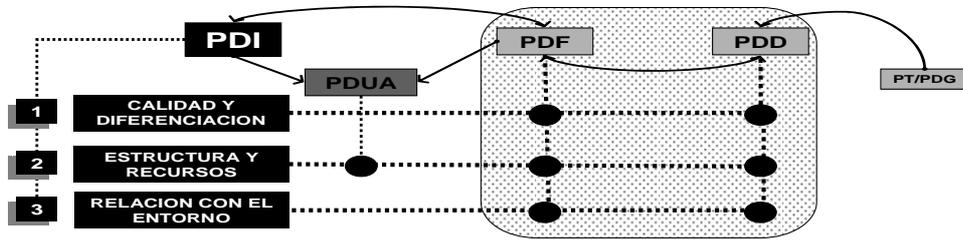
Los resultados obtenidos con el modelo de desarrollo han permitido lo siguiente:

- Desarrollar distintos escenarios de crecimiento de la población de la Universidad y de los puestos estudiante².
- Establecer las políticas de crecimiento del cuerpo profesoral basados en unos mínimos de atención de puestos estudiante.
- Realizar un modelo de demanda de recursos financieros hasta 2012
- Realizar unas proyecciones de demanda de recursos físicos, tecnológicos y bibliográficos

La metodología propuesta para la ejecución de los planes de desarrollo supone una materialización de las líneas estratégicas en los planes de desarrollo de las facultades y de los departamentos, que se soportan en el plan de trabajo del profesor, y finalmente se convierten en las áreas administrativas en una planeación y gestión de los recursos disponibles a través de la directriz de optimización de recursos y logro de economías de escala, como se ve en el Gráfico No 4.

² Puesto Estudiante. Corresponde al número de estudiantes inscritos en cada uno de los cursos que se ofrecen en los programas de la Universidad. Un estudiante de pregrado genera en promedio seis puestos estudiante cada semestre. (uno por cada una de las seis materias que cursa)

Gráfico 4. Articulación de los instrumentos de Planeación.



Convenciones:

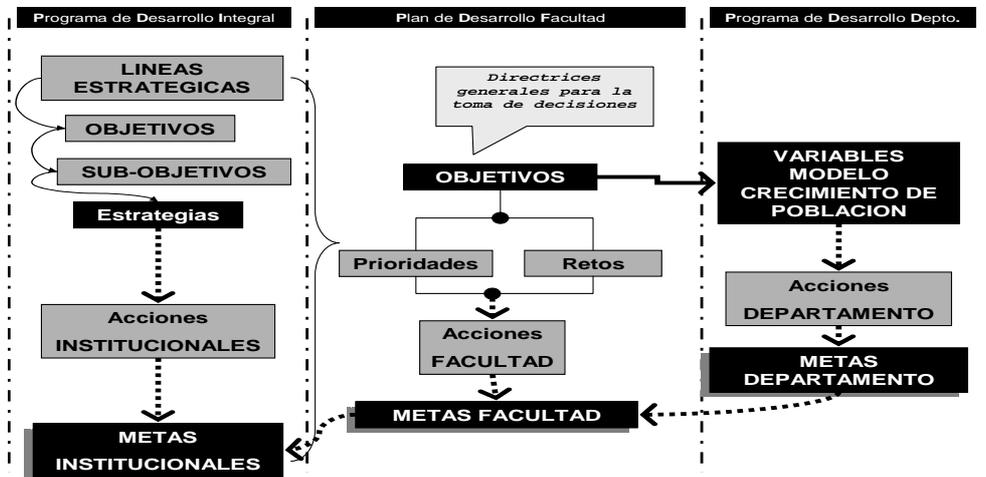
- P.D.I Programa de Desarrollo Integral
- P.D.F Plan de Desarrollo Facultad
- P.D.D Plan de Desarrollo Departamento
- P.T/P.T.G Plan de Trabajo Profesor o Grupo
- P.D.U.A.D Plan de Desarrollo Unidad Administrativa

Finalmente las metas institucionales se fijan en consecuencia de lo establecido en las metas y como se muestra en el Gráfico N°5, del departamento y de la facultad, a partir de la revisión de:

Las prioridades: son aquellos aspectos susceptibles de mejorar o que deben ser atendidos en el corto plazo para resolver problemas a la luz de las estrategias del PDI. Por ejemplo, el *número de profesores con título doctoral con respecto al total de profesores de la facultad*.

Los retos: enuncian los desafíos que quiere asumir la facultad de acuerdo a consideraciones del entorno y su articulación con los objetivos del PDI. Por ejemplo, los *nuevos programas de posgrado, maestrías y doctorados*

Gráfico 5. Esquema para llegar a las metas institucionales



Sobre la base de la experiencia de los planes de desarrollo de las unidades académicas y administrativas se puede señalar que:

- Las metas de la institución deben comprender las particularidades de los programas, por ejemplo, la importancia del doctorado en cada disciplina, doctores en música versus doctores en biología.
- Se logra un beneficio global cuando se comparten problemas y se realizan soluciones únicas, por ejemplo la administración centralizada de la planta física y el establecimiento de estándares.

SISTEMA INTEGRADO DE INDICADORES UNIANDES –SIIU-.

El sistema integrado de Indicadores de la Universidad de los Andes, se estructura articulando los objetivos del PDI con las categorías de análisis que son las que muestran las acciones de la Universidad (actores, procesos y recursos).

- Actores: son los medios (profesores), el fin (estudiantes) y el resultado de la actividad de la institución (egresados).
- Procesos: es la articulación ordenada y coherente de las distintas actividades de la institución con un fin determinado: Pregrado, Posgrado, investigación y medio externo.
- Recursos: Son los insumos que permiten lograr los objetivos de excelencia de la institución.

Los indicadores de la Universidad se han desarrollado con un esquema comprensivo en tres ámbitos, como lo muestra el Cuadro No 3.

Cuadro No 3. Ámbitos de desarrollo de los indicadores



- **Norma:** Regla que establece la autoridad nacional y se traduce en un enunciado técnico que a través de parámetros cuantitativos/ cualitativos sirven de guía.
Ejemplo: Condiciones mínimas para abrir un nuevo programa
- **Estándares:** Representan buenas prácticas en la educación superior y se traduce en objetivos para la excelencia.
Ejemplo: Numero de créditos necesarios para obtener un título de educación superior en la Universidad de los Andes
- **Misión:** Describe un propósito fundamental y la razón de existir de una institución. Define el beneficio y fija fronteras de responsabilidad
Ejemplo: Porcentaje de créditos electivos y de formación integral para obtener un título.

El modelo ha definido variables de control e indicadores de articulación:

Las variables de control hacen referencia a los valores que toman las variables a través del tiempo que representan las metas de la institución. Estas variables están institucionalizadas por medio del *Boletín Estadístico* de la Universidad, el cual se publica anualmente desde 1994.

Los indicadores de articulación, son los que dan cuenta de la relación entre los actores, procesos y recursos con los objetivos del PDI. Estos a su vez se dividen en cuatro tipos:

- *De diferenciación:* Identifica el valor agregado de la actividad académica interna y externamente. Por ejemplo el puntaje en examen de estado de los estudiantes que ingresan a Unidades / sobre el los puntajes generales de la Nación.
- *De gestión:* Da cuenta de la administración de los recursos disponibles institucionalmente y por programa. Por ejemplo, el número de empleados para apoyo administrativo / Total de profesores de planta.
- *De productividad:* Da cuenta del logro de los objetivos docentes con la disponibilidad de recursos existentes. Por ejemplo, los equipos de computo con uso académico/ total de estudiantes
- *De impacto:* Dan cuenta del valor agregado de la formación uniandina en el medio científico, productivo y social. Por ejemplo, la clasificación de Colciencias

En el gráfico No 6, se muestra la matriz desarrollada para el seguimiento del PDI.



OTROS MECANISMOS DE EVALUACIÓN

La evaluación externa y los procesos de autoevaluación constituyen una actividad esencial en la valoración académica, en correspondencia la Universidad participa permanentemente en distintos mecanismos nacionales e internacionales para revisarse críticamente, siendo distinguida como una institución de alta calidad en procesos como: la acreditación nacional e internacional, la clasificación de COLCIENCIAS, de sus grupos de investigación y los exámenes de fin de carrera de sus estudiantes, ECAES

PRINCIPALES LOGROS Y RESULTADOS DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

Los principales resultados corresponden a la visión, los instrumentos, los procesos y los indicadores, los cuales se describen a continuación:

DE VISIÓN

- La institución mantiene un compromiso explícito con la misión que se evidencia en la coherencia con el Programa de Desarrollo Integral
- Es una institución viable en el corto, mediano y largo plazo.

DE INSTRUMENTOS DE PLANEACIÓN:

• Formulación del PDI	1998
• Creación del Modelo de Distribución de Ingresos de Pregrado, cuyo objetivo es fomentar la coherencia entre las necesidades académicas por semestre en cada unidad y su planta profesoral.	2001
• Planes de Desarrollo de las Unidades Académicas y Administrativas de la Universidad. En proceso.	En proceso
• Plan de regularización y manejo de la infraestructura y laboratorios de la Universidad hasta el 2010.	2002

DE ESTRUCTURA Y PROCESOS.

Entre ellos se pueden señalar los siguientes:

• Creación de un Plan de Desarrollo Docente que busca mejorar la escolaridad del cuerpo profesoral.	2001
• Valor único de matrícula en pregrado	2004
• Sistema de ingreso de los estudiantes basados en el examen de estado como único criterio de ingreso. Puntaje Uniandes	2000
• SICUA- Sistema Interactivo de Cursos Universidad de los Andes	2002
• Desarrollo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)	2003
• Fondos para las investigaciones y las publicaciones.	2001
• Creación de los comités de planeación, desarrollo y financiero con miembros del Consejo Directivo de la Universidad.	2000
• Decanatura de Estudiantes y Bienestar Universitario – DEBU-	2000
• Dirección de Desarrollo que tiene a su cargo el seguimiento de los egresados y la consecución de recursos.	2002
• Oficina de Planeación	1997
• Dirección de Planeación y Evaluación.	2000
• Oficina de Apoyo Financiero.	2001
• WEB de la Universidad www.uniandes.edu.co	2001
• Puesta en marcha de sistemas que soportan la actividad:	
Recursos Humanos	2000
PeopleSoft	2005
Recursos financieros (fecha) ICEBERG	2000
Admisiones y registro (fecha) BANNER	2000
Egresados ALUMNI	2005
Biblioteca UNICORNIO	2000
Planta física SIGCAMPUS (2002)	2001

PRINCIPALES INDICADORES

La variación en los indicadores que muestran los logros alcanzados son los siguientes:

<u>Pregrado</u>	2000	2005	variación
Inscritos	3.209	6.433	100%
Admitidos	2.891	4.273	48%
Nuevos matriculados	1.934	2.352	22%
Promedio semestral número de estudiantes	7.647	10.495	37%

Puestos de estudiante atendidos periodos semestrales	86.197	131.625	53%
Puestos de estudiante atendidos periodo intersemestral	2.337	5.215	123%
Estudiantes graduados	1.128	1.426	26%
Programas con Acreditación Nacional		18	
Programas conducentes a título	26	28	n.a
<u>Posgrado</u>	2000	2005	variación
Estudiantes de especializaciones	1.297	1.695	31%
Promedio semestral estudiantes maestrías	909	1.497	65%
Estudiantes de Doctorados	2	48	n.a
Graduados de especializaciones	595	829	39%
Graduados de Maestrías	352	550	56%
Graduados de Doctorado	1	2	n.a
Grupos de Investigación Reconocidos Colciencias	55	104	89%
<u>Profesores de Planta</u>	2002	2005	
Profesores de Planta TCE	389	476	
% puestos estudiantes de pregrado atendidos por Profesor de Planta	51%	60%	
% Profesores con título Doctoral	39%	45%	
% Profesores con título de Maestría	45%	43%	
Profesores en PDD	48	94	
<u>Personal Administrativo</u>	2000	2005	variación
Personal administración central	493	492	0%
Personal administración áreas académicas	443	496	12%
Total personal administrativo	936	988	6%
<u>Planta Física</u>	2001	2005	variación
Area útil (m2)	55.110	64.734	17%
Area construida (m2)	62.924	76.163	21%
Área útil por estudiante (m2)	6,97	5,88	-16%
Área construida por estudiante (m2)	7,96	6,91	-13%
Cantidad de salones	202	224	n.a
Capacidad de salones	7.378	8.945	n.a
<u>Recursos Bibliográficos</u>	2000	2005	variación
Libros, monografías y material de referencia	183.079	217.000	19%
Material Audiovisual	4.155	17.000	309%
Títulos de Publicaciones Periódicas y seriadas	3.851	3.900	1%

Número de Libros por Estudiante	24,23	19,70	-19%
Bases de datos		40	n.a
Recursos Tecnológicos	2001	2005	V
Equipos de cómputo en salas y laboratorios	556	1.327	139%
Número de Estudiantes por Equipo	14,2	8,3	n.a
<u>Aspectos Financieros (millones de pesos corrientes)</u>			
	2000	2005	variación
	\$	\$	
Valor del Apoyo financiero	14.656	43.506	197%
Número estudiantes beneficiados promedio semestral	2.900	4.900	69%

SÍNTESIS DEL PROCESO.

Los procesos de planeación en la Universidad de los Andes busca prever las consecuencias que tienen en el futuro previsible las decisiones que se están tomando en el presente es por esto que es fundamental, primero, el encuentro con la realidad y segundo argumentar técnicamente una decisión, sintetizado en las siguientes citas:

- El encuentro con la realidad. *“Una figura de lo por venir puede ser coherente y pertinente³, y sin embargo, quimérica, si no pertenece al campo posible de la causalidad histórica. Para que sirva de guía a la acción, es necesario también que sea realizable; es decir que exista un conjunto de decisiones que traten de la realidad presente y compatibles con ella (para abreviar, practicables) cuyo efecto sea hacer probable su realización”.*⁴
- Argumentar técnicamente una decisión. “Tomar decisiones es costoso,.....Para tomar una decisión⁵ se requiere información y esa información necesita ser analizada. Los esfuerzos que implica la búsqueda de la información y la aplicación de esa información a una nueva situación son tales que el hábito y la costumbre suelen ser, a veces, una forma más eficiente de manejar –frente a cambios moderados o temporarios en el entorno- que una decisión compleja que pudiera maximizar las utilidades.”⁶

³ Que se hace o sucede en tiempo a propósito y conveniente.

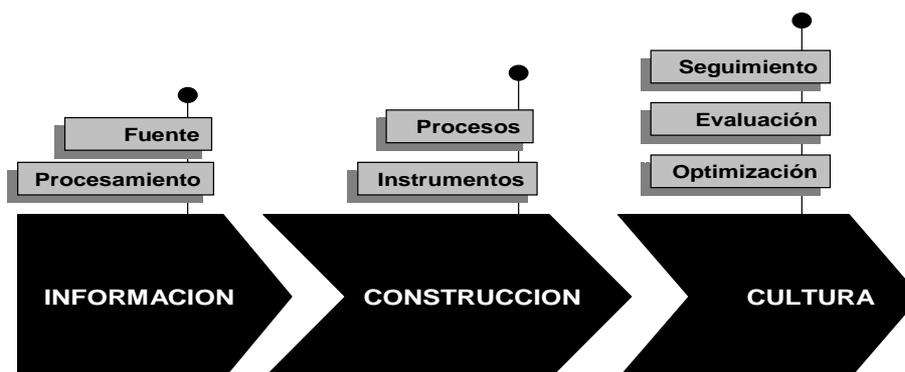
⁴ MASSÉ, Pierre. “El Plan o el antiazar”. Editorial Labor S.A. Barcelona. 1968

⁵ Mientras nos decidimos, escapa la ocasión. **Siro, Publius** (siglo I a. C.); poeta romano.

⁶ FUKUYAMA, Francis “Confianza”. De *Gustibus Non est Disputandum* American Economic Review 67 (1977). Editorial Atlántida. S.A. Buenos Aires, Argentina. 1996.

Sobre la base de la experiencia obtenida se puede sintetizar que la planeación estratégica en la Universidad ha presupuesto, primero el manejo efectivo de la información, segundo la construcción de procesos e instrumentos y tercero la consolidación de una cultura de la auto evaluación, como se muestra en el Gráfico 7 y el Cuadro 5.

Gráfico No 7. Planeación en la Universidad de los Andes.



Cuadro No 5. Un ejemplo del proceso

INICIO		INSTRUMENTOS PROCESOS	MONITOREO 2005		META 2010	
ACREDITACIÓN SACS		Programa de Desarrollo Integral	18 PROGRAMAS ACREDITADOS ACREDITACION INSTITUCIONAL		26 PROGRAMAS ACREDITADOS NAL E INTERNAL	
2000	7.647 estudiantes	REFORMA CURRICULAR	10.495 estudiantes	37%	11.433 estudiantes	9%
2002	389 Profesores de TCE	Estatutos (profesoral)	476 PTCE	22%	621 PTCE	31%
2002	51% Relación Planta – Catedra	Modelo de Distribución de Ingresos	68% P/C	33%	87% P/C	28%
2002	39% PhD	Concurso público / Plan de Desarrollo Docente	45%PhD	15%	65%PhD	33%
2001	7,69 m2 por estudiante	Plan de Regularización y Manejo 2003-2010	6.91 M2 por estudiante	- 13%	12,64 m2 por estudiante	84%

PLANEACIÓN Y PROSPECTIVA ESTRATÉGICA EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

Carla Fernández Osio¹

INTRODUCCIÓN

En un año tan representativo para la Universidad del Norte, por cumplirse el cuadragésimo aniversario de su fundación, es muy gratificante presentar su experiencia exitosa en la práctica de la planeación y la autoevaluación institucional como herramienta de la gestión universitaria. La Universidad ha utilizado la metodología de planeación estratégica desde la década de los años 80, y en el último proceso realizado para la elaboración del “Plan de Desarrollo 2003-2007: La Universidad Investigativa en la Sociedad del Conocimiento”, se enriqueció dicho proceso con ejercicios prospectivos, en lo que el profesor Ramírez Restrepo denomina prospectiva de procesos²

Dentro de los objetivos de este documento, cabe destacar el compartir esta experiencia del proceso de planeación y prospectiva estratégica para la elaboración del Plan de Desarrollo 2003-2007. De igual forma, generar los espacios de reflexión para identificar las mejores prácticas en la planeación universitaria.

ANTECEDENTES

La Universidad del Norte es una entidad sin ánimo de lucro fundada el 24 de enero de 1966 por un grupo de empresarios de la ciudad de Barranquilla, quienes, comprometidos con el desarrollo regional, decidieron que la realización de una obra educativa que lograra la formación integral, sería el elemento clave para participar en el porvenir de la Costa Atlántica colombiana³.

Se iniciaron las labores académicas en una casa de alquiler ubicada en el barrio El Prado, al norte de la ciudad, el día 11 de julio de 1966, con cincuenta y ocho (58)

¹ Directora de Planeación de la Universidad del Norte, Colombia

² Ramírez Restrepo, Álvaro. Prospectiva Estratégica (notas de clase). Muestra en Administración de Empresas para Especialistas. Fundación Universidad del Norte. Septiembre 2002.

³ Catálogo General de la Universidad del Norte 1985-1987, 1985. 132 págs

estudiantes y diez (10) profesores catedráticos, en los semestres básicos de Administración e Ingenierías.

En el decenio de los sesenta, se fundaron en Colombia 22 universidades y 10 instituciones universitarias. A partir de 1967, se aumentaron en más de 50 las instituciones de educación superior, y hoy día existen en el país 328 instituciones de educación superior.

En esa época, la ciudad todavía vivía el esplendor que alcanzó entre los años 20 y 40, pero se enfrentaba a los problemas de una crisis económica y portuaria, y particularmente de masificación y deterioro de la educación superior como fenómeno mundial, nacional y local.

El campus actual, ubicado en el kilómetro cinco de la Vía a Puerto Colombia, fue inaugurado en 1973, gracias al apoyo económico del sector privado, cuando numerosas empresas se unieron al esfuerzo como donantes fundadores.

La Universidad fue acreditada por siete años, de acuerdo a los estándares de acreditación institucional de alta calidad por resolución 2.085 del 5 de septiembre del 2003.

La Tabla 1 muestra una síntesis con los datos estadísticos de la Universidad

Tabla 1: Resumen Estadístico

DESCRIPCION	2006 - I
Número de programas acreditados	9
Número de programas que cumplen requisito para la acreditación	13
Porcentaje de programas acreditados	69%
Pregrado	
Programas de pregrado	17
Número de estudiantes de pregrado	8.501
Postgrado	
Número de programas de doctorado	1
Número de programas de maestría	10
Número de programas de especialización	63

DESCRIPCION	2006 - I
Número total de estudiantes de postgrado	1.471*
Número de estudiantes de doctorado	10
Número de estudiantes de maestría	345
Número de estudiantes de especialización	1.116
Profesores	
Total profesores de planta (Tc y Mt)	302
Profesores de tiempo completo	225
Profesores de medio tiempo	77
Profesores catedráticos	439
Desarrollo Profesional	
Número de profesores de planta con postgrado	275
% profesores de planta con postgrado	91%
Número de profesores de planta con maestría o doctorado	244
% profesores de planta con maestría o doctorado	80%
Número de académicos de planta con maestría	181
% profesores de planta con maestría	60%
Número de académicos de planta con doctorado	63
% profesores de planta con doctorado	21%
Investigación	
Grupos de investigación registrados por Conciencias	36
Grupos de investigación reconocidos por Conciencias	35
Grupos en categoría "A"	6
Grupos en categoría "B"	9
Grupos en categoría "C"	6
Recursos	
Número de títulos de libros en Biblioteca	45.928
Equipos en salas de informática para estudiantes	669
Estudiantes por computador	12
Área total de terrenos m ²	133.015
Área total construida m ²	48.637

LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA Y LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

* Información Preliminar

Desde sus inicios y de acuerdo con sus objetivos fundacionales, la Universidad del Norte ha trabajado con planes de desarrollo que han sido la guía para el logro de la excelencia, y el cumplimiento de la misión y las funciones sustantivas de la Institución⁴: la docencia, la investigación y la extensión. A partir de la década de los 80, cuando asume la rectoría el Dr. Jesús Ferro Bayona, se decidió utilizar la metodología de planeación estratégica, proceso pilar de la gestión universitaria, sustento que la ha convertido en una práctica eficiente, efectiva y pertinente.

En ese orden, y con el propósito de definir y dar claridad a sus lineamientos, surge el primer plan de desarrollo institucional: el *Plan Trienal 1972-1974*; y en su orden los siguientes:

Plan de Desarrollo 1975-1980,

Plan de Desarrollo 1981-1986,

Plan Trienal de Desarrollo 1986 -1988,

Estrategias Generales de Desarrollo 1989-1991,

Estrategias Generales de Desarrollo 1992-1994,

Estrategias Generales de Desarrollo 1995 -1998⁵

Plan de Desarrollo 1999-2002: “La Universidad en la Sociedad del Conocimiento”⁶.

Plan de Desarrollo 2003-2007: “La Universidad Investigativa en la Sociedad del Conocimiento”⁷.

La Institución viene adelantando en forma continua procesos de planeación estratégica, que constituyen parte fundamental de su cultura de calidad, y se han convertido en una fortaleza importante en la toma de decisiones en el día a día.

Los objetivos de la planeación y la prospectiva estratégica en la Universidad están enmarcados en:

- Hacer cumplir la misión institucional, principal fundamento del plan.
- Contar con una visión que nos permita pensar y construir la universidad de futuro.

⁴ ICFES. Seminario Nacional Teoría y Praxis de la Gestión de Instituciones de Educación Superior. Subdirección General de Planeación. Noviembre 1997. 153 págs.

⁵ UNINORTE. Estrategias Generales de Desarrollo, 1995-1998. La Universidad hacia el Siglo XXI. Barranquilla, Ed. Uninorte, 1995.

⁶ UNINORTE. Plan de Desarrollo 1999-2002. La Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Barranquilla, Ed. Uninorte, 1999. 68 págs.

⁷ UNINORTE. Plan de Desarrollo 2003-2007. La Universidad Investigativa en la Sociedad del Conocimiento. Barranquilla, Ed. Uninorte, 2003. 89 págs.

- Evaluar las tendencias de la educación superior contemporánea, los requerimientos de la región y los propósitos institucionales establecidos en la Visión y la Misión.
- Definir los objetivos y las políticas institucionales de las áreas claves para el desarrollo de la Institución.
- Proponer metas de crecimiento en las principales actividades académicas: docencia, investigación y extensión, que sirvan de apoyo a la gestión universitaria.
- Definir un sistema de indicadores de gestión con metas por alcanzar en el período del plan, y monitorear sus avances y cumplimiento.
- Preparar a la Institución para afrontar los retos y desafíos de la Educación.
- Ser creativos e innovadores.
- Garantizar el mejoramiento continuo y la efectividad institucional.
- Consolidar una cultura de calidad y autoevaluación permanentes.

El Modelo de Planeación Estratégica y Autoevaluación Institucional de la Universidad del Norte (gráfico 1), explica claramente los procesos que se han seguido.

Así, pues, en cada plan se consignan los objetivos y políticas respecto a las áreas más importantes del desarrollo universitario; estos objetivos y políticas son la guía y las pautas para la acción durante la vigencia del Plan.

A su vez, cada año las estrategias generales se registran en Planes de Acción, que incluyen acciones y metas precisas en cada una de las áreas estratégicas.

Como parte de estos procesos de planeación, y entendida como un proceso de estudio de la Universidad, inserta en su cultura, se realiza la autoevaluación institucional, la que nos permite valorar los resultados del año, al tiempo que lleva a establecer planes de mejoramiento; la autoevaluación sirve además como herramienta para retroalimentar los procesos de planeación siguientes.

Es importante destacar la tradición y fortaleza de la Universidad en desarrollar procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo, dentro de los cuales vale la pena mencionar: *“La evaluación docente desde la cátedra mediante encuestas estructuradas, de amplia cobertura; la evaluación de los servicios de apoyo, para indagar acerca de la efectividad y adecuada utilización de los recursos académicos; la evaluación de la calidad de la extensión, realizada a cada uno de*

*los servicios prestados; la evaluación socioeconómica y académica de la población estudiantil, realizada con el fin de conocer su composición y características, para incorporarlas a las metas de desarrollo académico de cada año y otros mecanismos como la evaluación de la deserción, el análisis de la carga académica, los estudios de costos y los indicadores de gestión”.*⁸

Con relación a los indicadores de gestión, éstos hacen parte del sistema de evaluación institucional. Se consideran un mecanismo sistemático para el monitoreo del cumplimiento de la gestión, en especial de la planeación estratégica, y en general del quehacer institucional. Asimismo, se cuenta con indicadores institucionales, tales como: gerencial, planeación y autoevaluación institucional, para los procesos de acreditación nacional e internacional y para la evaluación de la gestión de los departamentos académicos.

La Oficina de Planeación es la responsable de coordinar los procesos de planeación estratégica y los de autoevaluación, y por lo tanto las jornadas en las que se presentan los avances y resultados obtenidos en el período evaluado. Para ello, se requiere recolectar la información con las dependencias responsables, estudiarla y hacer la retroalimentación pertinente a fin de elaborar los informes respectivos. Estos informes, que son un insumo muy importante para los planes de mejoramiento establecidos para cada una de las áreas estratégicas, conducen a acciones concretas en cada una de las divisiones y dependencias de la Institución.

⁸ Cabrera, Kary, *Los procesos de acreditación en el desarrollo institucional de la Universidad del Norte, Colombia.*. CINDA: Centro Interuniversitario de Desarrollo. UNESCO. IESALC. Universidad de Los Andes, Colombia. Pág. 167.

Gráfico 1

**Modelo de Planeación Estratégica y Autoevaluación Institucional
Universidad del Norte**



LA PLANEACIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE.

En cuanto institución de aprendizaje permanente, con la madurez organizacional alcanzada a lo largo de su trayectoria en la planeación estratégica y mediante los procesos de autoevaluación que ha llevado a cabo con fines de acreditación, la Universidad del Norte está trabajando para integrar, de manera coherente y efectiva, los procesos de planeación institucional con los propósitos del desarrollo académico⁹.

PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN LA PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN ACADÉMICA.

Los nueve principios del proceso de planificación y evaluación de la gestión son los siguientes:

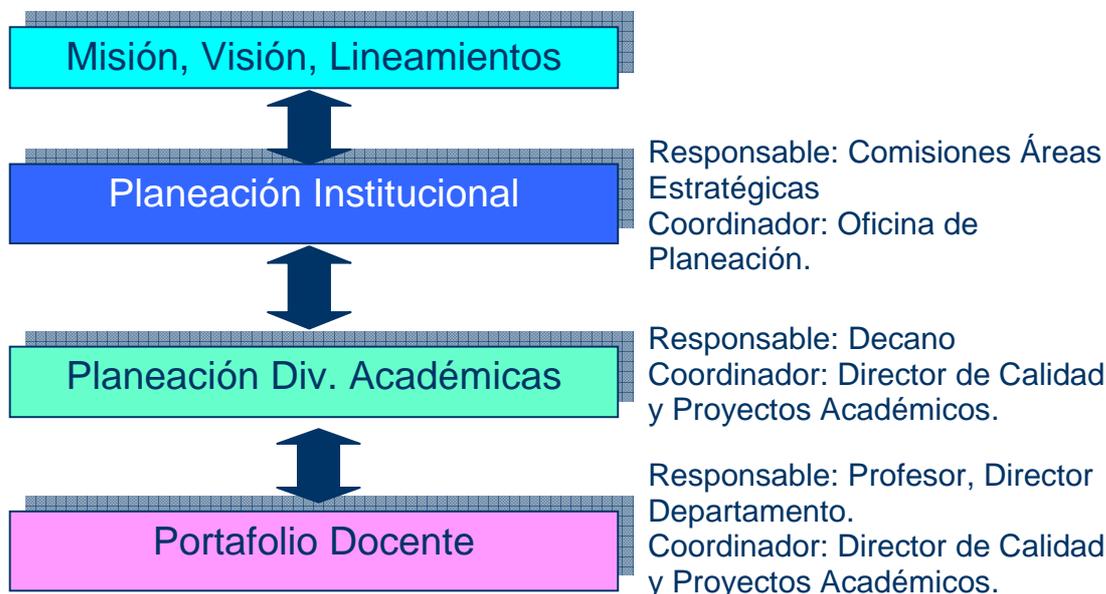
- *La Universidad es un sistema abierto* y como tal, debe estar atenta, de manera sistemática y permanente, a las realidades de nuestro entorno.
- *La autonomía universitaria* ejercida con responsabilidad, obliga al fomento y desarrollo de la capacidad autorreguladora, que permite detectar errores para corregirlos a tiempo y para aprender de ellos, pero a su vez promueve una flexibilidad que igualmente facilita un cambio de dirección u orientación, si es requerido.
- *El fortalecimiento de las funciones de diferenciación e integración* de un sistema abierto, es un requerimiento definitivo para poder contar con la *variedad necesaria* que permita afrontar, a su vez, la compleja y diversa realidad de nuestro entorno.
- Por lo anterior, se entiende que *existen muchas maneras de alcanzar lo propuesto* y que la *variedad interna* nos permitirá crear y generar opciones amplias e innovadoras para lograrlo.
- Se entiende, también, que es necesario el establecimiento de una *“especificidad mínima crítica”* (institucional), que permita mantener la coherencia interna, a lo largo del camino o de los caminos que se hayan escogido para cumplir los propósitos de la institución.
- Es importante que el *todo sea asimilado en cada unidad*, interpretado y enriquecido desde su particularidad. *Variedad y especificidad* que garantizarán la permanencia, crecimiento y adaptación de nuestro sistema.

⁹ CINDA. Los Procesos de Acreditación en el Desarrollo de las Universidades. Marzo de 2005.

- El principio de *rendición de cuentas* al que debe responder una institución educativa al proveer y administrar un bien público como es la educación, implica un registro de información y una demostración de que las cosas se están haciendo bien.
- Los *procesos de acreditación*, en los cuales ya la Universidad ha entrado de manera irreversible y que se basan en indicadores (muchos de ellos ya estandarizados nacional e internacionalmente), requieren medición y evaluación para sustentar la alta calidad y el sostenimiento por parte de las IES,
- Los *Planes de mejoramiento*, base para garantizar el proceso de aseguramiento de la calidad, requieren como fundamento el seguimiento y control al cumplimiento y desarrollo de los objetivos establecidos.¹⁰

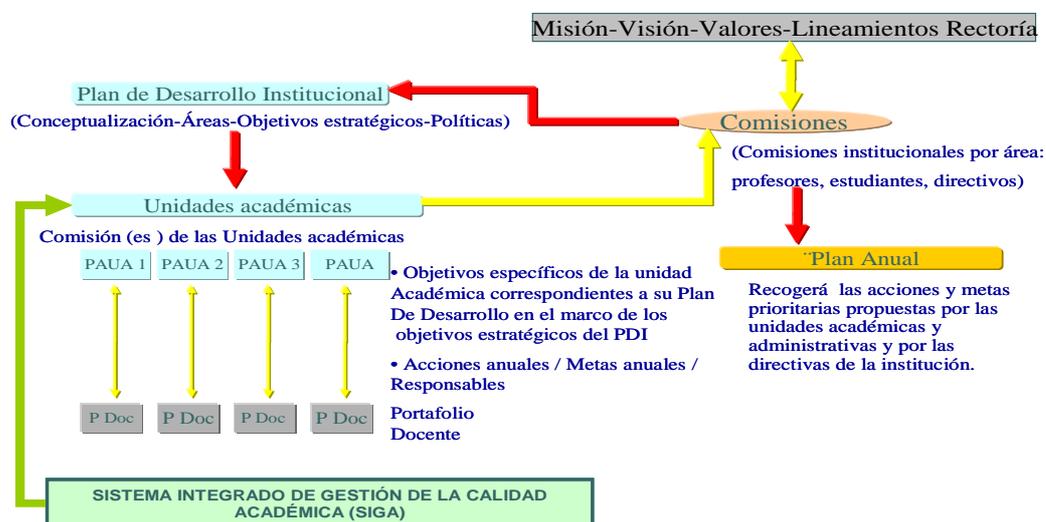
Los gráficos 2 y 3 muestran cómo se realizan los procesos de planeación en la Institución, partiendo del direccionamiento estratégico institucional, cuyo eje es el desarrollo académico. Son procesos que se dan en cascada de arriba hacia abajo, luego de que se ha surtido el proceso de retroalimentación de abajo hacia arriba.

Gráfico 2



¹⁰ Dirección de Calidad y Proyectos Académicos, Planeación y Evaluación de la Gestión de la Calidad Académica en el Marco del Plan de Desarrollo Institucional.

Gráfico 3



Con base en el Plan de Desarrollo Institucional, las comisiones institucionales elaboran un documento anual (Plan Anual), que recoge las acciones y metas prioritarias propuestas por las directivas y por las unidades académicas, así como también los resultados de los ejercicios de evaluación del período anterior.

Teniendo en cuenta las dos referencias anteriores (Plan de Desarrollo Institucional y Plan Anual), cada unidad académica elabora su Plan de Acción Anual, definiendo sus objetivos específicos, las acciones y las metas a cumplir durante el año. Dada la variedad que ofrece cada unidad en su saber, en sus talentos, en sus recursos, en su propio nivel y expectativas de desarrollo, se proponen objetivos y formulan acciones y metas que responden a su particular análisis y aplicación del Plan de Desarrollo Institucional, de los requerimientos y tendencias del entorno institucional para integrarse, de manera autónoma y responsable, al cumplimiento de los propósitos institucionales¹¹.

Este Plan de Acción Anual de cada unidad académica, es el referente para la elaboración de los Portafolios de cada profesor, quien definirá sus actividades y

¹¹ UNINORTE. Planeación y Evaluación de la Gestión de la Calidad Académica en el Marco del Plan de Desarrollo Institucional. Dirección de Calidad y Proyectos Académicos. Vicerrectoría Académica. Universidad del Norte. Septiembre de 2005.

metas anuales, con base en los resultados de un análisis y reflexión colectiva de las variables arriba mencionadas.

Cada unidad académica evalúa permanentemente sus planes y presenta informes de avances a mediados y a final de año. En cada periodo, la Dirección de Calidad y Proyectos Académicos se encarga de suministrar los resultados de los indicadores de calidad que responden a cada objetivo estratégico de la Institución, resultados que se presentan al Comité de Decanos.

GESTIÓN INTEGRADA DE LA CALIDAD ACADÉMICA

Para la integración de la planeación institucional y el desarrollo académico, los procesos de gestión y evaluación de la calidad académica han sido orientados hacia cinco aspectos (actores y procesos) dentro de las áreas estratégicas de nuestro Plan de Desarrollo, en los cuales se ubican los factores reconocidos como clave de éxito. Estos actores y procesos son los siguientes: Estudiantes (corresponde al área de Formación del Estudiante); Profesores (corresponde a las áreas de Desarrollo Profesional, Investigación, Extensión y Dimensión internacional); Programas (corresponde a las áreas de Formación del estudiante y Dimensión Internacional); Recursos de Apoyo (corresponde al área de Administración Universitaria) y Gestión de la Calidad (corresponde al área de Acreditación de Alta Calidad).

El siguiente esquema representa la estructura que muestra las relaciones entre las áreas estratégicas definidas en el Plan de Desarrollo Institucional y los factores claves o críticos de éxito que se han identificado como ejes para la gestión integrada del desarrollo académico.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA INTEGRADO DE GESTIÓN ACADÉMICA (SIGA)



METODOLOGÍA UTILIZADA PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE DESARROLLO 2003-2007: “LA UNIVERSIDAD INVESTIGATIVA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO”.

El proceso se inició a principios del año 2002, coincidiendo y fusionándose con el proceso de autoevaluación institucional con miras a la acreditación. Fue un año de trabajo intenso en el que participaron más de 50 personas representantes de todos los estamentos de la comunidad universitaria. De igual forma, se contó con la amplia participación de los directivos de la Institución y de empresarios de la región.

Con el propósito de ambientar el proceso y motivar a los participantes, se realizó un seminario-taller de reflexión sobre la prospectiva y el pensamiento a largo plazo en la educación superior, a cargo del Dr. Javier Medina, de la Universidad del Valle (Cali, Colombia), reconocido experto en esta materia.

Paralelamente, la Oficina de Planeación realizó una evaluación del plan de desarrollo 1999-2002, con base en los resultados de las jornadas de autoevaluación institucional consolidadas en la Oficina. Se elaboró una síntesis de las principales fortalezas y debilidades institucionales.

Luego se estudió y revisó la misión, de acuerdo con los términos planteados por el factor misión y proyecto institucional y sus características en el modelo de evaluación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Se realizaron encuestas, entrevistas y grupos focales a profesores, funcionarios, estudiantes y egresados para evaluar el conocimiento y la pertinencia de la misión en contexto nacional e internacional. Dentro de las conclusiones, sobresalen:

- La solidez y pertinencia del proyecto educativo.
- La coherencia y pertinencia de la misión con los propósitos institucionales.
- Las estrategias y políticas institucionales que orientan las acciones y decisiones tanto en lo académico como en lo administrativo.
- El establecimiento de orientaciones explícitas destinadas al fomento de la formación integral.

Se examinaron y analizaron los elementos claves de la misión sintetizando nuestra razón de ser y el sentido de nuestro quehacer.

Teniendo en cuenta que, en 1994, el Rector elaboró un documento que contenía una visión de la Universidad ante el siglo XXI¹² y que esa visión no había perdido vigencia, se retomaron sus elementos, reformulando algunos aspectos, ampliando otros e introduciendo algunas modificaciones, de acuerdo con los cambios y tendencias de la educación superior mundial con un horizonte al 2012. Esta visión fue presentada al Consejo Directivo y al Consejo Académico y divulgada a la comunidad universitaria para el desarrollo del Plan. Además, se editó el documento “Visión del Futuro 2002-2012: La Universidad en la sociedad del conocimiento”¹³.

Con estos elementos, misión y visión, que son la base fundamental del plan, se realizó la jornada de instalación de las comisiones de trabajo conformadas por directivos, profesores, funcionarios, estudiantes y egresados. En esta jornada, el Rector presentó también al grupo los retos del próximo plan. Estos retos, citando el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, son un “objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta”¹⁴.

¹² FERRO, Jesús. Visión de la Universidad ante el Siglo XXI. 2ª ed. aumentada. Barranquilla, Ediciones Uninorte, 2000. 301 págs.

¹³ UNINORTE. Visión del Futuro 2002-2012. La Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Ed. Uninorte, 2003. 22 págs

¹⁴ UNINORTE. Plan de Desarrollo 2003-2007. La Universidad Investigativa en la Sociedad del Conocimiento. Barranquilla, Ed. Uninorte, 2003. 89 págs.

Las áreas estratégicas son las más importantes y claves para el desarrollo de la Institución, y están directamente relacionadas con las funciones sustantivas de la Universidad.

En el Plan de Desarrollo 2003-2007 se contemplan siete áreas: Acreditación de Alta Calidad, Formación del Estudiante, Desarrollo Profesional, Investigación, Extensión, Dimensión Internacional y Administración Universitaria. Es importante anotar que el área de Acreditación de Alta Calidad se incluyó en el plan una vez obtenida la acreditación institucional; este nuevo capítulo contiene los objetivos y políticas resultantes del proceso de autoevaluación institucional, de los procesos de acreditación de los programas académicos, y de los planes de mejoramiento de acuerdo con las recomendaciones de los pares. También se identificaron los objetivos del plan que corresponden a las acciones de mejoramiento planteadas durante el proceso de acreditación institucional, para facilitar el monitoreo de sus avances y cumplimiento.

Las comisiones de trabajo se encargaron de:

- Revisar la evaluación de cada área estratégica del Plan de Desarrollo 1999-2002, y con base en la evaluación elaborar el diagnóstico de la situación actual.
- Realizar el análisis del microentorno y del macroentorno. Documentos que apoyan el análisis prospectivo y la definición de los Lineamientos Generales de Desarrollo 2003-2007.
- Definir los indicadores de gestión para cada área acordes con los objetivos estratégicos.
- Utilizar y entregar los formatos diligenciados para la elaboración del plan en las fechas establecidas.
- Elaborar y entregar la conceptualización, objetivos y políticas del capítulo del plan de desarrollo 2003-2007 para su área estratégica.

Con relación a la metodología de trabajo para las comisiones, se les sugirió que se utilizara y aplicara la metodología de prospectiva estratégica, como herramienta para el diseño de estrategias en la planeación estratégica y operativa de la Institución.

Los formatos que se entregaron fueron los siguientes:

- Identificación de los valores institucionales.

- Definición del sistema de indicadores.
- Análisis del microentorno y macroentorno.
- Análisis de competitividad.
- Mapa estratégico.
- Análisis estructural.

La Oficina de Planeación estuvo atenta apoyando a las comisiones en la entrega oportuna y capacitación en el uso de los nuevos formatos de prospectiva estratégica. En este proceso se identificaron los valores institucionales, fueron trabajados por las comisiones, se presentaron al Rector los que fueron comunes a éstas, y se definieron y divulgaron con la Visión y el Plan.

Las sugerencias que planteó la Oficina para el trabajo de las comisiones, fueron las siguientes:

- Compartir información entre las comisiones.
- Realizar, por lo menos, una reunión semanal de dos horas.
- Nombrar un relator, en cada comisión, que se encargue de la administración de los documentos.
- Cumplir las fechas establecidas.

Las Comisiones trabajaron durante seis meses cumpliendo con su tarea de entregar los capítulos del Plan. Luego, la Oficina de Planeación los consolidó en un solo documento, el cual fue revisado por el Rector y los Vicerrectores, se editó y se presentó al Consejo Directivo.

Finalmente, se realizó el proceso de divulgación del plan a través de diferentes medios: presentaciones en los comités de división, reuniones con profesores, estudiantes, egresados, en los procesos de inducción que organiza Bienestar Universitario para los alumnos que ingresan a la Universidad, y publicación en la página web, entre otros.

El plan institucional suministró el direccionamiento a cada una de las divisiones académicas y administrativas para realizar su propio plan de desarrollo y sus planes de acción. De esta manera, se integran aún más los procesos de planeación institucional con los de las unidades académicas y administrativas, lo que permite una mejor asimilación del proyecto institucional.

LOS RESULTADOS

El Plan de Desarrollo 2003-2007: “La Universidad Investigativa en la sociedad del Conocimiento” cuenta con siete capítulos, 63 objetivos y 60 indicadores estratégicos, que son la carta de navegación de la Institución en el período de su vigencia. Conservando la metodología de los planes anteriores, anualmente se elabora un plan de corto plazo, donde se consignan las acciones, las metas y los responsables directos de las áreas claves para el desarrollo de la Universidad. De igual forma, se realiza la evaluación y control del plan que se presenta a la comunidad universitaria en las jornadas de autoevaluación.

Los ejercicios prospectivos realizados permitieron proyectar las condiciones necesarias en cuanto a recursos humanos, infraestructura física, infraestructura tecnológica, y evaluación del impacto administrativo-financiero y su viabilidad, para lograr los retos de la Universidad previstos en el plan estratégico 2003-2007. Igualmente, continuar integrando el plan de acción al proceso de presupuestación para contar con los recursos financieros necesarios para su implementación.

Los retos y desafíos que nos impone la prospectiva estratégica, la acreditación institucional y de programas, nos obligan a ser cada día más proactivos. Por lo anterior y con el propósito de ir depurando cada día más los procesos de planeación y autoevaluación. Actualmente se está trabajando en la propuesta de un sistema de información que integre los procesos y la documentación necesaria para la elaboración de los planes de desarrollo y los planes de acción institucionales; los planes de desarrollo y de acción de las divisiones académicas y administrativas, y el portafolio docente. De igual forma, se pretende integrar los diferentes sistemas de indicadores institucionales tras la búsqueda de la sinergia para cumplir con la misión de la Universidad del Norte de formar integralmente a los estudiantes, fortalecer la investigación, y prestar un excelente servicio a la comunidad.

L PROCESO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN LA ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL (ESPOL)

Moisés Tacle Galárraga²²⁵

ANÁLISIS DEL ENTORNO AL MOMENTO DE LA CREACIÓN DE LA ESPOL

La ESPOL fue creada mediante Decreto Ejecutivo 1664 el 29 de octubre de 1958. El primer considerando marca el “contexto histórico-espacial” al expresar “*Que la realidad social y económica de las provincias del litoral ecuatoriano impone la necesidad de establecer un centro de investigaciones y estudios superiores para elevar el nivel científico del país y permitir la exploración y explotación sistemática de sus recursos nacionales*”.

La economía ecuatoriana se caracterizó por ser, hasta antes del petróleo, agroexportadora. Su primer momento de auge lo constituyó el cacao y el centro geográfico económico fue la ciudad de Guayaquil y su zona de influencia; la “Pepa de Oro” entró en crisis en los años 20 y el mayor impacto negativo lo recibieron Guayaquil y la Costa. El segundo gran momento lo constituyó el banano y su mayor período de expansión fue la década del 50; la Costa y Guayaquil fueron la zona de mayor desarrollo.

Para el caso de Guayaquil los cambios más visibles fueron: El violento crecimiento demográfico, pues recibió la mayor parte de la migración sierra-costa y campo-ciudad; la rápida expansión del espacio urbano, pues la población en apenas una década se duplicó; el mayor peso electoral, pues representó cerca del 30% del total de los electores nacionales; la mayor demanda de educación, salud y servicios básicos; la ciudad con mayor población económicamente activa; y también el centro financiero comercial e industrial, tanto que la mayoría de las industrias de bienes de consumo y bienes intermedios que se crearon en los años 50 en el Ecuador se instaló en Guayaquil.

A estos elementos que ocurrieron en los años 50, década en que se creó la ESPOL, hay que añadir los siguientes aspectos que se interrelacionan con su propósito inicial.

²²⁵

Rector de la Escuela Superior Politécnica del Litoral, Ecuador

- La importancia de la industria pesquera, que para esa época era *“una de las pocas actividades económicas nacionales que está exportando productos industrializados, que, como tales, agregan mayor valor que las materias primas o frutas en estado natural que componen las exportaciones ecuatorianas”*²²⁶. Por esta importancia y por el desarrollo de programas científico-técnicos en relación con el camarón y el atún, para ese año se veía la necesidad de crear *“el Instituto Nacional de Investigaciones Marinas y Tecnología Pesquera”* que, a criterio del gobierno se constituirá en un *“valioso elemento en la sustentación y desarrollo de esta actividad económica”*.
- El desarrollo industrial de los años 50 hizo que surgiera la necesidad de tener una política de estado y uno de sus ejes, según la fuente citada, era la creación de *“un departamento o centro que proporcione a la industria asesoramiento en los campos administrativo y técnico”*, pues *“la ayuda técnica tiene mucho mayor importancia que las formas tradicionales de protección a la industria, cuando se tiene en cuenta la competencia internacional”*.
- *“La necesidad de expansión de la industria y la minería para crear nuevas fuentes de trabajo”*, pues el sector agropecuario no podía absorber la mano de obra existente.
- *“La escasez de energía eléctrica”*, que para esa época era *“uno de los principales factores que retarda el desarrollo industrial”*.
- El déficit constante que desde 1954 registraba en su comercio exterior el petróleo y sus derivados.

LOS FINES DE LA ESPOL AL MOMENTO DE SU CREACIÓN

El Decreto que creó la ESPOL determinó que sus dos principales fines eran:

- a) *“La docencia superior en ciencias naturales, físicas, químicas y matemáticas;*
- b) *“La investigación científica de los fenómenos y recursos naturales de la región litoral, inclusive el mar territorial”*.

Como dice el Art. 3 del Decreto, para realizar la primera finalidad trabajará en Ingeniería Naval, Minas y Petróleo, a partir del primer año lectivo, y posteriormente podrá establecer otros cursos *“que obedezcan a las necesidades técnicas y ambientales de la región costanera”*.

²²⁶ Banco Central del Ecuador, memorias de 1958

Según el Art. 4 *“para cumplir el segundo objetivo, realizará de modo constante y sistemático investigaciones geofísicas, geográficas, geopolíticas, climatológicas, oceanográficas y las demás que se consideren convenientes.”*

“De manera especial, procurará realizar las investigaciones necesarias con el objeto de determinar las posibilidades económicas del mar territorial y de la región insular, buscando los medios de conservarlas y explotarlas en beneficio nacional”.

Para cumplir estos fines había un obstáculo estructural en el Ecuador: La carencia o insuficiencia de recursos humanos avanzados en el campo de las ingenierías.

Para esa época en el Ecuador había seis centros superiores públicos, cuatro ubicados en la Sierra y dos en la Costa; de los seis, dos trabajaban en el campo de las ingenierías: la Escuela Politécnica Nacional (Quito) y la Universidad Técnica de Manabí (Portoviejo), las restantes era universidades generales centradas fundamentalmente en Ciencias de la Salud, Agropecuaria, Química, Derecho y Ciencias de la Educación. La centenaria Universidad de Guayaquil solo tenía Ingeniería Civil, en el campo de las ingenierías de origen físico-matemáticas.

Dada la estructura de la economía ecuatoriana, y en especial la agroexportación, muy pocas familias enviaban a sus hijos al extranjero a formarlos en el campo de las ingenierías y muchos de los que allá estudiaban no regresaban al país.

LAS ESTRATEGIAS EN SU PRIMERA ETAPA (1959-1972)

Las estrategias a lo largo de los años 60 para captar recursos humanos incluyó:

- Incorporar los profesionales existentes en el medio (los primeros profesores en 1959).
- Repatriar a jóvenes profesionales en el campo de las ingenierías que trabajaban en el extranjero (1961).
- Contratar docentes extranjeros y, formar en las mejores universidades del mundo a estudiantes y egresados politécnicos (Años 60-70).

Otra limitante para el cumplimiento de los fines hizo relación a la infraestructura tecnológica y a la infraestructura física. La estrategia incluyó dos metas: Poseer un espacio físico y obtener recursos del Gobierno del Ecuador, a través de un préstamo BID, para construir edificios y equipar talleres y laboratorios. El primer préstamo del BID el 309/SF-EC (19 de abril, 1972) por un total de \$3.900.000 sirvió para este objetivo. Además, se obtuvo en el mismo momento un convenio por \$271.000 para

financiar un programa de asistencia técnica que incluía la contratación de asesores en planificación del desarrollo institucional, reorganización académica y docente, fortalecimiento de la Biblioteca central, establecimiento de carreras cortas, fortalecimiento de la Ingeniería Naval, selección e instalación de equipos electrónicos, reestructuración de la administración financiera y contable de la ESPOL; la asistencia técnica también incluía un componente de capacitación y perfeccionamiento docente, con énfasis en la formación de Magíster y Ph.D. especialmente en Física, Química y Matemáticas.

Para efectos de este artículo es trascendente destacar que ya en abril del 72, esto es a los 13 años de haber iniciado su vida académica, la ESPOL asume el reto de incorporar la planificación como un elemento fundamental para el desarrollo institucional.

LA TRANSICIÓN (1973-1982)

Esta transición en el desarrollo institucional está marcada por grandes hechos que ocurrieron en la sociedad ecuatoriana y en la ESPOL, entre ellos:

- En febrero de 1972 se instaura una dictadura militar que en su primera etapa se autodenominó “nacionalista y revolucionaria” y que apostó al desarrollo industrial y al crecimiento del sector eléctrico incluyendo un agresivo plan de generación eléctrica y de distribución en el área rural, gracias a los ingresos petroleros.
- Desde agosto de 1972 el Ecuador se convirtió en exportador de petróleo, creó la Corporación Estatal Petrolera Ecuatoriana, ingresó a la OPEP, y construyó la refinería de Esmeraldas, con lo cual el Ecuador, a más de poseer divisas para el plan de desarrollo que puso en marcha la Junta Militar, creó las condiciones para incrementar la demanda de ingenieros y tecnólogos en diferentes áreas productivas, en especial las vinculadas con la vida académica de la ESPOL;
- La reincorporación de los jóvenes politécnicos que habían obtenido su título de Magíster en universidades de prestigio de Estados Unidos, Europa y América Latina a través de dos programas LASPAU y FULLBRIGHT. Esta masa crítica -la gran mayoría se incorporó como profesor a tiempo completo, para dedicar todo su esfuerzo al desarrollo institucional, hecho excepcional en la universidad ecuatoriana- impulsó una reforma curricular integral, elevó el nivel académico institucional y asumió gran parte de la dirección en las diferentes unidades académicas.

- El incremento de la demanda de educación superior como consecuencia de la gran expansión de la matrícula a nivel secundario en los años 60 y 70.
- Las nuevas demandas del sector productivo referidas a nuevas ingenierías y a carreras tecnológicas (la ESPOL creó Tecnología Pesquera en 1973) entre ellas las relacionadas con el conjunto de las industrias y las potenciales como consecuencia del mega proyecto petroquímico Atahualpa en la Península de Santa Elena, que pensó ejecutarse y que se frustró por la crisis de los años 80.
- El crecimiento de los servicios y el apareamiento de la computación (la ESPOL creó Tecnología en Computación en 1974) como nuevo elemento de la administración en el sector productivo, en especial en el sector bancario que fue uno de los grandes beneficiarios del boom petrolero.
- La creación en la ESPOL de la Unidad de Planificación (mediados de los años 70) como una instancia permanente dedicada a pensar el desarrollo institucional en concordancia con las demandas del sector productivo público y privado y considerando las tendencias de la ciencia y la tecnología.

La conjunción de todos estos factores más el sólido liderazgo institucional y el convencimiento de que la ESPOL debía dar un salto cualitativo condujeron a que se planteara la necesidad de un nuevo Plan de Desarrollo que tuviera el apoyo del gobierno del Ecuador y del Banco Interamericano de Desarrollo. Parte de ese plan era la creación del nuevo campus, pues las instalaciones del campus Las Peñas resultaban muy pequeñas para las metas y perspectivas que visualizaban los líderes politécnicos.

EL PLAN DE DESARROLLO 1983-1992

En 1976 los principales líderes de la ESPOL iniciaron un proceso de reflexión institucional que desembocó en la formulación de un nuevo Plan de Desarrollo que inicialmente tuvo cuatro grandes ejes:

- La creación de varios programas de tecnología en los cuales el país y la costa eran deficitarios y que además atendieran las proyectadas demandas en el campo de la Petroquímica;
- El fortalecimiento de las ingenierías, lo cual incluía el mejoramiento docente y la creación de por lo menos dos carreras que a criterio de los líderes institucionales eran fundamentales para el desarrollo agropecuario y para la seguridad alimentaria: se trataba de crear las carreras de Ingeniería en

Hidráulica para atender entre otros los problemas recurrentes de sequías e inundaciones en el Litoral, y la Ingeniería en Alimentos para potenciar la agroindustria y enfrentar los problemas de la postcosecha;

- La construcción de un nuevo campus politécnico moderno, funcional; y,
- El mejoramiento de la infraestructura tecnológica para las carreras existentes y las por crearse.

Para justificar todo este proyecto la ESPOL contrató expertos extranjeros y nacionales e inició un proceso de acercamiento tanto al Gobierno Nacional cuanto al Banco Interamericano de Desarrollo, obteniendo de ambos respuestas positivas. Uno de los últimos decretos de la Dictadura (9 de agosto de 1979) hizo relación a la expropiación de los terrenos de lo que es hoy el campus Gustavo Galindo. El gobierno democrático de Jaime Roldós y Oswaldo Hurtado, que inició sus labores el 10 de agosto de 1979, incluyó en su Plan de Desarrollo el proyecto de la ESPOL como la obra significativa del Gobierno Nacional a favor de la educación superior ecuatoriana. A su vez, el BID siempre prestó su colaboración técnica para que el proyecto avanzara. El Contrato de Préstamo entre el BID y la ESPOL garantizado por la República del Ecuador ocurrió el 20 de junio de 1983, cuyos objetivos fueron:

- a) Ampliar las carreras de tecnólogos (crear siete carreras).*
- b) Ampliar las carreras de Ingeniería Eléctrica y reforzar las existentes.*
- c) Crear cursos de postgrado en Ingeniería Hidráulica e Ingeniería de Alimentos.*
- d) Mejorar integralmente la calidad de la docencia y la eficiencia interna de la institución.*
- e) Promover y apoyar las actividades de investigación científica y tecnológica.*
- f) Desarrollar programas de extensión y apoyo tecnológico al sector productivo²²⁷.*

En materia de infraestructura física el proyecto contempló la construcción de un nuevo campus que incluía las obras de urbanización, construcción de 28 edificios con un área de 43.000 m² así como “*la adquisición de equipos de laboratorio para las nuevas carreras y para reforzar las existentes, de material bibliográfico y didáctico, y de mobiliario*”.

Todo el proyecto tuvo una inversión de 38 millones de dólares, de los cuales con el préstamo se financiaron 30,4 millones y los restantes 7,6 millones fueron aportaciones del Gobierno Nacional, las que se cumplieron a pesar del grave

²²⁷

Anexo A del contrato

proceso devaluatorio que ocurrió en los años 80 en el Ecuador. El apoyo de los presidentes Roldós, Hurtado, Febres Cordero y Borja reflejan el alto grado de credibilidad de la ESPOL y de que sí es posible ejecutar políticas de Estado cuando las metas aportan al desarrollo y los procesos se manejan de manera idónea como ocurrió con el proyecto BID-ESPOL, que con los 38 millones se superaron todas las metas previstas y hubo un plus, por ejemplo el edificio de lo que es hoy la Facultad de Ingeniería Marítima y Ciencias del Mar.

LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA POST BID-ESPOL II (1993-2007)

Durante el proceso de ejecución del proyecto BID-ESPOL el esfuerzo de la Alta Dirección Institucional (Rectorados de Víctor Bastidas, Gustavo Galindo y Sergio Flores) se centró en el cumplimiento de las metas del proyecto y en fortalecer las relaciones de la ESPOL con los sector productivos público y privado.

LOS DIVERSOS PLANES ESTRATÉGICOS EN EL PERÍODO 1994-2007

La culminación del proyecto coincidió con la etapa previa a un nuevo rectorado que se posesionó en noviembre de 1992. El proceso de planificación, a partir de ese momento, tuvo los planes siguientes:

- Un Plan Emergente que se constituyó en el POA del año 2003;
- El Plan Estratégico 1994-1997 (Rectorado Ing. Nelson Cevallos) que recogió las principales propuestas del Rector electo así como las opiniones de los estamentos politécnicos expresadas en los talleres previos a la aprobación del Plan.
- El Plan de Desarrollo Estratégico 1998-2002 (Rectorado Ing. Víctor Bastidas); y,
- El Plan Estratégico 2003-2007 (Rectorado Dr. Moisés Tacle)

LA METODOLOGÍA

De los principios

La formulación de los Planes Estratégicos de la ESPOL ha sido guiada por los siguientes principios metodológicos:

- Contextualizado, para lo cual se consideró un conjunto de supuestos relacionados con la globalización, la sociedad del conocimiento, la competitividad, las tendencias de la ciencia y la tecnología, las características de la educación superior, la propuesta de un nuevo modelo de desarrollo

regional con base en el conocimiento y el liderazgo que Guayaquil tiene como ciudad, hecho fundamental ahora que las ciudades también compiten y que, como elemento de la globalización, tiene relevancia y pertinencia el desarrollo de las capacidades locales.

- La cabeza encabeza. El proceso de formulación es liderado por la Alta Dirección Institucional. Igual responsabilidad tienen en la ejecución y evaluación. La formulación del Plan tomó como referentes: (i) los planes de trabajo que el Rector y los Vicerrectores presentaron a consideración de la comunidad politécnica; y (ii) las resoluciones trascendentes del Consejo Politécnico referidas a asuntos institucionales de gran aliento.
- Participativo y consensuado, para lo cual, mediante varios mecanismos, se ausculta el criterio y expectativas de los tres estamentos politécnicos, considerando que es responsabilidad inexcusable de los profesores la dirección institucional; que los sujetos de la formación profesional son los estudiantes; y, que lo administrativo, en cuya cotidianidad están los trabajadores, es un soporte de la vida académica.
- Mejoramiento continuo, el Plan es solo una guía, es una obra perfectible y está sujeto a cambios propios de la dinámica social y del vertiginoso crecimiento de la tecnología. Un elemento de este mejoramiento son las evaluaciones periódicas del plan y sus consecuentes reajustes.
- Rendición de cuentas, el plan, a más de fijar objetivos estratégicos y lineamientos para su cumplimiento, establece indicadores de éxito para los diferentes períodos, de manera que una adecuada rendición de cuentas de directivos y de todos los estamentos deberá considerar esos indicadores.

De los procesos

El proceso de formulación de los planes ha sido el siguiente:

- Elaboración del Borrador Cero por el Rectorado, se toma como referentes los logros institucionales, los planes de trabajo presentados por las autoridades de cada período, las resoluciones del Consejo Politécnico y los criterios de los miembros de este organismo en relación con el FODA Institucional.
- Análisis del Borrador Cero y procesamiento de las observaciones, Se envía el documento para conocimiento de la comunidad politécnica. El propósito es que lo analicen y envíen al Rectorado las observaciones pertinentes.
- Validación de los Borradores Uno y Dos, lo que se realiza mediante talleres del Consejo Politécnico Ampliado, en donde están representados todos los estamentos, organismos de apoyo, así como los ex rectores y ex vicerrectores.

- Diálogo con los Estamentos, el Rector presenta ante los profesores, trabajadores y estudiantes el Plan y recoge criterios que permiten incluir, eliminar o reformular varios objetivos estratégicos.
- Aprobación del Plan por el Consejo Politécnico, que es el acto formal y la ratificación del consenso alcanzado.

De los desafíos

Un elemento fundamental en la planificación estratégica de la ESPOL es el que hace relación a los desafíos, y que para el caso del Plan Estratégico 2003-2007 fueron los siguientes:

Área Académica:

- Garantizar a los estudiantes, al sector productivo y al país que las carreras de pregrado tienen el nivel científico y tecnológico requerido que demanda la sociedad del conocimiento.
- Ofertar carreras que se adapten a los requerimientos de las demandas reales y potenciales del mercado y a las tendencias de la ciencia y la tecnología.
- Impartir una mejor educación y evaluarla de manera sistemática (una estrategia es pasar de una educación “centrada en el profesor” a una “centrada en el estudiante”).
- Lograr que los profesores publiquen regularmente y participen con la comunidad los resultados de sus investigaciones y elucubraciones.
- Ofertar, con estándares internacionales, programas de postgrado en Ciencia e Ingeniería, el referente debe ser la Maestría en Acuicultura. Deben, en lo interno de la ESPOL, orientarse a consolidar la investigación, promover la innovación tecnológica, mejorar la calidad académica del pregrado, incrementar las actividades de extensión y publicación; y, deben, en lo externo, atender la demanda insatisfecha de postgrados en Ingeniería y Ciencias y fortalecer los nexos de la ESPOL con el sector empresarial.
- Ampliar y diversificar los programas de cooperación internacional, tomando como referente el VLIR-ESPOL²²⁸.
- Asegurar una idónea transición generacional en la docencia.

²²⁸

Alianza estratégica con el Consejo de Universidades Flamencas (Fleanse Unteruniversitaire Read)

Investigación

- Consolidar una política institucional sobre la formación y el trabajo cotidiano de los Ph.D y la investigación científico-tecnológica bajo el principio de Ciencia Útil, esto es poner el conocimiento al servicio del desarrollo integral del Ecuador.

Vínculos con la comunidad/TICs

- Liderar el uso de las tecnologías de la información en la vida académica y su universalización en el sistema educativo nacional. Ese liderazgo debe hacer uso adecuado de las TICs para el procesamiento, almacenamiento y utilización de la información interna y externa como elemento clave de una gestión eficaz.
- Liderar la formulación y ejecución de grandes proyectos de vinculación con la sociedad, en especial los que hacen relación al desarrollo de las capacidades locales. Una estrategia hace relación a incorporar en la formación de nuestros estudiantes el tema de vinculación con la comunidad.
- Hacer realidad el Parque Tecnológico como expresión de un nuevo modelo de desarrollo regional con base en el conocimiento, la innovación y la creatividad, y como espacio para la gestión científica y tecnológica de la ESPOL y las universidades ecuatorianas.
- Fortalecer el liderazgo de la ESPOL en los temas trascendentes del país vinculados con nuestra vida académica.
- Consolidar los centros con énfasis en los vínculos con la comunidad y los CTDTs por nichos productivos y de servicios.
- Desarrollar programas relacionados al emprendimiento y a incubadoras de empresas de base tecnológica.
- Acreditar internacionalmente los laboratorios vinculados a la prestación de servicios.

De las áreas y objetivos

De manera general los objetivos estratégicos corresponden a siete grandes áreas:

- Gestión Académica
- Gestión Científica y Tecnológica
- Gestión de las TICs
- Vínculos con la comunidad
- Bienestar Politécnico
- Gestión Administrativo-Financiera

- Infraestructura Física

Cada objetivo se integra de un enunciado específico, por ejemplo “Incrementar la oferta de Programas de Postgrado en Ciencia e Ingeniería”; un desafío-tarea que se refiere a la parte sustantiva del objetivo; un conjunto de lineamientos básicos que son un referente para alcanzar el objetivo (poseer estándares internacionales, ser autofinanciados, estar articulados a proyectos de investigación, etc.); indicadores de éxito que permiten medir el logro de avance del objetivo; y, las fuentes de financiamiento.

LOS PLANES OPERATIVOS ANUALES (POA)

El Plan Estratégico fija indicadores de éxito de partida y de llegada; los de partida constituyen el POA del año 1 del correspondiente ejercicio rectoral y así sucesivamente cada año para formular el nuevo POA se toman como referencias el Plan Estratégico, las evaluaciones del POA anterior, los factores de éxito, los cambios en el entorno y las nuevas tendencias de la ciencia y la tecnología.

Los Planes Operativos Anuales tienen como referente central a cada uno de los objetivos previstos en el Plan Estratégico. Cada unidad, centro u organismo de apoyo, mediante consenso en su interior, propone los indicadores de éxito que logrará en el año; las propuestas se procesan y luego en el Consejo Politécnico se analizan y aprueban. Cada logro o indicador tiene la correspondiente unidad responsable de su logro como las opciones de financiamiento que para el caso son: Autogestión, Fondos Fiscales y Proyecto Ancón.

Los POA se evalúan semestralmente utilizando el método MISA que consiste en modificar, incorporar, suprimir o aceptar el enunciado.

En el proceso de evaluación de los POA también se evalúa el Plan Estratégico en su conjunto y un ejemplo de la aplicación del método MISA consta en el POA 2006 en el que finalmente se aprobó:

- Modificar los objetivos estratégicos 3 y 9 referidos a la oferta de licenciaturas y a la oferta de biotecnología.
- Incorporar el objetivo 56 referido a la autoevaluación y acreditación.
- Suprimir los objetivos estratégicos 2 y 39
- Aceptar sin ningún cambio los demás objetivos.

DE LA AUTOEVALUACIÓN, MONITOREO Y SEGUIMIENTO DE LOS POA

A partir del año 2006 la ESPOL ha creado un sistema para hacer el seguimiento y la autoevaluación del POA que permita:

- A la Alta Dirección (Rectores, Vicerrectores) conocer en tiempo real el nivel de avance de cada uno de los indicadores de los diferentes objetivos estratégicos, con lo cual pueden tener una visión general del trabajo de cada una de las unidades académicas y organismos de apoyo responsables del correspondiente indicador de éxito. Este conocimiento a su vez posibilita la toma de decisiones, entre ellas la reorientación del indicador o la reasignación de fondos.
- A los directivos de las unidades académicas y centros de apoyo conocer el nivel de cumplimiento de cada uno de los individuos o grupos de trabajo encargados o responsables del indicador de éxito; informar y rendir cuentas del trabajo de la correspondiente unidad o centro; y, conocer y contrastar el trabajo de las demás unidades politécnicas, con lo cual tienen una noción a profundidad de la unidad a su cargo y una visión sistémica de todo el trabajo institucional.
- A los diferentes estamentos politécnicos conocer el estado de situación del POA desde cualquier computador en las instalaciones de los diferentes campus de la ESPOL; así, un profesor, estudiante o trabajador tiene pleno acceso a la información, lo cual facilita la rendición de cuentas y potencia la capacidad de cumplimiento de las responsabilidades de los líderes institucionales.

Con el sistema la ESPOL ganará en transparencia, en cumplimiento de responsabilidades y en consecuencia será un trabajo de mayor productividad que es uno de los elementos fundamentales para alcanzar la excelencia académica.

Otra forma de evaluación, y al mismo tiempo de rendición de cuentas, lo constituyen los informes anuales de labores, que es una de las obligaciones de los rectores, según la Ley de Educación Superior. La tradición politécnica era que el Rector informaba de manera general sobre los logros institucionales. Esta metodología ha variado en los dos últimos años y el informe de labores tiene como referente fundamental el correspondiente POA, de manera que la comunidad politécnica y la sociedad ecuatoriana pueden conocer en detalle lo que se ha logrado en cada año en cada uno de los objetivos estratégicos.

Además, es parte de la tradición politécnica identificar los factores de éxito que contribuyeron a los logros, pues ello permite reconstruir todo el tejido institucional incluyendo sus relaciones con los aliados estratégicos, lo cual es transformado en saberes que contribuyen a futuras tomas de decisiones. Para el caso del año 2005 entre los factores externos de éxito se señalaron:

- Los recursos son recibidos del Proyecto Ancón, que se benefició del incremento de los precios del petróleo a nivel mundial;
- La cooperación recibida de universidades y centros de investigación de prestigio que permitió avanzar en el campo académico, mejorar el trabajo en el área de la investigación y que fortaleció la presencia de la ESPOL a nivel internacional, ora por la destacada labor de nuestros becarios, ora por la calidad de las publicaciones, ora por los trabajos compartidos que culminaron exitosamente;
- El apoyo de los sectores público y privado y de la sociedad civil que ven en la ESPOL a un aliado permanente en el logro de objetivos que contribuyen al desarrollo nacional y que fortalecen a cada una de las instituciones con las cuales la ESPOL mantiene convenios o para las cuales ejecuta prestaciones de servicios.

LA NORMA ISO 9001 Y EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

En el 2004 la ESPOL inició el proceso para implantar un sistema de gestión de calidad cuyo primer logro fue haber obtenido la certificación en el año 2005 a favor de tres procesos pilotos: el académico en la Facultad de Ingeniería en Electricidad y Computación; el de Prestación de Servicios a favor del Centro de Medio Ambiente, y el de Gestión en la Unidad de Finanzas. Además, aprobó las “Políticas de Calidad”:

- *Implantar y mantener un Sistema de Gestión de la Calidad adecuado a la ESPOL, que permita satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes, basándose en los requisitos de la norma ISO 9001:2000.*
- *Llevar a cabo las actividades de docencia, de investigación, de transferencia de tecnología y de extensión de calidad para servir a la sociedad, garantizando el cumplimiento de las normas legales y reglamentarias, aplicables a los productos o servicios que ofrece la ESPOL.*
- *Promover la mejora continua como un principio fundamental aplicable a todos los procesos de la ESPOL.*
- *Generar un compromiso dinámico de los Recursos Humanos de la institución, que permita mantener activo el Sistema de Gestión de la Calidad.*

- *Fundamentar el Sistema de Gestión de la Calidad en la prevención de no conformidades como un medio que proporcione a los clientes, productos y servicios de calidad; por consiguiente, el personal de la ESPOL, tiene la responsabilidad de informar a la Dirección, a través de los canales establecidos, cualquier situación, real o potencial, que afecte al Sistema.*

A comienzos del año 2006, había tres unidades acreditadas y ocho en proceso de acreditación: La Facultad de Ingeniería en Ciencias de la Tierra; Facultad de Ingeniería Mecánica y Ciencias de la Producción; Facultad de Ingeniería Marítima y Ciencias del Mar; Facultad de Ciencias Humanísticas y Económicas; Instituto de Ciencias Matemáticas; la Escuela de Postgrado en Administración de Empresas, el Centro de Tecnologías de la Información; y, el Centro de Transferencia Tecnológica.

EL IMPACTO DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

El impacto del trabajo académico de la ESPOL en la sociedad ecuatoriana ha sido más significativo a partir del gran proceso planificador que diseñaron sus líderes a partir de los años 70. Ese impacto se evidencia en aspectos como:

- El crecimiento de la oferta de los Programas de Tecnologías en áreas donde el Ecuador era totalmente deficitario.
- La amplia diversificación de las ingenierías y de carreras vinculadas a los servicios a partir de los años 90, para responder a demandas muy sentidas por los sectores productivos y por los jóvenes. El gran dilema institucional frente a la demanda y ante los insuficientes fondos fiscales fue resuelto en el sentido de que toda nueva carrera debía ser autofinanciada. Lo acertado de la decisión se expresa en que las tres cuartas partes de los estudiantes de pregrado pertenecen a este tipo de carrera.
- El incremento significativo de los programas de postgrado. En estos momentos la ESPOL oferta diez Diplomados, una Especialización y 18 Maestrías; y uno de sus desafíos es potenciar los estudios de cuarto nivel a través de dos vías fundamentales: Incrementar la oferta de Maestrías en Ciencias e Ingenierías y formar Ph.D. en alianza con las mejores universidades del mundo donde una de las vías sea la modalidad de alternancia.
- La estrecha relación de la ESPOL con los sectores productivos en especial para resolver los problemas científico-técnicos y mejorar la productividad y competitividad. En esta línea de trabajo son trascendentes los aportes de la ESPOL al desarrollo de la acuicultura a través del Centro Nacional de

Acuicultura e Investigaciones Marinas que se mantienen con el sector camaronero; los aportes al desarrollo de la actividad bananera y agrícola en general utilizando la biotecnología y la agricultura orgánica, a través del Centro de Investigaciones Biotecnológicas del Ecuador (CIBE) que tiene pleno apoyo del sector agrícola especialmente de la costa (bananeros, cañicultores); y la contribución al desarrollo de la Península de Santa Elena a través de un segmento de los recursos que la ESPOL obtiene con los campos petroleros de Ancón.

- El liderazgo de la ESPOL en el mejoramiento de la calidad de la educación básica y diversificada (primaria y secundaria) para lo cual, a través del Centro de Tecnologías de la Información ha ejecutado varios proyectos pilotos uno de ellos en 42 escuelas y 10 colegios de la Península de Santa Elena y cuyo éxito le ha permitido formular el proyecto “De tal palo, tal astilla” que tendrá cobertura nacional y que de manera inicial se ejecutará en la provincia de Manabí (la tercera más poblada del Ecuador) con recursos del canje de deuda con el gobierno español y en la provincia de Esmeraldas, la que concentra la mayor población de afroecuatorianos y que se financiará con los incrementos del precio del petróleo, mediante un convenio con el gobierno del Ecuador.

DE CARA AL FUTURO

Una de las fortalezas de la ESPOL es la continuidad de las grandes políticas institucionales, con los consecuentes cambios de matices cada vez que se renueva la alta dirección. Esa fortaleza ha hecho que el proceso de desarrollo sea incremental y que haya total consenso sobre las grandes líneas de acción. Si bien la ESPOL está entre las mejores 100 universidades de América Latina, todos trabajan por hacer realidad la visión institucional de “*Ser Líder y referente de la Educación Superior de América Latina*”.

PLAN ESTRATÉGICO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Flor Sánchez²²⁹, Patricia Arias²³⁰

EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

La propuesta de elaborar un plan estratégico se incluía en el programa electoral del rector que asumió el gobierno de la Universidad Autónoma de Madrid en abril de 2002. Se entendió que la elaboración de un plan estratégico con la máxima participación de la comunidad universitaria podría proporcionar un marco de trabajo adecuado y necesario para llevar a cabo los proyectos comprometidos y una herramienta que guiara el desarrollo de las líneas de acción y estrategias necesarias para alcanzar los objetivos tras su oportuna operativización. El equipo de gobierno aceptó el liderazgo del gobierno. En gran medida el plan estratégico de la UAM 2003-2006 ha respondido a esta concepción inicial.

Para alcanzar la proyección deseada, y teniendo en cuenta el análisis de la situación de la Universidad, se definieron cuatro grandes áreas y objetivos estratégicos a saber:

- Área de Estudios, profesorado y actividad docente. Objetivos:
“Definir e implantar un modelo docente que, a través de métodos y técnicas innovadoras, potencie el aprendizaje activo de los estudiantes”
- Área de Investigación, desarrollo e innovación. Objetivos:
“Consolidar el reconocido prestigio de la UAM en investigación y desarrollarlo en áreas estratégicas”
- Área de Infraestructuras, personal y sistemas de apoyo. Objetivos:
“Dotar a la UAM de infraestructuras adecuadas y potenciar la eficiencia de su gestión”
- Área de Apertura y orientación a la sociedad. Objetivos:
“Transmitir las señas de identidad de la Universidad a la sociedad y desarrollar actividades de generación y difusión de la cultura, de la ciencias, de promoción de la salud, de conservación del medio ambiente y de compromiso social”

Para lograr los objetivos planteados se articuló una metodología de trabajo abierta que buscaba la implicación de la comunidad universitaria y que permitiera aflorar el

²²⁹ Vicerrectora Planificación y Calidad de la Universidad Autónoma de Madrid, España

²³⁰ Oficina Plan Estratégico de la Universidad Autónoma de Madrid, España

pensamiento estratégico a distintos niveles, para llegar a definir de manera consensuada la universidad de calidad que se quiera, los objetivos para los años siguientes y un plan de acción para conseguirlos en el período 2003-2006.

El impulso y liderazgo del proyecto fue asumido por el equipo de gobierno, que constituyó una comisión de estrategia integrada por el rector, el gerente, la vicerrectora de planificación y calidad y la vicerrectora de coordinación, comunicación e información institucional. Esta comisión decidió la modalidad de desarrollo interno de la estrategia y propuso una estructura de funcionamiento específica para este plan, contando con un comité asesor de expertos y una oficina de apoyo, como se observa en el Gráfico 1.

Gráfico 1: Estructura para el Desarrollo del Plan



FASES DE ELABORACIÓN DEL PLAN

Para la elaboración del Plan se contemplan cinco fases que se describen a continuación y que se sintetizan en el Gráfico 2.

FASE 0: ORGANIZACIÓN DEL PROCESO. ENERO-FEBRERO DE 2003

En esta primera fase, se procedió al diseño general del procedimiento de intervención, que debía ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a las

cambiantes circunstancias de la ejecución. También se conformó el equipo de técnicos que se integraría en la denominada Oficina del Plan Estratégico. Y se diseñó la página Web como instrumento de comunicación y plataforma de trabajo del Plan.

FASE I: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO. MARZO 2003

Esta fase tuvo como finalidad buscar dentro de la comunidad las ideas de hacia dónde quería avanzar la Universidad Autónoma de Madrid, reflexionando sobre cuál tenía que ser la posición estratégica que ocupará a medio y largo plazo. Para desarrollar este pensamiento estratégico, se organizaron reuniones con grupos reducidos de personas externas e internas a la universidad (paneles de expertos y tormenta de ideas). Como resultado, se presentó un documento sintético, "Ideas para el debate", que fue sometido a la consideración de todos los colectivos de la UAM, mediante la web y mesas de debate, en un proceso en paralelo a la fase II. En este documento, ya se señalaban las principales áreas de actuación estratégica, que fueron objeto de análisis en la siguiente fase.

FASE II: DEFINICIÓN DE DIRECTRICES ESTRATÉGICAS. ABRIL-JUNIO 2003

En esta fase, una de las labores más importantes que se llevaron a cabo fue la puesta en marcha de un procedimiento que permitiera profundizar en el análisis de las áreas de actividad sobre las que había que incidir para definir la estrategia de actuación de la Universidad. Para ello, se conformaron 14 grupos de trabajo compuestos por un número de entre 7 y 12 miembros de los distintos colectivos de la comunidad universitaria y conocedores de los temas para los que se les pidió colaboración. Estos grupos estratégicos realizaron su tarea entre mayo y junio, siendo el resultado de cada grupo un informe y una ficha resumen. Para contrastar todas las propuestas, se organizó un seminario de debate interno, en el que cada grupo hizo una breve exposición del trabajo realizado, facilitándose como documento de trabajo el resumen de las propuestas estratégicas de las diferentes áreas de actividad.

En paralelo se programaron una serie de reuniones específicas, con representantes de estudiantes de los distintos centros, utilizando dinámicas participativas (grupos de discusión), que permitieron recoger las sugerencias de este colectivo en variados ámbitos. Para recabar las sugerencias de otros colectivos de la universidad, aparte de la posibilidad siempre abierta de la web, se aplicaron encuestas específicas a

PAS y PDI. Además, se mantuvieron reuniones con los equipos de centros para iniciar el proceso estratégico por centros.

FASE III: PROPUESTA DEL PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL Y DEBATE. JULIO-OCTUBRE 2003

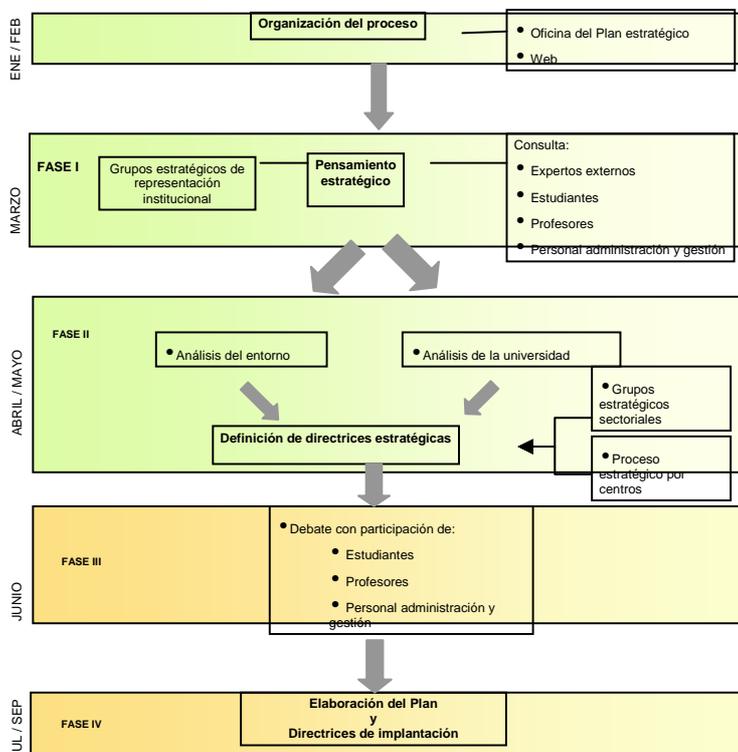
El equipo de gobierno, a partir de la integración de los resultados de todas las aportaciones de la comunidad universitaria y su propio juicio, propuso al Consejo de Gobierno y a la comunidad universitaria el Plan Estratégico Institucional, considerando la Misión, la Visión; los Objetivos Estratégicos; y los Proyectos Estratégicos y Acciones

Para la versión definitiva, este documento se contrastó con la opinión de los grupos estratégicos, los equipos decanales y los diferentes colectivos de la UAM.

FASE IV: ELABORACIÓN FINAL Y APROBACIÓN DEL PLAN Y DIRECTRICES DE IMPLANTACIÓN. NOVIEMBRE 2003

En esta última fase se incorporaron las últimas aportaciones tras el debate y se definieron las directrices de implantación para el año siguiente

Gráfico 2: Fases de Elaboración del Plan



El procedimiento diseñado para elaborar el plan estratégico tenía una doble finalidad; conseguir la mayor participación e implicación de todos los colectivos de la comunidad universitaria, a la vez que permitir un proceso transparente que pudiera ser seguido por toda la comunidad. Es por ello que en el desarrollo del proyecto se utilizaron diferentes modalidades de información y participación: panel de expertos, constitución de grupos de trabajo, asambleas de información y debate, grupos de discusión, encuestas y la web del plan estratégico como un instrumento de comunicación y recogida de sugerencias, principalmente.

La participación de los miembros de la comunidad universitaria, cualitativamente diversa y cuantitativamente significativa, ha supuesto una buena aproximación a la situación real de la institución, a la vez que ha propiciado un amplio consenso en cuanto a las acciones estratégicas a emprender.

PRINCIPALES ELEMENTOS DEL PLAN: MISIÓN, VISIÓN, CUADROS DE MANDO, ESTRUCTURA DE APOYO, ELEMENTOS INNOVADORES

VISIÓN

La situación de la UAM en el futuro (largo plazo) habría de ser:

- Una universidad capaz de atraer y retener a los buenos estudiantes.
- Una universidad con una oferta de postgrado de calidad vinculada a las necesidades cambiantes de la sociedad.
- Una universidad con una investigación de calidad en todas las áreas de conocimiento, con una política definida de excelencia en determinadas líneas.
- Centro de excelencia homologable a los grandes centros reconocidos del extranjero.
- Una universidad flexible e innovadora en sus métodos.
- Una universidad plural, diversa y comprometida con la educación democrática de los ciudadanos.
- Un lugar de convivencia positiva y con un clima laboral constructivo.
- Una organización con un sistema de comunicación efectivo.
- Una organización con información.
- Una organización con una gestión eficaz y orientada al servicio de los usuarios.

- Una universidad dotada de espacios e infraestructuras adecuadas para trabajar en un buen entorno medioambiental.

MISIÓN

Para alcanzar ese futuro es necesario realizar las siguientes actividades:

- Docencia. Incorporar nuevas formas de enseñanza adaptadas a nuestro contexto y con una atención personalizada al estudiante.
- Formación en conocimientos y en valores, para formar buenos profesionales y ciudadanos respetuosos con los valores democráticos.
- Impulso importante de los estudios de postgrado que recojan las demandas de la sociedad.
- Investigación de vanguardia, generadora de conocimientos útiles para la sociedad e impulsora de la innovación y la creación artística.
- Extensión de la universidad al mayor número de ciudadanos mediante la extensión universitaria y la formación a lo largo de la vida.
- Facilitar la inserción laboral de los estudiantes, como consecuencia de una buena calidad de acceso y tras un aprendizaje diferente en la universidad.

Para ello se pretende ser una Universidad:

- Innovadora y con implicación social.
- Con un alto nivel de investigación.
- Con proyección internacional y con un ambiente multicultural.
- Ágil, flexible, dinámica y con iniciativa.
- A la que todas las personas se sientan orgullosas de pertenecer.
- Activa en procesos de cambio social.
- Que facilita la inserción laboral de sus titulados.
- Atractiva por sus sistemas de aprendizaje.
- Vinculada a actividades emprendedoras.

Las líneas estratégicas de intervención comprenden:

- Estudios, profesorado y actividad docente
- Investigación, desarrollo e innovación
- Infraestructura, personal y sistemas de apoyo
- Apertura y orientación a la sociedad

En el Gráfico 3 se muestran los principales elementos del Plan

Gráfico 3: Principales Elementos del Plan



PRINCIPALES RESULTADOS CONSEGUIDOS.

El desarrollo del plan estratégico abrió un proceso de análisis, debate y diseño de las líneas estratégicas de actuación que pudo permitir a la Universidad responder proactivamente a los retos educativos, científicos y sociales que plantea un entorno altamente competitivo, con importantes reformas en marcha que generan incertidumbre en cuanto a las actuaciones más pertinentes y que a la vez exigen la potenciación de las señas de identidad en busca de la diferenciación para situarse con ventaja en escenarios de futuro.

El procedimiento diseñado para elaborar el plan estratégico tenía como objetivos fundamentales conseguir la participación e implicación de la comunidad universitaria y, a la vez, ser un proceso transparente que pudiera ser seguido por ésta, y estimamos que se consiguió en un alto grado.

Respecto a la participación, se podría decir que en términos globales resultó satisfactoria, aunque desigual dependiendo de los colectivos y dependiendo de la tarea. Uno de los mecanismos de participación que se habilitó para facilitar la participación en el programa fue una página web donde se puede consultar puntualmente el desarrollo del proyecto a la vez que hacer las aportaciones que se consideren oportunas.

Conseguir que participaran en el proceso de elaboración del plan estratégico la mayor cantidad posible de miembros de la comunidad universitaria tenía como ventaja adicional obtener información fidedigna para el conocimiento de la situación real de la Universidad. El profundo conocimiento que las personas que participaron en los grupos estratégicos tenían de su institución permitió obtener un amplio consenso en cuanto a algunos puntos débiles que se deben superar y en cuanto a fortalezas que serían determinantes en el desarrollo futuro.

El plan estratégico no busca ser un catálogo de intenciones sino un instrumento de trabajo que guía las actuaciones que se van desarrollando a lo largo de este periodo.

A modo de conclusión se pueden citar dos puntos como mejoras:

- El proceso ha aportado condiciones objetivas y ha facilitado la motivación para ir vertebrando el Plan Estratégico en la organización real de la UAM y su desarrollo en los próximos años.
- El Plan Estratégico y el Informe de Seguimiento han incorporado mayor transparencia y un clima de confianza en los procesos universitarios y, sobre todo, para la gestión estratégica de la UAM.

DESAFIOS Y PROBLEMAS A SUPERAR

Entre enero y junio de 2003 se completaron las fases y tareas de actuación. La fase I o fase de desarrollo del pensamiento estratégico, tuvo como finalidad buscar dentro de la comunidad las ideas de hacia dónde quiere avanzar la Universidad Autónoma de Madrid, reflexionando sobre cuál tiene que ser la posición estratégica que ocupe a medio (5 años) y largo plazo (10-15 años). Esta tarea ha tenido las dificultades propias de una organización con poca experiencia en el desarrollo de pensamiento estratégico y que se ha iniciado en el aprendizaje de los mecanismos de planificación estratégica. En función de el Plan estratégico de la UAM contempla su desarrollo entre los años 2003-2006. Actualmente se revisan los proyectos en marcha, las acciones asociadas a estos proyectos, así como la identificación de los proyectos y acciones pendientes.

En el año 2007 se pondrán en marcha los mecanismos para elaborar un nuevo plan estratégico en los próximos años.

Después de esta experiencia se considera que disponer de una herramienta de planificación estratégica potencia las tareas de gobierno de una universidad y orienta

el desarrollo de estrategias que permiten la consecución de los objetivos establecidos.

EXPERIENCIA DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

Julio Terrados Cepeda²³¹

INTRODUCCIÓN

La elaboración del Plan Estratégico de la Universidad de Jaén y la implantación de un sistema inicial de Dirección Estratégica ha sido un proceso largo y difícil que, sin embargo, se está viendo recompensado con resultados tangibles en una institución tradicionalmente reacia a los cambios organizativos.

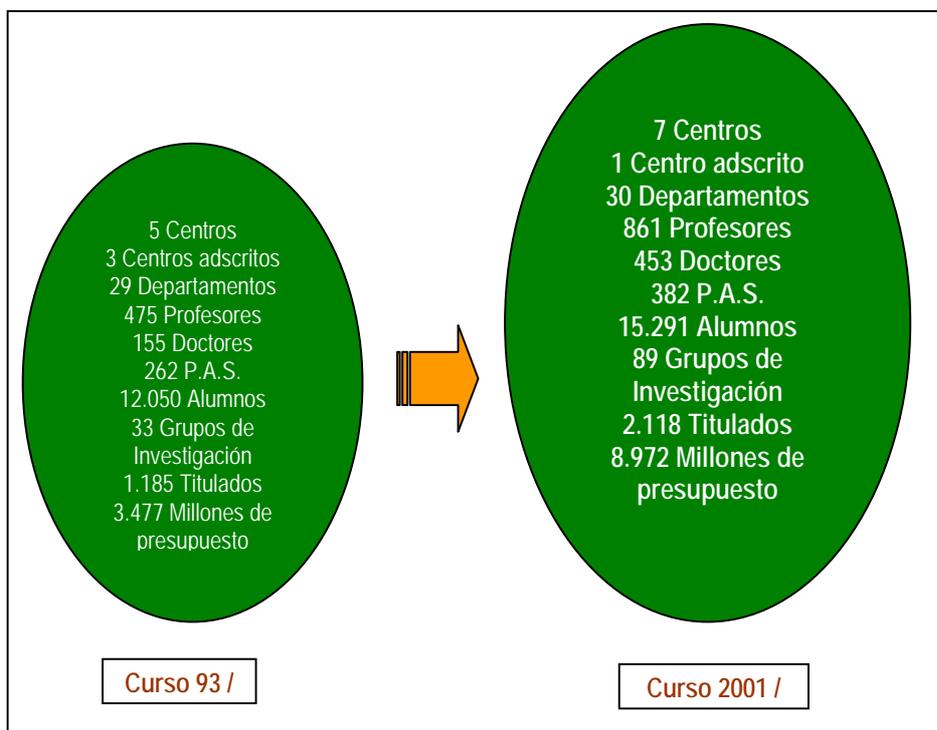
El presente artículo trata de reflejar el proceso seguido para convertir la idea inicial del Rector en un Plan Estratégico institucional, consensado y diseñado participativamente por la comunidad universitaria y por el entorno social y empresarial. No ha sido un desarrollo perfecto sino que inevitablemente se han cometido errores algunos de los cuales se han ido solventando en el camino, pero este ejemplo puede servir de ayuda a otras instituciones universitarias en la apuesta por la Dirección Estratégica como herramienta de gobierno en la Universidad²³².

La Universidad de Jaén, desde su creación en 1993, ha tratado sistemáticamente de dar respuesta a las demandas de la sociedad y ha mantenido un desarrollo constante que se ha reflejado tanto en sus recursos como en los resultados obtenidos. El número de estudiantes se ha estabilizado en los últimos años en torno a los 15.000 alumnos, mientras que el personal docente e investigador (P.D.I.) y el personal de administración y servicios (P.A.S.) han mejorado su cualificación de forma significativa, lo que está redundando en niveles de calidad tanto en docencia, como en investigación y gestión (Figura 1). En paralelo se ha ido produciendo el crecimiento de las infraestructuras de la Universidad. Tanto las nuevas construcciones del Campus de las Lagunillas como las dotaciones en nuevas tecnologías han situado a la Universidad en una buena posición desde la que abordar con garantías los nuevos desafíos del siglo XXI.

²³¹ Director del Secretariado de Dirección Estratégica, Vicerrectorado de Calidad y Dirección Estratégica de la Universidad de Jaén

²³² Universidad de Jaén. Gabinete de Calidad. Plan Estratégico 2003-2010. Universidad de Jaén. Jaén (2003). Universidad de Jaén. Vicerrectorado de Calidad y Dirección Estratégica. Plan Estratégico 2003-2010. Memoria Anual 2003. Universidad de Jaén. Jaén (2004). Universidad de Jaén. Vicerrectorado de Calidad y Dirección Estratégica. Plan Estratégico 2003-2010. Memoria Anual 2004. Universidad de Jaén. Jaén (2005).

Gráfico 1: Evolución de la Universidad de Jaén (1993 / 2002)



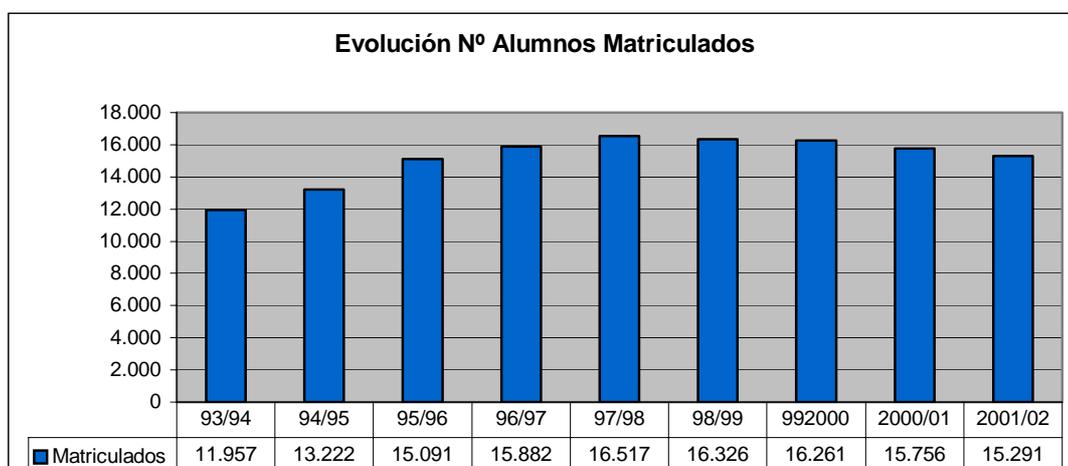
Sin embargo, para poder conseguir una Universidad verdaderamente competitiva y efectiva, no bastaba con crecer y mejorar, sino que era necesario hacerlo a mayor velocidad que otras Universidades que ya partían de una mejor posición²³³.

Por otra parte el panorama de la educación superior en Europa ha cambiado. La necesaria adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y el descenso del número de estudiantes que, al igual que la mayoría de las universidades públicas españolas, está afectando a la Universidad de Jaén desde el curso 2000/01 (Gráfico 2), hacen necesarias nuevas estrategias y nuevas ofertas docentes.

²³³

Benavides Velasco, C.A.; Castillo Clavero, A.M.; Cruz Padial, I. y Ruiz Romero de La Cruz, E.M.; Diseño Estratégico de La Universidad del Siglo XXI. Consejo Social de La Universidad de Málaga. Málaga. (1998). Escudero, T. y Otros: Bases para un Plan Estratégico de la Universidad de Zaragoza: Encuesta sobre Acciones Estratégicas. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Informe Nº 45. (1996).

Gráfico 2. Evolución del número de alumnos matriculados



Adicionalmente, se ha incrementado la demanda de mayor calidad, ha crecido la competencia de nuevos centros de educación superior (públicos y privados), y se ha hecho patente la necesidad de dar respuesta de forma eficaz a las, cada vez mayores, demandas sociales.

Todo lo anterior, los obliga a mejorar los procesos adaptándolos a las nuevas necesidades, incrementando la eficacia y la eficiencia, así como a definir una planificación de las actuaciones y objetivos que la Universidad considera básicos para ser competitiva, rindiendo cuentas a la sociedad en la que se inserta²³⁴.

LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

La respuesta que desde la Universidad de Jaén se dio a los retos planteados anteriormente pasaba por iniciar un proceso de Planificación Estratégica. Se trataba de elaborar un conjunto de propuestas realistas que emanaran de una reflexión sobre el pasado y el presente y que situaran los objetivos de la institución en un futuro no inmediato.

La Planificación Estratégica debía ser, por tanto, un elemento fundamental para situar a la Universidad en una posición de ventaja, en un entorno donde la competencia entre los Centros de Educación Superior era, y es, cada vez mayor. De esta forma, el Equipo de Gobierno que tomó posesión en el año 1999 se planteó al inicio de su mandato, como objetivo prioritario, la elaboración de un Plan institucional

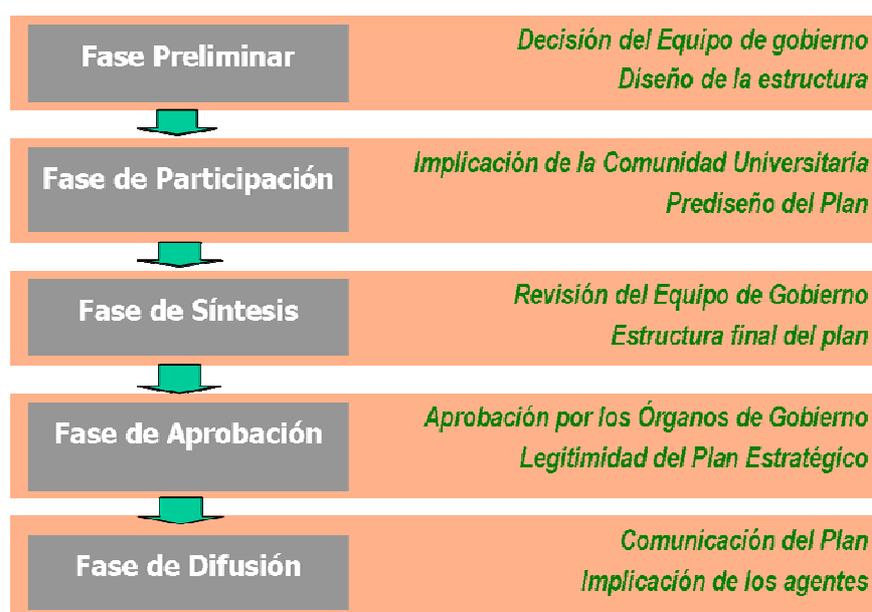
²³⁴ Harrison, J.S. y St. John, C.H.: Fundamentos de La Dirección Estratégica. Ed. Thompson. Madrid (2002). Jarillo, J.C.: Dirección Estratégica. Ed. McGraw-Hill. Madrid (1996). Johnson, G. y Scholes, K.: Dirección Estratégica. Prentice Hall. Madrid (2000).

que definiera las actuaciones prioritarias de la Universidad en los próximos años y que nos orientara en el camino de conseguir una Universidad innovadora y de calidad.

EL DESARROLLO DEL PLAN ESTRATÉGICO

La elaboración del Plan Estratégico ha sido una tarea larga y no exenta de dificultades. Para poder concretar la idea inicial, que el Rector había esbozado al comienzo de su mandato, y poder ofrecer a la Comunidad Universitaria una herramienta válida para el futuro de la institución, ha sido necesario un extenso proceso que se ha dividido en cinco fases, de acuerdo con el esquema adjunto.

Gráfico 1 Fases del proceso de elaboración del Plan Estratégico de la Universidad de Jaén



FASE PRELIMINAR

La Fase Preliminar estuvo marcada por la voluntad decidida del Equipo de Gobierno de la Universidad de Jaén por promover un proceso de cambio y adaptación, fundamentado en una reflexión sobre el pasado y el presente, y que fijara objetivos de futuro para la institución.

Durante esta Fase, que se desarrolla entre Febrero de 2000 y Julio de 2001, se realizaron una serie de reuniones específicas del Equipo de Gobierno y del Equipo

Ampio para involucrar en el proceso a los directores de Secretariado, recogiendo las aportaciones de los mismos. Además se realizó un Seminario sobre “La Planificación Estratégica en la Educación Superior” dirigido a todos los cargos y personas relacionadas con el Gobierno de la Universidad.

El objetivo era por una parte concienciar y motivar hacia el proceso de Planificación Estratégica a las personas que, en esos momentos, ejercían labores de responsabilidad dentro de la Universidad y, por otra, recibir sus aportaciones para el prediseño del Plan.

Se elaboraron como resultado de esta fase una serie de documentos previos que sirvieron de punto de partida de la fase siguiente. Se proponía la Misión de la Universidad, se detallaban los compromisos del Equipo de Gobierno y se esbozaba un borrador inicial de Plan Estratégico.

Por último, se decidió la forma en la que se desarrollaría el proceso y se definió la estructura de gestión necesaria.

A diferencia de otra institución, la Universidad de Jaén optó por realizar el Plan internamente sin la participación de empresas consultoras. Se determinó también que el proceso fuera lo más participativo posible, de forma que el Plan resultante contara con la involucración de una mayoría de las personas que serían después responsables de su ejecución.

Para liderar todo el proceso se creó la figura del Coordinador de Planificación Estratégica de la Universidad, cargo académico que se incorporaba a la estructura del Gabinete de Calidad. Se ampliaba también la plantilla de gestión de dicho Gabinete para acometer adecuadamente la elaboración del Plan.

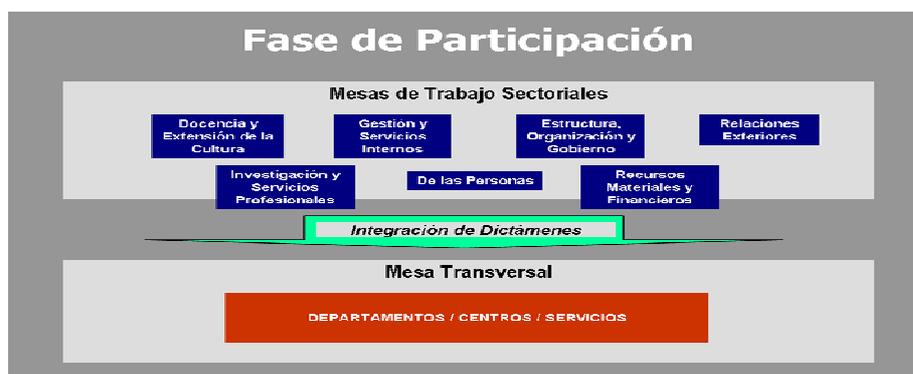
FASE DE PARTICIPACIÓN

La Fase de participación tenía como principal objetivo la implicación de la Comunidad Universitaria en el proceso de elaboración del Plan Estratégico. Esta Fase ha resultado ser, sin duda alguna, la parte esencial de todo el proceso. Se desarrolló entre los meses de septiembre de 2001 y octubre de 2002.

Para poder canalizar de forma organizada las aportaciones de los miembros de la comunidad, se diseñaron una serie de mesas de trabajo sectoriales que trabajaron sobre aspectos parciales de la Universidad, para posteriormente unificar estas

aportaciones a través de una mesa transversal. Así las mesas sectoriales analizaron detalladamente la institución, segregándola en siete grandes áreas, para posteriormente integrar y completar sus dictámenes en la Mesa transversal.

Gráfico 2 Esquema de la Fase de Participación



Mesas sectoriales

Se configuraron siete mesas sectoriales para cubrir todo el funcionamiento de la Institución:

1. Actividades de Docencia y Extensión de la Cultura
2. Actividades de Investigación y Servicios Profesionales
3. Actividades de Gestión y Servicios internos
4. De las Personas (Recursos Humanos y Alumnado)
5. Estructura, Organización y Gobierno
6. Recursos Materiales y Financieros
7. Relaciones exteriores

Esta distribución cubre por una parte las actividades productivas de la Universidad (outputs), mesas 1, 2 y 3; por otra parte los recursos y la estructura necesaria (inputs), mesas 4, 5 y 6; y por último se abordan la relaciones con el entorno, mesa 7. Asegurándonos de esta forma que todos los aspectos relevantes de la institución estaban cubiertos y eran tratados en las mesas de trabajo.

Para cada una de las mesas de trabajo sectoriales se designó a dos coordinadores (en algunos casos tres) que fueron los encargados de dirigir las reuniones y moderar el debate. Se trataba de personas relevantes en el ámbito específico sobre el que se iba a trabajar, que debían actuar como elemento catalizador en los debates a

desarrollar. De forma transversal, el Coordinador de Planificación Estratégica, asistía y actuaba como secretario en todas las mesas.

El Gabinete de Calidad aportó, para cada mesa, documentación de trabajo con los datos significativos de la Universidad en cada área. Se utilizó en un primer momento la tormenta de ideas y el debate participativo como herramientas de generación de ideas para, posteriormente utilizar el análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y debilidades) para la selección de estrategias.

Cada mesa de trabajo realizó en su área un diagnóstico, una matriz DAFO y propuesta de objetivos generales, líneas de actuación y proyectos estratégicos concretos.

Mesa transversal

Los dictámenes elaborados por las mesas sectoriales para cada una de las áreas temáticas fueron posteriormente revisados por una Mesa Transversal que integró y homogeneizó estos documentos con objeto de darle unidad y coherencia.

A diferencia de las mesas sectoriales, donde la participación era libre, en la mesa transversal fueron invitados a participar los decanos y directores de centros, los directores de departamentos y los jefes de servicio de la Universidad. Además para mantener la voz tanto del alumnado como del entorno social en esta fase se incorporaron una representación tanto del Consejo Social como del Consejo de Estudiantes.

La mesa transversal desarrolló su trabajo en cuatro aspectos fundamentales:

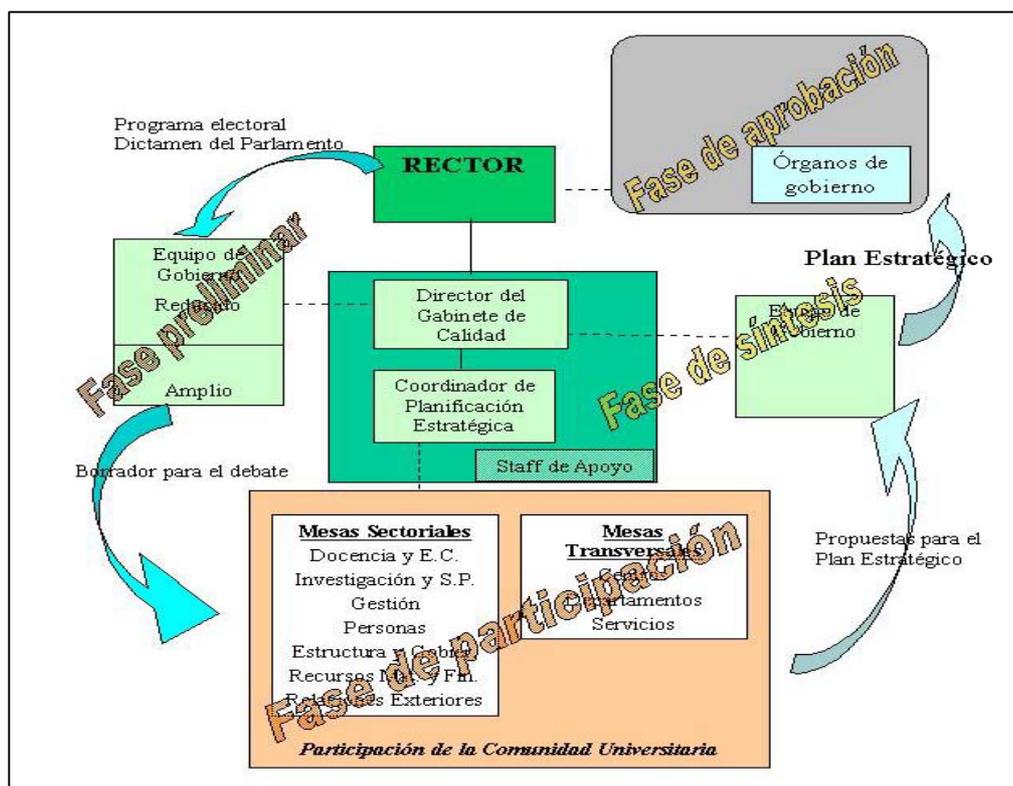
- Revisar la Misión y la Visión propuestas inicialmente.
- Integrar los Objetivos y Líneas de actuación propuestos por las Mesas Sectoriales, aunándolos en una única propuesta.
- Coordinar los Objetivos propuestos con los epígrafes de la Visión para asegurar su coherencia.
- Avanzar en la propuesta de acciones y proyectos concretos.

FASE DE SÍNTESIS

El objetivo de la Fase de Síntesis, que se desarrolló en los meses de noviembre de 2002 y enero de 2003, era terminar de dar forma al Plan Estratégico, revisando y completando los resultados de la Fase de Participación. Este proceso, coordinado como los anteriores desde el Gabinete de Calidad, contó con la colaboración del Equipo de Gobierno, lo que permitió dar coherencia y ampliar las propuestas emanadas de la fase anterior²³⁵.

De esta forma se completa un ciclo de ida y vuelta donde la iniciativa del Plan Estratégico que parte del Rector, se la dota de contenido a través de la participación de la Comunidad Universitaria y vuelve al Equipo de Gobierno para ser presentado a los Órganos de Gobierno de la Universidad para su aprobación final (Figura 5).

Gráfico 5. La Estructura para el Desarrollo del Plan Estratégico



²³⁵

Terrados, J. "Plan Despliegue de La Planificación Estratégica en Ejes Estratégicos y Acciones" Seminario de Dirección Estratégica en Las Universidades Andaluzas para Equipos de Gobierno (Parte II). Ucu – Consejería de Educación y Ciencia de La Junta de Andalucía. Antequera, 2003. Terrados, J. "Plan El Plan Estratégico de La Universidad de Jaén" Seminario de Dirección Estratégica en Las Universidades. Cátedra Unesco - Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona (2003). Terrados, J. "Plan Estratégico de La Universidad de Jaén" Seminario de Dirección Estratégica en Las Universidades Andaluzas para Equipos de Gobierno (Parte I). Ucu – Consejería de Educación y Ciencia de La Junta de Andalucía. Baeza, Jaén (2003).

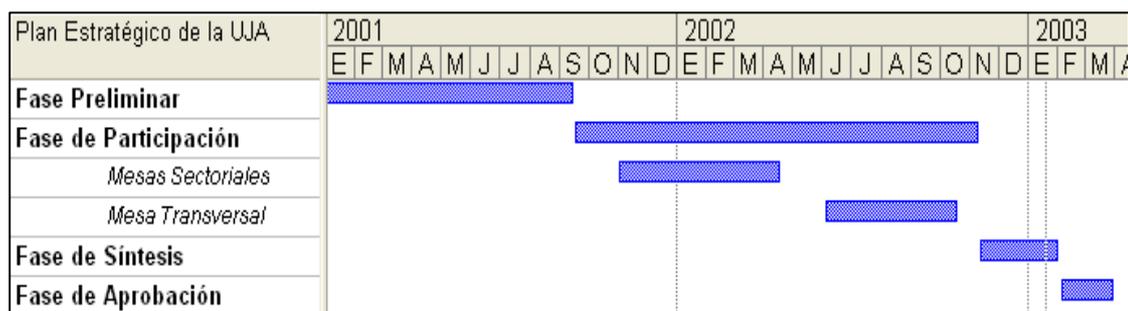
FASE DE APROBACIÓN

El objetivo de la Fase de Aprobación era darle legitimidad al Plan Estratégico elaborado, a través de la aprobación del mismo por los órganos de gobierno.

Una vez concluido el documento final del Plan, éste fue discutido y sometido a la aprobación del Consejo de Gobierno de la Universidad que, en sesión mantenida el 5 de marzo, aprobó por unanimidad el documento. Así mismo el Consejo Social fue informado en sesión mantenida el día 26 de marzo de 2003.

Finalmente, el desarrollo del Plan Estratégico ha concluido con una exitosa participación y un elevado número de reuniones y fructíferos debates. Como consecuencia de ello se ha ido acumulando un retraso sobre los plazos inicialmente previstos que ha sido asumido al redundar en un mayor debate y consenso de los aspectos fundamentales del Plan (Gráfico 6).

Gráfico 3. Cronograma del desarrollo del Plan Estratégico

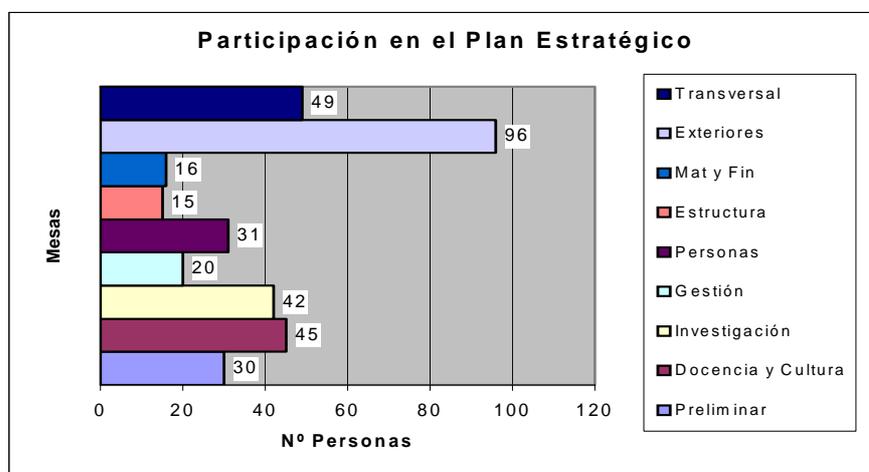


LA PARTICIPACIÓN EN EL PLAN

Más de trescientas personas, de dentro y fuera de la Comunidad Universitaria, han colaborado en la elaboración del Plan Estratégico de la Universidad de Jaén, fundamentalmente en la Fase de Participación (Gráfico 7).

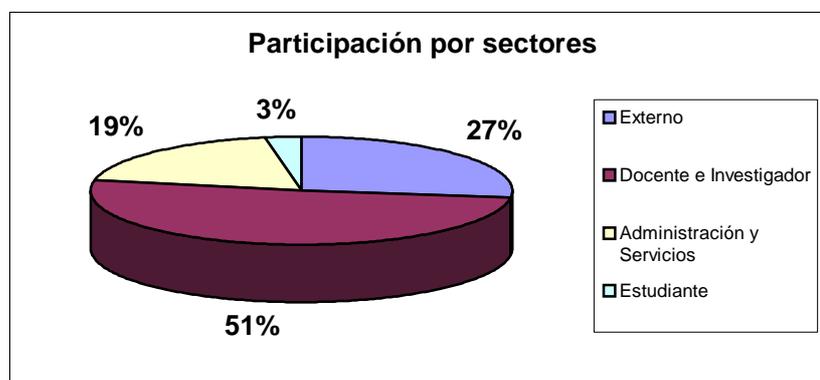
El único elemento no satisfactorio fue, sin duda, la baja participación del alumnado, que inmerso en las movilizaciones consecuentes del debate de la Ley de Universidades, no fue excesivamente receptivo a los llamamientos para la participación en el Plan Estratégico.

Gráfico 4. Participación en las mesas de trabajo del Plan Estratégico



Merece un especial reconocimiento el aporte que, a través de la Mesa de relaciones exteriores, hizo llegar el entorno social de la Universidad (Gráfico 8). Alcaldes, empresarios, directores y profesores de enseñanza secundaria, sindicatos, medios de comunicación, colegios profesionales, y un largo etcétera de voces cualificadas se sumaron, de forma desinteresada, al esfuerzo colectivo de la elaboración del Plan.

Gráfico 5. Participación, por sectores, en la elaboración del Plan Estratégico



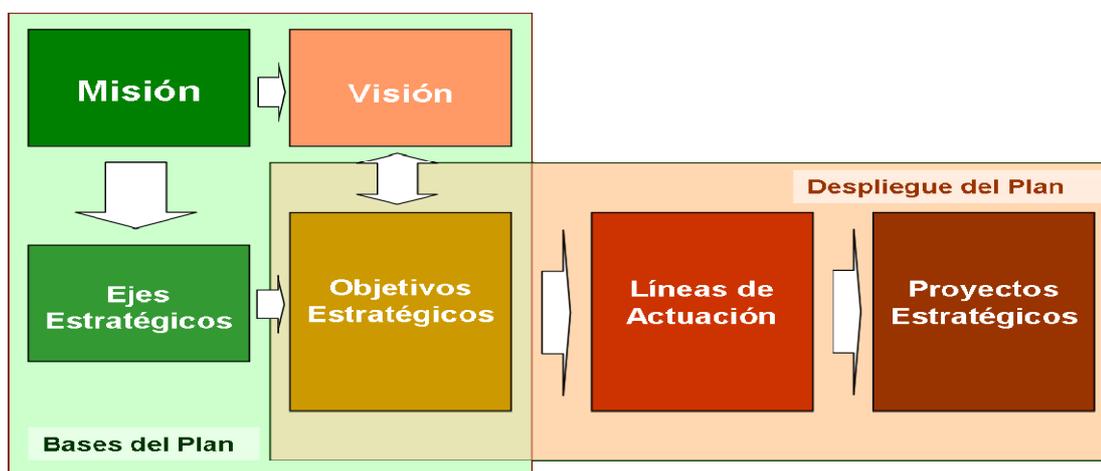
LA ESTRUCTURA DEL PLAN ESTRATÉGICO

El documento final aprobado define la Misión, la Visión y los cuatro Ejes Estratégicos de la Universidad de Jaén (Gráfico 9). Desplegando estos últimos a través veintiseis objetivos estratégicos, noventa y seis líneas de actuación, y doscientos treinta y cuatro proyectos estratégicos.

Para darle visibilidad y claridad a esta estructura, el documento del Plan tiene un marcado carácter didáctico y define lo que para los redactores del documento eran cada uno de estos términos:

- **Misión:** es la razón de ser o propósito de la institución que justifica su existencia. Representa la identidad y la personalidad de la organización en el momento actual y de cara al futuro.
- **Visión:** es la imagen deseada y alcanzable, en el futuro lejano, de la Institución.
- **Ejes Estratégicos:** son las líneas básicas de desarrollo de la Institución y la categoría máxima dentro de un Plan Estratégico que agrupa varios objetivos que tienen un ámbito común.
- **Objetivos Estratégicos:** Fin a conseguir para poder alcanzar la visión de futuro de la institución derivado del análisis estratégico. Son declaraciones amplias, no específicas, sin una fecha concreta y cualitativas.
- **Líneas estratégicas:** Categorías o actuaciones generales orientadas a conseguir los objetivos estratégicos. Se pueden considerar como objetivos intermedios.
- **Acciones, Actuaciones o Proyectos:** Pasos individuales y concretos para implantar las líneas estratégicas.

Gráfico 6 Estructura del Plan Estratégico de la Universidad de Jaén



MISIÓN Y VISIÓN

El Plan Estratégico de la Universidad de Jaén establece la siguiente Misión:

Fomentar y contribuir, mediante la orientación al entorno, al desarrollo de la sociedad, a través de una formación e investigación, innovadora y de calidad.

El lema del Plan Estratégico, que resume su misión es:

Calidad e Innovación para el desarrollo de la Sociedad.

Por otra parte, la imagen de Universidad que se desea alcanzar, mediante la consecución de los objetivos expuestos en el Plan Estratégico, expresada en la Visión es la siguiente:

Una Universidad:

- *Pública de tamaño medio, con alto nivel de calidad docente e investigadora, y de influencia en su entorno.*
- *Con docencia en todos los ciclos universitarios que, aún manteniendo la oferta de titulaciones en las cinco grandes áreas de enseñanza (Experimentales, Humanidades, Sociales y Jurídicas, Tecnológicas y de la Salud) persiga una estrategia de especialización acorde con nuestras potencialidades y oriente su docencia hacia la realidad socioeconómica del entorno, mediante el diseño y actualización de los planes de estudios.*
- *Con oferta de formación continua estrechamente ligada a la demanda social.*
- *Con investigación competitiva y con líneas de investigación innovadoras y relevantes a nivel internacional.*
- *Que, a través de la investigación, aporta soluciones a la sociedad, en general, y al sector productivo de su entorno, en particular.*
- *Que actúa como agente dinamizador de la cultura en su ámbito territorial.*
- *Que representa un espacio abierto a las diferentes formas de expresión cultural, a la creación y exposición de ideas, al encuentro de las personas y de las artes en general.*
- *Que gestiona con eficacia y eficiencia y que persigue la satisfacción de sus usuarios internos y externos.*
- *Con un Gobierno próximo, una Dirección dialogante y una gestión ejercida con profesionalidad.*
- *Con una plantilla de profesorado y PAS altamente cualificada, fuertemente motivada e ilusionada con el desempeño de su trabajo.*
- *Que trabaja por la formación humanística y científica de sus estudiantes, pilar básico de la institución.*

- *Con las infraestructuras adecuadas y competitivas para las funciones que desarrolla.*
- *Con recursos financieros suficientes y con fuentes de financiación diversificadas, donde la financiación privada, a través de la formación continua, la investigación y la promoción cultural, es cada vez más significativa.*
- *Que impulsa actividades y colabora con las promovidas por los agentes sociales e institucionales, fundamentalmente con las de presencia en la provincia de Jaén.*
- *Que mantiene vínculos permanentes con sus egresados.*
- *Con transparencia en su actividad y que rinde cuentas a la sociedad.*
- *Que se relaciona y colabora con su entorno nacional e internacional.*

EJES, OBJETIVOS ESTRATÉGICOS Y LÍNEAS DE ARTICULACIÓN

El Plan Estratégico define cuatro grandes Ejes Estratégicos para el desarrollo futuro de la Universidad, que agrupan dentro de ellos a veintiséis Objetivos Estratégicos. Estos cuatro Ejes Estratégicos se alinean de forma directa con la Misión de la Universidad de Jaén, poniendo de relieve tanto los propósitos explicitados en la misma como los medios internos de gestión y desarrollo humano para conseguirlos.

Ejes Estratégicos del Plan

Los ejes estratégicos del Plan son:

- Calidad e innovación en la formación, la investigación y la extensión de la cultura, persiguiendo satisfacer la demanda social
- Eficacia, eficiencia y transparencia en la gestión de la institución
- Integración con el entorno, internacionalización y búsqueda del desarrollo socio-económico
- Desarrollo integral y calidad de vida de los miembros de la comunidad universitaria

El Plan Estratégico define veintiséis Objetivos Estratégicos que se corresponden con la visión expuesta anteriormente y cuya consecución nos acercará a esa imagen presentada en el Plan Estratégico.

Objetivos Estratégicos del Plan

- Incrementar, mejorar y optimizar la oferta de titulaciones oficiales de la Universidad de Jaén
- Realizar una docencia de calidad, cercana al alumno y adaptada a las demandas sociales
- Consolidar la captación de alumnos de la zona de alta influencia y penetrar en otras zonas de baja influencia.
- Potenciar la oferta formativa, acercando la Universidad a nuevos mercados y escenarios educativos.
- Incrementar la actividad investigadora, aumentando los recursos y mejorando sistemáticamente sus resultados
- Mejorar la calidad del proceso investigador, motivando al personal investigador y apoyando a los grupos de investigación
- Detectar y dar respuesta de forma eficiente a las demandas sociales de investigación y servicios profesionales
- Servir de referente en la actividad cultural y deportiva de la provincia de Jaén
- Mejorar la efectividad de los sistemas de información y comunicación
- Mejorar los sistemas de información para la toma de decisiones
- Incrementar la eficacia y la eficiencia de los servicios, adecuando progresivamente la dotación de recursos humanos y materiales
- Fomentar la cultura de la calidad, incrementando la orientación de los servicios a los usuarios (internos y externos) y al cuidado del entorno
- Desarrollar una política integral de personal que incluya planes de formación, promoción y motivación de las personas
- Establecer una política de salud y prevención de riesgos laborales
- Incrementar la calidad de vida en los Campus de la Universidad
- Favorecer la descentralización, mejorando la comunicación entre los órganos centrales y los centros y departamentos
- Promover la identificación de las personas con los objetivos de la institución, involucrándolas y responsabilizándolas en el proceso de toma de decisiones
- Promover la formación integral del alumnado
- Promover políticas y actuaciones que aseguren el compromiso de la Universidad de Jaén con el desarrollo sostenible y la conservación del medio ambiente
- Mejorar las infraestructuras de la Universidad, como medio para la docencia, la investigación y la integración con el entorno

- Mejorar la dotación de los centros, departamentos y servicios de la Universidad, incorporando de forma generalizada las nuevas tecnologías
- Diversificar e incrementar la captación de recursos financieros
- Incrementar la relación y la integración de la Universidad de Jaén con el entorno social y empresarial
- Consolidar la presencia de la Universidad de Jaén en el entorno nacional e internacional
- Mejorar la imagen externa de la Universidad a través de un sistema de comunicación integrado y coherente
- Favorecer la inserción laboral, la formación continua, y el establecimiento de vínculos con los egresados de la Universidad

Líneas de actuación y proyectos específicos

El Plan Estratégico despliega cada uno de los Objetivos Estratégicos en una serie de Líneas de actuación, de carácter cualitativo, cuyo desarrollo permitirá la consecución del objetivo. En total han sido definidas noventa y dos Líneas de actuación en el Plan.

Finalmente, el Plan Estratégico se concreta en una serie de Proyectos específicos que constituyen los pasos que en la actualidad se consideran necesarios para implantar las líneas estratégicas. Lo importante de esta parte del Plan no es el listado concreto de Proyectos definidos sino la medida en la que estos Proyectos contribuyen a la implantación de la Línea de actuación. Por ello en algunos casos no se ha podido detallar de forma completa el Proyecto y su definición concreta se debe realizar en la Fase de ejecución del Plan.

RESULTADOS DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

Merece la pena destacar que el proceso de Planificación Estratégica llevado a cabo en la Universidad de Jaén, fundamentalmente en los años 2001 y 2002, no ha sido una labor baldía sino que ha tenido resultados, tanto dentro de la institución universitaria como fuera de ella.

Por una parte se han obtenido una serie de resultados tangibles que se han concretado en el documento denominado Plan Estratégico de la Universidad de Jaén 2003-2010, definiendo las bases estratégicas de la Universidad y desarrollando una completa estructura de Ejes, Objetivos, Líneas y Proyectos. Todo ello sustentado en

un diagnóstico previo y una análisis DAFO de cada una de las grandes áreas de actuación de la institución.

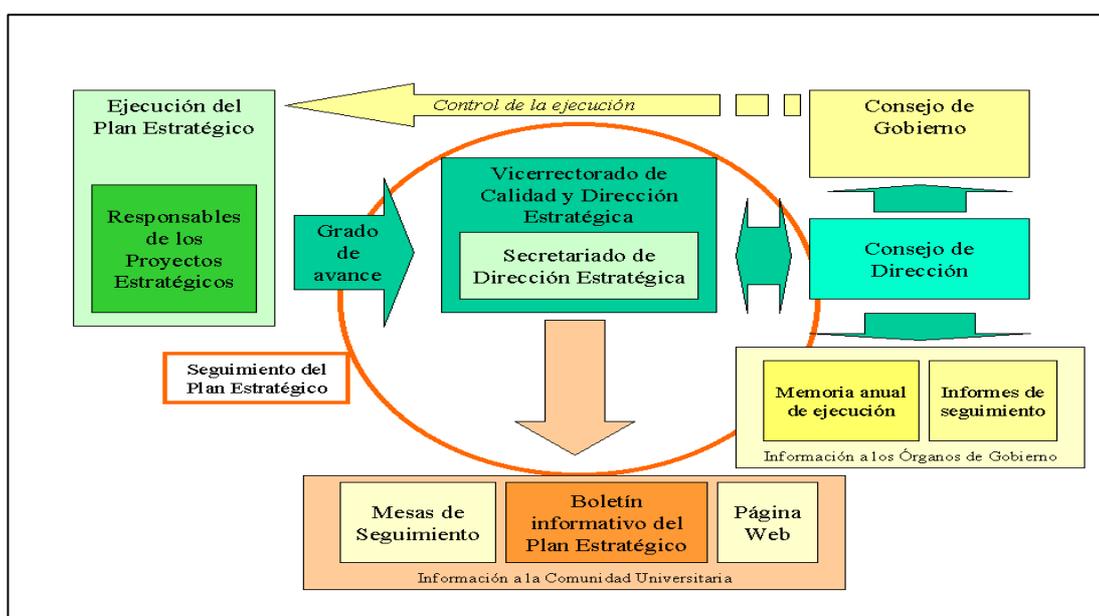
Por otra parte se han conseguido, una serie de resultados intangibles tanto o más importantes que los anteriores, como son la implicación de la Comunidad Universitaria en el proceso, la implicación de la sociedad y del entorno empresarial en un proyecto institucional, la generalización de la cultura de la planificación y el establecimiento de las bases para la Dirección Estratégica.

EL SIGUIENTE PASO: LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

La elaboración del Plan Estratégico y su difusión, dentro y fuera de la Comunidad Universitaria, han sido los primeros pasos para iniciar un proceso de Dirección Estratégica en la Universidad de Jaén.

A partir de ese momento se ha iniciado el diseño de las herramientas necesarias para la implementación del Plan y para su despliegue hacia las distintas unidades, ligando su ejecución tanto con los objetivos definidos en el Contrato-Programa firmado por la Junta de Andalucía y la Universidad de Jaén como con los planes de mejora de las titulaciones, departamentos y servicios que han finalizado su proceso de evaluación.

Gráfico 7 Esquema del sistema de seguimiento y control del Plan Estratégico



Ha sido imprescindible establecer mecanismos para el conocimiento preciso de la fase de ejecución en la que se encuentra en cada momento el Plan Estratégico, que permitan obtener una imagen fiel de los logros alcanzados y, en su caso, redirigir las actuaciones encaminadas a la obtención de los objetivos definidos.

Por una parte, para gestionar correctamente la información del desarrollo del Plan, se ha diseñado y creado una base de datos que permite gestionar la información del seguimiento de cada uno de los Proyectos. Por otra, se ha elaborado un protocolo de seguimiento y control que servirá de marco estable para las actuaciones en materia de dirección estratégica (Gráfico 10). Como elementos importantes destacar la inclusión de una Memoria Anual de ejecución y tres informes de seguimiento que garanticen un control suficiente de la ejecución del Plan. Este protocolo fue aprobado en Consejo de Gobierno el pasado mes de abril de 2004.

También han sido ya presentadas las dos primeras Memorias anuales de ejecución del Plan Estratégico, correspondiente a las actividades desarrolladas en los años 2003 y 2004. De la información contenida en ellas cabe destacar que en el año 2003 habían comenzado 60 proyectos con un avance medio del 28,5 %, mientras que a finales del año 2004 se encontraban en marcha un total de 161 proyectos con un avance medio del 45,12 %, este número de proyectos iniciados representa el 75,2 % de los proyectos definidos en el plan. De esta forma el avance global del Plan Estratégico fue en año 2003 del 12,7%, mientras que a finales del año 2004 se había alcanzado el 33,95 %

PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN (UJI)

Francisco Toledo Lobo¹, Antonio Montaña Riera²

ANTECEDENTES

Las universidades públicas españolas son organizaciones complejas, y la Universitat Jaume I de Castellón (UJI) no es una excepción. Por una parte, las universidades operan en múltiples frentes y, por otra, están formadas por numerosas unidades heterogéneas: centros (escuelas y facultades), departamentos, institutos, servicios,... etc. Muchas de estas unidades poseen una considerable capacidad de tomar decisiones locales independientes que, en determinadas condiciones, pueden incluso llegar a ser contradictorias entre sí.

Al mismo tiempo, su entorno se vuelve cada día más complejo, más dinámico y más incierto, evolucionando de modo que en el sector de las universidades públicas españolas casi nada va a seguir siendo como ha sido hasta ahora.

Las universidades públicas españolas se están volviendo cada vez más vulnerables y, por ello, es imprescindible una correspondencia entre la creciente complejidad de las universidades y su entorno, por un lado, y la capacidad de sus sistemas de dirección por otro. Para dar respuesta a este desafío se estudió en la UJI la oportunidad de abordar un enfoque estratégico.

Era imprescindible adoptar en la UJI una actitud estratégica, que se manifestaba en su día como la voluntad de adaptarse a los cambios del entorno y de anticiparse a los retos del futuro, ya que se partía de la convicción de que cualquier organización puede labrarse su propio futuro con las acciones adecuadas y rechazando la pasividad y neutralidad directiva o el determinismo.

La posición competitiva futura en cada universidad implica decidir en qué productos/servicios y en qué mercados quiere competir y de qué manera, y con qué tecnología; o lo que es lo mismo, "Qué quiere ser la universidad cuando sea mayor".

La UJI consideraba que la posición futura de la universidad:

- No había de ser producto del azar.

¹ Rector de la Universitat Jaume I, España

² Gerente de la Universitat Jaume I, España

- Ni el resultado residual de las actuaciones de otras organizaciones.

Por todos los motivos expuestos, la UJI decidió en su día elaborar un Plan Estratégico (PE) y construir un Sistema de Dirección Estratégica (SDE).

PRINCIPALES OBJETIVOS QUE PRETENDÍA ALCANZAR

El equipo de gobierno que regía los destinos de la UJI en 1999 asumió que la respuesta a los interrogantes anteriormente descritos y su solución, que exigían un tratamiento estratégico, era responsabilidad del gobierno actual de la Universidad en aquel momento. El equipo de gobierno entendió que no debía abdicar de la función de gobernar para la que había sido elegido, trasladando a gobiernos futuros la responsabilidad de promover un cambio cultural de la envergadura del que tenía la evidencia de que la universidad necesitaba acometer sin demora.

El equipo de gobierno de la época tenía igualmente la convicción profesional de que sólo con una planificación estratégica participativa, explícita y ampliamente compartida y difundida, puede asegurarse, como objetivo interno de gestión, que las medidas adoptadas desde diversos ámbitos de gobierno de una universidad cumplan al mismo tiempo con los propósitos de ser consistentes entre sí y congruentes con los objetivos estratégicos institucionales.

Por otra parte, coincidente en el tiempo, se dio la circunstancia de que en aquellos momentos acababa de finalizar muy recientemente la elaboración del Libro Blanco del Sistema Universitario Valenciano llevada a cabo cooperativamente entre el gobierno autonómico de la Comunidad Valenciana y las universidades de su ámbito territorial.

En el capítulo de las propuestas de futuro que el Libro Blanco, desde el punto de vista externo a cada una de las universidades participantes, presentaba para el sector figuraban las siguientes:

- Adaptación a un cambio permanente.
- Práctica de la programación a medio plazo.
- Desarrollo de sistemas de información para la gestión.
- Mejora de la planificación de la oferta.
- Promoción de la calidad.
- Obtención de recursos propios.

- Incentivos financieros ligados a objetivos.
- Dirección y gestión estratégicas.
- La inserción laboral como objetivo.
- Responder al desafío tecnológico.

La coincidencia en el tiempo de ambas dinámicas, la interna y la externa, proporcionó a los objetivos específicos de la UJI que, como organización empresarial, aspiraba a dotarse de un sistema de dirección adecuado, el complemento imprescindible de la perspectiva externa del marco social de los objetivos que se sugerían al sector en su conjunto.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

FASE PREVIA

Cuando la UJI decidió emprender el proceso de planificación estratégica formal, ya se encontraba en un estado previo de madurez organizativa considerable debido a esfuerzos anteriores de cimentación racional hasta el punto de que no se puede calificar tal decisión como un acto de imitación o de seguimiento de moda alguna.

Entre los elementos previos más importantes se encontraban los siguientes:

- Estatutos. (La UJI acababa de dotarse de unos modernos estatutos que promovían el llamado “estilo UJI” como factor de diferenciación de la universidad).
- Impulso y colaboración activa en la elaboración del Libro Blanco de Sistema Universitario Valenciano.
- Elaboración del Plan de Imagen y Comunicación: Investigación de imagen.
- Elaboración de un Plan de Sistemas y un Mapa de Procesos.
- Asistencia de la alta dirección de la Universidad (equipo rectoral y decanos/directores de los centros) en enero de 1999 a un seminario de formación en dirección estratégica y calidad impartido por dos directivos de la UPC con experiencia acreditada, que incluía un ejercicio sumario de autoevaluación de la calidad en la UJI que realizaron los asistentes siguiendo el modelo EFQM.
- Negociación y aprobación de un nuevo (en 1999) Plan Plurianual de Financiación de la Generalitat Valenciana con sus universidades públicas que establecía una buena parte de la financiación vinculada a objetivos.

TOMA DE LA DECISIÓN DE EMPRENDER EL PROCESO

Teniendo en cuenta los escenarios de futuro que ya se vislumbraban y, especialmente:

- El descenso de los jóvenes en edad de incorporarse a la universidad.
- Que en 1999 un 25% de los estudiantes de la UJI procedían de otras provincias. (Actualmente ha aumentado ese porcentaje).
- Que el Plan Plurianual de Financiación de las universidades públicas valencianas establecía que una parte importante de la subvención pública se distribuiría condicionada al cumplimiento de objetivos.

El Equipo Rectoral tomó, a mediados de febrero de 1999, la decisión de emprender el proceso formal de elaboración del Plan Estratégico y de la construcción del Sistema de Dirección Estratégica de la UJI, con toda la conciencia de la importancia del paso que se iba a dar.

EJECUCIÓN MATERIAL DEL ACUERDO DE ELABORACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO

Para materializar la ejecución y asegurar y el desarrollo en toda su amplitud de la decisión adoptada, se desencadenaron a partir del 2º trimestre de 1999 los siguientes pasos:

- Constitución de un grupo base de trabajo para la planificación estratégica de la UJI formado por el rector, tres vicerrectores y el gerente. (Uno de los tres vicerrectores que formaban parte del grupo es ahora el actual rector).
- Colaboración de una consultoría externa (Soporte tecnológico y apoyo de secretaría al grupo base).
- Varios meses de trabajo con asistencia activa del propio rector a todas las reuniones del grupo base. El grupo base asumió la tarea de búsqueda y puesta en común de materiales, datos, estadísticas, doctrina, modelos, concreción paulatina del DAFO, establecimiento de las relaciones causa-efecto y discusiones sobre las mismas,... etc.
- Determinación de lo que se denominó “la estrategia de la estrategia”: Diseño del proceso de participación de la comunidad universitaria en la elaboración del plan, con diseño milimétrico de la forma de comunicación del mismo y del proceso de aprobación formal del plan por los órganos de gobierno.
- Aprobación por el Equipo de Gobierno del procedimiento y calendario reelaborado por el Grupo Base que corregía y actualizaba el inicialmente

concebido primitivamente en febrero, e informe a la Junta de Gobierno y al Consejo Social.

- Primer borrador elaborado por el Grupo Base con la participación de un conjunto amplio de personas y enriquecido con las opiniones del Equipo de Gobierno y del Consejo Social (Septiembre de 1999).
- Aprobación por el Claustro de las orientaciones básicas (octubre de 1999).
- Información específica y personalizada a diferentes colectivos y miembros de órganos de gobierno. Nueva fase de participación (octubre de 1999 a enero de 2000).

CRONOLOGÍA Y ETAPAS DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

El 29 de febrero de 2000 la Junta de Gobierno, máximo órgano ejecutivo de la Universidad, aprobó por unanimidad el Documento Base de Planificación que incluía, entre otros elementos, la Misión, la Visión, un Objetivo Estratégico General, los Factores Clave de Éxito ,el Cuadro de Mando Institucional con sus 14 Objetivos Institucionales así como unos criterios para el despliegue.

Previamente a la elevación a dicho órgano, el contenido del documento había sido conocido, explicado y discutido con todos los estamentos de la Universidad. Todos los miembros de la misma que quisieron y tuvieron algo que decir, objetar o proponer al efecto, habían tenido con anterioridad la oportunidad y el cauce para hacerlo; y en numerosos casos, en todos en los que fue posible, sus sugerencias habían sido ya incorporadas al documento.

Una vez aprobado formalmente el documento de planificación estratégica, empezaba lo verdaderamente importante que era llevarlo a cabo y hacer que el modelo de dirección que incorporaba el sistema llegara hasta el último rincón de la universidad.

Se iniciaba poco después la fase del despliegue o implementación, que tenía por objeto asegurar el alineamiento de los objetivos de todas y cada una de las unidades estructurales en que estaba configurada, con los objetivos estratégicos institucionales de la universidad aprobados por la Junta de Gobierno.

Los pasos más importantes fueron:

- Negociación de los conciertos con Centros y Departamentos para cofinanciar con ellos el coste de las acciones de alineamiento (segundo semestre 2000 y ejercicio 2001).

- Consolidación de una cultura estratégica en Centros y Departamentos (2002-2003).
- Experimentación e implementación del Plan Estratégico en los Servicios Universitarios (paulatinamente, dada su complejidad, a partir de 2002).
- Revisión y ajuste anual y mejora continua del sistema: desde 2003 y siguientes.

PRINCIPALES ELEMENTOS DEL PLAN

Los principales elementos establecidos en el Plan de la UJI fueron los siguientes:

La misión: La UJI es una institución pública de educación superior orientada hacia la innovación como vía para desarrollar social, cultural y económicamente su entorno, mediante la creación y transmisión crítica del conocimiento, promoviendo para ello las potencialidades de su capital humano y una orientación proactiva dirigida a su ámbito de influencia.

La visión: Ser una universidad de referencia, con identidad propia, emprendedora, creativa y comprometida con la construcción y el progreso de la sociedad a la que sirve.

Un objetivo estratégico general:

- Constituirse en universidad de referencia...

por el servicio que ofrece a la sociedad, por su capacidad de respuesta inmediata, por su carácter abierto y emprendedor, y por sus áreas de excelencia.

...de manera que resulte atractiva...

para estudiar y trabajar en la universidad, para establecer acuerdos de colaboración, y para dotarla de financiación suficiente.

- Mantener un número suficiente de alumnos, atrayéndolos de fuera de la zona tradicional y conservando los de su propia área de influencia geográfica, a través de una oferta diferenciada.

Un “cuadro de mando” institucional: Establece los objetivos institucionales seleccionados atendiendo equilibradamente a cada una de las cuatro perspectivas del modelo de Kaplan y Norton. (Cuadro de Mando Integral del tipo “Balanced Scorecard”). Los 14 objetivos institucionales fueron, y siguen siendo, los siguientes:

- Mantener, al menos, el número de estudiantado en titulaciones regladas.

- Cumplir los objetivos que se pacten con la Generalitat en el marco del plan plurianual de financiación.
- Rentabilizar los recursos propios a través de la oferta de servicios a terceros
- Mejorar la imagen percibida por el entorno.
- Establecer alianzas estratégicas con otras instituciones y entidades (nacionales y extranjeras) que sirvan a la UJI para completar capacidades que permitan desarrollar los productos y servicios propios.
- Mejorar la calidad percibida por el estudiantado.
- Mejorar el grado de satisfacción del PDI y del PAS.
- Analizar y asegurar la coherencia de la estructura, de los procedimientos, de los sistemas y de las políticas de gestión, en los requerimientos de implantación del plan estratégico.
- Incrementar el número de nuevos productos y servicios educativos y culturales (títulos propios, postgrados, programas master, formación no presencial, etc.).
- Mejorar la eficacia en todos los procesos: gestión, docencia, investigación, creación de productos y servicios.
- Mejorar la empleabilidad del estudiantado.
- Introducir programas de formación y de desarrollo orientados a mejorar las capacidades docentes, investigadoras y de innovación de todo el PDI.
- Introducir programas de formación y de desarrollo orientados a mejorar la calificación profesional del PAS.
- Introducir cursos de formación y desarrollo orientados a mejorar las capacidades directivas de los gestores.

Uno de los elementos más innovadores (en 1999) fue la aplicación a una universidad del modelo de Cuadro de Mando Integral de Kaplan y Norton porque, al estar pensado para ello, facilitaba notablemente la implementación y el seguimiento de la planificación estratégica.

PRINCIPALES FACTORES DE ÉXITO

Desde muy pronto, en la elaboración del proceso, se identificaron los siguientes factores clave de éxito:

- Financiación suficiente.
- Oferta educativa diferenciada.
- Motivación del PDI y del PAS.
- Empleabilidad del estudiantado.
- Impacto en la sociedad y notoriedad.

- Cultura organizativa vertebradora e innovadora.
- Dirección adecuada.
- Promoción de la calidad y de la excelencia.

PRINCIPALES RESULTADOS CONSEGUIDOS

A lo largo del tiempo, a través de las reflexiones y discusiones internas sobre el desarrollo del proceso, han ido apreciándose diversos resultados positivos para la universidad, no todos ellos previstos en un principio como tales. Los resultados más relevantes están siendo:

- Clarificación de los objetivos institucionales que sirven de referencia a las distintas unidades estructurales para elaborar sus objetivos locales alineados con los de la universidad.
- Notable mejora de la consistencia interna de los objetivos y de las acciones de cada uno de los ámbitos de responsabilidad.
- Construcción paulatina de un sistema de información muy orientado a facilitar la toma de decisiones estratégicas.
- Mayor facilidad para establecer incentivos y para situarlos en los puntos adecuados.
- Cambio cultural importante que alcanza a toda la universidad, que consiste en el hábito de dirigir las unidades con objetivos concretos, con estrategias cuya validez hay que demostrar, con acciones que cuestan esfuerzos en términos de recursos que hay que cuantificar y priorizar, con indicadores que miden el progreso real y con la vinculación paulatina de los objetivos y la financiación presupuestaria.
- El plan estratégico se ha convertido en un eficaz instrumento de comunicación.
- Es necesario destacar el papel relevante de las TIC's y del Sistema de Información, que de ser un elemento más a alinear con la estrategia, deben pasar a formar parte del núcleo duro de la elaboración de la propia estrategia.
- El primer borrador teórico de plan estratégico que elabora el grupo de trabajo estratégico se diseña con la pretensión de que ofrezca la máxima coherencia posible. Pero, en la medida en que, como consecuencia del proceso de participación, van surgiendo aportaciones de todo tipo, el esquema teórico inicial comienza a ser "adulterado" en parte y pierde algo de su anhelada coherencia teórica. Sin embargo, en estos casos, el único proyecto realmente válido es el "adulterado" (dentro de un orden) porque constituye la propuesta verdaderamente enriquecida y, sobre todo, asumida por la organización. La comunidad universitaria lo hace suyo. Es el "suyo".

- Aunque la participación se configuró inicialmente como una fase más del proyecto, pronto se convirtió en el resultado más importante de todo el proceso porque, ante cualquier cuestión relevante, al estimular la presentación de aportaciones, escuchar atentamente las propuestas, e integrarlas, se cohesiona, se enriquece y se fortalece la organización.
- Más allá de los esfuerzos para comunicar a toda la Comunidad Universitaria la existencia del Plan Estratégico y del Sistema de Dirección Estratégica, nos llegan ciertos ecos que nos confirman que, al final, se está logrando un grado considerable de impregnación en el funcionamiento cotidiano de la Universidad. ¿De qué ecos se trata?: Se trata del ruido de fondo que producen las actividades de gestión de los recursos financieros adicionales mediante los que se incentiva el alineamiento de los centros, departamentos y servicios con los objetivos estratégicos institucionales, recursos que reciben estas unidades para desarrollar acciones concertadas con el Plan Estratégico, así como el ruido de fondo asociado al complemento de productividad en el caso de los servicios.
- El aprendizaje organizativo no finaliza nunca.

PRINCIPALES PROBLEMAS ENCONTRADOS

- Uno de los problemas más importantes suscitado, reside en la coordinación global. En pleno fragor del acoplamiento de diferentes intereses entre muchas unidades, frecuentemente contradictorios entre sí, es fácil perder de vista la concepción global de la universidad como un sistema a proteger diferente del de cada una de sus unidades individualmente consideradas. Con mucha frecuencia, en este terreno los árboles propenden a no dejar ver el bosque. El esfuerzo constante por restablecer la concepción global de la gestión de la universidad es imprescindible.
- Es muy difícil alcanzar un grado de motivación homogéneo entre los responsables de las diferentes unidades. Coexisten diferentes niveles que van del entusiasmo más voluntarista a la apatía más escéptica de los que participan únicamente por los incentivos. No obstante, el pragmatismo aconseja continuar profundizando en el proceso aunque algunos agentes participantes actúen por motivos espurios.
- En ocasiones se observa una cierta preocupación adicional en los directivos de la universidad más implicados en el proceso por la falta de tiempo para construir un sistema, si no perfecto, sí mucho más robusto. No obstante, frecuentemente, hay que advertir que la capacidad de gestión de los directivos de cualquier organización también es limitada y que, consecuentemente, es lícito dejar algún

margen de perfeccionamiento a los sucesores; todo ello a cambio de no perderse en asuntos prolijos de escasa relevancia, cuya atención exija consumir tal cantidad de recursos que podrían paralizar el progreso equilibrado de todo el proceso.

- Las mejoras en el Sistema de Información no eliminan del todo ni la incertidumbre ni los riesgos con los que es necesario acostumbrarse a contar en la toma de decisiones estratégicas.
- Muchos directivos sensatos defienden que hay que eliminar los objetivos que no se puedan medir. Otros, no menos sensatos también, proponen contrariamente que, si el objetivo es relevante, debe ser mantenido como tal, pero calificando al mismo tiempo la imposibilidad actual de medirlo como una debilidad del sistema de información actual y como una oportunidad de mejora para el futuro.
- Una vez efectuado el despliegue del Plan Estratégico, se evidencia que la consistencia de los criterios y actuaciones de coordinación es manifiestamente mejorable, especialmente en cuanto a aquellas actividades y aquellas infraestructuras que por ser horizontales no es probable que puedan ser adecuadamente resueltas a base de iniciativas locales espontáneas.

CONTINUIDAD DEL PROCESO

EL CONTROL COMO MOTOR DE LA ACCIÓN

El Control de la gestión ordinaria:

- Trata las desviaciones como fracasos en la ejecución.
- Asegura mejoras locales pero no evita inconsistencias.

El enfoque estratégico de control consiste en:

- Control de implementación. Comprobar si la estrategia se está implantando adecuadamente y si los resultados globales obtenidos son los esperados.
- Control de las premisas. Verificar la validez de las hipótesis clave y de la idoneidad de las estrategias.
- Control de vigilancia del entorno: detección temprana de cambios o discontinuidades en el entorno. Cuestionar si los resultados continúan siendo deseables (pertinencia de los objetivos en función del entorno actual cambiante).

El ejercicio habitual de los tres tipos de control descritos es imprescindible para asegurar la utilidad y, consecuentemente, la continuidad del proceso. Cotidianamente deben incorporarse las pequeñas mejoras continuas que vayan surgiendo sin

menoscabo de que, cada cierto tiempo, sufra el proceso un restyling, teniendo en cuenta no obstante que transcurrido un plazo más largo de experiencia fecunda y, en cualquier caso cuando sea necesario, se lleve a cabo un replanteamiento total del sistema a modo de una reingeniería global.

CUESTIONES ABIERTAS

Necesidad de distinguir entre Plan Estratégico y Sistema de Dirección estratégica

Si AE = Análisis Estratégico (DAFO)

PE = Plan Estratégico

I = Implementación

CE = Control Estratégico

$$\text{SDE} = \text{AE} + \text{PE} + \text{I} + \text{CE}$$

El Plan Estratégico es sólo uno de los elementos del Sistema de Dirección Estratégica.

El Sistema de Dirección Estratégica, es la infraestructura directiva necesaria para poder gestionar cualquier plan estratégico.

La diferencia entre el alcance de los conceptos de Plan Estratégico y Sistema de Dirección Estratégica no es baladí. Al contrario, es muy pertinente debido a que los responsables de su promoción y protección que tienen cada uno de los dos conceptos son también diferentes.

La legitimidad para elaborar o revisar un plan estratégico con un horizonte temporal determinado, está relacionada con el propósito de llevar a cabo el programa de gobierno de un equipo rectoral concreto (incorpora su visión y su ideología).

En cambio, la responsabilidad de progresar en la construcción del sistema de dirección estratégica en un horizonte temporal más amplio, se legitima en el compromiso institucional del equipo de gobierno actual de facilitar la capacidad de gobernar de los equipos futuros mejorando las infraestructuras de gobierno que heredó de sus predecesores.

Por todo ello, conviene insistir en la importancia de que, ante un proyecto de esta naturaleza y de esta envergadura, los equipos de gobierno entrantes valoricen y continúen el desarrollo de los diversos elementos del sistema de dirección estratégica, con independencia de la legitimidad que ostentan para reconducir el plan estratégico e introducir los cambios que cada nuevo equipo considere pertinentes en función de su particular concepción singular de los objetivos que debe alcanzar la Universidad que, lógicamente puede ser diferente de la de cualquier otro equipo de gobierno.

Hay que destacar el papel insustituible del rector que esté al frente de la universidad en cada momento. 1º) En el impulso para la iniciación del proceso de planificación estratégica, en su caso, (proponer, arropar, proteger un entorno de trabajo adecuado,.. etc). 2º) En el liderazgo durante el proceso de elaboración del Plan, (convocar y presidir las reuniones de trabajo básicas, facilitar la disposición de medios, de tiempo y de prestigio al grupo de desarrollo del proyecto). 3º) En el liderazgo durante la ejecución, control de su gestión y aseguramiento de que se mantiene vivo el proyecto y de que mejora continuamente (es quizás, la parte menos visualizable, pero la más crítica y determinante para que la universidad capitalice todos los esfuerzos anteriores, los aproveche y los rentabilice dado que, en esta fase, ya están involucradas todas las estructuras organizativas de la universidad y hay que coordinar las dinámicas de muchas unidades).

Cómo empezar

El punto exacto de partida es diferente para cada universidad en función de su cultura actual y de su grado de madurez organizativa.

No obstante, para la primera vez no hay más remedio que arrancar el Plan Estratégico y el Sistema de Dirección Estratégica, ambas cosas al mismo tiempo, como si se tratara de la construcción de un ferrocarril: (Se construye un tramo de vía y acto seguido pasa el primer tren que lleva materiales para ayudar a construir el tramo siguiente de la vía, y así sucesivamente).

Una vez pertrechados con todo lo necesario, es muy importante empezar. Arrancar de una vez. Iniciar el proceso y dedicarse a desarrollarlo persistentemente. Y hay que implementarlo también. Pero, más que el resultado final de un plan estratégico

concreto, lo realmente importante es el camino. Se aprende haciendo. Ya habrá tiempo en las sucesivas revisiones para depurar y reformular mejor todo si hace falta.

Un enfoque alternativo

Como alternativa al enfoque de elaborar directamente el plan estratégico institucional, existe la posibilidad, más compleja pero más cercana al relieve del terreno, de abordar la planificación estratégica de la Universidad por unidades de negocio para posteriormente integrarlos en el plan institucional global.

VALORACIÓN GLOBAL: POSICIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD RESPECTO A LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

La experiencia vivida en la UJI en el establecimiento e implementación del Plan Estratégico y del Sistema de Dirección Estratégica, ha sido muy positiva, más que lo inicialmente imaginado. Los resultados descritos en el apartado N° 7 anterior lo justifican. No obstante a modo de valoración global podrían añadirse los siguientes:

- Profesionalización paulatina de la dirección en todos los ámbitos y en todos sus niveles, con independencia del origen profesional de los directivos o de su procedencia orgánica (PDI o PAS).
- Cohesión interna en lo relativo al sistema de dirección. (Equivale a un pacto de estado implícito entre todos los estamentos de no poner en cuestión el sistema de dirección de corresponsabilidad de todos en su robustecimiento y en su racionalización). El SDE está haciendo a la UJI más fácil de dirigir para cualquier equipo rectoral futuro y más flexible para ajustar su rumbo ante cualquier situación nueva o cambio inesperado al que hubiera que dar respuesta ágil.
- Es más importante de lo que parece el cambio cultural que promueve en la Comunidad Universitaria el proceso de implantar un Plan Estratégico y un Sistema de Dirección Estratégica en cuanto que todos los miembros de las unidades estructurales, y no sólo el equipo rectoral se hacen corresponsables de generar ventajas competitivas para la Universidad.

PLAN ESTRATÉGICO DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Esteban Fernández¹

BREVE RESEÑA DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

La Universidad de Oviedo se inauguró el 21 de septiembre de 1608 por lo que en el curso 2007-2008 celebrará su cuarto centenario. Las principales cifras de la Universidad hoy día son:

	Número
Estudiantes de 1er y 2º ciclo	29.812
Estudiantes de 3er ciclo	1.189
Estudiantes de títulos propios	765
Profesorado	2.049
Personal de Administración y Servicios (PAS)	994
Titulaciones	61
Centros	25
Departamentos	35
Institutos	10

La Universidad está ubicada en la comunidad autónoma del Principado de Asturias, en la costa norte española, con Campus en las ciudades de Oviedo, Gijón y Mieres.

MOTIVOS Y OBJETIVOS DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

Los motivos por los que la Universidad decide en su momento elaborar un Plan Estratégico y los objetivos que pretende alcanzar con esta planificación se corresponden con el siguiente enfoque:

El Plan responde a la visión que de la Universidad de Oviedo tiene el rector Juan A. Vázquez y su equipo de gobierno como la universidad asturiana del futuro, como una institución moderna, eficaz, de calidad y prestigio; con proyección internacional y estrechamente vinculada a su entorno, de manera que resulte ejemplar en la generación y transmisión del conocimiento en tanto que servicio público de educación superior.

¹ Vicerrector de Calidad, Planificación e Innovación de la Universidad de Oviedo, España

Se concibe con la finalidad de orientar la actividad universitaria centrada en unos ejes estratégicos y un conjunto de actuaciones asociadas a indicadores que permitan el seguimiento de las metas establecidas y se concreta como un instrumento para la acción y como una propuesta dinámica y abierta que dé cabida a nuevas reflexiones y aportaciones. Es, por tanto, un elemento de modernización que implica al conjunto de la comunidad, tanto universitaria, como también a la sociedad, en la construcción de un futuro ilusionante.

Como herramienta, trata de adecuar la universidad a las demandas de la sociedad asturiana actual, a su desarrollo y bienestar económico, social y cultural.

Es también el reflejo del compromiso con la sociedad y con la debida rendición de cuentas, a la vez que una justificación argumentada de la demanda de recursos necesarios para cumplir a satisfacción la misión que la sociedad encomienda a la institución universitaria.

PROCEDIMIENTO Y DINÁMICA DE TRABAJO. CRONOLOGÍA

La decisión de elaborar un Plan Estratégico que guiara las acciones universitarias en el futuro próximo fue recibida muy positivamente y generó pronto una dinámica que impulsó al personal universitario a pensar en términos de visión amplia y de conjunto. A continuación se describe el proceso de reflexión y las actividades que dieron lugar al Plan:

ANTECEDENTES DE LA PLANIFICACIÓN

El Libro Blanco de la Universidad de Oviedo. El punto de partida del proceso de planificación fue el denominado Libro Blanco, documento elaborado y editado en los años 2001 y 2002. En él se recogió un conjunto de datos y reflexiones que aportaron un diagnóstico de la Universidad y apuntaron las propuestas estratégicas básicas.

Estudio y Propuesta de Nuevas Titulaciones. Documento técnico que analiza datos de oferta, demanda e inserción de 35 titulaciones universitarias, incluyendo los recursos necesarios para su puesta en marcha. En documento aparte este informe señala un mapa de titulaciones para la Universidad de Oviedo y describe algunas de las que podrían incorporarse en el corto, medio y largo plazo.

Estudio de la Imagen Interna de la Universidad. Documento que recoge la percepción y el sentir de la comunidad universitaria sobre y hacia la institución.

Jornadas de Planificación Estratégica. Con la colaboración de la Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria de la UPC, se organizaron diversas sesiones de trabajo con los cuadros directivos de la Universidad al objeto de sensibilizar e implicar a la comunidad en el proceso de cambio. El conocimiento de otras experiencias permitió analizar las mejores formas para afrontar el trabajo de planificación.

RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La dinámica de trabajo se dilató durante año y medio y su desarrollo se corresponde con las fases siguientes:

Fase Preliminar. Las primeras sesiones se celebraron entre septiembre de 2002 y febrero de 2003 y fueron dirigidas por los técnicos de la Cátedra UNESCO de la UPC, que trabajaron con el equipo de gobierno de la Universidad y aplicando la técnica DAFO, hasta conseguir un documento base que identificaba la situación presente y de futuro que se pretendía alcanzar. Este documento base provocó una reflexión intensa hasta conseguir integrar visiones y planteamientos, tanto de la propia universidad, como de la propia sociedad asturiana en su vinculación con la institución universitaria.

Fase de Información y Formación en Políticas Universitarias. En este momento (marzo de 2003), se organizó un ciclo de conferencias sobre planificación estratégica y nuevas políticas universitarias. Su objetivo fue motivar a la comunidad universitaria hacia la participación y expresión de ideas en torno a la elaboración del Plan. Los temas tratados fueron: Dña. Mercé Sala. Presidenta de la Fundación Politécnica de Cataluña. “*Los nuevos valores de gestión de recursos humanos en la universidad*”. D. Juan Hernández Armenteros. Gerente de la Universidad de Jaén. “*Financiación y dirección estratégica de las universidades*”. D. Gonzalo León. Secretario General de Política Científica. Ministerio de Ciencia y Tecnología. “*Desarrollo de políticas científicas en la universidad*”.

Fase de Participación y Análisis Interno. Se constituyó una plataforma de trabajo desde la que elaborar las propuestas y se organizaron seis reuniones en los distintos campus universitarios, en forma de mesas temáticas y relativas a los ejes estratégicos recogidos en el Documento Base. A cada reunión asistió un promedio de treinta personas que representaban a todos los sectores y grupos universitarios. Los participantes recibieron previamente el Documento Base, objeto de discusión, pidiéndoles que acudiesen con aportaciones.

- La Mesa 1 trabajó sobre el tema de “Valorización de los recursos humanos” y llegó a realizar un diagnóstico detallado de la plantilla del profesorado y del personal de administración y servicios de la Universidad.
- La Mesa 2 se encargó del tema de “Reestructuración organizativa y nuevos esquemas de financiación”, analizando el nivel de suficiencia financiera y la búsqueda de fuentes complementarias.
- La Mesa 3 se ocupó de la “Renovación y Adecuación de las Enseñanzas” en un doble grupo debido al interés suscitado por el tema. Su diagnóstico identificó los puntos fuertes y débiles, así como las oportunidades y amenazas relativas a las actuales titulaciones, postgrados, extensión universitaria, enseñanzas no presenciales y movilidad interuniversitaria.
- La Mesa 4 trabajó sobre el tema de la “Potenciación de Recursos y Resultados de la Actividad Investigadora”, analizando la situación de la investigación en la Universidad de Oviedo y valorando con detalle la actividad de los grupos de investigación, los equipamientos y servicios de apoyo, las transferencias de resultados y las nuevas y necesarias estructuras.
- La Mesa 5 analizó el “Impulso de la Conexión Externa y la Internacionalización” tratando los temas de relaciones con el entorno y la imagen corporativa. El diagnóstico dio pie a poner en común visiones de futuro y líneas de cambio, estimando que en todos los ámbitos analizados la Universidad tiene un amplio espacio de mejora.

PRINCIPALES ELEMENTOS DEL PLAN

La fase de formalización del Plan fue pausada y se realizó desde mayo de 2003 a diciembre de 2004, estudiando el equipo de Planificación del Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación, todas las aportaciones recogidas en las fases anteriores.

El Plan Estratégico se estructura en seis ejes estratégicos mediante los que intenta promover un cambio consistente en la dinámica de la Universidad.

- Eje 1 *Renovación y adecuación de las enseñanzas para la adaptación al espacio europeo de educación superior* busca el enfoque global de los conocimientos y fomenta en los futuros titulados las capacidades de aprender por sí mismos, de contribuir a su proceso personal de formación, de desarrollar una mayor sensibilidad social y asumir responsabilidades. En concordancia con las directrices europeas, este Plan Estratégico plantea la

modernización de los planes de estudio para incluir tareas que respondan a problemas de la sociedad actual y, a la vez, renovar los procesos didácticos de manera que se fomente una enseñanza activa y se promueva un aprendizaje más intencionado. La Universidad de Oviedo afronta el reto de transformarse en una universidad de referencia, capaz de ofertar enseñanzas de prestigio a diversos grupos de estudiantes, para lo cual diversificará sus programas y ofertará itinerarios formativos con variedad de modalidades de entrada y salida. El aprendizaje permanente es otra de las inquietudes de la Universidad y por ello el Plan Estratégico promoverá el desarrollo de programas que permitan, tanto a los recién titulados, como a los profesionales y a la sociedad en general, la actualización de saberes y el aprendizaje a lo largo de la vida. Este alumnado demanda formación específica y diferenciada de la educación reglada actual, y representa una oportunidad para la Universidad de Oviedo con la que puede compensar el descenso de estudiantes causado por la demografía del entorno regional. La Universidad de Oviedo ya atiende estas demandas mediante los cursos de Extensión Universitaria, los Títulos Propios, los Cursos de Español para Extranjeros y el Programa Universitario para Mayores. Sin embargo, es necesario ampliar y desarrollar una oferta de formación continua que acreciente la relación entre la Universidad de Oviedo y el tejido empresarial y social de la región.

- Eje 2. *La potenciación de la actividad investigadora* es el medio para lograr la excelencia en la investigación que persigue la Universidad de Oviedo. Nuestra institución asume como clave de su misión la transmisión del conocimiento asociada a la creación científica. El Plan establece una serie de medidas para facilitar la gestión de proyectos, la ampliación de estructuras, dotación de equipamientos científicos y personal de apoyo. Se propone, igualmente, intensificar el desarrollo de proyectos de investigación de calidad en asociación con empresas e instituciones de manera que llegue a constituir una fuente de financiación complementaria importante. Afianzar la participación en redes internacionales y transferir resultados tecnológicos son los mecanismos previstos para su consecución.
- Eje 3 *Valorización de los recursos humanos* se considera pilar básico de la actividad universitaria y promueve el reconocimiento de las aptitudes probadas para la enseñanza, la investigación y la gestión de unidades académicas. La motivación del personal de la Universidad se concreta en incentivos económicos y mecanismos de promoción, así como las condiciones de trabajo y de los programas de atención personal. Así mismo, la Universidad de

Oviedo incluye entre sus planes el ofertar un amplio programa de perfeccionamiento profesional, tanto de formación pedagógica para su personal docente, como de formación para la gestión, así como el desarrollo de sistemas de evaluación del desempeño y la calidad del servicio.

- Eje 4 *Reestructuración organizativa y nuevos esquemas de financiación* incluye la intención de mejorar la suficiencia financiera y la eficiencia de la gestión. Con ello, busca, en primer lugar, que la Administración Pública considere la educación superior como una inversión que mejora la posición competitiva del país, en términos locales, nacionales e internacionales. En este sentido, la participación del Estado en los asuntos económicos, pese a la tendencia existente a la reducción de dotación financiera en enseñanza superior y en investigación, no debe traspasar los límites que pondrían en peligro el progreso y la innovación. La coyuntura política y económica de la región exige, igualmente, a la Universidad de Oviedo, la búsqueda de fuentes de financiación complementarias. Conscientes del déficit de inversión privada, el Plan Estratégico establece una serie de medidas que permitan ampliar y diversificar sus ingresos, buscando el incremento de la participación de todos aquellos agentes susceptibles de beneficiarse de las actividades de la Universidad. Otra línea de acción atañe al rigor en la gestión y la transparencia presupuestaria y financiera, mediante el control eficiente de los recursos, la disciplina de ahorro, la optimización del gasto y la reducción de costes. La complejidad de la Universidad requiere procedimientos administrativos claros y ello requiere la implantación de sistemas de gestión por objetivos, ágiles y eficaces, definiendo y fijando indicadores que faciliten el análisis de logros. En consonancia con el eje anterior, la mejora de la gestión necesita clarificar competencias y responsabilidades, por lo que la Universidad de Oviedo impulsará modelos y técnicas de gestión y administración basados en la cultura de la eficacia y apoyados en medidas de descentralización y la mejora de la comunicación y la coordinación.
- Eje 5 *Impulso de la conexión externa y la internacionalización* se enfoca desde el principio de “pensar globalmente y actuar localmente”. La Universidad de Oviedo es consciente de que sus recursos son limitados y que su docencia e investigación deben estar asociadas a redes nacionales e internacionales, así como que la captación de estudiantes debe extenderse más allá de las fronteras regionales y nacionales. En este sentido, el Plan Estratégico incluye varias iniciativas para favorecer la movilidad de personal y alumnado de la Universidad mediante el desarrollo de programas compartidos con

universidades extranjeras. La Universidad de Oviedo reforzará, igualmente, el diálogo con el entorno regional así como con el sistema de educación no universitaria ya que es consciente de las necesidades sociales y de su papel en el desarrollo regional, sin que ello suponga que vaya a ceñir su actividad exclusivamente a las expectativas externas, sino más bien traducirlas a su función de anticipación y mejora social.

- Eje 6. *La innovación en la enseñanza, aprendizaje, investigación y gestión*. La transición hacia una universidad de calidad requiere potenciar la innovación de la metodología docente y de los proyectos y estructuras de investigación, que a su vez se apoyará en un sistema innovador de la gestión. El Plan sitúa al proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro de las actividades académicas y promueve la reflexión sobre contenidos formativos, de manera que se puede conseguir una enseñanza más personalizada, con mejores resultados y más elevados rendimientos, a la vez que un incremento de la empleabilidad de sus titulados. Para ello se propone realizar una oferta académica mejor estructurada y generalizar una amplia oferta de enseñanza de idiomas y de manejo informático, incorporando progresivamente un mayor número de programas no presenciales. Así mismo, se propone intensificar el uso de nuevas tecnologías como instrumentos y materiales docentes, la organización de tutorías personales y de sistemas de evaluación que incluyan el trabajo continuado del alumnado. La Universidad de Oviedo apuesta por reforzar el perfil tecnológico de sus programas y puesto que este componente de la actividad académica no puede incorporarse contando sólo con los recursos propios, una línea prioritaria de actuación consistirá en coordinar actividades con grupos empresariales, fundaciones e institutos universitarios de investigación. La Universidad también entiende que su responsabilidad no sólo afecta al periodo y ámbito formativo de sus estudiantes sino que debe extenderse a la inserción laboral y social de sus titulados. El proceso de transición de la educación superior al empleo se ha vuelto complejo y prolongado y, como consecuencia, también se requiere de un diálogo permanente entre las universidades y el mundo empresarial e institucional. El Plan Estratégico propone, en este sentido, un conjunto de medidas precisas sobre los requerimientos para una adecuada inserción laboral.

Estos seis ejes estratégicos, que se desarrollaron en 27 líneas mediante el despliegue de 88 objetivos a implantar mediante 297 acciones, los cuales se adjuntan en un anexo.

El Plan Estratégico se articula de manera que pueda analizar su cumplimiento e informar, de manera precisa, del nivel de ejecución alcanzado en cada momento del proceso por cada una de las unidades responsables, según se indica en la Tabla 1.

Tabla 1. Componentes del Plan

EJE ESTRATÉGICO 1 RENOVACIÓN Y ADECUACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS		LINEA ESTRATEGICA 1.2 EVALUACIÓN, MEJORA Y ACREDITACIÓN DE LAS TITULACIONES	
OBJETIVOS	ACCIONES	INDICADORES	UNIDADES RESPONSABLES
1.2.1. Evaluar y Mejorar la calidad docente	A. Evaluación de las titulaciones de grado y postgrado	Número de titulaciones evaluadas en programas nacionales e internacionales	Vicerrectorado Calidad, Planificación e Innovación Centros
	B. Desarrollo de Planes de Mejora derivados de las evaluaciones	Número de acciones finalizadas	Vicerrectorado Calidad, Planificación e Innovación Centros
	C. Organización de Planes Personales de Mejora Docente	Tasa Departamental de profesores con Planes Personales de Mejora Docente	Vicerrectorado Calidad, Planificación e Innovación Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado Departamento
1.2.2. Acreditar las titulaciones de grado y postgrado	A. Acreditación de titulaciones de grado y postgrado	Número de acreditaciones logradas	Vicerrectorado Calidad Planificación e Innovación
	B. Certificación de unidades y servicios universitarios	Número de acreditaciones logradas	Vicerrectorado Calidad Planificación e Innovación
	C. Análisis del rendimiento académico de las titulaciones de Grado y Postgrado	Tasa de éxito de la titulación Tasa de rendimiento de la titulación Tasa de eficiencia de la titulación Tasa de retardo de la titulación Tasa de abandono de la titulación Tasa de graduación de la titulación Duración de los estudios	Vicerrectorado Calidad Planificación e Innovación

La amplia difusión efectuada constituye otro hecho relevante para la Universidad al constituir una verdadera fase de validación del documento por contraste y juicio de muchas y muy expertas personas. La difusión se corresponde con un análisis en

profundidad por la comunidad, tanto universitaria (valoración interna), como social (distribución externa), de carácter regional y nacional.

La relación de personas y grupos universitarios destinatarios del Plan Estratégico fue de 32 miembros de dirección universitaria, 104 decanos y directores de centros, 140 directores de departamentos, 47 miembros del consejo Social y jefatura de servicios, 300 miembros del Claustro, 27 institutos y entidades asociadas a la Universidad. La difusión regional incluyó al Gobierno del Principado de Asturias, grupos parlamentarios, administraciones municipales, instituciones sociales y medios de comunicación. La distribución nacional alcanzó a 71 universidades, organismos universitarios y agencias nacionales.

PRINCIPALES RESULTADOS

Para determinar la influencia de la Planificación Estratégica en los resultados de la Universidad sería necesario realizar un estudio bajo el enfoque de investigación evaluativa. No obstante, con el fin de dar una primera estimación de la consistencia de la Planificación *se ha realizado un ejercicio simple de intentar ajustar las actuaciones que presentan las Memorias Académicas de la Universidad, con los ejes y líneas expresados en la Planificación Estratégica*, por considerar que ambos documentos deben mantener un esquema similar, la Planificación en tanto que elemento director, y la Memoria, en cuanto que rendición de cuentas. El resultado es que se aprecia un claro paralelismo y convergencia entre la organización de acciones previstas en la Planificación Estratégica y las presentadas como realizadas por las Memorias Académicas, si bien no ocurre con la misma nitidez en todos los ejes y apartados de ambos documentos.

En concreto, el primer eje, Renovación y Adecuación de las Enseñanzas, recoge bastante bien las principales actuaciones de carácter docente, las evaluaciones y acciones de mejora, así como los informes de satisfacción y rendimiento académico, la formación permanente del profesorado y la oferta de cursos de Extensión Universitaria.

El segundo eje, Potenciación de Recursos y Actividad Investigadora, recoge bien las actividades de Infraestructuras, de los servicios de Deportes, de Medios Audiovisuales y Publicaciones, así como la actividad investigadora, pero también incluye las actividades de Innovación, que en la Planificación Estratégica se sitúan en el último eje.

En el eje número 3, Valorización de los Recursos Humanos, también se observa cierta disparidad de criterio entre la Planificación Estratégica y las Memorias Académicas de estos cursos, ya que la relación de actuaciones de esta última solamente permitiría incluir las actividades de estudiantes, puesto que la actividad docente del profesorado se incluye en el primer eje y la de investigación en el segundo, quedando las acciones relativas al personal de administración y servicios situadas en el eje 4, de Estructura Organizativa y Financiera.

El eje número 5, Movilidad y Relaciones Institucionales, recoge perfectamente las actividades de la Memoria Académica relativas a estos dos mismos apartados.

La mayor dificultad se encuentra en el eje número 6, Innovación en la Enseñanza, Aprendizaje, Investigación y Gestión, cuyas líneas, objetivos y acciones se encuentran dispersos por los apartados de la Memoria Académica y por lo tanto quedarían incluidos en la información asociada a los ejes anteriores

PRINCIPALES PROBLEMAS ENCONTRADOS

Aunque se han expresado algunas dificultades en el epígrafe anterior, cabe remarcar los siguientes aspectos:

- Se aprecia la necesidad de hacer coincidir el apoyo presupuestario con el desarrollo de las acciones del Plan.
- El impulso inicial del Plan se desvanece si no se mantiene el impulso a los objetivos por parte de las unidades responsables.
- El Plan está más arraigado en los órganos de gobierno y en el primer nivel de la organización, que en el resto. En este sentido, se observa una especial dificultad para lograr la participación de algunas unidades y niveles.
- El Plan debería proyectarse hacia las Facultades y Escuelas mediante planes estratégicos vinculados lo cual resulta difícil por la propia cultura existente y por los múltiples elementos de gestión cotidiana que se presentan, alejados en muchos casos de los objetivos de la planificación estratégica.
- El proceso es largo y depende mucho del voluntarismo de las personas. Debería existir una unidad específica para la implantación del Plan, que se encargase de su desarrollo, coordinación y proyección descentralizada.

CONTINUIDAD DEL PROCESO

El desarrollo de una planificación estratégica no se concibe como un fin en sí mismo, sino que requiere su ejecución mediante un despliegue de acciones concretas que en el caso de la Universidad de Oviedo se alinean bajo la aplicación por progresos y el control por indicadores.

LA APLICACIÓN POR PROGRAMAS

Las observaciones recibidas en la fase de difusión pusieron de manifiesto la importancia de hacer operativo el Plan mediante la implantación de Programas que llevasen asociados un esquema de financiación. En este sentido, un primer análisis transversal de las líneas estratégicas permite establecer una serie de programas de trabajo vinculados a diferentes unidades de gobierno y gestión, y relacionados con los siguientes grandes temas: Financiación y Gestión, Recursos e Infraestructuras, Personal, Enseñanzas, Evaluación y Mejora. Movilidad e Investigación

Tabla 2. Aplicación por Programas

SVOS. CENTRALES	CENTROS							DEPARTAMENTOS						
	Financiación y Gestión	Recursos e Infraestructura	Personal	Enseñanza	Evaluación y Mejora	Movilidad	Investigación	Financiación y Gestión	Recursos e Infraestructura	Personal	Enseñanza	Evaluación y Mejora	Movilidad	Investigación
VICERRECTORADO DE ORDENACIÓN ACADÉMICA Y PROFESORADO		4,1	3,1	1,1	1,5				4,1	3,1		1,5	1,7	
VICERRECTORADO DE EXTENSIÓN				1,8									1,8	
VICERRECTORADO DE INFRAESTRUCTURAS		4,3							4,3					2,3 2,4
VICERRECTORADO DE RELACIONES INSTITUCIONALES, COMUNICACIÓN Y COORDINACIÓN						5,0							5,0	
VICERRECTORADO DE CALIDAD, PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN				1,3	1,4 1,5			4,2				1,4 1,5		2,1
VICERRECTORADO DE CONVERGENCIA EUROPEA, POSTGRADO Y TÍTULOS PROPIOS				1,1							1,2			2,0
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y RELACIONES CON LA EMPRESA													1,7	
GERENCIA	4,2 4,4		3,2					4,2 4,4		3,2	1,2			2,2
VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES				1,9 1,10	1,5 1,6	1,7 1,8								

EL CONTROL POR INDICADORES

Toda planificación requiere desarrollar un sistema de control y la Universidad de Oviedo está preparando en estos momentos un catálogo de indicadores que permita disponer de información puntual e inmediata de elementos clave necesarios para la toma de decisiones. La organización de esta información estratégica vendrá agrupada en dos niveles, rectorado y órganos de gobierno, habiendo definido hasta el momento un total de 147 indicadores dependientes de las siguientes unidades de gobierno y gestión:

Tabla 3. Control por Indicadores

UNIDADES	Nivel 1	Nivel 2	TOTAL
Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado	5	8	13
Vicerrectorado de Extensión	4	3	7
Vicerrectorado de Investigación y Relaciones con la Empresa	5	16	21
Vicerrectorado de Estudiantes	5	27	32
Vicerrectorado de Infraestructuras	1	11	12
Vicerrectorado de Convergencia Europea, Postgrado y Títulos Propios	1	2	3
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación	8	10	18
Vicerrectorado de Relaciones Institucionales, Comunicación y Coordinación	5	20	25
Gerencia	5	26	31
Oficina de Relaciones Internacionales	8	7	15
TOTAL DE INDICADORES	47	130	147

EL SEGUIMIENTO MEDIANTE CUADRO DE MANDO

El conjunto de indicadores a desarrollar por la Universidad será gestionado mediante un Cuadro de Mando que permita el seguimiento de la información vinculada a las bases de datos universitarias y gestionada por las correspondientes unidades de gestión.

VALORACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO

El Plan Estratégico es fruto de la reflexión y debate en diversos foros y reuniones celebradas en el seno de la comunidad universitaria. Recoge los objetivos fundamentales, a la vez que constituye una propuesta dinámica y abierta para modernizar la Universidad asturiana. Por ello, el trabajo realizado supone alcanzar un

hito muy importante en aras a elevar la calidad, eficiencia y prestigio de la Institución como servicio público de especial relevancia social.

La difusión interna y externa del Plan permite comunicar más eficazmente las claves de gobierno y las directrices que rigen la transformación de la Universidad en una institución comprometida con las demandas sociales que el futuro nos plantea.

La metodología vinculada al desarrollo del Plan (Memoria Académica, Informe del Rector al Claustro, Catálogo de Indicadores, Cuadro de Mando, Presupuesto, etc.), facilita la observación del cumplimiento de los objetivos e impulsa un sistema de gestión universitaria moderno y eficiente.

El éxito de la iniciativa se irá logrando en la medida en que arraigue esta nueva cultura en la comunidad académica, lo que requiere esfuerzo, compromiso y participación responsable. Un elemento fundamental para el desarrollo del Plan será la colaboración de los servicios centrales con los centros y departamentos, de manera que se favorezca la descentralización y asuman protagonismo las unidades encargadas de aplicar las acciones planificadas.

ANEXO

Misión:

La Universidad de Oviedo es una institución pública al servicio de la sociedad asturiana, con proyección internacional, cuya misión es la creación y transmisión del conocimiento, mediante una investigación y docencia de calidad, con vocación de liderazgo intelectual y cultural.

Visión:

La Universidad de Oviedo, renovada y reorganizada en sus estructuras, y con políticas universitarias innovadoras, presta un servicio público educativo de calidad, reconocido entre los más prestigiados del sistema universitario español, con una estrecha conexión internacional y como motor de innovación y desarrollo en la sociedad asturiana.

EJE 1: RENOVACIÓN Y ADECUACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS PARA LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

LINEA 1.1. Renovación de la oferta de enseñanzas para la adaptación al Espacio de Educación Superior.

Objetivos:

- 1.1.1 Adaptar las enseñanzas al espacio Europeo de Educación Superior, a la sociedad del conocimiento y a la oferta y demanda actuales.
- 1.1.2 Reorganizar el mapa de titulaciones de la Universidad de Oviedo
- 1.1.3 Ofertar programas compartidos con otras universidades nacionales y extranjeras

LINEA 1.2. Evaluación, mejora y acreditación de las titulaciones.

Objetivos:

- 1.2.1. Evaluar y mejorar la calidad docente.
- 1.2.2. Acreditar las titulaciones de grado y postgrado.

LINEA 1.3. Ampliación y acreditación de la oferta de postgrado

Objetivos:

- 1.3.1 Adaptar los Títulos Propios de Master y Doctorado al Espacio Europeo de Educación Superior y a la legislación de postgrado.

LINEA 1.4. Mejora de los rendimientos y los resultados educativos

Objetivos:

- 1.4.1. Mejorar la integración, éxito y satisfacción del alumnado.
- 1.4.2. Apoyar la adaptación del profesorado a nuevos métodos docentes
- 1.4.3. Aumentar la inserción profesional de los titulados.

LINEA 1.5. Captación y retención de estudiantes.

Objetivos:

- 1.5.1. Mantener la demanda de estudiantes y captar nuevos segmentos de alumnado.
- 1.5.2. Diseñar programas específicos para nuevas demandas y colectivos singulares y de formación permanente para llegar a más público y satisfacer mejor las necesidades de las empresas.
- 1.5.3. Mejorar la oferta deportiva y alentar a la comunidad universitaria en la práctica del deporte.

LINEA 1.6. Intensificación y modernización de programas de Extensión Universitaria y servicios Universitarios.

Objetivos:

- 1.6.1. Consolidar la Extensión Universitaria como rasgo diferenciador de la Universidad de Oviedo presentando especial atención a la realidad social, lingüística y cultural de Asturias.
- 1.6.2. Configurar una red regional de Centros de Extensión y Servicios Universitarios en colaboración con las instituciones comarcales y locales.
- 1.6.3. Potenciar el papel de liderazgo cultural de la Universidad de Oviedo y su apertura al conjunto de la sociedad asturiana.

LINEA 1.7. Incorporación de valores culturales, éticos, de responsabilidad social y de igualdad de trato.

Objetivos:

- 1.7.1. Promover las inquietudes culturales y la formación en valores que haga de los estudiantes ciudadanos responsables y solidarios con el entorno social, lingüístico y cultural.
- 1.7.2. Reforzar la igualdad de oportunidades para el acceso y progreso en la Universidad.

EJE 2. POTENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA

LINEA 2.1. Consolidación y generación de grupos investigadores en coordinación con el Espacio Europeo de Investigación.

Objetivos:

- 2.1.1. Potenciar la actividad científica y elevar sus estándares.

2.1.2 Favorecer la integración del mayor número de estudiantes y docentes en la investigación.

2.1.3. Participar en red de centros de excelencia y de centros virtuales de investigación.

LINEA 2.2. Mejora de los procesos de gestión de la investigación y de apoyo a los investigadores.

Objetivos:

2.2.1. Mejorar la gestión y agilizar la tramitación de proyectos.

2.2.2. Dotar plazas y formar personal técnico de laboratorio.

LINEA 2.3. Ampliación de equipamientos y servicios de apoyo a la investigación.

Objetivos:

2.3.1. Mejorar las infraestructuras y los recursos de apoyo a los grupos de investigación.

2.3.2. Transformar las bibliotecas en centros activos de un sistema de recursos para el aprendizaje y la investigación.

LINEA 2.4. Creación de nuevas estructuras de generación y transferencia de investigación científico-técnica

Objetivos:

2.4.1. Optimizar y extender los servicios científico-técnicos de la Universidad de Oviedo para convertirlos en centros de generación y transferencia de resultados de investigación.

2.4.2. Favorecer la cooperación con las entidades de investigación de la región.

2.4.3. Establecer polos de generación y transferencia de investigación científico-técnica.

LINEA 2.5. Impulso a la difusión, transferencia y comercialización de los resultados de la investigación universitaria.

Objetivos:

2.5.1. Difundir los resultados de la investigación.

2.5.2. Aumentar los índices de transferencia del conocimiento, tecnología y cultura científica a las empresas y a la sociedad.

EJE 3. VALORACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS

LINEA 3.1. Optimización de la plantilla y mejora de las condiciones docentes del profesorado.

Objetivos:

- 3.1.1. Adecuar la plantilla del personal docente e investigador a las necesidades del nuevo escenario universitario.
- 3.1.2. Definir las condiciones de carrera del profesorado y apoyar su consecución
- 3.1.3. Elaborar un plan plurianual de promoción del profesorado.
- 3.1.4. Transformar los actuales contratos a las figuras de la LOU.
- 3.1.5. Favorecer el rejuvenecimiento progresivo del personal docente e investigador.
- 3.1.6. Establecer incentivos profesionales.
- 3.1.7. Elaborar un plan general de movilidad.
- 3.1.8. Mejorar las condiciones de trabajo.

LINEA 3.2. Reorganización de la plantilla y funciones del personal de administración y servicios.

Objetivos:

- 3.2.1. Adecuar la plantilla del personal de administración y servicios a las necesidades de la Universidad de Oviedo.
- 3.2.2. Establecer incentivos económicos y de promoción.
- 3.2.3. Mejorar las condiciones de trabajo.

EJE 4. REESTRUCTURACION ORGANIZATIVA Y NUEVOS ESQUEMAS DE FINANCIACIÓN

LINEA 4.1. Reorientación de los campus

Objetivos:

- 4.1.1. Reubicar las enseñanzas de manera que refuercen la identidad académica de cada campus y se incremente su interrelación.
- 4.1.2. Dotar a los campus de estructuras y servicios comunes.
- 4.1.3. Fomentar el desarrollo de la constitución de polos de investigación por campus
- 4.1.4. Dotar a los campus de servicios comunes para los estudiantes.

LINEA 4.2. Reorganización de la estructura administrativa y de gestión.

Objetivos:

- 4.2.1. Modernizar las estructuras de gestión, ordenando y simplificando las mismas.
- 4.2.2. Reordenación de la Oficina del Rector
- 4.2.3. Clarificar las responsabilidades de los equipos directivos profesionalizando su gestión.
- 4.2.4. Establecer un modelo de gestión de centros y departamentos más autónomos ligado a la capacidad docente contratada.
- 4.2.5. Establecer un sistema de información y producción de datos permanentemente actualizados.
- 4.2.6. Elaborar un modelo de financiación de centros y departamentos basado en parámetros objetivos y conocidos por la organización.

LINEA 4.3. Reforzamiento de las dotaciones de infraestructuras.

Objetivos:

- 4.3.1. Elaborar y desarrollar un plan de inversiones.
- 4.3.2. Reforzar la identidad y especificidad de los campus
- 4.3.3. Plan de incorporación de la Universidad de Oviedo al uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- 4.3.4. Fomentar la seguridad y la salud
- 4.3.5. Facilitar la accesibilidad a personas con discapacidades.
- 4.3.6. Proteger el medioambiente de la Universidad de Oviedo y educar en su conservación
- 4.3.7. Incrementar el patrimonio artístico/cultural.

LINEA 4.4. Nuevos esquemas para la suficiencia financiera.

Objetivos:

- 4.4.1. Disponer de un marco estable plurianual de financiación ligado al proceso de convergencia europea.
- 4.4.2. Mantener y reforzar el contrato programa con financiación condicionada por criterios previamente acordados.
- 4.4.3. Asegurar la financiación de la incorporación a las Tecnologías de la información y la comunicación.
- 4.4.4. Garantizar la financiación de los postgrados oficiales.
- 4.4.5. Diversificar las fuentes de financiación mediante la captación de recursos externos.
- 4.4.6. Analizar y optimizar costes.

EJE 5. IMPULSO DE LA CONEXIÓN EXTERNA Y DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

LINEA 5.1. Impulso a la internacionalización

Objetivos:

- 5.1.1. Participar decididamente en el proceso de internacionalización de las universidades.
- 5.1.2. Fomentar la movilidad de profesores de la Universidad de Oviedo con otras universidades.
- 5.1.3. Impulsar la movilidad de los estudiantes.
- 5.1.4. Reforzar la internacionalización mediante las Tecnologías de la Información y la comunicación.
- 5.1.5. Favorecer la relación internacional del personal docente e investigador y del personal de administración y servicios mediante el dominio de un segundo idioma.

LINEA 5.2. Intensificación de las relaciones externas.

Objetivos:

- 5.2.1. Insertar a la Universidad de Oviedo en el tejido empresarial y social asturiano.
- 5.2.2. Orientar la actividad de la Universidad de Oviedo hacia la inserción laboral de los titulados.
- 5.2.3. Favorecer la movilidad entre universidad y empresa.

LINEA 5.3. Difusión de la imagen corporativa y participación en agrupaciones suprauniversitarias.

Objetivos:

- 5.3.1. Reforzar la identificación de los universitarios con la institución y los objetivos institucionales.
- 5.3.2. Proyectar la imagen de la Universidad de Oviedo como entidad histórica con visión de futuro.
- 5.3.3. Consolidar y ampliar la colaboración en órganos suprauniversitarios.

LINEA 5.4. Consolidación de un sello editorial y una productora audiovisual de prestigio.

Objetivos:

- 5.4.1. Consolidar un sello editorial de prestigio, de carácter académico y con calidad editorial profesional.

- 5.4.2. Consolidar una productora audiovisual para el apoyo a la investigación, la docencia y la difusión de la imagen de la universidad.

EJE 6. INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, INVESTIGACIÓN Y GESTION

LINEA 6.1. Refuerzo de los aspectos tecnológicos en el aprendizaje y la investigación.

Objetivos:

- 6.1.1. Reforzar el estudio de materias y titulaciones carácter tecnológico.
- 6.1.2. Desarrollar las actividades del Centro de Innovación, promoviendo la transferencia y comercialización.

LINEA 6.2. Desarrollo de enseñanzas no presenciales y campus virtual

Objetivos:

- 6.2.1. Incrementar la incorporación de las Tecnologías de la Información y la comunicación a la enseñanza presencial y no presencial.
- 6.2.2. Modernizar y extender territorialmente la Extensión Universitaria mediante uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

LINEA 6.3. Énfasis en la inserción laboral de los titulados

Objetivos:

- 6.3.1. Incrementar la orientación de la actividad docente e investigadora hacia la inserción laboral, sin descuidar otros aspectos.
- 6.3.2. Intensificar la vinculación con empresas.
- 6.3.3. Incentivar el espíritu emprendedor de los estudiantes.

LINEA 6.4. Implantación de titulaciones conjuntas (*joint degrees*) con otras universidades europeas.

Objetivos:

- 6.4.1. Ofertar programas compartidos con otras universidades nacionales y extranjeras.
- 6.4.2. Sostener otros programas no oficiales, de carácter internacional

LINEA 6.5. Innovación pedagógica

Objetivos:

- 6.5.1. Adaptar la docencia a modelos de aprendizaje activo.
- 6.5.2. Flexibilizar y facilitar el sistema de tutorías.
- D. 6.5.3. Favorecer el autoaprendizaje .

EL SISTEMA DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA. SU DESPLIEGUE EN CENTROS, DEPARTAMENTOS E INSTITUTOS

Santi Roca¹

INTRODUCCIÓN

La planificación estratégica configura un estilo de dirección y de gestión orientado a la toma de decisiones y de acciones fundamentales que conforman y guían lo que una organización quiere lograr, a partir de la perspectiva de aquello que es.

La planificación estratégica ha acontecido una necesidad en todas aquellas instituciones que, habiendo protagonizado un gran cambio, tienen plena conciencia que el futuro comportará retos y transformaciones importantes. La Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) ha sido pionera en España en la implementación de esta metodología que se ha desplegado hasta el nivel de sus unidades básicas².

El proceso de planificación estratégica, se ha llevado a cabo de acuerdo con el desarrollo de un modelo de dirección y gestión de la UPC que se remonta al año 1995 y, que ha tenido una notable difusión y reconocimiento tanto interno como externo y ha generado una cultura de planificación que se ha ido extendiendo a las diferentes unidades de la UPC, centros, departamentos, institutos de investigación y servicios generales, creándose una cultura de *corresponsabilidad institucional*, elemento básico para la consecución de los objetivos institucionales.

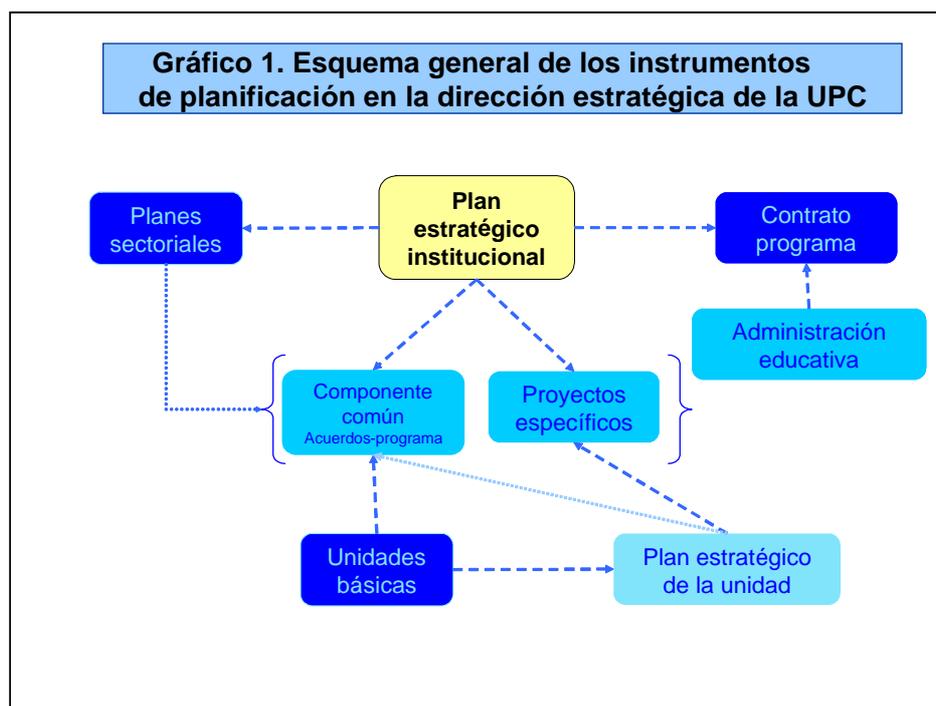
La planificación institucional de la Universidad se ha desarrollado desde sus inicios en *planes sectoriales* y de servicios, y se despliega mediante la planificación de sus *unidades básicas* a través de acuerdos-programas, en los cuales se fijan compromisos y recursos asociados a su cumplimiento. Dichos acuerdos-programas comparten buena parte de los objetivos del *Contrato Programa UPC-Administración* (como elemento diferenciador y, en su momento pionero de financiación por objetivos de la Universidad). Este conjunto de instrumentos - el plan estratégico institucional, los planes sectoriales, los acuerdos programas de las unidades básicas y el Contrato Programa - forman el *Sistema de Dirección Estratégica de la UPC* que tiene como

¹ Jefe del Gabinete Técnico de Planificación, Evaluación y Estudios de la Universitat Politècnica de Catalunya, España

² Centros, departamentos e institutos

finalidad ser una herramienta para la adaptación permanente a los cambios y a la consecución de resultados en relación a las necesidades de la sociedad.

El sistema de Calidad de la Universidad, ha ido evolucionando para adaptarse a la realidad de cada momento. El Gráfico 1 relaciona los diferentes instrumentos de planificación que configuran el sistema de dirección estratégica de la UPC en la actualidad.



En este artículo se abordará principalmente la experiencia inherente a la implementación del denominado componente común de planificación estratégica de las unidades básicas, si bien se describen brevemente los otros instrumentos.

LOS PLANES SECTORIALES

Para desarrollar algunas líneas de trabajo o políticas sectoriales recogidas en la planificación estratégica, se han elaborado planes o marcos de trabajo que han establecido las bases y los objetivos que se han de lograr en un periodo concreto en un área o servicio determinado.

A los documentos que instrumentan un despliegue operativo de algunas políticas transversales se les ha denominado “planes sectoriales”. Estos planes, algunos de los cuales se relacionan a continuación, han sido punto de referencia para la planificación estratégica de las unidades básicas.

- Plan de Bibliotecas
- Plan de Relaciones Internacionales
- Plan del Servicio de Lenguas y Terminología
- Plan del Servicio de Actividades Sociales
- Plan de Medio Ambiente
- Plan de Riesgos Laborales
- Plan de Acción Tutorial
- Plan de Promoción de los Estudios
- Plan estratégico de la Investigación

Por otra parte, el equipo de gobierno refuerza la apuesta por la planificación a través de la elaboración de dos planes de inversiones, concretamente para el trienio 2004-2006, en el ámbito de las TIC's y en el de las edificaciones existentes y equipamiento docente. Con esta nueva política se pretende priorizar, de una forma transparente, las necesidades de las unidades según las disponibilidades presupuestarias.

EL CONTRATO-PROGRAMA

En el año 1997, la Generalitat de Catalunya, a través del Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información (DURSI), y la Universitat Politècnica de Catalunya formalizaron el primer Contrato Programa universitario, vigente durante cuatro años. Este mecanismo posibilitaba el establecimiento, por primera vez en el entorno universitario del estado español, de un instrumento que vincula la consecución de objetivos de mejora a medio plazo a la financiación de la universidad.

La experiencia adquirida ha confirmado el Contrato Programa como un instrumento eficaz de estímulo para la mejora de la calidad universitaria. Paulatinamente se ha ido extendiendo al resto de las universidades catalanas, y a otras comunidades autónomas españolas y ha tenido continuidad en la UPC. En la actualidad se está realizando balance del segundo Contrato Programa (2002-2005) y está revisando las bases, junto con el resto de universidades públicas catalanas, para negociar de manera inminente un nuevo contrato programa UPC–Generalitat de Catalunya que será vigente para el periodo 2006-2009.

EL PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL

Inicialmente, la planificación de la Universidad era fundamentalmente sectorial (planes de estudio, presupuesto anual, actividades docentes y de investigación, inversiones, etc.); asimismo, la planificación académica tenía poca interrelación con el proceso de asignación de recursos y era entendida como una función centralizada de los órganos de gobierno y dirección de la institución (por tanto, escasamente descentralizada en las unidades docentes y de investigación de la Universidad).

En este contexto, un *antecedente* muy destacable de los futuros planes estratégicos institucionales, fue la generación durante los años 1988 y 1989 del *Plan de futuro de la UPC*, elaborado gracias a un convenio firmado por la Universidad con la UNESCO. Un estudio de gran calidad técnica, que en su momento no tuvo una clara traducción práctica en la gestión de la universidad pero que, sin duda, ejerció una enorme influencia en los posteriores procesos de planificación estratégica de la Universidad.

El *primer plan estratégico* de la Universitat Politècnica de Catalunya, se aprobó el mes de febrero de 1995 en el Claustro General de la Universidad iniciándose a continuación su proceso de ejecución.

Este primer plan estratégico supuso la puesta en marcha de un proceso sistemático de planificación estratégica y de mejora de la calidad que ha perdurado hasta la actualidad. De hecho ha sido el instrumento que ha servido de marco de planificación y de punto de partida para impulsar los planes y las políticas sectoriales que ayudan a desarrollarlo y hacerlo operativo, y que ha culminado, en su último desarrollo, con la planificación estratégica de las unidades básicas.

El primer plan estratégico de la Universitat Politècnica de Catalunya se elaboró para el periodo 1995-1998 y partiendo de la definición de la misión de la Universidad “*Calidad al servicio de la sociedad: Servimos las necesidades de la sociedad promoviendo el sentido emprendedor de las unidades docentes y de investigación para fomentar la calidad y la excelencia técnica, científica y artística*”, se articuló en torno a cuatro ejes estratégicos que definieron las características esenciales del posicionamiento de la institución en relación al futuro. Los cuatro ejes citados son:

- Dar respuesta a las necesidades y demandas sociales aumentando los estándares de calidad y excelencia
- Aumentar la implicación con la sociedad y las instituciones, y también las relaciones con la comunidad tecnológica y científica
- Mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria y su identificación con los objetivos de la UPC
- Incrementar la eficacia de la organización interna

El plan estratégico realizó su despliegue con actuaciones específicas para cada uno de estos ejes.

El *segundo plan estratégico* que elaboró la Universidad, lo aprobó para el periodo 1998-2002. Este plan se enmarcó en un nuevo sistema de dirección basado en la mejora continua y en la asignación de recursos en función de la obtención de resultados, implicando al conjunto de la comunidad (a través de los planes sectoriales transversales y de los planes estratégicos de las unidades) y haciéndolo extensivo a la administración educativa (a través de la firma del Contrato Programa) y, a través suyo, al conjunto de la sociedad.

Este segundo plan estratégico, se estructuró alrededor de seis ejes: De la formación; De la investigación y la innovación; De las personas, De las alianzas, De la captación de recursos, Del impulso de progreso

Al inicio de este periodo, un nuevo contexto externo e interno y la revisión y valoración crítica por parte de los agentes implicados de las experiencias anteriores, dio lugar a un nuevo sistema de gestión estratégica basado, especialmente, en la corresponsabilidad de las unidades básicas con las líneas estratégicas y el plan de actuaciones de la UPC.

Una de las etapas decisivas en cualquier proceso de planificación estratégica es el *análisis del entorno* en el que se encuentra la institución y en el cual se sitúa; por esto se considera de una gran importancia prever y tener presente cuales serán sus tendencias de cambio para poder dar una respuesta adecuada y en el momento oportuno.

La aparición de una serie de factores, da pie a una situación favorable para hacer balance y diseñar un nuevo ciclo de planificación estratégica en la universidad y, consecuentemente en las unidades con la finalidad de definir unos objetivos congruentes con la nueva situación y desarrollar estrategias y políticas que posibiliten su logro:

- Cambios demográficos “adversos”
- Nuevos perfiles de estudiantes
- Cambios en las necesidades y demandas sociales
- Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- Mayor competencia en el sistema universitario catalán, con la incorporación de nuevas universidades públicas y privadas con enseñanzas técnicas, y la

diversificación de las estructuras de enseñanza superior con la implantación de los módulos profesionales.

- Creciente competitividad internacional de las instituciones de educación superior
- Internacionalización de la educación superior
- Reducción en los presupuestos públicos...

Además de estar inmersa en las transformaciones sociales mencionadas, la UPC también vive un momento de cambio interno. La Ley Orgánica de Universidades (LOU) y la Ley de Universidades de Catalunya (LUC), que han comportado una profunda revisión de sus estatutos, y, sobre todo, la definición y la posterior incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), abren un periodo de transformaciones radicales que no solamente afectarán la estructura de los estudios y de las profesiones asociadas, sino también aspectos más conceptuales, como por ejemplo el paso de la formación “de por vida” a la formación “a lo largo de la vida”.

Para responder a estos retos, que se han de entender como oportunidades, hace falta una acción de gobierno, derivada de una cuidadosa planificación. En diciembre del 2003, el Claustro de la de la Universidad, aprobó el documento “Líneas Estratégicas de Gobierno y Plan de Actuación”, que se asimila como el *tercer plan estratégico* de la Universidad con vigencia para el periodo 2003-2006 y que se sustenta, actualmente, en cuatro ejes:

- la preeminencia de los objetivos académicos
- el compromiso social
- el buen gobierno
- la atención a las personas.

De acuerdo con el documento citado, la acción de gobierno de la UPC se ha organizado a partir de la planificación de diferentes líneas estratégicas y políticas de actuación, centradas en los cuatro ámbitos de actividad:

- Docencia
- Doctorado, investigación y transferencia de resultados
- Sociedad y territorio
- Personal, estructura y organización

y se proponen 14 objetivos estratégicos, 42 objetivos específicos, 160 acciones de mejora distribuidas en estos cuatro ejes y además ocho programas transversales a estos ejes. También se incluyen los diez objetivos del Contrato-Programa suscrito

con la Generalitat de Catalunya y se configura el marco para desplegar dichos objetivos en las unidades básicas.

LOS PLANES ESTRATÉGICOS DE LAS UNIDADES BÁSICAS

Los planes estratégicos de las unidades básicas deben ser promovidos por la propia unidad a partir del conocimiento más profundo de su propia realidad y de su entorno inmediato, así como de sus objetivos, que deberán adecuarse a la planificación estratégica general de la institución y a los planes sectoriales y políticas generales determinadas por los órganos de gobierno. En este sentido, cada unidad se convierte en una organización con personalidad propia que concreta y adapta las estrategias generales de la Universidad. El equipo de gobierno de la Universidad ha impulsado esta iniciativa entendiendo que el proceso de planificación estratégica de la institución debía alcanzar también las distintas unidades de la Universidad, en una voluntad clara de descentralizar y dotar de capacidad de dirección y gestión a las mismas. Esta iniciativa puede permitir a la unidad (una Facultad o Escuela universitaria, un Departamento universitario o un Instituto de investigación) definir con más concreción los objetivos académicos que quiere alcanzar, priorizar la toma de decisiones y la asignación de recursos u optimizar la gestión de los recursos y posibilitar los proyectos de futuro. Asimismo, permite articular la relación entre las unidades y el conjunto de la Universidad sobre la base de compromisos conjuntos.

En base a estos principios, la UPC, diseña una nueva etapa de Planificación Estratégica de los centros, departamentos e institutos (2003-2006)³, dónde el énfasis se pone en el nivel de compromiso de las unidades básicas hacia el proyecto institucional de la UPC. Este compromiso se formaliza con los *acuerdos-programa* Universidad-Unidad.

La formalización del acuerdo-programa, así como los procesos de asignación de recursos destinados a impulsar las acciones previstas en la planificación estratégica de cada unidad básica y a su seguimiento, contempla dos componentes:

- Un *componente común* de aplicación reglada a todas las unidades y a través del cual se canaliza el compromiso institucional de las unidades básicas, impulsando su participación en la consecución de los objetivos generales de la universidad si bien, las unidades pueden incorporar objetivos y estrategias propios.

³ Vease el "Marco para la planificación estratégica de las unidades básicas de la UPC" (www.upc.edu/planificacio)

- Un *componente específico* al que pueden concurrir todas las unidades y mediante el cual se plasman los proyectos estratégicos de cada unidad que no tienen encaje en la parte común y que, además, requieren de un apoyo institucional de carácter económico o técnico

Ambos componentes, que se describen con más detalle más adelante se complementan mutuamente y permiten contemplar el impulso de cualquier iniciativa de interés estratégico.

La planificación estratégica de las unidades básicas, se plantea pues, bajo las siguientes premisas:

- La voluntad de corresponsabilizar y de promover la identificación de las unidades y de la comunidad universitaria en general, con los objetivos globales de la institución, derivados de las líneas estratégicas de gobierno de la universidad y de los acuerdos suscritos con las administraciones.
- Establecer las vías para que las unidades básicas, puedan incorporar especificidades e impulsar sus propios planes y actividades.

Todas las unidades -58 en total- han presentado su acuerdo-programa durante el curso 2003-2004, los cuales se han aprobado por el Consejo de Gobierno y por los órganos de gobierno de las unidades. Durante los años 2004 y 2005 se han realizado los dos primeros seguimientos de la componente común y se ha asignado la financiación acordada en los acuerdos programas.

EL COMPONENTE COMÚN DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

El componente común de planificación estratégica es un componente muy estandarizado donde las unidades determinan su participación en la consecución de los objetivos generales de la UPC que figuran en las Líneas Estratégicas de Gobierno

En éste, si bien subsiste la relación directa entre los resultados alcanzados y los recursos que se obtienen, como una nueva característica cabe destacar que no es *distributivo* sino *autoreferencial*, es decir, la asignación de recursos en cada unidad sólo se realiza en función del progreso que tenga respecto a sí misma. En este sentido, el progreso de una unidad no queda afectado por la evolución de otras unidades.

Para conseguir este propósito se ha flexibilizado el modelo con el fin de que las unidades puedan:

- Ponderar los objetivos en los que se impliquen activamente.
- Elegir las estrategias que quieren aplicar.
- Añadir estrategias propias a las preestablecidas

La valoración se realiza basándose en unos indicadores que incentivan las mejoras en cada una de las unidades.

El componente común de planificación estratégica de las unidades estructurales nos ha permitido también impulsar la participación de *todas las unidades* básicas en el proceso de planificación y con un *calendario unificado*.

Para acogerse al componente común es necesario que el posicionamiento respecto a las opciones que permite sea el *resultado de un proceso de reflexión interna y que sea aprobado por sus máximos órganos de gobierno*.

La participación de las unidades básicas en los objetivos estratégicos institucionales

Con el fin de impulsar sinérgicamente la consecución de los objetivos de la universidad, se han identificado aquellos que hacen referencia directa a la actividad de las unidades básicas, y que en gran medida han de ser impulsados directamente por éstas.

Los objetivos estratégicos institucionales susceptibles de ser desplegados en las unidades básicas, así como los *umbrales de ponderación* en cada caso y el promedio del compromiso final establecido por cada uno de las unidades, se recogen en las tablas 1 y 2 y en el gráfico 2.

Tabla 1. Umbrales de Ponderación

	Umbral de pesos por unidad			Peso promedio de las unidades		
	Centros	Depart.	Institutos	Centros	Depart.	Institutos
1. Información, orientación y acogida	0/20			11		
2. Calidad en el aprendizaje	25/45	5/25		34	16	
3. Internacionalización y Formación Continuada	5/25			14		
4. Calidad del doctorado		0/15	0/15		10	7
5. Eficiencia del doctorado		0/15	0/15		10	7
6. Adecuación a las necesidades de innovación		10/30	10/30		19	26
7. Política científica		10/30	10/30		18	26
8. Sociedad y Territorio	5/25	0/20	5/25	9	5	6
9. Medio ambiente	0/15	0/15	0/15	6	5	7
10. Cooperación y voluntariado	0/15	0/15	0/15	4	5	0
11. Estructura y organización	0/10	0/10	0/10	7	2	6
12. Formación interna	0/15	0/15	0/15	3	4	6
13. Riesgos laborales	0/10	0/10	0/10	3	3	8
14. TIC	0/10	0/10	0/10	8	6	2

Nota: en gris, los umbrales de los objetivos de obligado posicionamiento

Tabla 2. Objetivos institucionales a implementarse en las unidades básicas

<i>Articular medidas efectivas para garantizar la calidad en el aprendizaje</i>	
1. Información, orientación y acogida	Incrementar las relaciones con los centros de secundaria
	Fomentar el conocimiento puertas adentro de la Universidad mediante jornadas de puertas abiertas
	Fomentar acciones de divulgación tecnológica
2. Calidad en el aprendizaje	Impulsar acciones de adecuación a los estudios preuniversitarios
	Tutorizar el progreso académico de los estudiantes
	Potenciar capacidades y conocimientos básicos
	Generar experiencias piloto con contenidos transversales
	Actualizar, completar y si es necesario revisar los programas de las asignaturas
3. Internacionalización y Formación Continuada	Aumentar y diversificar la movilidad internacional
	Potenciar la relación de los estudiantes con el mundo profesional
	Incrementar por la internacionalización de la formación continuada

Configurar unos estudios de doctorado de calidad, atractivos y eficientes que impulse el reconocimiento social	
4. Calidad del doctorado	Compactar y reducir la oferta e incrementar la pluridisciplinariedad
	Fomentar la internacionalización del doctorado
5. Eficiencia del doctorado	Impulsar acuerdos con empresas para la formación de personal investigador
	Acercar el número de titulados al de los matriculados
	Potenciar el acceso libre a las tesis doctorales
	Vincular la realización de tesis doctorales con líneas de investigación de la unidad
Crear una política científica que adecue la búsqueda y la transferencia de resultados de la UPC a las necesidades de innovación de nuestro entorno	
6. Adecuación a las necesidades de innovación	Impulsar la difusión de los resultados de la investigación
	Potenciar para la creación, mantenimiento y explotación de la propiedad intelectual e industrial
<i>Facilitar las actividades de investigación y de transferencia de resultados del PDI y aligerar las actividades de gestión asociadas</i>	
7. Política científica	Facilitar el intercambio y la colaboración con otros centros y organismos internacionales
	Establecer acciones que faciliten la terminación de la tesis doctoral el PDI de la unidad
	Impulsar la difusión de los resultados de la investigación
	Promover la implicación del PDI en acciones de formación
	Promover el reconocimiento a las personas de la actividad
<i>Contribuir a la creación y a la difusión de la cultura y al desarrollo al equilibrio socioeconómico del país</i>	
8. Sociedad y Territorio	Ser preactivos en la difusión del conocimiento científico a la sociedad en general
	Organizar foros politécnicos para debatir temas de interés
	Impulsar la difusión de las actividades que se desarrollan en la unidad
	Participar en el desarrollo de organizaciones del entorno local y comarcal
Avanzar en la incorporación de criterios de desarrollo sostenible, cooperación y solidaridad en los ámbitos de adecuación de la UPC	
9. Medio ambiente	Impulsar la formación en aspectos ambientales
	Impulsar la investigación en temas ambientales
	Impulsar la reducción de impacto ambiental de la vida universitaria
	Impulsar la sensibilización y participación en temas ambientales
10. Cooperación voluntariado	Realizar acciones formativas que potencien valores éticos y solidarios
	Incentivar la participación en programas de cooperación para el

Disponer de una estructura organizativa que armonice con coherencia los diferentes ámbitos de actividad (docencia, investigación e implicación social) y niveles de responsabilidad (gobierno, dirección y gestión) de la UPC	
11. Estructura y organización	Impulsar la mejora de la calidad de los servicios de soporte a la actividad académica
	Impulsar las acciones dirigidas a racionalizar la estructura
	Reforzar la comunicación interna
Conseguir una plantilla adecuada en cantidad y calificación a los objetivos institucionales estableciendo criterios de dimensión, selección, promoción y de retribución, todo fomentando la atención a las personas, propiciando el desarrollo personal y profesional de los trabajadores de la UPC y mejorando la calidad de vida	
12. Formación interna	Potenciar la capacitación de las personas que forman parte de la unidad
	Potenciar la movilidad externa
	Mejorar la acogida del personal de nuevo ingreso
	Potenciar el conocimiento del inglés
Mejorar las infraestructuras y los equipamientos por lograr que todo el mundo tenga unas condiciones de trabajo, estudio y vida universitaria adecuadas	
13. Riesgos laborales	Impulsar acciones que garanticen la prevención de riesgos y el cumplimiento de la normativa vigente
Extender, acercar y facilitar el uso de las TIC como herramienta de mejora de la calidad académica y de gestión, del fomento de la comunicación y de la participación y de servicio a la sociedad	
14. TIC	Incentivar e incrementar la producción de recursos docentes multimedia
	Potenciar y facilitar el acceso libre al conocimiento científico y erudito
	Incrementar el uso de las TIC y la innovación y mejora en los procesos de aprendizaje
	Potenciar las habilidades y conocimientos informacionales de los estudiantes
	Promover la formación del PDI en el uso y gestión de plataformas de formación semipresencial y a distancia

Gráfico 2. Ficha “tipo” a cumplimentar por cada unidad.

1. Tipología de unidad a la que va dirigido el objetivo

2. Horquilla de pesos asignados a los objetivos por el Consejo de Dirección

3. Peso a asignar por parte de la unidad, en el supuesto de que quiera tomar parte en el desarrollo de este objetivo, y que formará parte de su propuesta de acuerdo-programa.

4. Objetivos que se desprenden de las “líneas estratégicas de gobierno y plan de actuación 2003-2006”.

5. Estrategias de mejora planificadas por parte del Consejo de Dirección para el conjunto de la

6. Se pide a la unidad que asigne el peso específico a aquellos indicadores sobre los que se quiere posicionar y los cuantifique en cada uno de los 3 periodos, por los cuales se le valorará la consecución de las estrategias al final de cada periodo. El conjunto de valoraciones de los indicadores debe ser **entre 30 y 50%** (el resto de valoraciones hasta el 50% se habrán de asignar a indicadores que miden las estrategias propias de mejora de la unidad, si esta las incorpora).
Període 0: últimos datos disponibles

7. La unidad puede incorporar estrategias propias e indicadores para medir los correspondientes resultados y que tienen relación directa con el objetivo específico anteriormente descrito. Període 0: Últimos datos disponibles

8. Se pide a la unidad que asigne el peso específico a los indicadores para medir la consecución de las estrategias de mejora propias (si se han descrito) y, por el cual se le valorará la consecución de los objetivos al final del periodo. La suma de valoraciones **no podrá ser superior al 20%**, y debe completar las valoraciones de las estrategias propuestas por el Consejo de Dirección hasta una suma global del 50%. El resto de valoración (hasta el 100%) viene fijada por indicadores finales de resultado, tal y como se especifica al final del cuadro.

9. Indicadores de resultado para medir la consecución de los Objetivos que emanan de las “líneas estratégicas de gobierno y plan de actuación 2003-2006”

Objetivo dirigido a Centros docentes
 Peso de este objetivo en el conjunto de la propuesta del centro docente (Hasta un 20%):

Articular medidas efectivas para garantizar la calidad en el aprendizaje		Objetivos			
Información, Orientación y Acojida		Període 0	Període 1	Període 2	Període 3
Estrategias de mejora e indicadores (30%-50%)					
<i>Incrementar las relaciones con los centros de secundaria</i>	Nombre de padrins (de tipus C o D) Nombre de xerrades de presentació dels estudis de la UPC-fetes a instituts de secundària Visites estandaritzades a laboratoris de la UPC per part de centres de secundària				
<i>Fomentar el conocimiento de la Universidad a través de jornadas de puertas abiertas</i>	Existència d'un programa formalitzat pel desenvolupament de les jornades de portes obertes Valoració de la utilitat de la informació rebuda				
<i>Fomentar accions de divulgació tecnològica</i>	Número de conferències de divulgació tecnològica				
Suma parcial (entre 30% y 50%)		0%			
Estrategias e indicadores propuestos por la unidad (0%-20%)					
Suma parcial (entre 0% y 20%)					
Indicadores comunes de resultado					
	Demanda en 1a y 2a opción a los estudios del centro				
Suma total (100%)		0%			

Para cumplimentar las fichas asociadas al componente común, cada unidad, ha:

- Decidido en qué *objetivos de los propuestos participa*²⁴² y con qué intensidad, mediante la asignación de un peso a cada uno de ellos dentro el margen previsto
- Asociado a cada objetivo se ha previsto un conjunto de estrategias y sus correspondientes indicadores (*estrategias e indicadores de mejora comunes*). Las unidades básicas han escogido en qué estrategias participan asociando un *peso a cada uno de los indicadores*.
- Además cada unidad ha podido añadir *estrategias e indicadores propios*, asociando, igualmente, el peso a cada indicador.
- Finalmente, cada unidad ha determinado los *resultados a lograr para los próximos periodos* en los indicadores vinculados a aquellas estrategias que seleccione.

El posicionamiento resultante, una vez aprobado por parte del Consejo de Gobierno, constituye el documento de acuerdo-programa que, al final del periodo y una vez recogida la información pertinente, se utilizará para hacer la valoración y la asignación de incentivos correspondiente.

La financiación asociada

Del *componente común* se derivará una parte de la financiación de las unidades (a través de su capítulo segundo). A grandes rasgos, esta asignación se desglosa en dos partes:

- Una, dependiendo de la estructura (tamaño y configuración) de la unidad: se partirá del 75% de la asignación del capítulo 2º del 2003 (año inicial) y, si no hay cambios significativos en la medida y configuración, se incrementará anualmente según el IPC.
- Otra, dependiendo del grado de logro de los objetivos pactados en el componente común del acuerdo-programa: se partirá del 25% de la asignación del 2003 y, podrá aumentarse hasta un 50% anual durante el trienio 2004-2006.

En conjunto, en el trienio 2004-2006 el incremento global del importe del capítulo 2º (gastos de funcionamiento) podrá llegar a ser aproximadamente del 50%.

²⁴²

Del documento "Líneas Estratégicas de Gobierno y Plan de actuación 2003-2006", aprobado al Consejo de Gobierno de diciembre del 2002 se han identificado aquellas propuestas de actuación que en buena parte su impulso depende de las unidades básicas. A cada uno de estos objetivos, se han asignado los correspondientes indicadores que deben medir la evolución de los resultados, así como aquellas estrategias de mejora necesarias por conseguirlos.

Hasta la puesta en marcha de este mecanismo, el capítulo 2º descentralizado se asignaba a través de indicadores de rendimiento uniformes desvinculados de la planificación estratégica.

Valoración de los resultados conseguidos

La estrategia seguida para la selección del mecanismo de valoración de los resultados conseguidos ha sido la de incentivar a las unidades para que sean más activas en aquellos aspectos en los que se detecta la necesidad de introducir mejoras, pero sin penalizar a aquellas unidades que tienen ya consolidado un nivel elevado de actividad.

Para evaluar el nivel de consecución, para cada indicador se acuerdan unos objetivos a alcanzar que tengan en cuenta tanto el potencial de mejora de las diferentes unidades como su situación de partida. En el caso de los indicadores comunes a todas las unidades los objetivos mantienen una coherencia de criterio. La fórmula utilizada para valorar el nivel de consecución en cada indicador y período es:

$$\text{Valoración de un indicador} = \text{Resultado obtenido} / \text{Objetivo acordado}$$

Con el fin de suavizar las posibles grandes oscilaciones de los resultados estos solo podrán oscilar dentro de un intervalo de valoración razonable que se acota entre 0,6 y 1,5

Las fórmulas para valorar los objetivos y para obtener la valoración global son las siguientes:

$$\text{Valoración de un objetivo} = \text{Sumatorio de las valoraciones de cada indicador ponderado por el peso del indicador en el conjunto del objetivo.}$$

$$\text{Valoración global del componente común en un período para una unidad básica} = \text{sumatorio de las valoraciones de los diferentes objetivos ponderados por los pesos asignados a cada objetivo, con un límite del 100\%.}$$

Proceso y metodología

El componente común de planificación estratégica prevé la participación de todas las unidades simultáneamente, de acuerdo con la cronología (fases) y la metodología siguiente:

1) Proceso de preparación de los acuerdos

A. Remisión de la documentación inicial a las unidades básicas. Lo cual implica

- Recogida de datos e indicadores de actividad de las unidades básicas.
- Balance del anterior plan estratégico de la unidad y DAFO de la unidad (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), principales acciones realizadas y aspectos a desarrollar.
- Otros datos o informes de interés (especialmente del entorno).
- Guías y materiales complementarios de ayuda para el desarrollo del componente común.

B. Valoración de la unidad de su posicionamiento en el entorno. De acuerdo con la documentación enviada, se pide a la unidad un proceso de reflexión, interno y consensuado, en relación a sus puntos fuertes, puntos débiles, oportunidades y amenazas del entorno. Esta reflexión debería hacerse también respecto a los resultados alcanzados en el anterior proceso de planificación, y sobre la necesidad o no de continuar impulsando acciones que, a pesar de haber sido definidas en el anterior plan, no ha sido posible ejecutarlas.

C. Posicionamiento de la unidad hacia las líneas estratégicas de gobierno. El debate interno ha de llevar a la posterior planificación de estrategias que la unidad quiere impulsar. La unidad deberá escoger, de entre los objetivos y las estrategias definidos por el Consejo de Dirección y que emanan del despliegue de las Líneas Estratégicas de Gobierno y Plan de Actuaciones, aquellos que son coincidentes con su propia estrategia. Una vez escogidos, deberá hacer la correspondiente ponderación que servirá para la evaluación y cálculo de incentivos posteriores

D. Definición de estrategias e indicadores propios de la unidad. La unidad podrá igualmente proponer aquellas estrategias e indicadores propios que, aunque no definidos previamente por el Consejo de Dirección, sean igualmente importantes para el desarrollo de su propio plan, y que, junto con el posicionamiento descrito en el punto anterior, constituirán la base del acuerdo-programa de la unidad con el Consejo de Dirección.

E. Propuesta inicial (objetivos, estrategias e indicadores). Teniendo en cuenta el posicionamiento en relación a las líneas estratégicas de

gobierno, y la propuesta de estrategias e indicadores realizada por la unidad, se elabora un primer borrador que se presenta al Consejo de Dirección para su posterior análisis.

2) Proceso de validación y aprobación de los acuerdos

F. Análisis de la propuesta de acuerdo. El Gabinete de Planificación, Evaluación y Estudios de la Universidad (GTPAE) realiza un análisis preliminar de la propuesta basándose en la información aportada y en los datos que dispone. Este análisis lo revisa la Comisión de Evaluación y Planificación Estratégica (CAPE)²⁴³ para validarlo o bien hacer observaciones pertinentes.

G. Elaboración y aprobación por parte del Consejo de Gobierno del Acuerdo-Programa definitivo de la unidad. Después de haber superado con éxito el proceso de validación y, una vez la Junta de Centro o el Consejo de Departamento o Instituto aprueben la última propuesta, el acuerdo-programa se presentará al Consejo de Gobierno de la Universidad para que lo ratifique en sesión ordinaria.

H. Difusión del acuerdo-programa. Los equipos directivos de las unidades como el Consejo de Gobierno, impulsarán las medidas adecuadas por dar a conocer los acuerdos comprometidos y los resultados logrados a toda la comunidad universitaria.

3) Procedimiento para el seguimiento de los acuerdos

I. Extracción de datos par el seguimiento anual de los acuerdos Anualmente, desde el GTPAE se recoge de las diferentes aplicaciones informáticas centralizadas toda aquella información que sea relevante para el seguimiento de los diferentes acuerdos, y se envía resumida a la unidad, a través de un aplicativo informático, para su posterior validación.

J. Validación de datos cuantitativos/cualitativos por parte de las unidades. Las unidades validarán, o si corresponde, modificarán y completarán la información, y también facilitarán una memoria a través del aplicativo informático que recoja aquella información cualitativa y aquellas

²⁴³

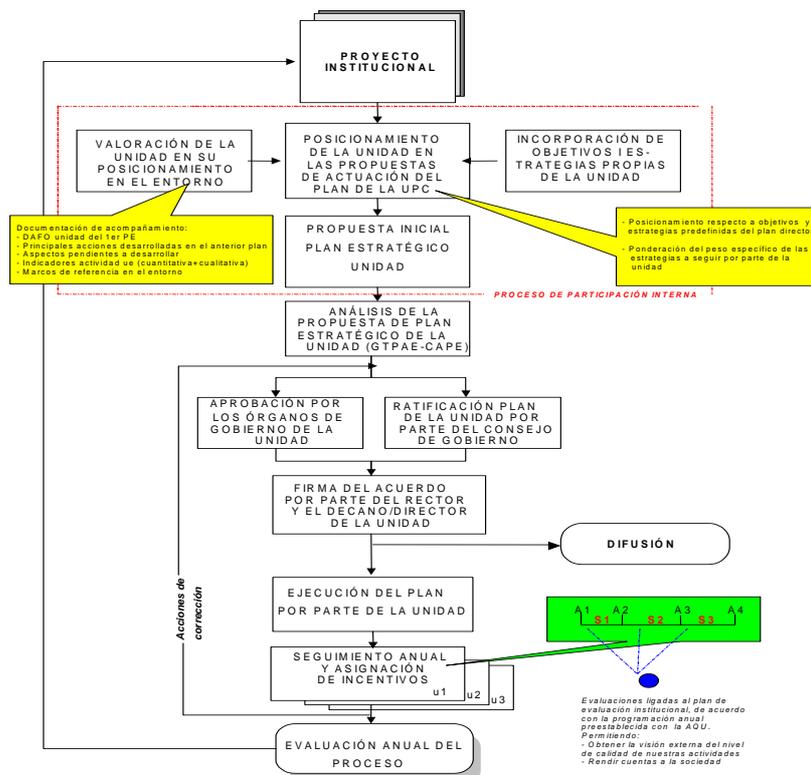
Comisión de la Universidad que supervisa la ejecución de las políticas de evaluación institucional y de planificación estratégica de acuerdo con las directrices que emanan del Consejo de Gobierno.

evidencias relevantes para valorar la consecución o no de las diferentes acciones acordadas

- K. Asignación por consecución de objetivos. De acuerdo con las valoraciones de los diferentes indicadores y de la consecución de los objetivos priorizados, se asignarán a la unidad los correspondientes incentivos económicos
- L. Propuesta de modificación de indicadores (si procede). Si procede, anualmente se analiza y se hace una valoración objetiva de las actuaciones recogidas en el Acuerdo-Programa y del grado de logro de los objetivos y se revisan en vista a posteriores seguimientos
- M. Aprobación de las modificaciones en el Acuerdo-Programa (si procede). Las modificaciones sobre el Acuerdo-Programa inicial habrán de ser posteriormente debatidas por la CAPE y, si procede, presentadas al Consejo de Gobierno para que las apruebe. Del mismo modo, el Consejo de Gobierno podrá también incluir modificaciones en las priorizaciones indicadas en el inicio del proceso y que exijan una posterior redefinición de los indicadores de evaluación propuestos por las unidades

En resumen, el componente común de planificación estratégica responde al esquema presentado en el Gráfico 3

Gráfico 3. Esquema de Planificación Estratégica



EL COMPONENTE ESPECÍFICO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

El segundo componente para el impulso de las acciones contempladas en los planes estratégicos de las unidades básicas es el *componente específico*.

El Consejo de Gobierno realiza, como complemento al componente común, una *convocatoria pública* interna para el impulso y financiación de propuestas de proyectos estratégicos. Esta convocatoria se realiza con el objetivo de recoger aquellas propuestas que se presenten desde diferentes unidades, teniendo como misión principal la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de actividad, o un cambio cualitativamente significativo y de mejora en las actividades que actualmente se vienen desarrollando.

En concreto, esta convocatoria tiene como finalidad desarrollar aquellos proyectos que permitan hacer un adelanto cualitativo y significativo en las actividades de las unidades básicas, que puedan requerir del compromiso de un apoyo institucional y que sean *propuestas que no tengan un encaje natural por la vía del componente común*

Las características de la convocatoria, son:

- *Convocatoria anual* abierta a todas las unidades básicas.
- El *periodo de ejecución* de los proyectos puede ser anual o plurianual.
- Las propuestas pueden ser presentadas para una *o más unidades*.
- Se presta especial atención al impulso para el logro de *objetivos interdisciplinarios* y compartidos entre diversas unidades básicas.
- Las *ayudas otorgadas* pueden ser de tipo *económico y/o de trato como "prioritario"* a las diversas convocatorias internas o externas que sean priorizadas por el Consejo de Gobierno, así como de *soporte técnico especializado* por parte de los servicios generales de la UPC.
- La selección y evaluación de los proyectos presentados la realiza una *comisión evaluadora*, considerándose los aspectos siguientes:
 - Que los resultados tengan un *impacto significativo* sobre una parte importante de la actividad académica de la/las unidad/es participantes y/o de la institución.
 - Que el proyecto implique preferiblemente la *colaboración activa de más de una unidad básica*
 - Que exista un *interés estratégico* para la implantación del proyecto y de las actuaciones que de éste se deriven, hacia la/las unidad/es participantes/s y/o las líneas estratégicas de Gobierno y de su Plan de Actuaciones.

- Que la unidad aporte un *porcentaje de cofinanciación* sobre el coste total del proyecto
- Que se demuestre la *viabilidad* de la propuesta del proyecto de acuerdo con el presupuesto y plazos requeridos para su implantación.
- Que haya una capacidad manifiesta por parte de la o las unidades de asumir el mantenimiento y *la continuidad de las acciones* y las cargas que se puedan derivar de la ejecución del proyecto.

VALORACIÓN DEL PROCESO (COMPONENTE COMÚN Y ESPECÍFICO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LAS UNIDADES)

Los puntos fuertes a destacar en relación a los objetivos previstos

Calendario unificado

- Se han presentado y acordado con la unidades 58 propuestas de componente común: 15/15 centros, 40/40 departamentos, 3/3 institutos

Centrar los esfuerzos en la mejora de la actividad académica

- En cuanto a centros/facultades, en todos los casos se ha asegurado que como mínimo el 60% de la propuesta haga referencia a la mejora de la docencia
- En el caso de departamentos/institutos, se ha asegurado que como mínimo el 55% de la propuesta haga referencia a realizar esfuerzos en la mejora de los estudios de doctorado e investigación
- Los objetivos de las unidades en los principales indicadores de resultado (docencia, investigación, doctorado, transferencia y formación continuada) se han negociado en función de la evolución histórica y las mejoras previsibles de cada uno de ellos

Conseguir un nivel elevado de alineación entre los objetivos de las unidades y los de la institución

- Se ha vinculado el componente común con las líneas estratégicas de gobierno y con las acciones planificadas e indicadores de los principales planes transversales en marcha
- El posicionamiento favorable respecto a acciones de mejora sugiere un modelo de crecimiento
- Se ha presentado un número destacado de estrategias propuestas por las unidades

Reforzar las posibilidades de conseguir un incremento de los recursos de las unidades

- Respetando el 55% de los indicadores del Contrato-Programa como indicadores de resultado del componente común
- Incrementando la asignación del capítulo II de las unidades en función de los resultados alcanzados
- En relación al componente específico, hasta la fecha se han resuelto favorablemente 50 proyectos de los 67 presentados que implican la participación de 58 unidades

Asegurar la máxima participación institucional

- El 100% de las unidades han aprobado la propuesta presentada por parte un órgano de gobierno de la unidad

Los puntos a mejorar en relación a los objetivos previstos son los siguientes:

La participación de la comunidad universitaria

- En las fases de diseño del plan y en la de ejecución y seguimiento, se constata una falta de real de participación e implicación de la comunidad universitaria.

Los indicadores de mejora

- Es necesario hacer un esfuerzo de simplificación y reducción de determinados indicadores
- Es necesario mejorar la descripción y aclarar los objetivos que persiguen determinados indicadores

La recogida de información

- Se debe avanzar en la recogida sistemática de información de partida

Debe preverse una mayor sincronía con otros procesos, especialmente en la etapa de seguimiento, para incorporar sus conclusiones

- Proceso de evaluación institucional
- Proceso de acreditación de titulaciones
- Adecuación de los planes de estudio a los requisitos del EEES

Se debe empezar a desarrollar el marco que favorezca la gestión del conocimiento

- Promover el intercambio de experiencias entre las unidades

PARA FINALIZAR, UNA REFLEXIÓN CRÍTICA...

Entre los errores y dificultades comunes en la planificación estratégica se pueden mencionar:

- Pensar que va a solucionar todos los males
- Que sea tan solo un instrumento de difusión y publicidad de cara al exterior.
- No interrelacionar el proceso de planificación con la evaluación de la institución y la introducción de mejoras en la calidad de la actividad académica y la gestión.
- Diseñar un proceso de planificación excesivamente complicado.
- La sensación de que el instrumento acaba dominando a las personas
- Una pérdida de la capacidad de respuesta de la institución universitaria
- Una centralización creciente de los procesos de decisión y una falta de autonomía y capacidad de gestión de las distintas unidades
- Una ausencia de sistemas de control y evaluación

Particularmente, en el caso de la UPC se pueden citar los siguientes:

- Un modelo autoreferencial activa posicionamientos conservadores en las unidades
- Corremos el riesgo de ser poco justos con los más audaces
- Hay que vincular recursos significativos controlando el presupuesto
- La transparencia es un gran valor añadido
- Es un mecanismo que ayuda a crecer... pero está claro que hay que tener otros mecanismos en otras direcciones

EL CASO DEL HOSPITAL SANT JOAN DE DEU

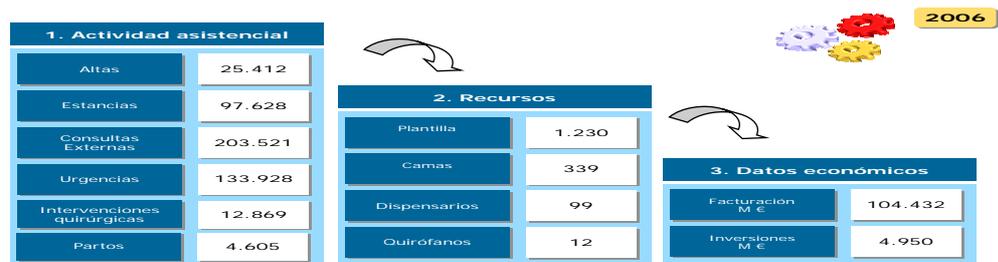
Manuel del Castillo¹

ANTECEDENTES INSTITUCIONALES

El Hospital Sant Joan de Déu de Esplugues (HSJD) forma parte de un grupo, la Orden Hospitalaria de Sant Joan de Déu, que cuenta con 300 centros de atención presentes en 50 países de los cinco continentes. Estos centros hospitalarios tienen características muy distintas ya que están ubicados en países con niveles de desarrollo y necesidades muy diferentes (París, Alemania, Los Ángeles, Chile, Australia, Sierra Leona,...).

En el Hospital Sant Joan de Déu se atienden más de 300.000 niños al año, lo cual supone que alrededor de 1 millón de familias pasan al año por el centro.

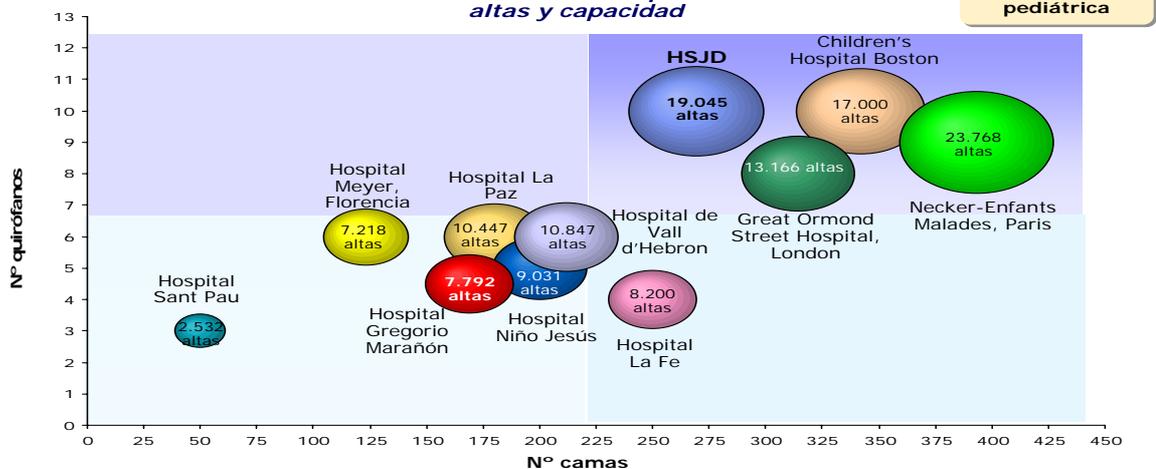
Gráfico 1



El posicionamiento del centro frente a los principales hospitales con actividad pediátrica españoles, europeos y americanos muestra que es uno de los centros más importantes en cuanto a volumen de actividad realizada,

Gráfico 2

Distribución de los centros por volumen de altas y capacidad



¹ Gerente del Hospital San Joan de Déu

RAZONES PARA EL PLAN ESTRATÉGICO EN EL HSJD

El Hospital Sant Joan de Déu comenzó su actividad hace 140 años como Hospital de beneficencia. En los 80 se convierte en un hospital concertado y se construye un nuevo hospital a la vez que se integra en la XHUP (Red hospitalaria de utilización pública de Catalunya).

A partir de 1992 se firma un acuerdo de colaboración con el Hospital Clinic i Provincial de Barcelona, por el que se integran un conjunto de servicios y recursos de ambos centros.

En el año 2005 se inicia un cambio de etapa, se pone en marcha el Programa Paidhos 2008 con el objetivo de definir el proyecto de futuro del hospital.

Las razones principales por las que el hospital se plantea la realización de este plan son:

- *Falta de visión compartida por toda la organización:* Los profesionales tenían visiones muy distintas acerca del hospital, algunos consideraban el centro como hospital pediátrico de proximidad que realiza un gran volumen de actividad básica y otros como hospital de referencia.
- *Cambios poblacionales:* La tasa de natalidad había descendido, pero con el incremento de la inmigración vuelve a haber un crecimiento importante de la población infantil. La inmigración modifica además el perfil de los usuarios y sus necesidades.
- *Nuevos hospitales previstos en la zona:* La construcción prevista de dos nuevos hospitales en la zona obliga al HSJD a reposicionarse.
- *Regulación del terciarismo:* La distribución planificada de los recursos de alta tecnología que prevé la autoridad sanitaria afecta al hospital como centro de referencia que es.
- *Problemas de salud emergentes:* Los cambios poblacionales y sociales provocan la aparición de nuevos problemas de salud propios de las sociedades más desarrolladas: de salud mental, fracaso escolar, trastornos alimentarios, etc.
- *Avances tecnológicos y nuevos procesos terapéuticos:* estos avances llevan asociados necesidades de espacios, de abordaje de patologías, de infraestructuras,...
- *Importancia del conocimiento además de la asistencia:* El hecho de ser hospital universitario no se entiende sin realizar investigación y docencia. Es necesario investigar y formar para llevar a cabo una buena asistencia. El Hospital no sólo realiza asistencia, sino que se trata además de un generador de conocimiento.

- *Insuficiencia de espacios físicos:* El incremento de actividad de los últimos años hace necesaria la renovación de los espacios físicos, de forma que se adapten al volumen de actividad superior y a las nuevas necesidades de pacientes y profesionales.
- *Problemas de financiación:* El centro arrastraba problemas de financiación, y debía asegurar una gestión eficiente de los recursos.
- *Valores:* Existía la necesidad de buscar estrategias para conseguir que los valores del hospital permanezcan con el paso del tiempo a medida que se va produciendo el relevo generacional.

METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL PLAN ESTRATÉGICO

Los pasos dados para la elaboración del Plan Estratégico Paidhos 2008 son los siguientes:

- *A partir del diagnóstico de la organización y del análisis del entorno, se clasificaron las constataciones en una matriz DAFO.*
- *Definición de las claves estratégicas, que son los elementos determinantes que condicionan la estrategia de la organización.*
- *Definición de la visión*

Lo más relevante de todo el proceso fue la colaboración activa de más de 300 profesionales, por lo que podemos decir que Paidhos es fruto de la reflexión conjunta y consenso de las personas que componen el hospital.

VISIÓN E INICIATIVAS EN DESARROLLO

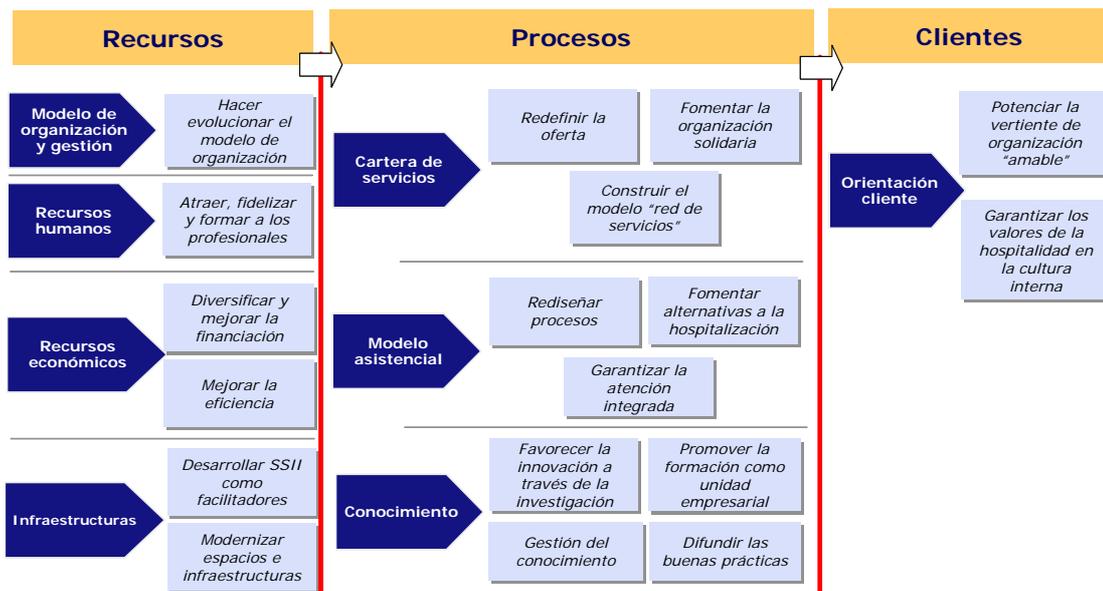
VISIÓN

El Hospital Sant Joan de Déu desea convertirse en una organización abierta a la comunidad, accesible y próxima (se trata de un hospital que realiza una actividad básica muy importante), con capacidad de investigación y docencia (es centro de referencia para determinadas patologías), pero sin dejar de lado los valores de hospitalidad y solidaridad que caracterizan el centro y que se traducen en actividades solidarias con otros centros y países.

INICIATIVAS

El Programa Paidhos se traduce en un conjunto de 50 iniciativas que se plantean en tres áreas: recursos, procesos y clientes:

Gráfico 3. Recursos, Procesos, Clientes



Algunas de las iniciativas que se encuentran actualmente en desarrollo son:

Recursos

Modelo organizativo basado en unidades de gestión:

El Hospital tenía la necesidad de hacer evolucionar y flexibilizar el modelo de gestión y organización existentes. Desde la estructura divisional actual el hospital quiere evolucionar hacia una organización basada en unidades multidisciplinares de gestión. Los actuales servicios y áreas médicas podrán convertirse en áreas de gestión clínica (agrupaciones más grandes) o unidades funcionales (agrupación de profesionales alrededor de un área de conocimiento), dependiendo del nivel de gestión de recursos y de la diferenciación clínica. Otros servicios médicos y unidades de enfermería se mantendrán como están ahora y convivirán con las áreas de gestión clínica y las unidades funcionales. Se ha establecido con cada servicio un contrato de gestión.

Mejora de las condiciones de trabajo, plan de soporte y participación de los profesionales:

Con el fin de atraer, fidelizar y formar a los profesionales, se adapta el modelo retributivo, y este tiene en cuenta no sólo lo que cada profesional es (cualificación

profesional y competencias) sino lo que hace (valoración del puesto de trabajo), los resultados obtenidos (cumplimiento de objetivos) y como lo hace (desempeño del profesional).

Además, a lo largo de los últimos años y hasta el año 2008, se está produciendo la equiparación de retribución salarial con el sector para los diferentes profesionales (facultativos, diplomados en enfermería, administrativos y auxiliares de enfermería).

Por otro lado, el día a día de los profesionales se ve facilitado por la mejora de la plantilla, la cual se ha incrementado de forma considerable (29% en siete años) hasta alcanzar 1.230 profesionales en el año 2006, con la incorporación de 116 profesionales en los dos últimos años.

Plan de Comunicación Interna:

El objetivo que se persigue es mejorar la comunicación entre los profesionales y el conocimiento de las actividades que se llevan a cabo en el hospital.

A través de la *Intranet* del hospital, el profesional accede a una serie de servicios e información.

En el *portal del profesional*, se pueden realizar consultas sobre las vacaciones, formación y carrera profesional, convocatorias, sindicatos, ocio y cultura, etc. El HSJD ha recibido un premio al mejor Portal del Profesional otorgado por el Observatorio de la Comunicación Interna e Identidad Corporativa del Instituto de Empresa de Madrid, así como el premio a la mejor página Web de una institución sanitaria, de la Fundación Avedis Donabedian (FAD).

Además, se ha creado el Entremés digital, *boletín semanal interno* para la difusión de eventos que ocurren en el hospital.

Plan de comunicación externa:

Las principales cifras alrededor de la comunicación externa son:

Impactos en prensa: 120 informaciones al mes

20.000 visitas a la Web cada mes

7.500 visitas a la Intranet al mes

Negociar con el CatSalut el reconocimiento de las especialidades de los monográficos:

El sistema de pago en Cataluña se basa en la complejidad y estructura. El hecho de tratarse de un monográfico y la financiación por GRD utilizada penalizaba al centro respecto a otros actores.

A través de la negociación con el CatSalut se ha logrado modificar el precio del alta y el IRE y se ha conseguido mejorar los ingresos y situar al hospital al mismo nivel que el resto de hospitales materno-infantiles de Cataluña. Esto ha tenido como consecuencia la consecución de resultados positivos en el año 2006.

Financiación alternativa de programas:

Existen una serie de programas innovadores y solidarios que el hospital desea impulsar y, para ello, se firman acuerdos de patrocinio con diferentes empresas (Ej.: Centro de Salud Nutricional, Programa Cuidam,...).

Privada: Centro Médico Sant Joan de Deu:

El HSJD ya realizaba actividad privada pero de forma no estructurada. Nace el Centro Médico Sant Joan de Déu como una iniciativa para consolidar y organizar bajo el mismo sello esta actividad que ya había mostrado tener un impacto positivo en pacientes y profesionales. Se trata de un instrumento de financiación complementario, que agrupa actividades que se realizan con cobertura económica no pública.

Esto ha supuesto un importante incremento de la facturación externa.

Plan de sistemas, implantación de historia clínica electrónica, modernización de los aplicativos de soporte a la gestión, mejora del cuadro de mandos, la Web y la Intranet:

Era necesario alcanzar un mayor desarrollo de los sistemas de información como facilitadores de la actividad, por lo que se ha incrementado el parque informático, se ha generalizado el correo electrónico y el acceso a Internet y se ha modernizado el software. Además, la implantación de la Historia Clínica Electrónica está en curso.

Sistema de intercambio de información con otros centros:

El modelo de hospital abierto requiere herramientas de intercambio de información asistencial con otros centros sanitarios.

Como parte del proyecto solidario desarrollado por el hospital en Sierra Leona y Mauritania, el Centro ha impulsado el desarrollo de la Telemedicina.

La aportación de la Telemedicina es importante en zonas que se encuentran en vías de desarrollo en las que la distancia y/o el acceso es un factor determinante en la provisión de servicios sanitarios, ya que permite trasladar datos en lugar de trasladar a los pacientes y resolver las limitaciones de acceso de las personas a los servicios sanitarios, ya sea por barreras geográficas, orográficas, climatológicas, etc.

El HSJD ha impulsado la creación de una red de hospitales nacionales con el objetivo de intercambiar información asistencial y formación.

En total se han realizado en el año 2006, 48 conexiones, 18 con hospitales nacionales y 30 con hospitales africanos.

Plan director de reformas:

El hospital partía de una concepción de edificio de los años 70 y presentaba falta de espacios, funcionalidad inadecuada y circulaciones y accesos saturados. Para poder hacer frente al crecimiento tan importante de actividad que había experimentado el hospital durante los últimos años y adaptar los espacios al desarrollo futuro del centro (nuevo modelo de atención centrado en la familia, adaptado a sus clientes pediátricos, espacios dignos para que el profesional realice su actividad, incorporación de nuevas tecnologías, etc.) era necesario realizar una modernización global de las estructuras. La financiación necesaria para ello (64 M €) se ha cubierto en parte por el hospital y en parte por el CatSalut.

Procesos

Terciarismo vs hospital básico:

El hospital realiza una actividad básica muy importante como hospital de proximidad (atención pediátrica general, en urgencias, partos,...) y además es referencia para algunas patologías (Neurociencias, corazón, neonatología,...). Frente a los nuevos retos de futuro como son la aparición de nuevos centros en el área de referencia y el aumento de la demanda de prestaciones terciarias, se trata de encontrar el equilibrio en su función como hospital de proximidad y hospital de referencia, redefiniendo el mix entre prestaciones básicas y de referencia.

Programa Cuidam y Hermanamiento Hospital de Lunsar:

En línea con el deseo del hospital de continuar fomentando los valores de hospitalidad y solidaridad que le caracterizan, se desarrollan dos programas específicos:

- Programa Cuidam: Nace con el objetivo de poder garantizar la accesibilidad a niños y niñas de países en vías de desarrollo a un tratamiento médico de alta complejidad que muy difícilmente es aplicable en su país de origen. Desde al año 2004 al 2006 se han registrado 196 solicitudes de tratamiento.
- Hermanamiento con el Hospital de Lunsar en Sierra Leona: Los elementos principales de colaboración son, entre otros, la asistencia sanitaria en el Hospital de Lunsar por profesionales sanitarios voluntarios del HSJD de Barcelona y la formación de profesionales del Hospital de Lunsar en tareas básicas de asistencia pediátrica y en la utilización de técnicas y equipos. Hasta ahora, han participado en el proyecto 28 profesionales del HSJD y 18 profesionales de otros centros.

Red de servicios pediátricos:

El hospital desea construir un modelo de funcionamiento de “red de servicios”, y para ello ha apostado como estrategia de futuro por la puesta en marcha de diferentes acuerdos o alianzas con otros hospitales nacionales y extranjeros, con los que colabora tanto para el tratamiento de determinadas patologías, como para la formación de profesionales.

“One day Care”, Hospitalización de Día y Cirugía sin ingreso:

El Hospital busca la forma de optimizar la gestión de los recursos y de mejorar la calidad en la atención al paciente, por lo sigue trabajando en el desarrollo de nuevas fórmulas alternativas a la hospitalización: hospital de día y cirugía mayor ambulatoria. Tanto la tasa de sustitución por CMA como el volumen de sesiones de hospital de día, han aumentado de forma considerable durante los últimos años.

Plan de Investigación

El Hospital Sant Joan de Déu, como hospital universitario que es, desea impulsar la innovación a través de la investigación. Para ello, se creó la Fundación Sant Joan de Déu, que centraliza todos los proyectos de investigación y el hospital se

integró en IDIBAPS. Esto se tradujo en unas líneas de investigación definidas y priorizadas, el incremento de los ingresos por proyectos financiados y el aumento de las publicaciones con factor de impacto.

Aula de Pediatría Sant Joan de Déu:

Con el objetivo de integrar las acciones formativas en una unidad de gestión y fortalecer las actividades de formación, el hospital ha creado el Aula de Pediatría de Sant Joan de Déu, en la que se imparten diversos cursos postgrado, másters y estancias formativas y que ha contado hasta la fecha con más de 1.000 participantes.

Observatorio de Salud de la Infancia y Adolescencia:

El hospital realizaba desde hacía tiempo de forma poco estructurada una labor de consejo sobre buenas prácticas respecto a la infancia y la adolescencia, siendo referente en el ámbito del conocimiento pediátrico y participando con una frecuencia elevada en programas de medios de comunicación que solicitan la opinión de expertos en pediatría.

Uno de los objetivos planteados en el Programa Paidhos 2008 es el de difundir buenas prácticas, dando respuesta a la demanda social de información, y por ello se ha creado el “Observatorio de Salud de la Infancia y la Adolescencia”, como iniciativa para estimular formas de comunicación, fomentar formas dinámicas de cooperación y promover la reflexión, a través de: informes periódicos, Web y estrategias comunicacionales.

Actualmente, existen una serie de iniciativas que se encuentran en marcha, entre otras, el Aula de Pediatría para padres, el espacio interactivo de promoción de hábitos saludables y diferentes actividades de asesoramiento en salud.

Clientes

Hotel de asociaciones de padres de pacientes:

Existen muchos movimientos asociativos de padres de pacientes, los cuales tienen un papel relevante en el tratamiento de niños y adolescentes y constituyen una base de conocimiento muy importante. Estos movimientos trabajaban muy vinculados a los médicos especialistas en la patología concreta, pero con poca vinculación al centro.

La iniciativa “Hotel de Asociaciones de Padres de Pacientes” surge del deseo de facilitar el apoyo entre familias a partir de movimientos asociativos, fortaleciendo el vínculo institucional. El objetivo principal es por tanto ordenar e impulsar a nivel institucional algunas de las iniciativas que actualmente ya se están desarrollando y poner en marcha otras nuevas.

Para ello, se ha puesto a disposición en espacio específico en el hospital y una persona que es el vínculo del hospital con las asociaciones y que coordina y canaliza todos los problemas, sugerencias e iniciativas concretas que puedan surgir de las asociaciones de padres de pacientes.

Programa Hospital AMIC

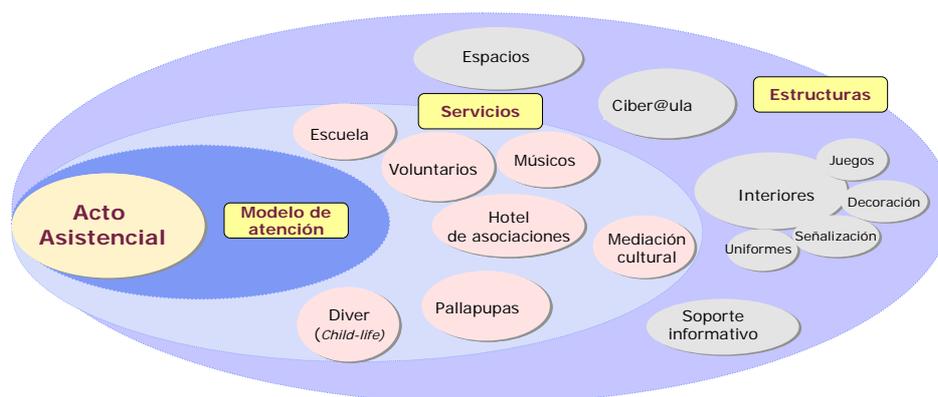
El Programa Hospital AMIC nace con el objetivo de garantizar los valores de la hospitalidad en la cultura interna y minimizar el impacto negativo de la hospitalización en los niños ingresados.

Decálogo de compromisos:

- El hospital opta por un **modelo de atención centrado en la familia** y por tanto incorporará plenamente a los padres dentro del proceso de atención.
- Las **estructuras** estarán prioritariamente pensadas para acoger el acompañamiento de la familia, dotándolas de los soportes necesarios para esta finalidad
- Las **normativas** internas del hospital se adaptarán para facilitar el cumplimiento de los derechos del niño hospitalizado
- La **intimidad** del niño se respetará en todo momento, garantizando la privacidad en cualquier procedimiento o exploración
- El hospital dispondrá de **profesionales especialmente formados** en diferentes técnicas para afrontar situaciones estresantes o con una carga emocional y/o de ansiedad elevada
- El hospital dispondrá de los medios humanos y estructurales que permitan la continuación de la **escolaridad** de los niños de forma adecuada a su estado médico
- Los niños tienen **derecho a jugar** y a entretenerse. El hospital ha de tener los equipamientos necesarios para poder atender esta necesidad.
- El Hospital facilitará el apoyo entre familias a partir de los **movimientos asociativos**, incorporándolos plenamente en la dinámica del centro
- El hospital dispondrá de **soportes informativos**, con un diseño y contenido especialmente pensado para garantizar la comprensión por parte de los niños, teniendo en cuenta la diversidad lingüística y de culturas
- El **diseño de interiores** mantendrá la filosofía de hospital para niños, tanto a nivel de decoración, como de elementos que estimulen el interés visual, auditivo o táctil.

El Programa se estructura con una serie de capas que “arropan” el acto asistencial, para hacer de la hospitalización una experiencia lo más positiva posible.

Gráfico 5. Experiencia Asistencial



La primera capa tiene que ver con el tipo de modelo de atención, centrado en la familia (se incorpora a la familia como parte esencial en el cuidado del niño y en las decisiones relacionadas con su tratamiento).

En la segunda capa, se sitúan los servicios que tienen la misión de favorecer una vivencia lo más normalizada posible de la experiencia de hospitalización: Músicos, Pallapupas, Voluntarios,...

La tercera capa se corresponde con la noción de estructuras, los medios de soporte necesarios (espacios, decoración, etc.) para conseguir los objetivos.

CONSEJOS PRÁCTICOS

Consejos prácticos para la realización de un plan estratégico (Las 10 C):

Corrección metodológica y técnica: El Plan estratégico debe desarrollarse siguiendo con rigor la metodología adecuada, comenzando por el análisis de situación (interna y externa), a partir del cual surgen las claves estratégicas. La elección de algunas claves conducirá a la visión, y de aquí se desprenderán los objetivos e iniciativas concretas.

Compartido: El cambio debe realizarse haciendo partícipes e involucrando a los profesionales que trabajan en la organización, ya que el Plan debe ser trabajado, aceptado e interiorizado por las personas que van a hacerlo posible, que deben estar convencidos de su utilidad y sentirse parte integrante.

Compromiso de la dirección con las iniciativas: Para que las iniciativas se lleven a cabo, debe existir un apoyo continuo por parte de la dirección de la organización. Sin este apoyo, difícilmente podrán implantarse.

Comparar. Benchmarking: Un aspecto importante en la realización del Plan Estratégico es poder “mirar al exterior” y compararse con otras organizaciones similares.

Concreto. Número limitado de iniciativas: Todo plan debe poder concretarse en una serie de iniciativas con responsables de su ejecución, de forma que el Plan Estratégico no quede en algo teórico, sino que pueda materializarse y visualizarse por los profesionales de la organización como algo real. Además, el número de iniciativas debe ser limitado y asumible.

Cronograma: Es importante contar con un calendario de implantación para las diferentes iniciativas del Plan.

Comunicación: El Plan debe ser comunicado y difundido internamente, a los profesionales de la organización, y externamente. Todo plan debe poder transmitirse de forma clara y concisa y debe tener un nombre que lo identifique.

Confianza: Siempre que sea posible, es importante generar confianza en el desarrollo del plan entre los profesionales a través de un plan de choque (early-win) con el que se consigan resultados con un impacto elevado en un corto plazo en el tiempo.

Control posterior: Debe implantarse un sistema de control o seguimiento de las iniciativas, que permita conocer el cumplimiento de los objetivos planteados.

Continuidad: Un plan estratégico es algo vivo y dinámico, para no dejarlo morir es necesario que sea revisado de forma continua y que se incorporen las modificaciones que sean necesarias a lo largo del tiempo.

En síntesis, alerta prospectiva, voluntad estratégica y movilización colectiva son las tres reglas de oro de una cultura estratégica. Mintzberg, 1999.

PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (PUCP)

Luis Guzmán Baron²⁴⁵

Carlos Fosca²⁴⁶

JUSTIFICACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO

Para explicar las motivaciones que llevaron a la PUCP a iniciar un proceso de planificación estratégica, se requiere en primer lugar ubicar a la organización en el contexto de las decisiones relevantes que se discutían a nivel de la alta dirección de la Universidad, y en segundo lugar dar una mirada a los asuntos del entorno universitario en el cual fue madurando la iniciativa de desarrollar un PEI.

Por otro lado, es necesario caracterizar a la propia organización, de modo que se comprenda además el significado e impacto que éste proceso tuvo para la organización y para la propia cultura organizacional de la institución.

CAMPUS ESTE

A inicios de 1996, el gobierno de la PUCP encabezado por su Rector, Dr. Salomón Lerner Febres, conformó una comisión especial con la finalidad de evaluar la factibilidad de desarrollar un nuevo campus. Dicho campus se planteó como una alternativa para atraer estudiantes de los sectores socio-económicos más altos de la ciudad, ubicados mayoritariamente en la zona este de la misma y que, de acuerdo a estadísticas internas, mantenía una tendencia decreciente de participación en las matrículas del pregrado en la Universidad.

El trabajo realizado por la comisión incorporó al interior de la alta dirección de la Universidad una serie de reflexiones vinculadas no sólo con la valuación de la factibilidad económica del proyecto, sino además con preguntas de carácter esencial ligadas a definición de la orientación futura de la organización, llevándolos a la necesidad de dilucidar la razón misma del ser de la institución.

²⁴⁵ Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

²⁴⁶ Director Académico de Planeamiento y Evaluación Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

A este respecto, es posible afirmar que la envergadura financiera del proyecto actuó como un catalizador que asentó la necesidad de encontrar cierta claridad en los siguientes pasos que la universidad debía de tomar.

Es así que en 1997 la comisión “Campus Este”, con el apoyo total del rectorado de la PUCP, convoca a profesores, estudiantes, egresados y personal administrativo a trabajar en el desarrollo de una MISION institucional. Se realizaron jornadas de trabajo en las cuales se analizaron cada una de los procesos centrales y actores de la universidad. Finalmente, luego de varias jornadas y con la colaboración de más de 200 miembros de la comunidad se culminó con una declaración de la MISION institucional para finales de 1998.

REELECCIÓN DEL EQUIPO RECTORAL

En 1999, la Universidad ratifica en su cargo al equipo rectoral, y esta decisión facilitó la continuidad del trabajo iniciado en los años previos. En este contexto el rector nombra como Directora de Planeamiento a la Dra. Cecilia Thorne, quién había presidido hasta ese momento la comisión “Campus Este”.

La encomienda del rector para la gestión de la Dra. Thorne fue la de completar el trabajo de planeamiento, en otras palabras, desarrollar e implementar el Plan Estratégico Institucional para la PUCP. En tales circunstancias se continúa con el trabajo previo, se convoca nuevamente a miembros de la comunidad universitaria, expertos consultores en planeamiento estratégico y autoridades académicas y administrativas de la PUCP. Finalmente el documento del PEI fue terminado y presentado a la comunidad universitaria en Marzo del 2000.

Es importante resaltar la orientación de gestión del equipo rectoral que facilitó la existencia del PEI en la PUCP. Dicha gestión buscó modernizar la administración y la toma de decisiones, organizar mejor el trabajo y funciones de las instancias académicas, fortalecer la imagen externa de la Universidad y consolidar la presencia académica y cultural de la PUCP a nivel nacional e internacional. El contar con un PEI era del todo coherente con las intenciones de gestión del equipo rectoral.

SITUACIÓN DEL ENTORNO

Además de lo dicho previamente con relación a un favorable entorno interno en el cual se contaba con el total apoyo de la alta dirección de la Universidad, es importante señalar ciertos aspectos relevantes con relación al entorno externo.

A nivel nacional, la universidad peruana pasaba por una etapa de tránsito caracterizada fundamentalmente por un crecimiento casi irrestricto en el número de instituciones de educación superior, públicas y privadas (ver Tabla 1). La legislación había facilitado la creación universidades-empresa, es decir, instituciones de educación superior con fines de lucro, las cuales rápidamente posicionaron su oferta en los sectores de altos ingresos. Por otro lado, a nivel interno se observaban indicadores claros de una participación decreciente en la matrícula del sector de mayor nivel económico de la ciudad.

Todos estos factores introducen en la organización la necesidad de iniciar una mejora importante de los servicios que la universidad ofrece a la sociedad. Es quizás por ello que el plan estratégico desarrollado apunta en gran parte a incorporar mejoras en procesos administrativos y académicos, antes que a buscar posicionar a la PUCP en una situación competitiva distinta.

Tabla 1. Crecimiento de las Universidades en el Perú 1960 – 2002

Años	Univ. Públicas	Univ. Privadas	Total
Antes de 1960	9	1	10
1960 – 1969	11	9	20
1970 – 1979	5	0	5
1980 – 1989	2	11	13
1990 – 1999	2	22	24
2000 - 2002	4	2	6
Total	33	45	78

Fuente: ANR – 2004

CONTEXTO INTERNO Y CULTURA ORGANIZACIONAL

La PUCP es una universidad privada, reconocida históricamente como la primera universidad privada fundada en Perú (1917). Asimismo, un amplio sector de la población la señala como la mejor universidad privada del país. Dicho reconocimiento es consecuencia de la trayectoria destacada de egresados ilustres de la institución, muchos de ellos personalidades de la política, las artes y la academia, con logros de proyección nacional e internacional.

En este contexto, resulta complicado introducir procesos que busquen generar cambios y mejoras institucionales, dada la conciencia compartida y extendida de

pertenencia a la mejor institución de educación superior del país. Sin embargo, el proceso de planeamiento continuó su línea de avance, abrigado en el discurso de ser en sí mismo un proceso de vanguardia y por ende es en sí mismo un rasgo de gestión necesario en una universidad que era visualizada como la líder del medio.

Otro asunto relevante es el del crecimiento acelerado experimentado por la Universidad en la década del 90. La PUCP pasó de ser una universidad de menos de 10 mil estudiantes en 1990 a una de casi 18 mil para fines de la década del 90. Esta situación contribuyó a incrementar las debilidades y crear nuevas en torno a la atención administrativa y de servicios no académicos que la Universidad podía ofrecer, tanto a estudiantes como a los mismos docentes. De ahí se desprende que una orientación clara del PEI propuesto el año 2000 se dirija fundamentalmente a ejecutar acciones remediales urgentes que debían atender los problemas cotidianos de asuntos administrativos o académicos.

Una característica importante a tomar en cuenta acerca de la cultura organizacional de la PUCP, es su estructura horizontal, en la que destaca la autonomía de las autoridades académicas de facultades y departamento en su gestión, con una relativa poca ingerencia de la alta dirección (equipo rectoral) en sus decisiones. Sin embargo, el rectorado ha mantenido y mantiene una importante cuota de ingerencia sobre todas las demás unidades, como centros e institutos y por supuesto todas las unidades vinculadas a la administración central de la PUCP. Al nivel de las unidades académicas, la autonomía es un rasgo fuerte, al menos al nivel de las decisiones académicas y del modo de administrar sus propios procesos académicos e incluso administrativos. Tal es así que un indicador claro de este manejo casi autónomo es la existencia de reglamentos distintos entre facultades y departamentos.

Si bien la gestión académica estaba descentralizada a nivel de facultades y departamentos, la gestión administrativa y el manejo de los recursos financieros se encontraban centralizados, con anterioridad a la elaboración del PEI. En aquellos tiempos no se contaba con un sistema presupuestal y contable que permitiera administrar a cada unidad sus propios recursos, es decir, las unidades no trabajaban bajo la lógica de presupuestos anuales, éstos se hacían únicamente a nivel Institucional.

Por otro lado, la gestión de las unidades académicas no atendía necesariamente a la búsqueda estructurada de una mejor posición o situación. Atendía a los requerimientos presentes, y por ende reaccionaba ante los problemas del día a día, sin necesariamente incorporar una mirada de largo plazo. Por otro lado, las

acciones de cada una de ellas no se articulaba necesariamente dentro de lo que podría definirse como los grandes temas institucionales que, la alta dirección, desde su propia perspectiva, identificaba como tales.

EVOLUCIÓN DEL PROCESO DE PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO EN LA PUCP

Es posible dividir el proceso de planeamiento estratégico en la PUCP en dos etapas: la primera comprendida entre el año 2000 al 2004 y la segunda iniciada el 2004 y actualmente en proceso.

PRIMERA ETAPA 2000 - 2004

Esta primera etapa se caracterizó por un inicio altamente visible a nivel de la PUCP, con un fuerte respaldo institucional y con el empuje necesario para mantener al PEI como un referente importante en la comunidad universitaria. Sin embargo, también puede ser catalogado como un período de aprendizaje organizacional, en el cual la implementación de lo planeado sufrió la inercia de una institución académica poco preparada para la gestión a través de planes.

Bastaría con decir que el primer balance o evaluación del avance de la implementación del PEI se realizó el año 2004. En otras palabras, si bien se reconocía la legitimidad de las intenciones declaradas en el documento, parecía que no había claridad acerca de cómo llevar a término las mismas. Había un claro vacío de mecanismos de seguimiento o medición para el plan, pero además, se trataba de un plan con una amplia variedad de temas y con alrededor de 87 metas, las cuales no habían sido organizadas en una secuencia, ni priorizadas, por lo que básicamente se tenía una larga lista de intenciones legítimas, todas con la misma prioridad y ninguna con una estimación clara de los recursos que involucraría.

Como resultado de la evaluación del 2004, se establecieron algunas conclusiones relativas a la implementación del plan:

- Los avances más significativos se habían realizado en el ámbito de la gestión administrativa de la universidad.
- Las unidades académicas se habían involucrado de manera muy poco articulada con las intenciones institucionales declaradas en el PEI. El PEI no era necesariamente un referente real de sus actividades.

- Las metas vinculadas con las actividades centrales de la Universidad, vale decir, Formación, Investigación y Proyección Social, se habían implementado de modo limitado.
- Las unidades cercanas a la administración central habían incorporado el PEI como un referente para el despliegue de sus actividades.
- Dada la manera fragmentada como se implementaron o avanzaron ciertas metas, la implementación del PEI no contaba con un presupuesto asignado a nivel institucional.
- Paradójicamente, se encontró que el PEI y sus metas eran evocadas regularmente por una diversidad de instancias cuando se proponían nuevos proyectos o se requería de la aprobación de recursos. Indicador de su legitimidad, pero no necesariamente de su operatividad.

La conclusión final del proceso de evaluación del PEI realizado el 2004 fue la de hacer una revisión de lo propuesto en el PEI, con la finalidad de enfocar mejor las intenciones de la PUCP con miras a lograr cambios relevantes para el 2010 y que dichos cambios se concentren básicamente en los procesos fundamentales de la universidad (Formación, Investigación y Proyección Social).

Bajo esta premisa es que se inicia una nueva etapa en la implementación del PEI, iniciada a partir del mismo año de realizada la evaluación.

SEGUNDA ETAPA: REVISIÓN DEL PEI - 2004 – EN PROGRESO...

La segunda etapa en el planeamiento estratégico de la PUCP se inicia teniendo en cuenta el aprendizaje organizacional logrado durante los cuatro primeros años y por ende buscando apuntar a los siguientes logros:

- Direccionar los esfuerzos y recursos institucionales hacia los procesos centrales de la institución: formación, investigación y responsabilidad social.
- Enfocar las intenciones previstas hacia el 2010, de modo que se fijen metas viables para la institución.
- Mejorar significativamente los procesos de implementación del PEI.

Pasos previos a la revisión 2005

Al menos tres eventos marcan el inicio de la revisión del PEI con miras a lograr los logros antes señalados.

Cambio del equipo rectoral

En Junio del 2004, conforme a lo previsto en las normas de la PUCP, se encarga la gestión de la universidad a un nuevo equipo rectoral. Dicho equipo mantenía en su conformación a dos de los tres miembros del equipo anterior, por lo cual se esperaba una cierta continuidad de las políticas y procesos de cambio iniciados en la gestión anterior.

La nueva administración reconoció la importancia de mantener y revalorizar el PEI como una herramienta de gestión. En tal sentido, se visualizó el PEI como un medio para organizar mejor la gestión en general y la administración de recursos en particular.

Funcionamiento del nuevo Sistema Contable

La creación e implementación de un sistema contable para la gestión financiera de la PUCP fue quizás uno de los más importantes logros del PEI llevados a cabo por la administración central de la PUCP. Por primera vez en casi 80 años, la PUCP podría conocer al detalle los flujos contables y financieros de cada una de sus unidades, a través de un sistema informático. La asignación ordenada de recursos y la rendición de cuentas eran ahora factibles.

La incorporación de dicho sistema trajo consigo la introducción de una serie de reformas al nivel de la gestión de las unidades pertenecientes a la PUCP. Es así que desde el año 2004 se empezó a solicitar a todas las unidades la preparación y presentación de presupuestos anuales. Paralelamente se solicitó a las unidades académicas que adjuntaran a sus presupuestos el correspondiente plan anual de actividades. En este contexto, el rectorado planteó la necesidad de lograr que las unidades académicas y administrativas contaran con planes de mediano y largo plazo. Es justamente esta directiva la que introduce con más fuerza la necesidad de reajustar el PEI, para convertirlo en un referente real para la planificación de mediano y largo plazo de las unidades en general y de las académicas en particular.

Taller de Dirección Estratégica – 2004

El taller de Dirección Estratégica, fue organizado con la participación de expertos de la Universidad Politécnica de Cataluña. En dicho taller se reunió a las más altas

autoridades académicas y administrativas de la PUCP, con una doble finalidad: introducirlos en los principales conceptos de Dirección y Planificación para la gestión universitaria, y por otro lado, reflexionar la gestión de la misma universidad a la luz de tales conceptos. Una consecuencia importante de dicho taller fue haber renovado el compromiso de las autoridades con la gestión de la Universidad a través del PEI.

PROCESO DE REVISIÓN DEL PEI AL 2010

PRINCIPALES OBJETIVOS.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de revisión o ajuste del PEI tuvo los siguientes objetivos:

- Direccionar los esfuerzos y recursos de la PUCP hacia los procesos centrales de la institución: formación, investigación y responsabilidad social.
- Enfocar las intenciones previstas hacia el 2010, de modo que se fijen metas medibles y viables para la institución.
- Mejorar significativamente los procesos de implementación del PEI.

Sin embargo, el objetivo de mayor relevancia para la alta dirección se vinculaba con la necesidad de proveer a la institución de un marco referencial para la toma de decisiones y la distribución de recursos.

ENFOQUE CONCEPTUAL

La revisión del plan estratégico implicó repensar la lógica y los supuestos sobre los cuales se debería reconstruir el planeamiento de la PUCP. En este sentido, se incorporaron ciertas nociones básicas de la teoría de restricciones, las mismas que se combinaron con las nociones clásicas del planeamiento.

La revisión incorporó la necesidad de analizar la MISIÓN institucional desde una perspectiva operativa actual, dándole “al ser” un significado concreto a través del “hacer” institucional. Para que la organización cumpla con su propósito fundamental, se implementan diversos procesos al interior de la misma. La consecuencia de éstos es el logro del propósito, en otras palabras, los procesos son los medios a través de los cuales la organización consigue el logro o propósito fundamental que declara para sí. En el caso de la Universidad se identificaron al menos cuatro procesos centrales: formación, investigación, creación y difusión cultural y responsabilidad

social. Los resultados de la acción desplegada a través de estos procesos alimentarían el cambio social, tal cual se declara en la MISION de la PUCP.

En este contexto, la VISION es alcanzada a través de la resultante de los logros previstos para cada uno de los procesos centrales identificados en alineación con el propósito fundamental de la organización. Por otro lado, los logros de cada proceso son establecidos considerando el entorno externo, de modo que se incorpora la noción de posición y por ende se mantiene el carácter estratégico de la planificación.

Para cada proceso central (Formación, Investigación, etc.) se plantean ciertos lineamientos estratégicos, es decir, descriptores gruesos que dan cuenta del movimiento de la organización hacia una posición deseada para el proceso en discusión. En tal sentido, se utilizan descriptores como Internacionalización, Mejoramiento de la Calidad, Mejora de la Gestión, Crecimiento, Consolidación, etc.

Luego, para cada uno de esos lineamientos de trabajo se establecen metas, las cuales deben ser consistentes con el lineamiento y a la vez deben considerar el horizonte temporal previsto para la finalización del plan. Las metas deben contener al menos dos componentes: dirección y magnitud. La dirección declara la intención o logro deseado, mientras que la magnitud da cuenta del nivel, profundidad o cantidad en que se prevé el logro planteado.

Más adelante se plantearán los objetivos estratégicos, para la consecución de cada una de las metas previstas. Dichos objetivos nacen de un “análisis de restricciones”, es decir, de identificar en los procesos involucrados para el cumplimiento de cada una de las metas previstas, aquellos cuellos de botella o problemas que limitan, no facilitan o impiden el flujo del proceso que conllevaría a la consecución de la meta. Los objetivos no son otra cosa que aquello necesario de lograr de modo que se resuelven las restricciones identificadas.

PROCEDIMIENTO Y DESPLIEGUE DEL PROCESO DE REVISIÓN

La revisión implicó un trabajo de diseño y organización del proceso que pudiera responder adecuadamente a los parámetros impuestos por la propia cultura organizacional de la PUCP y los aspectos técnicos requeridos.

Con relación a los aspectos de cultura organizacional, se debía diseñar un proceso que permitiera un resultado legítimo a la luz de la comunidad de docentes y estudiantes. La legitimidad a su vez planteaba el tema de la participación amplia y

diversa de los miembros de la comunidad PUCP en el proceso. Por otro lado, había que lograr mantener la continuidad de lo previamente desarrollado en el PEI lanzado el año 2000.

Con relación a los aspectos técnicos, se esperaba que el proceso completo diera como resultado un producto consistente, en el cual se vieran reflejadas las intenciones de la comunidad de académicos, que permita a la alta dirección decidir una secuencia de acciones basados en la conveniencia de los logros previstos, y finalmente que considerará claramente una evaluación de los recursos involucrados.

Con miras a atender a los parámetros de cultura organizacional y técnicos antes mencionados, se previó el despliegue de la revisión de modo que se incorporase la participación de miembros de la comunidad PUCP y que el resultado de dicha participación sirviera de insumo para una reunión de autoridades en la cual se tomarían decisiones con relación al rumbo de la PUCP hacia el 2010.

Para llevar a cabo el proceso de revisión se previó el cumplimiento de tres etapas, cada una de las cuales estaría alimentada por el avance de la anterior:

- El establecimiento de los lineamientos de trabajo al 2010 para cada uno de los procesos centrales de la PUCP (Formación, Investigación y Responsabilidad Social)
- El desarrollo de Objetivos Estratégicos
- El diseño de Proyectos Institucionales

Establecimiento de Lineamientos de Trabajo al 2010 para cada uno de los procesos centrales de la PUCP

Esta etapa de la revisión se dividió a su vez en dos momentos, el primero dedicado la recolección de información a partir de actividades de convocatoria amplia con docentes y miembros de la comunidad PUCP. El objetivo de este momento fue el de recoger insumos para el trabajo a ser realizado en el Taller de Planeamiento Estratégico 2000 – 2010. El segundo momento de esta etapa se concentró en el trabajo desarrollado en el citado taller.

Actividades previas al Taller de Planeamiento Estratégico Institucional 2000 - 2010

- 1) **Encuestas FODA a docentes en línea**

La encuesta se aplicó a un listado de profesores de destacada trayectoria en la Universidad. El criterio fue seleccionar a docentes que tengan cierta ascendencia sobre sus pares, es decir líderes de opinión en sus respectivos departamentos académicos.

Las encuestas FODA fueron diseñadas en torno a la formación e investigación. A su vez la Formación, como proceso, fue desagregada en Formación de Pregrado, Formación de Postgrado, Formación Continua y Formación a Distancia; la Investigación se mantuvo como un tema único.

La encuesta sobre Formación fue aplicada a un total de sesenta profesores, y la encuesta sobre Investigación se aplicó a quince profesores con una importante trayectoria de investigación y publicaciones en la PUCP.

Para desarrollar la encuesta se realizaron reuniones de trabajo con el equipo rectoral y se implementaron Grupos Focales con profesores. A partir de estas reuniones se formuló un listado de amenazas y oportunidades para cada uno de los procesos a ser evaluados. Este listado es el que finalmente se colocó en la encuesta en línea, de modo que los encuestados pudieran valorar el nivel de importancia que el evento externo podría tener (oportunidad o amenaza) y valorar en que medida los asuntos internos (fortalezas y debilidades) estarían presentes en la organización. Adicionalmente se dejó un espacio abierto para que los encuestados pudieran incorporar opciones de FODA que no hubieran sido contempladas.

La tasa de respuesta fue de más del 90% en el caso de la encuesta de formación, mientras que en la de investigación llegó al 100%. Los resultados de las encuestas fueron procesados en tiempo real por el sistema informático de la PUCP, facilidad prevista por ser una encuesta en línea.

2) WEBLOGS

Los WEBLOGS fueron desarrollados buscando lograr una amplia participación de docentes y personal administrativo de la PUCP. El portal BLOG fue titulado *DIALOGO PUCP: "Retos para la PUCP al Siglo XXI"* <http://blog.pucp.edu.pe/dialogopucp1312/> , y se organizó alrededor de tres ejes temáticos: Formación, Investigación y Gestión universitaria. Para cada eje se plantearon los siguientes temas:

FORMACIÓN

- Formación y trabajo
- Aprendizaje para toda la vida
- Nuevas modalidades de Formación:
-

INVESTIGACIÓN

- Investigación y su articulación con la formación
- Investigación e impacto en la sociedad

GESTION UNIVERSITARIA

- Financiamiento de la educación superior privada
- Calidad: mejora continua y acreditación
- Responsabilidad social universitaria

Para cada uno de los temas incluidos en los ejes temáticos, se solicitó al menos a tres docentes de la universidad que prepararan un artículo de opinión para ser colocado en el BLOG. Así mismo, se realizaron entrevistas breves a entre tres y cinco docentes por tema, de modo que dicha información pudiera ser colgada en el aplicativo junto con los artículos encomendados.

La tasa de participación para la realización de los artículos, así como para las entrevistas fue del 100%. La participación activa (colocación de comentarios) en el BLOG no alcanzó el número que se había previsto, sin embargo las visitas fueron numerosas de parte de profesores y personal en general de la PUCP.

Como parte de la estrategia de comunicación y de información a la comunidad de profesores de la PUCP, se elaboró un documento impreso que recogió todo el material colocado en los WEBLOGS, es decir, artículos y entrevistas, para cada uno de los temas. Adicionalmente se elaboraron folletos impresos y electrónicos para publicitar el lanzamiento del BLOG a la comunidad de docentes.

3) Trabajo de gabinete con equipo rectoral

El trabajo de gabinete con rectores tenía como objetivo informar al rectorado acerca de cuales eran las principales corrientes de opinión de la comunidad de docentes respecto a los temas propuestos, tanto en las encuestas en línea como en el aplicativo WEB y a partir de esto obtener retro alimentación de parte

del equipo rectoral con relación al diseño de “Taller de Planeamiento Estratégico Institucional 2000 - 2010”.

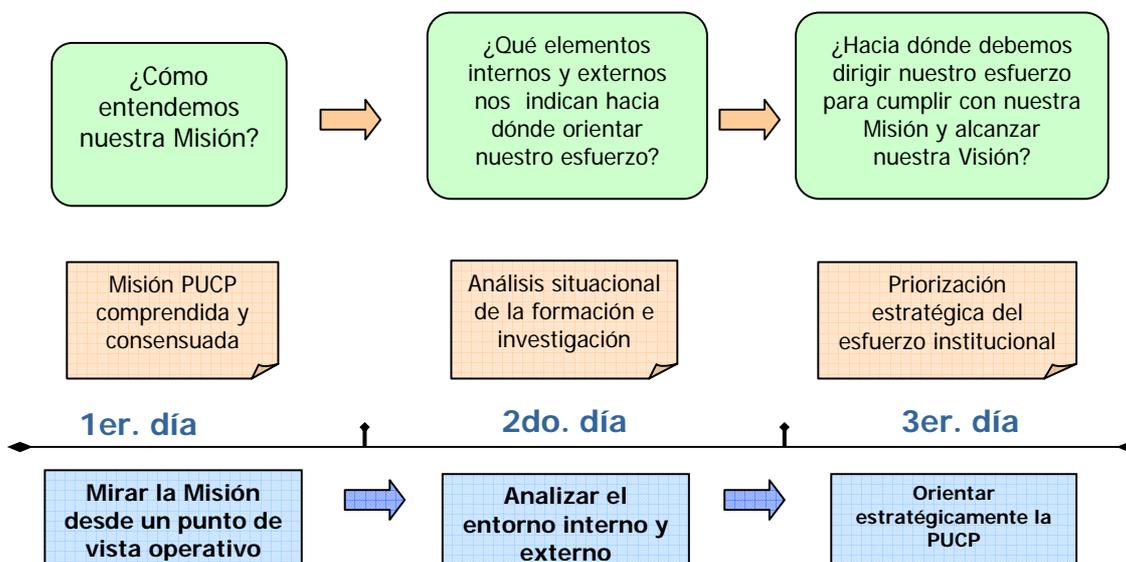
Al respecto es importante mencionar que el equipo de planeamiento había previsto que el rectorado llegase al evento habiendo desarrollado una reflexión previa respecto a las posibles líneas de trabajo que la PUCP debía emprender de aquí al 2010.

Taller de Planeamiento Estratégico Institucional 2000 – 2010

El taller fue diseñado con el objetivo de establecer los lineamientos de trabajo que la PUCP debiera seguir para la Formación e Investigación. En este taller participaron las más altas autoridades académicas y administrativas de la PUCP, así como representantes estudiantiles.

El taller tuvo una duración de tres días, a través de los cuales se organizó el trabajo como se muestra en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Organización del Taller de Planeamiento Estratégico



Para la facilitación del taller se contó con la presencia del Dr. Joan Cortadellas, Director de la Cátedra UNESCO, de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), el cual se había ganado un lugar de confianza y reconocimiento entre las autoridades universitarias al haber conducido exitosamente el “Taller de Dirección Estratégica” realizado en el año 2005 con autoridades de la PUCP.

Para el equipo de planeamiento, la presencia de Joan Cortadellas como facilitador atendió a dos propósitos, por un lado, incorporar su experiencia en estos procesos, y por otro contar con un agente externo a la comunidad PUCP, conduciendo un proceso de reflexión que llevara a las autoridades a repensar el curso de la PUCP hacia el 2010, amparado bajo el atributo de la distancia y objetividad que le da su situación de no miembro de la comunidad PUCP.

El resultado del taller fue el previsto, lográndose establecer un consenso acerca de las orientaciones estratégicas y lineamientos de trabajo para cada uno de los procesos de formación e investigación. En concordancia con este resultado, el rector nombró a los coordinadores de las comisiones que en el siguiente tramo del proceso trabajarían para la definición de los objetivos estratégicos del PEI revisado.

Desarrollo de Objetivos Estratégicos

El desarrollo de los objetivos estratégicos del PEI se llevaría a cabo en dos momentos, el primero vinculado con el trabajo de las comisiones de objetivos

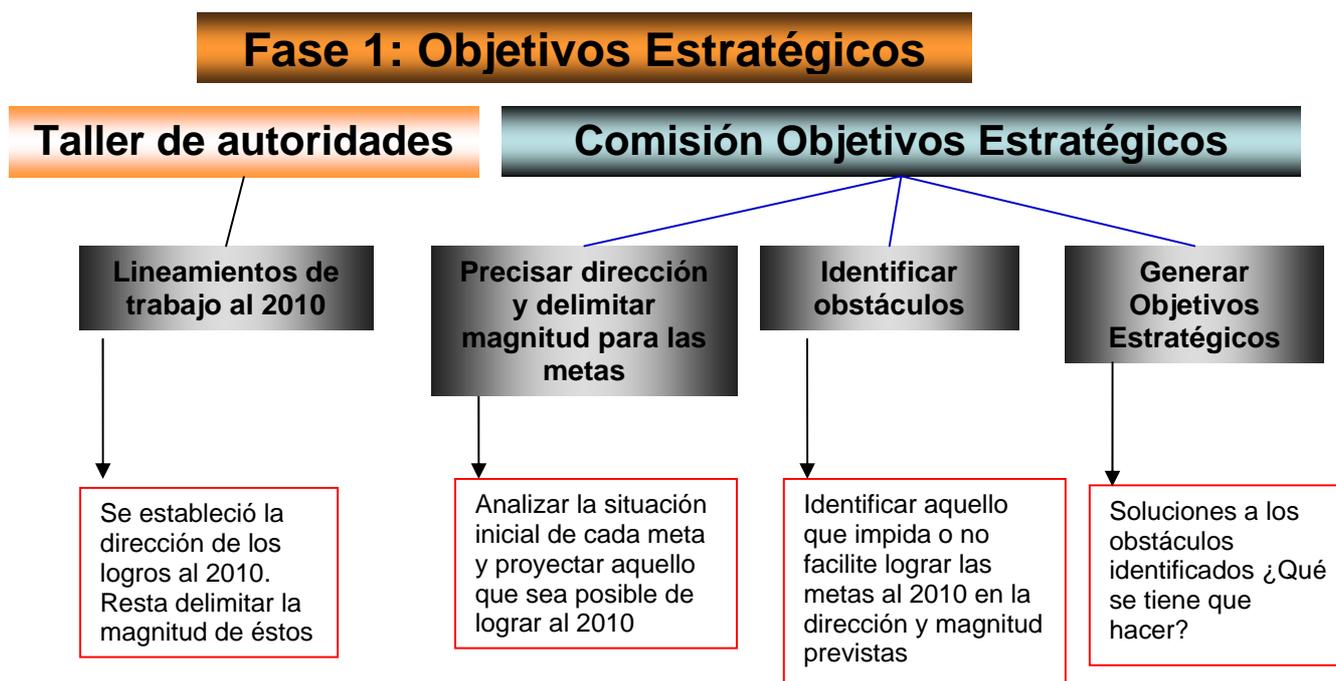
estratégicos; el segundo se relaciona con la visión de conjunto del trabajo desarrollado por las comisiones, denominado Análisis Integrado de metas y objetivos.

COMISIONES DE OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

El trabajo de las comisiones debía enfocarse en la identificación y/o señalamiento de los objetivos estratégicos necesarios para llevar a término las metas previstas para cada uno de los procesos a ser planificados. Sin embargo, las comisiones debían previamente realizar un trabajo de ajuste de los lineamientos de trabajo establecidos en la reunión de autoridades, los cuales a esas alturas todavía se caracterizaban por ser poco precisos.

Es así que se plantea en el Gráfico 2 la secuencia de trabajo para las comisiones:

Gráfico 2. Secuencia del trabajo de Comisiones



Las comisiones de trabajo fueron conformadas por docentes de la Universidad, en la mayoría de los casos se trataba de profesores con una trayectoria destacada en cada uno de los procesos en los que fueron convocados. Este criterio de selección se planteó con dos propósitos, por un lado atender el carácter legítimo y participativo

del proceso de planeamiento y por otro, aprovechar el alto grado de conocimiento que ellos tenían de la institución y su organización. Los comisionados fueron convocados bajo el supuesto de que ellos sabrían identificar aquello que sería viable o no en el marco de la cultura y antecedentes institucionales, con relación a los procesos de implementación de las Metas.

Análisis integrado de las Metas y Objetivos Estratégicos

En esta etapa del proceso, se revisaron de manera comparada los resultados de las comisiones de objetivos estratégicos con la finalidad de analizar la viabilidad de las propuestas a nivel agregado y decidir por donde continuar con el desarrollo de proyectos. Para el análisis se consideraron al menos dos criterios:

- La importancia relativa de las metas, es decir “el impacto que tiene para la Universidad la implementación o no de alguna de las metas”. Este criterio se plantea bajo el supuesto de que no todas las metas tienen el mismo nivel de importancia para el devenir de la PUCP. Este criterio implica tener una visión de conjunto de las metas propuestas y del impacto que éstas pudieran tener sobre la Universidad.
- Los recursos disponibles, ya que una vez revisada la importancia relativa de las metas y organizadas de acuerdo a éste criterio, el siguiente paso implicó analizar la factibilidad de realizar todo lo planteado, o en su defecto prever la realización de aquello hasta donde los recursos disponibles lo permitan. Eventualmente la alta dirección puede decidir incluso buscar financiamiento externo para implementar alguna de las metas, siempre que su importancia relativa lo exija.

Esta etapa del proceso responde a la necesidad de mantener el enfoque y viabilidad de las metas de PEI para ser implementadas al 2010. Las metas no seleccionadas durante esta etapa, no serán descartadas, por el contrario pasarán a formar parte de la cartera de proyectos institucionales que la universidad deberá desarrollar a futuro.

Al respecto es importante señalar que esta etapa del proceso surge además como parte del aprendizaje organizacional desarrollado a partir de la experiencia acumulada a través del primer período de planeamiento estratégico de la PUCP.

Diseño de Proyectos Institucionales

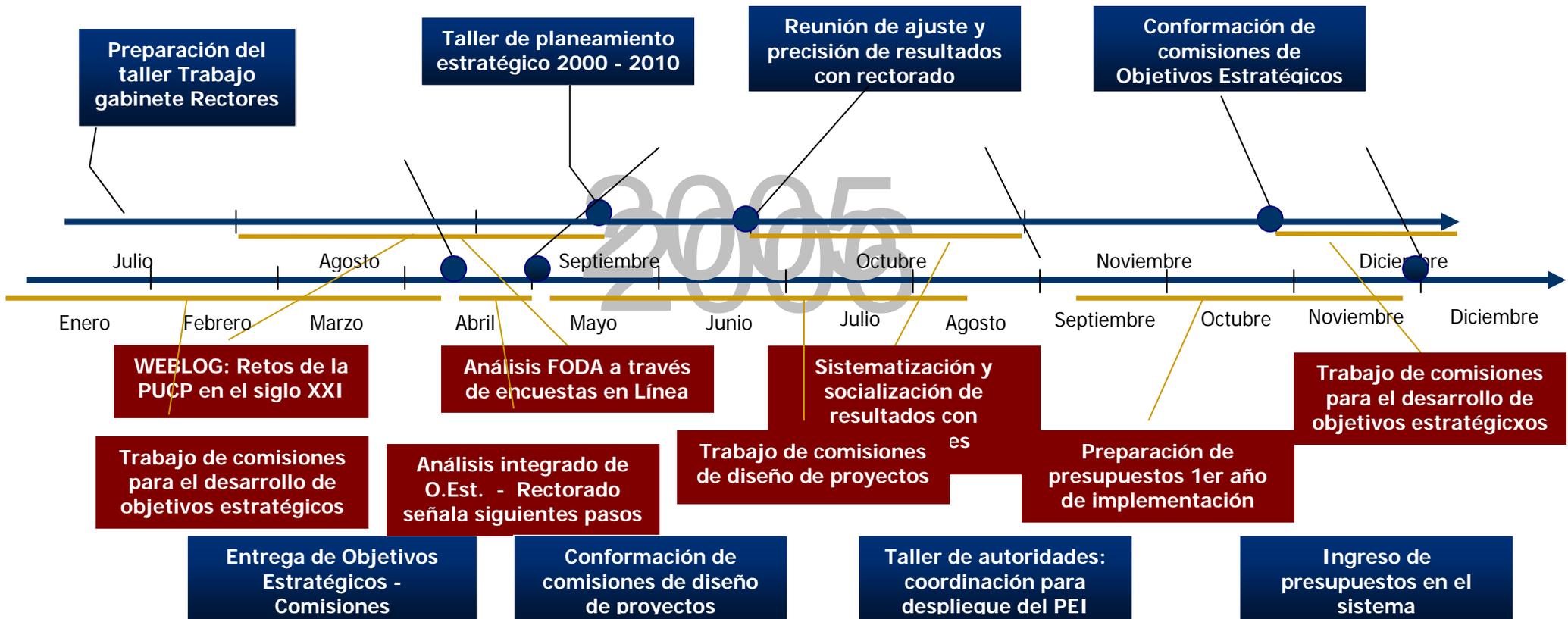
La finalidad es concretizar el trabajo previamente realizado por las comisiones de objetivos estratégicos. En el diseño se definirá la secuencia completa de actividades, tareas y cronogramas, señalando a los responsables de cada nivel, así como los indicadores para el seguimiento de la ejecución según lo previsto. Los proyectos incluirán un presupuesto detallado para el primer año de ejecución y uno general que dé una idea de los costos totales aproximados del proyecto. El presupuesto general se irá ajustando de modo anual, conforme se vaya implementando el proyecto.

Al completarse esta etapa la universidad contará con un plan completo, incluyendo el cuadro de mando necesario para realizar el seguimiento y evaluación del mismo. Se espera contar con dicho plan para agosto del 2006, de modo que en octubre se pueda ingresar el presupuesto de implementación para el primer año.

Fechas aproximadas del proceso

Las fechas a través de las cuales se ha desarrollado el proceso de revisión y replanteamiento del PEI, se presentan en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Calendario de Revisión y Replanteamiento del PEI



POSICIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD RESPECTO A LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA.

Actualmente la PUCP se encuentra en una etapa en la cual se requieren logros concretos y mejoras sustanciales para institucionalizar la incorporación de los procesos de planeamiento estratégico. Al decir “institucionalizar” se hace referencia a una incorporación real, la cual puede ser verificada en la inclusión de decisiones políticas y presupuestales vinculadas con las intenciones declaradas en el PEI y que afecten el devenir de corto, mediano y largo plazo de la institución.

Institucionalizar el planeamiento estratégico alude también a que las intenciones declaradas en el plan sean incluidas en las agendas de gestión de las unidades académicas y administrativas. Implicará que cada unidad y persona miembro de la organización encuentre su ubicación en el proyecto institucional y reconozca claramente esa porción de esfuerzo como parte de un rumbo deseado.

Con relación a lo anterior la PUCP ha madurado organizacionalmente en tanto ha persistido en continuar su búsqueda por una gestión académica y administrativa a partir de trazar para sí una imagen deseada de futuro. Hoy en día la PUCP camina hacia una situación prevista, mientras que en el pasado se movía intuitivamente hacia adelante, llevada por una calidad intrínseca basada en la excelencia académica de sus profesores, la cual la llevó a destinos afortunados de calidad y excelencia.

El planeamiento estratégico en la PUCP esta en un momento de credibilidad y a la vez de alta expectativa. El proceso de revisión del PEI ha logrado reducir las resistencias de los líderes de opinión de la comunidad académica hacia esta herramienta de gestión. Sin embargo, el fin de la revisión sólo marcará el inicio de la implementación de lo institucionalmente convenido y es en este terreno en donde se jugará la consolidación institucional del Planeamiento Estratégico.

Al respecto ciertas condiciones actuales favorecerían una apuesta a futuro por el planeamiento estratégico. Condiciones como:

- Liderazgo: este proceso cuenta con una participación muy cercana y visible del equipo rectoral.
- Sistemas: a diferencia del proceso inicial de implementación del PEI, en esta oportunidad la planificación podrá estar directamente vinculada con los presupuestos de las unidades académicas a través del sistema contable y a

través de un sistema en etapa de diseño especialmente creado para el seguimiento y gestión de los avances de la implementación de los planes.

- Información: en la actualidad la PUCP cuenta con un “datawarehouse” que le permite acceder a información de indicadores de gestión por períodos y para diferentes niveles de agregación.
- Enfoque: el proceso ha buscado deliberadamente poner énfasis en los aspectos académicos de la PUCP, logrando captar el interés de la comunidad académica, aliado requerido para cualquier cambio importante en la institución.
- Concordancia: sumado al enfoque, se ha logrado además llegar a un acuerdo para atender una selección específica de asuntos, considerados de manera consensuada por las autoridades académicas como los de mayor trascendencia.
- Visibilidad: este ha sido un proceso apoyado por una comunicación más fluida hacia la comunidad PUCP, haciendo públicas las intenciones del plan y por ende, incorporando las expectativas de logro de ésta comunidad.

Tabla 2. Comparación del avance de la planificación estratégica en la PUCP a partir del año 2000.

2000	2006
No se planificaba a nivel institucional ni a nivel de las unidades académicas	Existen planes anuales institucionales y a nivel de las unidades académicas
Las autoridades (Rector, Vicerrectores, Decanos, Jefes de Dpto., Directores Académicos) no se reunían para discutir agendas comunes y planear acciones institucionales	Se llevan a cabo reuniones de coordinación para desarrollo de planes anuales a nivel de direcciones académicas y rectorado.
El concepto de planeamiento estratégico era rechazado por provenir del entorno empresarial	Autoridades académicas solicitan apoyo para desarrollo de procesos de planeamiento estratégico en sus unidades
El presupuesto era centralizado, las decisiones eran tomadas directamente desde el gobierno central.	Los presupuestos son asignados a las unidades, de acuerdo a sus necesidades y planes anuales.
Los canales de comunicación institucionales no incorporaban el tema de la gestión institucional como asunto relevante.	Se cuenta con medios de comunicación interna que informan regularmente sobre los avances del PEI
No existían sistema de información para la gestión presupuestal de la PUCP	Se cuenta con un sistema que permite conocer el flujo de recursos financieros de cada unidad en la PUCP
No se tenían sistemas informáticos para el seguimiento a indicadores de gestión.	Se cuenta con un Data Warehouse en funcionamiento.

PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA APLICADA A LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA

Oswaldo Zegarra Rojas¹
Víctor Huanambal Tiravanti²

ANTECEDENTES

En la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), se creó la Dirección Universitaria de Planificación, el 7 de marzo de 1967. Esta Dirección, a cargo de distinguidos profesores, laboró activamente, habiendo formulado los lineamientos generales de la política de la Universidad, tanto de los objetivos cuanto de los planes de funcionamiento y desarrollo, terminando sus actividades en febrero de 1969, en que la ley 17437, Ley Orgánica de la Universidad Peruana dispuso la creación de la Dirección de Planificación en las universidades del sistema, denotando este hecho que la UPCH fue una de las pioneras en el reconocimiento y establecimiento de la planificación como instrumento del quehacer universitario.

En 1988, la Asamblea Universitaria, al analizar la situación por la que atravesaba la Universidad en el contexto de reagudización de la crisis económica, política y social en el país, acuerda encargar a una comisión ad hoc y a la Oficina de Planificación y Desarrollo la realización de un diagnóstico en la perspectiva de formular un plan de desarrollo de la UPCH. Este diagnóstico y su análisis terminaron en mayo de 1989, y se avanzó en revisar y redefinir los aspectos e la imagen-objetivo y de los principios, fines y políticas de la Universidad, aprobados en Asamblea Universitaria del 14 de diciembre de 1989.

A lo largo de este tiempo se han desarrollado diversos seminarios con temas relacionados a la planificación estratégica entre los que destaca el de “Planificación y administración estratégica orientadas a la educación superior”, desarrollados por la Oficina de Planificación y Desarrollo, al igual que una serie de talleres, producto de cuya reflexión resultan importantes documentos como el de “Políticas y plan de desarrollo de la Universidad Peruana Cayetano Heredia 1995- 1999” y la propuesta de “Reestructuración orgánica y funcional de la UPCH” el 13 de febrero de 1998 en que se crea la Dirección Universitaria de Planificación y Economía, con la Misión de ser el órgano consultivo y de apoyo, integrante del subsistema de asesoramiento que

¹ Rector de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú

² Director Universitario de Planificación y Economía Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú

asume la orientación especializada en materia de planificación, desarrollo y economía, contribuyendo al proceso de toma de decisiones de los órganos institucionales.

El sistema de planificación en la UPCH, luego de la reestructuración orgánica y funcional del año 1998, llevó a optar por el modelo de Unidades de Gestión, el mismo que trajo el reto de descentralizar también el proceso de planificación y presupuesto. Este reto, sin duda, ha requerido cambiar completamente el sistema hasta ese entonces centralizado. Para ello, fue necesaria la profesionalización de los actores de este proceso y la generación de los instrumentos que permitieran desarrollar capacidades en los temas de planificación estratégica, operativa y presupuesto, así como en lo referente a proyectos de inversión y desarrollo. Luego de diversos cursos, talleres y experiencia práctica, llegamos en el 2002 a publicar el libro *Planificación Aplicada a la Gestión Estratégica Universitaria* que a manera de manual, sirve en la formulación de los planes y presupuestos en la institución, desde la perspectiva de unidades estratégicas de gestión.

Recientemente se ha incorporado el Cuadro de Mando Integral como sistema de monitoreo estratégico, habiéndose realizado para ello un proceso participativo, de sensibilización y generación de capacidades. El desarrollo del software correspondiente, el cual se ha denominado Nexo BSC, que viene siendo utilizado y recibe los aportes de las diferentes unidades de gestión para su mejoramiento continuo.

El contexto a lo largo de estos años nos ha ido planteando desafíos muy importantes en la nueva dimensión global y que hemos abordado utilizando la planificación estratégica con horizonte temporal de cinco años e implementando el Plan Estratégico a través de Planes Operativos anuales y evaluación trimestral.

El Plan Estratégico 1999-2004 se orientó a consolidar las fortalezas, en especial las referidas a la investigación, la excelencia académica, y a preparar a la institución para el proceso de internacionalización; una declaración simplificada de Visión fue “A la Vanguardia de la Ciencia”. El Plan Estratégico 2005-2009 reafirma las ideas rectoras (Visión, Misión, Valores) vigentes, con dos añadidos; el primero referido a una declaración simplificada de Visión al 2009: “Universidad exitosamente globalizada” y segundo un valor adicional: “Velocidad de respuesta” en el entendido de una institución dinámica, flexible, capaz de responder eficaz y oportunamente a las necesidades de los grupos de interés en el marco de su misión.

La Universidad definió cuatro ejes estratégicos; el eje académico, cuyo destino estratégico es la excelencia y la internacionalización de los programas académicos; el eje de investigación, cuyo destino estratégico es consolidar la posición de liderazgo en ciencia en la comunidad científica y profesional, y alcanzar un buen nivel de desarrollo en generación de patentes y transferencia tecnológica al sector productivo; el eje de gestión institucional, cuyo destino es consolidar el modelo de gestión y la imagen en la sociedad como institución seria, confiable, comprometida socialmente, globalizada, en crecimiento y socio estratégico del Estado, la Empresa y la Comunidad en la solución de los problemas sociales y productivos; el eje de gestión económico administrativa, cuyo destino estratégico es la excelencia operativa, bienestar y el crecimiento de la disponibilidad de fondos para desarrollo estratégico.

Se identificaron 23 objetivos con sus respectivos indicadores y metas a alcanzar; estos objetivos están distribuidos en las perspectivas: comunidad y usuarios, financiera, procesos internos y aprendizaje y crecimiento. Se desarrollaron las iniciativas estratégicas correspondientes, las mismas que incluyen 10 programas, 12 proyectos y 14 políticas.

El desarrollo de la planificación vino acompañado de la cultura de medición; en este sentido se avanzó en la implementación del sistema de benchmarking interno que permitió comparar a las diferentes unidades de gestión y áreas operativas; y el benchmarking externo, que permitió compararse con los principales estándares globales y aprovechar de las ventajas que significa aprender de las mejores prácticas. Es de destacar que esta cultura de la medición juega un papel muy importante en las diferentes fases del sistema de la calidad, con la cual la Universidad se encuentra comprometida en el camino a la internacionalización.

La planificación estratégica se entiende como un proceso que facilita la formulación de ideas rectoras; visión, valores y misión de una organización; evalúa su situación interna y externa y en base a ello plantea objetivos estratégicos y estrategias: programas, proyectos y políticas, de manera tal que se pueda alcanzar la visión en el largo plazo.

La planificación estratégica para nosotros constituye además, un marco conceptual holístico y proactivo que permite enfrentar las dificultades y aprovechar las oportunidades en el frente externo; minimizar las debilidades y potenciar las fortalezas en el frente interno. Conlleva a la elaboración de un plan estratégico, el mismo que se convierte en instrumento para la gestión universitaria.

MOTIVOS POR LOS QUE LA UNIVERSIDAD DECIDIÓ ELABORAR UN PLAN ESTRATÉGICO.

Se considera que el plan estratégico, como la resultante del proceso de reflexión estratégica, se convierte en un instrumento esencial para la gestión porque proporciona -entre otros- los siguientes aportes:

- Impulsa la participación del conjunto de los agentes de la organización en las decisiones acerca del futuro, facilitando el consenso y la definición común y promoviendo la integración del equipo humano.
- Permite identificar y enfrentar los principales problemas de la Universidad.
- Ayuda a la búsqueda, detección y aprovechamiento sistemático de oportunidades.
- Orienta la gestión hacia el logro de objetivos estratégicos conjuntos, facilitando los procesos de coordinación.
- Orienta el proceso de asignación de recursos.
- Facilita la implementación y el control.
- Expone las voluntades estratégicas gerenciales y/o directrices, las concretiza en términos operativos, a través del proceso de interacción entre las voluntades personales, los impactos del entorno y las fortalezas y debilidades internas.

PRINCIPALES OBJETIVOS QUE SE PRETENDÍA ALCANZAR CON LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

- Contar con una herramienta eficaz de gestión estratégica universitaria que permitiera consolidar el modelo de Unidad de Gestión.
- Desarrollar las capacidades de gestión universitaria en los actores responsables de la gestión de las áreas operativas y del nivel central.
- Generar y consolidar la cultura de planificación .
- Desarrollar una cultura de medición en la Universidad.

PROCEDIMIENTO UTILIZADO

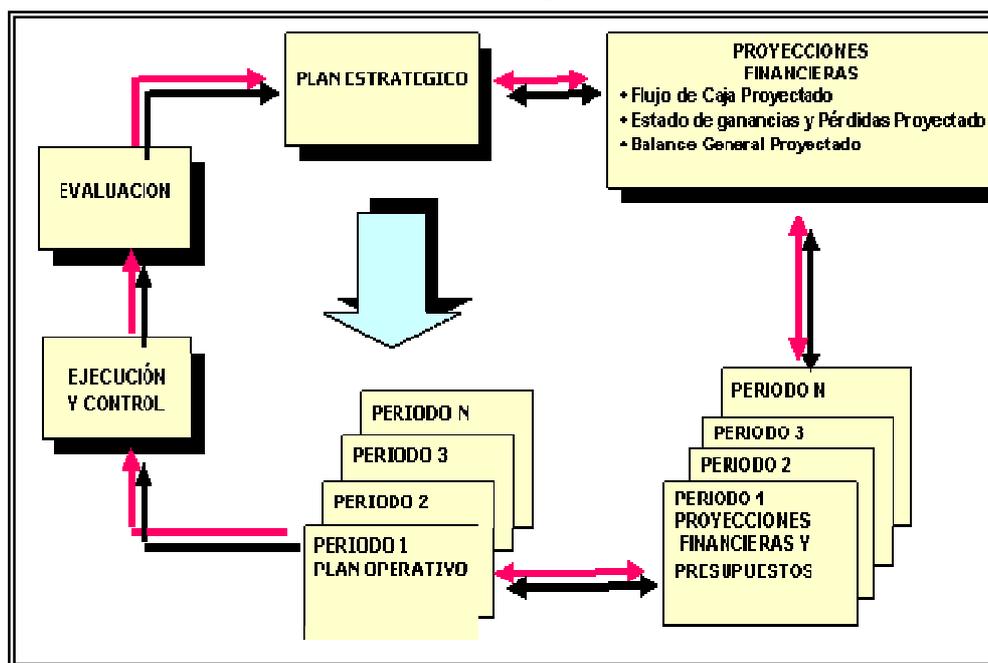
La formulación del plan estratégico se realiza con un horizonte de cinco años. Su implementación se efectúa a través de planes operativos anuales. El plan estratégico y los planes operativos luego de formulados, son expresados en unidades monetarias y por períodos en base a proyecciones económico-financieras. Los planes operativos se estiman en forma analítica a través de la formulación de

presupuestos de ingresos, egresos, del flujo de caja y los principales estados financieros proyectados, todos referidos a un año.

Los estados financieros proyectados y los presupuestos permiten analizar la viabilidad del plan estratégico y los planes operativos generándose, por tanto, una retroalimentación y autorregulación permanente en las fases de formulación y ejecución de los planes. Se establecen políticas de reinversión permanente e identifica y prioriza la orientación de los componentes de los fondos estratégicos de desarrollo.

El plan estratégico y los planes operativos se implementan, ejecutan y evalúan en forma permanente. Esta evaluación nos permite realizar los ajustes correspondientes. Se muestra el proceso en el siguiente gráfico:

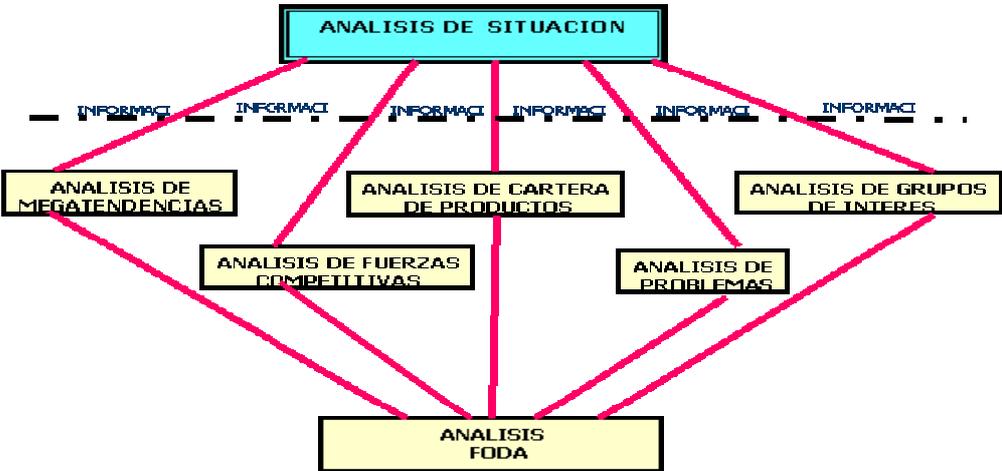
Gráfico 1. Modelo Sistémico del Plan Estratégico



Para el análisis de situación de la institución y su entorno se utiliza la información institucional histórica relativa al desempeño y aquella derivada de la inteligencia estratégica, se efectúa el estudio que permite: identificar las tendencias del entorno (análisis de megatendencias); identificar, conocer y entender el comportamiento del sector (análisis de fuerzas competitivas); identificar y particularizar cada uno de los productos de la cartera institucional y su contribución para generar valor a la organización, y su aporte al conjunto (análisis de la cartera de productos); identificar

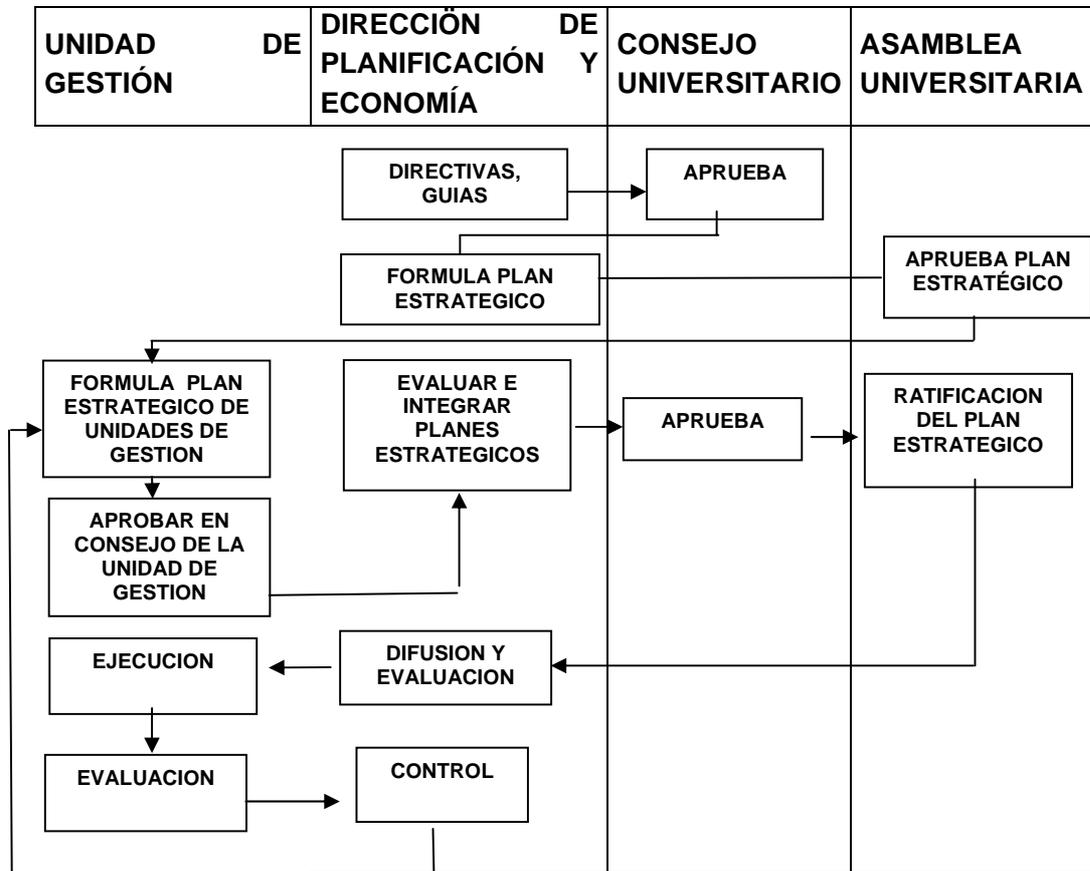
los grupos de interés, sus expectativas y su contribución potencial (análisis de grupos de interés); identificar los principales problemas de la institución que dificultan su desempeño (análisis de problemas). Finalmente todo este esfuerzo permite contar con información necesaria y debidamente validada para aplicar el Análisis FODA, el cual permite organizar esta información en oportunidades (O) y amenazas (A) en el frente extremo, y fortalezas (F) y debilidades (D) en el frente interno. En el Gráfico 2 se muestra los componentes del análisis de situación.

Gráfico 2. Componentes del Análisis de Situación



Fechas aproximadas del proceso

PROCESO DE PLANIFICACION



A continuación en el Gráfico 4 se puede observar el cronograma aproximado del proceso de planificación.

PRINCIPALES ELEMENTOS DEL PLAN

El modelo plantea la necesidad de desarrollar y explicitar las ideas rectoras, las mismas que comprenden la visión, los valores y la misión. Estas ideas rectoras responden a tres preguntas: ¿qué?, ¿por qué? y ¿cómo?. La visión es el ¿qué?, es decir ¿qué imagen de futuro se quiere crear? La misión es el ¿por qué?, la respuesta de la institución a la pregunta ¿por qué existe? Los valores responden a la pregunta ¿cómo se pretende actuar -en coherencia con la misión- mientras se procura la visión?.

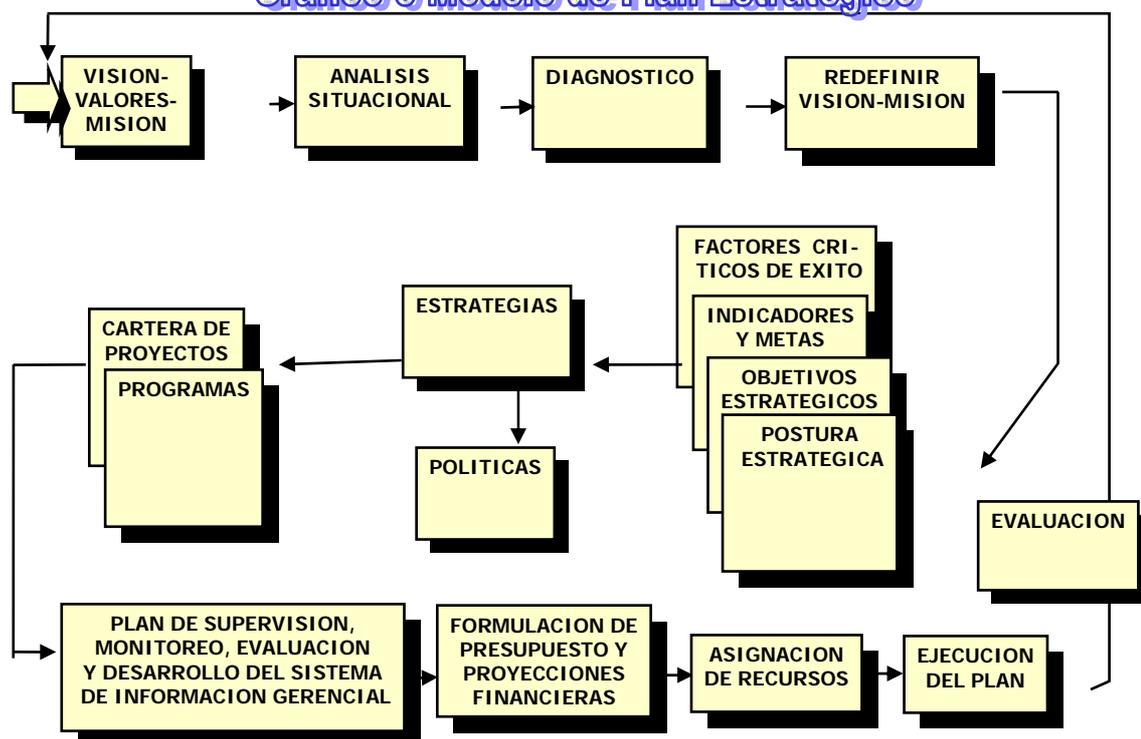
Las ideas rectoras deben ser contrastadas con un análisis situacional, el mismo que incorpora variables internas y externas y se apoya en información existente y en diferentes instrumentos de análisis de manera tal que, se pueda elaborar un diagnóstico sobre la base del cual se deben ajustar o redefinir las ideas rectoras y establecer una actitud o postura estratégica de la institución, frente a la brecha existente entre el diagnóstico y las ideas rectoras.

Estos dos componentes: las ideas rectoras y la postura estratégica, permiten establecer los objetivos estratégicos (resultados a largo plazo que se quiere alcanzar), así como los instrumentos que facilitan su medición y el monitoreo del avance, a través de indicadores y metas. Asimismo, se deben determinar los factores críticos de éxito, cuyo monitoreo permite minimizar riesgos que puedan afectar la ejecución del plan.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos estratégicos es necesario desarrollar una serie de actividades, coherentes, estructuradas y agrupadas en programas y/o proyectos, los mismos que se deben ejecutar en el marco de reglas de juego o formas de actuación denominadas políticas. Todos estos componentes conforman el centro de la estrategia.

Asimismo, se diseña el sistema de supervisión, monitoreo y evaluación integrado al sistema de información gerencial que acompaña la ejecución y el control. Del mismo modo, se efectúa la cuantificación en unidades monetarias denominadas presupuestos y las proyecciones económico-financieras, de manera tal que permita una racional asignación de recursos y la retroalimentación de los planes. Como se observa en el Gráfico 5.

Gráfico 5 Modelo de Plan Estratégico



PRINCIPALES FACTORES DE ÉXITO

Se considera que los principales factores de éxito, son:

- Compromiso y participación activa de las autoridades de gobierno
- Proceso debe ser participativo e inclusivo
- Información oportuna eficiente y eficaz

PRINCIPALES RESULTADOS CONSEGUIDOS

Los principales resultados conseguidos son los siguientes:

- Incorporación de la planificación estratégica y el Cuadro de Mando Integral, como herramientas de gestión universitaria a nivel institucional y por Unidad de Gestión.
- Desarrollo de la cultura de planificación y medición, en el marco del equilibrio del corto y largo y plazo, así como de la mejora continua de la calidad..
- Desarrollo y fortalecimiento de la capacidad de gestión de la universidad.

PRINCIPALES PROBLEMAS ENCONTRADOS

El proceso implica un cambio cultural y desarrollo de capacidades en los diferentes actores, por lo cual el proceso es progresivo y se requiere un apoyo técnico instrumental permanente.

Los principales problemas, son generados por deficiencias en los sistemas de información y el cumplimiento de las diferentes áreas operativas en relación al manejo de indicadores y las evaluaciones periódicas de los avances del plan.

CONTINUIDAD DEL PROCESO

La continuidad del proceso está garantizada en tanto que se cuenta con la decisión política y el compromiso de los actores de la gestión que han incorporado la planificación estratégica como parte de la cultura institucional, y los resultados han sido costo beneficio favorables.

A la fecha se ha concluido un ciclo completo de planeamiento estratégico y un segundo ciclo ha sido iniciado y mejorado; todas las Unidades de Gestión cuentan con su plan estratégico y lo evalúan periódicamente y el personal está capacitado y familiarizado con la herramienta. Los planes operativos y presupuestos se realizan en función del plan estratégico, asegurando de esta manera que el corto plazo corresponda a la visión de largo plazo.

Valoración global

Se ha avanzado en incorporar la cultura de planificación estratégica en los diferentes actores institucionales, que los resultados y la utilidad de la misma en la gestión, tanto institucional, como de las Unidades de Gestión, le asignan un posicionamiento adecuado en la comunidad universitaria.

PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO

José Agustín de Miguel López²⁴⁹

INTRODUCCIÓN

El sistema de educación superior dominicano consta de 40 Instituciones con una población de más de 310.000 estudiantes en el 2004.

El Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) es una universidad privada, fundada en el año de 1972 en la capital del país, oficializada en el año 1973. La oferta curricular del INTEC se concentra principalmente en las ingenierías, pero tiene programas en Negocios y Medicina con muy buena acogida. La matrícula del INTEC es de más 5.500 estudiantes, de los cuales el 20% está inscrito en programas de postgrado.

El INTEC fue acreditado en el 2005 por la Asociación Dominicana de Autoestudio y Acreditación (ADAAC), siendo la primera institución del país que recibe tal reconocimiento.

ANTECEDENTES Y ORIGEN DE LOS PLANES ESTRATÉGICOS DEL INTEC.

Aunque el primer Plan Estratégico data de 1994, INTEC, desde sus inicios, ha desarrollado algunas formas de planificación que pueden ser consideradas como antecedentes de los planes estratégicos. En este sentido, en el primer documento de la institución, el de la factibilidad del proyecto, se puede apreciar el pensamiento estratégico de los fundadores. Ellos analizaron el sistema de educación superior dominicano e identificaron el espacio a llenar por la nueva institución con una visión clara de los aportes en la línea de la innovación y complementariedad que podía hacer al sistema.

Como uno de los primeros antecedentes se puede mencionar, las Jornadas de Evaluación Institucional, que se celebran cada cinco años . En su primera celebración se consideraban como “un intento serio por definir ideológicamente una universidad apta para construir un futuro mejor”.

Otro antecedente importante fue la elaboración y ejecución del Proyecto de Consolidación y Expansión Académica del INTEC, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, BID. Este proyecto, iniciado en el 1980 y aprobado

²⁴⁹

Director de Planificación del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana

en 1982, supuso un proceso de planificación institucional muy similar a la de la elaboración de un Plan Estratégico si se tiene en cuenta los estudios sobre el entorno interno y externo como elementos evaluativos, encargados a una prestigiosa firma consultora, y la fijación de objetivos de desarrollo institucional y la selección de las estrategias necesarias a tal fin.

Las Jornadas de Evaluación Institucional han sido procesos importantes para la comunidad institucional, realizados con la participación y el compromiso necesario para configurar el desarrollo institucional. Sin embargo, INTEC decidió en un momento que las Jornadas no eran suficientes como instrumentos de la gestión.

INTEC, durante el proceso de las Jornadas de Evaluación Institucional del 1993, entendió que no eran un mecanismo adecuado y suficiente para recoger y proyectar los resultados de las actividades evaluativas recién finalizadas. El escollo principal residía en las conclusiones de las Jornadas se quedaban en acciones de mejora sin lograr una visión holística de la institución. Además, en ese momento, existía en el INTEC una marcada inquietud por un cambio exigido por las “nuevas realidades”.

En mayo de 1993, se produjo un cambio en la Rectoría y el nuevo Rector, en la primera sesión del Consejo Académico, presentó las prioridades de su nuevo mandato, en las que deseaba incorporar y enfatizar la dimensión estratégica de su gestión al haber comprobado que, con los productos de las Jornadas de Evaluación Institucional, no se lograban los resultados esperados ni se encaminaba el proceso de cambio en el que debía entrar la institución. En el Plan del 1994 se puede leer:

“Las Jornadas de Evaluación Institucional celebradas hasta la fecha, han reafirmado la filosofía institucional, al tiempo que se ha compartido el criterio de que es necesario reinterpretar y redimensionar algunos de sus postulados, manteniendo el ritmo de la dinámica social.”

En ese mismo año, 1993, el INTEC con la universidad estatal celebraron un curso-seminario de tres días sobre Planificación Estratégica Universitaria con los auspicios de la Organización Universitaria Interamericana, OUI, destinado a las máximas autoridades de las universidades del país.

Durante el año siguiente, 1994, INTEC con los resultados de las Jornadas de Evaluación elaboró su primer Plan Estratégico. Posteriormente, en el 2000, y el del 2006.

PRINCIPALES OBJETIVOS DE LOS PLANES ESTRATÉGICOS.

Los objetivos de los Planes Estratégicos del INTEC han sido producto de un proceso progresivo de maduración y asimilación. A continuación se exponen las circunstancias de cada caso.

PLAN ESTRATÉGICO 1994.

En el Plan del 1994 se puede identificar elementos de un discurso nuevo sobre la planificación en el INTEC. Aunque es cierto, que la necesidad de analizar y tener en cuenta la relación con el mundo exterior siempre había existido en la institución, en ese trabajo el análisis del entorno externo, mundial en el Plan, cobra una relevancia especial. En el documento se afirma:

“La misión y objetivos de la universidad, se inscriben en un ámbito mundial, caracterizado por el continuo cambio y, un ámbito nacional e institucional, que le demandan un permanente ejercicio de coherencia con las exigencias de esos diferentes niveles de la realidad.

Por lo tanto, un primer contexto viene dado por la evolución esperada en el marco internacional. Convendría, por consiguiente, conocer cuáles son las grandes tendencias que orientan la evolución de la sociedad mundial en la década de los 90.”

Para INTEC en esos momentos resultaba necesario incorporar a su práctica gerencial un mecanismo que le aportara una mirada a los acontecimientos del exterior y le permitiera dar seguimiento de un entorno cambiante. En Plan de 1994 se puede leer:

“El quehacer académico del INTEC, en una sociedad cambiante, está influenciado por factores diversos, que agrupados, conforman contextos que inciden, de manera significativa, en lo que la institución puede hacer. Representan limitaciones y posibilidades que hay que tener muy en cuenta.”

Desde otro ángulo, la comunidad institucional había apreciado el cambio fluctuante de las ventajas comparativas en las que se había apoyado la gestión institucional, que tenía que enfrentarse a la competitividad en la toma de sus decisiones académicas.

Por otra parte, en INTEC para esa época estaba sobre el tapete de discusiones el tema de la calidad con sus múltiples versiones e interpretaciones al llevar esta temática al mundo especial de la academia. Se necesitaba introducir en la institución un tratamiento de la calidad, pero desde una dimensión estratégica. Se

buscaba la forma de relacionar la problemática, implícita en una visión nueva de la calidad y relacionarla con las posibilidades de transformación y cambio del INTEC dentro de la necesidad de atender las nuevas demandas de la sociedad.

Por lo mismo, se precisaba introducir un tipo de gestión que manteniendo una atención permanente a lo externo e interno, se gestionara la institución combinando los aspectos cuantitativos y cualitativos dentro una intencionalidad de un permanente incremento cualitativo.

Este proceso, iniciado en el 1994, se fue desarrollando en los Planes Estratégicos posteriores en la medida que se lograba un mayor entendimiento sobre todo del entorno externo y su impacto en la institución. Por esa razón, se puede verificar, entre otros aspectos del Plan Estratégico del 2000, que se hacía énfasis en la innovación y desarrollo tecnológico en la sociedad del conocimiento.

El año 1994 fue el periodo en el que concurren varios procesos de evaluación: las Jornadas de Evaluación Institucional, la Evaluación Quinquenal del Consejo de Educación Superior y la autoevaluación para conseguir la acreditación con la ADAAC, (una agencia de acreditación dominicana). Todos estos ejercicios de evaluación implicaban y exigían respuestas de planificación.

El nuevo Rector se encontró con una serie de documentos, como resultado de esos procesos, en los que se concluía la necesidad de importantes cambios en la institución. Por otra parte, también el Rector, que había ocupado anteriormente ese puesto, tenía nuevas ideas para este período rectoral y presentó un programa de prioridades para su trienio.

Por esas razones, se afirma en el documento que el Plan Estratégico del 1994:

“Desde el punto de vista de los antecedentes, se propone integrar y concretar las conclusiones y recomendaciones de la Tercera Jornada de Evaluación Institucional (1993), las prioridades institucionales presentadas por el Rector y aprobadas por el Consejo Académico en su sesión del 22 de junio de 1993, y gran parte de los acuerdos logrados por el Consejo Académico sobre los principios básicos de un nuevo modelo de organización.”

En forma más directa, el Plan Estratégico del 1994 tenía los siguientes propósitos:

- “Enfrentar con éxito los cambios, tanto externos como internos, y los desafíos que como universidad tenemos dentro de la actual situación de la educación superior dominicana.

- Disponer de un sentido de propósito compartido que oriente nuestros esfuerzos y nuestros recursos.
- Elevar la calidad del quehacer institucional”.

PLAN ESTRATÉGICO 2000.

Para el Plan Estratégico del 2000, el panorama institucional era diferente. El INTEC debía cumplir con el mandato estatutario de realizar las periódicas Jornadas de Evaluación Institucional y producir un nuevo Plan Estratégico.

En esta ocasión, se tienen dos tipos de objetivos del Plan Estratégico del 2000. Por un lado están los siguientes:

- “Aprovechar las experiencias de la última Jornada de Evaluación y del último ejercicio de Planificación Estratégica del Instituto.
- Propiciar la participación activa, organizada y productiva de la más amplia gama de agentes y relacionados institucionales como sujetos y compromisarios de los ejercicios de evaluación y planificación.
- Asegurar la calidad y la integración de esa participación proveniente de tan distintos agentes y relacionados.
- Asegurar que la realización de la Jornada constituya no solo un fin en sí mismo sino un medio de desarrollo y aprendizaje organizacional.
- Maximizar las posibilidades efectivas de compromiso y ulterior cumplimiento con la Visión, Propósitos y Planes Estratégicos que resulten del proceso.
- Facilitar la traducción de tales productos estratégicos en planes, actividades y productos operacionales ulteriores.
- Fortalecer el liderazgo institucional de cara a los nuevos desafíos estratégicos”.

La simple lectura de esos objetivos del Plan de 2000 evidencia que el INTEC no estaba satisfecho completamente de los logros de este Plan. En esos objetivos queda claramente expuesta la necesidad de asegurar una mejor participación, un seguimiento más organizado y continuo y fortalecer el liderazgo institucional de cara a los nuevos desafíos estratégicos.

Este último objetivo implica que se reconocía la necesidad de elaborar el nuevo Plan Estratégico con las máximas garantías técnicas pues se tenía muy presente la existencia de desafíos estratégicos.

El otro tipo de objetivos del Plan del 2000 es:

- Recolectar y diseminar información sobre el entorno interno y externo.
- Como comunidad de aprendizaje, basar las iniciativas estratégicas en las necesidades de los estudiantes y transformarse de una institución para la enseñanza en otra que sea para el aprendizaje.
- Relacionar el presupuesto y la financiación de la universidad con las iniciativas estratégicas”.

PLAN ESTRATÉGICO 2006.

Para el Plan Estratégico del 2006, también se pretende conseguir el perfeccionamiento de los planteamientos en cuanto a la dimensión metodológica. Pero se busca una mayor pertinencia del mismo como instrumento de gestión y así encarar las demandas y desafíos en un ambiente de competitividad y de desarrollo cualitativo.

PROCEDIMIENTO UTILIZADO: PERSONAS QUE INTERVINIERON, DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES, DINÁMICA DE PARTICIPACIÓN, ASESORÍA EXTERNA.

En INTEC se ha concebido la planificación como un ejercicio orgánico y con la mayor participación, abierta y responsable, y se ha evitado caer en un ejercicio tecnocrático o de grupos. No siempre se ha logrado.

PLAN ESTRATÉGICO DEL 1994.

En la elaboración del primer Plan Estratégico, el del 1994, el papel protagónico fue de la Rectoría acompañado por varios miembros de algunas unidades. En esta ocasión, una vez elaborada una primera versión, el documento fue socializado y discutido ampliamente introduciendo cambios sin afectar la estructura original. La participación de la comunidad institucional fue restringida tanto en su elaboración como en su ejecución.

PLAN ESTRATÉGICO DEL 2000

En el proceso del Plan Estratégico del 2000 fue muy participativo y se siguió en líneas generales el esquema de organización empleado para la Jornadas de Evaluación Institucional.

La Junta de Regentes, como máxima autoridad de la institución, nombró un Comité Directivo formado por Regentes, miembros del Consejo Académico y profesores. Este Comité fue responsable de establecer los lineamientos y directrices generales del proceso, las medidas de excepción para asegurar su

mejor marcha, el seguimiento de los plazos y la aceptación de los productos y de su posterior sometimiento a las instancias de decisión.

A su vez, este Comité nombró otro Comité, denominado Ejecutivo, que era responsable de la dirección y seguimiento operativo inmediato de los trabajos para conseguir la calidad debida y el ritmo previsto. Este equipo estaba integrado por funcionarios y otros recursos internos del INTEC, tanto del área académica como del área administrativa, asistido por los recursos externos necesarios contratados a tales fines. Aproximadamente un 15 % del personal de la institución trabajó de forma continua.

Se formaron una serie de comisiones para tratar temas específicos, cuyos resultados se sometían a la consideración y decisión en reuniones generales.

El proceso de trabajo se desdobra en dos momentos o fases: una primera preparatoria, y una segunda propiamente de ejecución.

La fase preparatoria estará dedicada fundamentalmente a:

- El desarrollo de un componente de capacitación y desarrollo de los participantes con la finalidad principal asegurar la calidad y la integración de la participación.
- La realización de los estudios y trabajos preparatorios de la fase de ejecución del proceso.

Para el desarrollo satisfactorio de esta fase preparatoria se combinaron recursos externos al Instituto con recursos internos.

En la fase de ejecución se privilegió la máxima participación, cualitativa y cuantitativa, del mayor número de instancias y personas.

Adicionalmente, para potenciar la participación y los aportes a la Jornada más allá de las instancias regulares del Instituto, se desarrolló un FORO INTEC 2004, con el formato de seminario permanente, en el cual podían participar personas internas y externas del Instituto, según conveniencias y la naturaleza de los temas a tratar, oscilando los eventos de este Foro desde totalmente privados y restringidos hasta totalmente abiertos y públicos.

El proceso del Plan Estratégico de 2000 fue asesorado y asistido por especialistas externos contratados a tal fin. Es justo resaltar el alto grado de involucramiento y participación de los miembros de Junta de Regentes, de una forma especial, de su presidente.

El Plan del 2000 fue resultado de la participación de la mayoría de los miembros de la institución. En algunas ocasiones, la participación retrasaba la agilización de los trabajos.

PLAN ESTRATÉGICO DEL 2006.

Para el Plan Estratégico 2006 se conformaron los Comités ya tradicionales, pero ha variado la dinámica de trabajo. Durante los años 2003-2004, INTEC trabajó en el proceso de evaluación para conseguir la Acreditación de la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación, ADAAC, que le fue concedida en noviembre del 2005. Durante este proceso se realizó una profunda evaluación de la institución, que, después de un análisis especializado y realizado con este fin, fue asumido como un elemento evaluativo del Entorno Interno y correspondiente al periodo del Plan Estratégico anterior.

Para la evaluación del Entorno Externo se han encargado varios estudios a varios profesionales reconocidos, vinculados con el INTEC a través de la docencia, y actualmente se están discutiendo.

FECHAS APROXIMADAS DEL PROCESO: DECISIÓN, ELABORACIÓN, APROBACIÓN

La decisión de la ejecución del Plan Estratégico de 1994 surgió en el Consejo Académico en marzo de ese año y fue aprobado por la Junta de Regentes en mayo de 1994. Como puede apreciarse, el periodo de elaboración fue corto, de apenas dos meses.

Para la aplicación se decidió que cada unidad de presupuesto realizara su propia estrategia. Y así se hizo, pero no se dio seguimiento organizado ni continuo.

La evaluación del Plan del 1994 se llevó a cabo cuando se inició el Plan del 2000 y sirvió de insumo evaluativo.

La realización del Plan Estratégico del 2000 fue decidida en septiembre de 1999 y se aprobó el Plan en agosto del 2000. Prácticamente duró un año.

Para la aplicación de este Plan se elaboró un Plan de Desarrollo siguiendo el esquema del Plan Estratégico. Un elemento importante del mismo fue la consignación financiera de cada uno de los elementos.

En noviembre del 2002 se realizó una evaluación de la aplicación del Plan de Desarrollo con la participación de todos los responsables de las unidades. El

esquema adoptado para el Plan del 2000 fue complejo y realmente ambicioso. Esto dificultó la evaluación del Plan de Desarrollo, incluso la evaluación trimestral encomendada a la Oficina de Planeamiento.

El proceso de elaboración del Plan del 2006 fue aprobado por la Junta de Regentes en mayo del 2005. Se iniciaron inmediatamente las actividades. Actualmente está en la fase de relacionar los resultados de las evaluaciones de los entornos interno e externo.

PRINCIPALES ELEMENTOS DEL PLAN: MISIÓN, VISIÓN, CUADROS DE MANDO. ESTRUCTURA DE APOYO, ELEMENTOS INNOVADORES.

Cada uno de los planes estratégicos ha tenido un esquema diferente y de alguna forma, esto supone un aprendizaje.

PLAN ESTRATÉGICO DEL 1994.

El Plan Estratégico de 1994 sigue un esquema, que se asemeja al contenido del libro: Administración Universitaria en América Latina. Una Perspectiva Estratégica, publicado por CINDA en 1992.

El esquema es el siguiente:

Capítulo I. Introducción

Capítulo II. El Entorno Mundial

Capítulo III. Elementos del Entorno Institucional:

- A. Filosofía del INTEC
- B. Misión del INTEC
- C. Tópicos de Significación Estratégica para el INTEC

Capítulo IV. Formulación de la Estrategia Institucional:

- A. Desafíos Institucionales
 - De Carácter Estructural
 - De Carácter Funcional
 - Metas
- B. Lineamientos Estratégicos para el logro de los Desafíos.
- C. Infraestructura Organizacional y Administrativa:
 - Nueva Estructura Organizacional

- Procesos y Sistemas Administrativos.

Plan Estratégico del 2000.

El Plan del 2000 toma otra estructuración más próximo a los utilizados en el mundo universitario. Su esquema es:

Antecedentes

Capitulo I. Contextualización del Entorno

- A. Cambio técnico y auge del conocimiento. Retos para la educación superior
- B. Globalización. Retos para la educación superior.
- C. Tendencias de la educación superior. Retos para la educación superior.

Capitulo II. Misión, Principios, Características y Valores del INTEC.

- Misión
- Principios, Características y Valores del INTEC.
- Visión para el 2005
- Factores constitutivos de la Visión:
 - Atributos de calidad y excelencia
 - Investigación e innovación
 - Administración del Instituto
 - Crecimiento y Dimensión
 - Vinculación con la Sociedad
 - Currículo
 - Recursos humanos
 - Financiamiento

Capitulo III. Objetivos, Estrategias, Programas y Políticas.

Factor: calidad y excelencia

- Objetivo estratégico I
- Indicadores
- Estrategias fundamentales
- Estrategias derivadas
- Programa y Proyecto: Mejoramiento Institucional Continuo INTEC2005.
- Políticas

Factor: Investigación e Innovación

- Objetivo estratégico II
- Indicadores
- Estrategias fundamentales
- Estrategias derivadas
- Programa y Proyecto: Ciencia, Tecnología e Innovación (CYTECI 2005).
- Políticas

Factor: Administración del Instituto

- Objetivo estratégico III
- Indicadores
- Estrategias fundamentales
- Estrategias derivadas
- Programa y Proyecto: Gestión Universitaria Óptima.
- Políticas

Factor: Crecimiento y Dimensión

- Objetivo estratégico IV
- Indicadores
- Estrategias fundamentales
- Estrategias derivadas
- Programa y Proyecto: 1. Plan Maestro de Desarrollo Físico. 2. INTEC con los Estudiantes Sobresaliente. 3. Crédito Educativo.
- Políticas

Factor: Vinculación con la Sociedad

- Objetivo estratégico V
- Indicadores
- Estrategias fundamentales
- Estrategias derivadas
- Programa y Proyecto: 1. Programa de Pasantías en el sector público. 2. Programa de Desarrollo al Desarrollo Social Local (PADEL).3. Programa: Vinculación Universidad-Empresa. 4. Programa Ciber-INTEC.
- Políticas

Factor: Currículo

- Objetivo estratégico VI
- Indicadores
- Estrategias fundamentales
- Estrategias derivadas
- Programa y Proyecto:1. Programa de Desarrollo Curricular. 2. Programa: Estudios de Mercado. 3. Programa TIC-INTEC.

- Políticas

Factor: Recursos Humanos de la Universidad

- Objetivo estratégico VII
- Indicadores
- Estrategias fundamentales
- Estrategias derivadas
- Programa y Proyecto: Mejoramiento Continuo de los Recursos Humanos de la Universidad.
- Políticas

Factor: Financiamiento del Instituto

- Objetivo estratégico VIII
- Indicadores
- Estrategias fundamentales
- Estrategias derivadas
- Programa y Proyecto: Estabilidad Financiera del INTEC
- Políticas

Capitulo IV. Propuesta de Valor.

- Excelencia en todos sus programas y servicios
- Currículo dinámico, flexible y actualizado
- Ambiente Académico de primer nivel en el ámbito nacional y regional
- Los miembros de la Comunidad INTEC desarrollan una Cultura y disciplina que le permite desenvolverse de trabajo de alta productividad.
- El desarrollo entre sus miembros de una probada vocación de servicio, fundamentada en valores éticos, el compromiso con los mejores intereses de la nación, la tolerancia y el respeto a la persona humana.

Lo más singular de este esquema es que los objetivos estratégicos están agrupados en torno a ocho factores, que hacen más complejo su manejo.

PRINCIPALES FACTORES DE ÉXITO.

Los sucesivos procesos de planificación estratégica en el INTEC han madurado progresivamente en la medida que se ha ido acumulando la experiencia y desarrollado el dominio de las técnicas. Ese crecimiento ha sido posible al contar la institución con elementos culturales que permitían una rápida y sólida asimilación de la planificación estratégica.

Entre esos elementos vale mencionar:

- La práctica de la transparencia y de la participación en los procesos de gestión.
- La apertura hacia grupos de interés externos que puedan aportar información sobre el entorno externo.
- La primacía y búsqueda del consenso como forma predominante en la toma de decisiones.
- El espíritu constante de los miembros de la institución y la voluntad política de las autoridades hacia los cambios.
- La evaluación sistemática y periódica de las realizaciones institucionales.

PRINCIPALES RESULTADOS CONSEGUIDOS

Los diferentes Planes Estratégicos realizados en el INTEC han permitido a la institución enriquecer la cultura institucional sobre la función de elementos fundamentales de la gestión como son: los recursos, procesos, productos, resultados, entorno, que con frecuencia son percibidos y utilizados dentro de una perspectiva poco dinámica y superficial.

INTEC, como institución privada y sin dueño, necesita de ambientes y espacios de debate, en los que se encaucen los procesos de comunicación interna y se consiga por su medio el fortalecimiento y el dinamismo necesario de la cultura corporativa. Las elaboraciones de los planes estratégicos han contribuido de forma muy significativa en este sentido.

Pero los beneficios de la realización de los planes estratégicos no han venido a enriquecer únicamente el funcionamiento del mundo interno institucional. También han impactado la percepción de la propia imagen corporativa, permitiendo encauzar con mejores fundamentos el marketing institucional.

Con frecuencia, la universidad se preocupa y ocupa de conocer y mejorar su entorno interno. Sin embargo, a través de los planes estratégicos, INTEC ha avanzado en una mejor percepción de la importancia del conocimiento e interacción con el entorno externo, de sus grupos de interés (“stakeholders”), y de las fórmulas y posibilidades de los intercambios de valor.

Sin embargo, desde la perspectiva de la práctica, la aplicación del Plan 1994 no se tradujo significativamente en resultados de transformación y consecución de logros nuevos o de corte estratégico. Los logros se quedaron más a nivel de desarrollo y una nueva orientación de la cultura institucional.

En este Plan existió un elemento importante. Se pretendía que todas las decisiones impactaran la calidad, pero ésta no fue definida operacionalmente de forma suficiente ni referida directamente a la formación, investigación y extensión. “La calidad” debió ser asumida como eje transversal que se refleja en todas las estrategias y no como un factor.

PRINCIPALES PROBLEMAS ENCONTRADOS

La realización de los Planes Estratégicos en el INTEC no ha supuesto procesos fáciles y exentos de dificultades. La primera dificultad, que en todos los casos ha aflorado inmediatamente al dar inicio a las actividades, ha sido el rebrote de una cierta resistencia ante la acumulación de un nuevo trabajo que se debía sumar a las correspondientes funciones institucionales de los participantes.

Otro problema, que no ha sido superado enteramente es la percepción de la perspectiva estratégica. Para muchos participantes la dinámica de la elaboración y ejecución de los Planes Estratégicos se circunscribía a mejorar aquello que había sido identificado como deficiente. En este sentido, la concepción de fortalezas y debilidades han sido asumidas desde y para la autoevaluación.

Dentro de esta perspectiva, ha sido trabajoso socializar y consensuar concepciones como: clientes de la universidad, productos-servicios y las implicaciones de la resistencia al cambio.

Desde otra dimensión, se debe mencionar una problemática a veces sutil, pero impactante, que es la relacionada con la aceptación de la planificación como un simple instrumento de proyección hacia el exterior. Los Planes Estratégicos son asumidos, desde esa concepción, como un haber que produce prestigio al suponer un logro en la modernización de la gestión.

Una problemática, que no ha sido superada completamente y que ha limitado el valor gerencial de los Planes Estratégicos, es la dificultad para desarrollar los sistemas de control y evaluación de los Planes Estratégicos y que estos produzcan insumos para la toma de decisiones y la identificación de las desviaciones producidas respecto a los objetivos marcados.

Aunque las dificultades señaladas han sido importantes, las limitaciones del financiamiento para la aplicación del Plan ha sido el obstáculo de mayor volumen e importancia. El logro de los objetivos del Plan del 2000, que es realmente el aceptado institucionalmente como el proyecto estratégico real, exigía una disponibilidad financiera que no estaba al alcance del INTEC. En el fondo, al momento de planificar no se calculaban los costos involucrados. Y relacionado

con las limitaciones financieras, cabe señalar que la organización del presupuesto no cambió y esto también impactó negativamente la aplicación del Plan.

Además, de lo financiero, es preciso señalar que las estrategias seleccionadas exigían cambios en las estructuras. Y esos cambios no se produjeron.

Por otra parte, el Plan se diseña a nivel institucional, y aunque se identifique, en cada caso, la unidad responsable, posteriormente ésta no realiza su planificación correspondiente o queda relegada por múltiples razones.

CONTINUIDAD DEL PROCESO.

INTEC está implicada actualmente en la realización de su tercer Plan Estratégico. Ese dato indica que los beneficios han sido más importantes que los problemas encontrados en su realización. Y que existe una voluntad política de proseguir en la utilización de la planificación estratégica como mecanismo de gestión.

Se ha dejado planteado a lo largo de este trabajo, que la experiencia de planificación estratégica en el INTEC comienza con el Plan del 1994, sin embargo, es en el año 2000 cuando se acomete el proceso con plena dedicación institucional. También se ha señalado que los resultados se quedan más en el planteamiento de intenciones que en la consecución de objetivos a través de la planificación estratégica.

Sin embargo, la institución sigue apostando por la planificación estratégica y ésta década a corregir o superar las limitaciones que nos han permitido mejores logros.

VALORACIÓN GLOBAL: POSICIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD RESPECTO A LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA.

Para el INTEC el Plan Estratégico ha sido un instrumento importante en la renovación de la gestión institucional y ha enriquecido la cultura corporativa. Sin duda, a través del tiempo se han acumulado condiciones favorables sin las cuales hubiera sido más difícil alcanzar los objetivos de los Planes. Entre éstas, está la participación entendida, no como mero asistir a mesas de trabajo y a eventos y manifestar en ellos posiciones, sino como la participación que debe superar esa práctica y llegar a la verdadera consulta y construcción de consensos informados alcanzados en equipos institucionales. Además, es una fórmula válida para

identificar y enfrentar los principales problemas de la institución habiendo llegado previamente a una definición de sus componentes e implicaciones.

Después de la experiencia obtenida con los dos planes ya aplicados, la comunidad institucional comparte algunas conclusiones:

- El Plan debe ser diseñado en términos realistas
- El Plan no se puede rellenar con aspiraciones que no se pueden cumplir posteriormente por más convenientes que se presenten.
- El Plan debe estar acompañado de los fondos necesarios
- El Plan institucional debe ser completado con la correspondiente planificación a nivel de las unidades.
- El presupuesto institución debe estar organizado de una forma más acorde con el Plan.

PLAN DE DESARROLLO ESTRATÉGICO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA

Reyna Peralta¹

INTRODUCCIÓN

Las nuevas exigencias de calidad, la revolución del conocimiento y las novedosas tecnologías de la información y de la comunicación, son tendencias del nuevo milenio que han impactado significativamente el quehacer de las instituciones de educación superior. En este escenario, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), como institución católica inmersa en una sociedad influenciada por una acelerada integración económica, decidió iniciar un proceso de Planificación Estratégica que le permitiera enfrentar con éxito la realidad y sus grandes cambios, así como continuar aportando soluciones adecuadas para el desarrollo nacional.

El punto de partida fue una reflexión sobre la misión de la Universidad y su pertinencia ante las demandas y necesidades actuales y futuras de la sociedad. Para fines del análisis se tomaron en cuenta sus potencialidades y debilidades en los aspectos docentes, administrativos y financieros, de investigación y de servicios comunitarios, enfocados en la mística y valores cristianos, éticos y morales que la sustentan.

El plan se desarrolló en dos niveles: se definieron las directrices y estrategias de la institución a nivel macro y, guiados por esas prioridades generales, los departamentos y programas siguieron el mismo proceso a nivel micro. En tal sentido, se organizaron actividades para ofrecerles apoyo y orientación metodológica a los directores y sus equipos de trabajo.

Como estrategia metodológica para generar la participación, se conformaron ocho equipos interdisciplinarios que analizaron los ejes propuestos, las líneas de acción y las metas generales. Las conclusiones a que éstos arribaron, fueron el insumo principal para socializar el proceso a nivel departamental, a fin de que estas unidades iniciaran una etapa de auto-evaluación, analizando su situación actual y las perspectivas futuras. Con la participación del personal docente y administrativo, de

¹ Directora Oficina de Planeamiento de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana.

los estudiantes y de los sectores externos a la institución, se aceleró el dinamismo de la vida académica y se produjo un enriquecimiento de las propuestas estratégicas.

Este artículo se propone compartir la experiencia de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra en el diseño e implementación de su Plan Estratégico. Se sintetizan las razones que le dieron origen, la metodología empleada y los resultados obtenidos hasta el momento. Es un modelo aplicado con aciertos y desaciertos, pero con la firme intención de estimular la participación y el análisis para producir cambios sustanciales, auspiciados y liderados por sus propios gestores.

El proceso de planificación estratégica, que se describirá más adelante, ha integrado, de manera sistemática, el quehacer universitario de los últimos tres años. Además, ha permitido la reflexión y renovación institucional, para así tener claro el horizonte, seguir siendo competitivos y continuar contribuyendo con el desarrollo integral de la República Dominicana.

SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

Las instituciones de educación superior en la República Dominicana se clasifican, según su naturaleza y objetivos, en Universidades e Institutos Técnicos y Especializados de Estudios Superiores. En la actualidad existen cuarenta y tres (43) instituciones: cinco (5) Institutos de estudios técnicos, cinco (5) especializados y treinta y tres (33) universidades. El sistema cuenta con una matrícula de 322.311 estudiantes, de los cuales, el 62% corresponde al sexo femenino.²

Geográficamente, la mayoría de las instituciones tienen sus sedes centrales en las dos principales ciudades del país: Santo Domingo, capital de la República y, Santiago de los Caballeros, segunda en importancia.

En cuanto al financiamiento, la Ley 139 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología en su artículo 90 establece que el *“Estado Dominicano tiene la responsabilidad de financiar la educación superior pública y contribuir al financiamiento de la privada”*. En el caso particular de la PUCMM, la subvención del gobierno representa, apenas, el 0,3% de su presupuesto anual.

INFORMACIONES GENERALES DE LA PUCMM

² Departamento de Estadísticas, Secretaria de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCyT). Santo Domingo, República Dominicana. Octubre 2005.

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), primera institución de educación superior de carácter privado en la República Dominicana, fue fundada por la Conferencia del Episcopado Dominicano el 9 de septiembre de 1962, en la ciudad de Santiago de los Caballeros. Se denominó Madre y Maestra en homenaje a la Gran Encíclica Social de Su Santidad Juan XXIII, en cuyos principios fundamentales se inspira. Inició sus labores docentes el 15 de noviembre de 1962 con las carreras de Derecho, Educación y Filosofía, con una matrícula de 60 estudiantes y 15 profesores.

La Universidad ha sido pionera en la oferta de carreras nuevas en el país, necesarias para su desarrollo, así como en la introducción de estilos y procesos académicos y administrativos innovadores. Actualmente, cuenta con dos recintos y una extensión: el Campus principal, localizado en la ciudad de Santiago de los Caballeros; el Recinto Santo Tomás de Aquino (RSTA), situado en la zona céntrica de la ciudad de Santo Domingo; y la Extensión, con sede en la ciudad de Puerto Plata, uno de los principales polos turísticos del país.

Misión y Objetivos Institucionales

La PUCMM plantea en su misión que: *“está comprometida con la búsqueda científica de soluciones para los retos que enfrenta el pueblo dominicano; con el mantenimiento de su carácter de foro que aliente la libre discusión de las ideas, y con la preparación de los líderes, técnicos, profesionales y expertos que la nación necesita para su desarrollo material y espiritual”*. Es una institución sin fines de lucro, dedicada a la enseñanza, a la investigación y al servicio a la comunidad. En sus programas de estudio y trabajos de investigación persigue la excelencia académica y la síntesis armoniosa de la razón, de la ciencia, de la cultura y la vida con la fe cristiana. Son sus fines los siguientes:

- Buscar objetivamente la verdad por métodos científicos y promover, de manera integral, la verdad y la ciencia.
- Transmitir y acrecentar desinteresadamente el conocimiento.
- Reflexionar sobre las adquisiciones del saber humano a la luz de la fe cristiana.
- Mantener un ambiente de libre discusión de ideas basado en los principios del rigor científico, de la tolerancia mutua y del respeto a la dignidad del hombre.
- Propiciar el perfeccionamiento integral de la persona humana.

- Preparar, conforme a estos principios, las personas que necesita el país para su desarrollo espiritual y material.
- Ofrecer servicios directos a la comunidad, acompañados de educación integral.

Estructura Orgánica

El máximo organismo de gobierno de la PUCMM es la Conferencia del Episcopado Dominicano, la cual delega en una Junta de Directores la autoridad de dirigir la Institución. Dicha Junta está compuesta por veintiún miembros, tres de los cuales siempre son obispos, incluyendo al Arzobispo de la Arquidiócesis de Santiago, quien la preside. Además la integra el Rector, los dos vicerrectores de más antigüedad en el cargo, y quince miembros destacados de la comunidad nacional.

El Rector tiene a su cargo el gobierno inmediato de la Universidad, siendo la autoridad máxima tanto en lo académico como en lo administrativo. El mismo se asesora de una Junta Universitaria, que es el organismo que le facilita el diálogo con todos los sectores universitarios y a través del cual se coordinan aquellas actividades y programas que sobrepasan el área de competencia de las vicerrektorías. En la actualidad, la Universidad cuenta con cinco vicerrectores: dos académicos, dos administrativos y uno de relaciones internacionales.

Las Vicerrektorías Académicas coordinan las actividades curriculares, cocurriculares y de investigación, contando con la asesoría de un Consejo Académico.

Entre las unidades que dependen de la Vicerrektoría Académica, en el Campus de Santiago, se encuentran cuatro facultades que agrupan, a su vez, departamentos de programas afines: Facultad de Ciencias de la Salud (Medicina, Estomatología, Enfermería y Terapia Física); Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas (Administración de Empresas, Administración Hotelera, Comunicación Social, Ciencias Jurídicas, Mercadotecnia, Psicología, Contabilidad); Facultad de Ciencias de las Ingenierías (Ingeniería Civil, Ing. Electrónica y Telecomunicaciones, Ing. Electromecánica, Ing. en Sistemas y Computación, Ing. Industrial); Facultad de Ciencias y Humanidades (Arquitectura, Educación, Ciencias Básicas, Humanidades, Lingüística Aplicada, Estudios Teológicos, Ciclo Básico y Formación Integral). Cada facultad conforma un Consejo, integrado por el Decano (a) y los directores (as) de los departamentos respectivos. Los programas de especialidades y maestrías son coordinados por el Decanato de Estudios Graduados en el Campus de Santiago y por la Dirección de Programas de Postgrados en el RSTA.

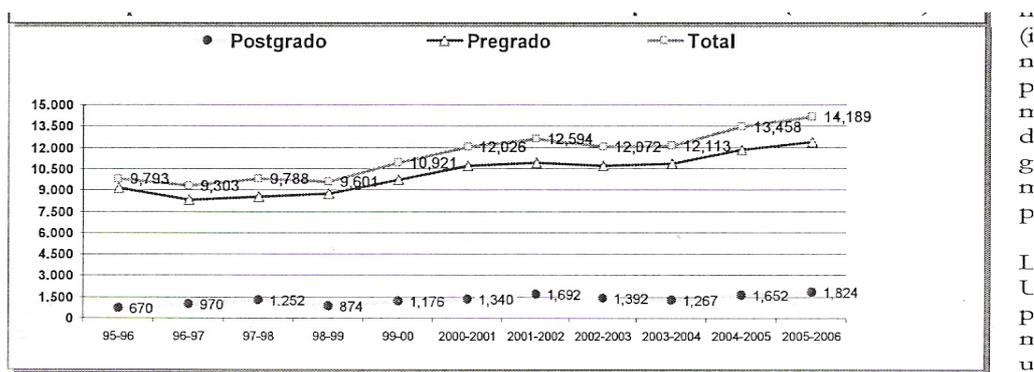
Las unidades administrativas están bajo la dependencia de la Vicerrectoría Administrativa- Financiera y tienen a su cargo las tareas de gestionar los recursos y ofrecer el apoyo logístico necesario para que la docencia, la investigación y el servicio se enmarquen dentro de los parámetros de excelencia y desarrollo planteados en la misión y la visión de la Universidad. Funcionalmente, todo el sistema universitario de la PUCMM está constituido por cincuenta y ocho (58) departamentos académicos, veinticinco (25) administrativos y ocho (8) centros especializados para la investigación y la extensión.

Oferta Académica, matrícula estudiantil y egresados

La PUCMM cuenta con una amplia y variada oferta académica a distintos niveles. Ofrece 36 carreras de pregrado, 61 especialidades y maestrías, tres doctorados y seis programas técnicos.

Además de las carreras conducentes a grado, la Institución ofrece programas de educación permanente y contribuye a la formación de estudiantes de nivel básico o medio, a través de tres colegios que funcionan en cada uno de sus recintos. La matrícula general del sistema sobrepasa los dieciséis mil estudiantes. El Gráfico 1 solo muestra la matrícula de pregrado y postgrado.

**Gráfico 1. Matrícula de Pregrado y Postgrado
Comportamiento de la Matrícula Estudiantil por Grados (1995-2005)**



La planta docente de la Universidad está compuesta por 1.157 profesores. La mayoría de los cuales tienen una vasta experiencia.

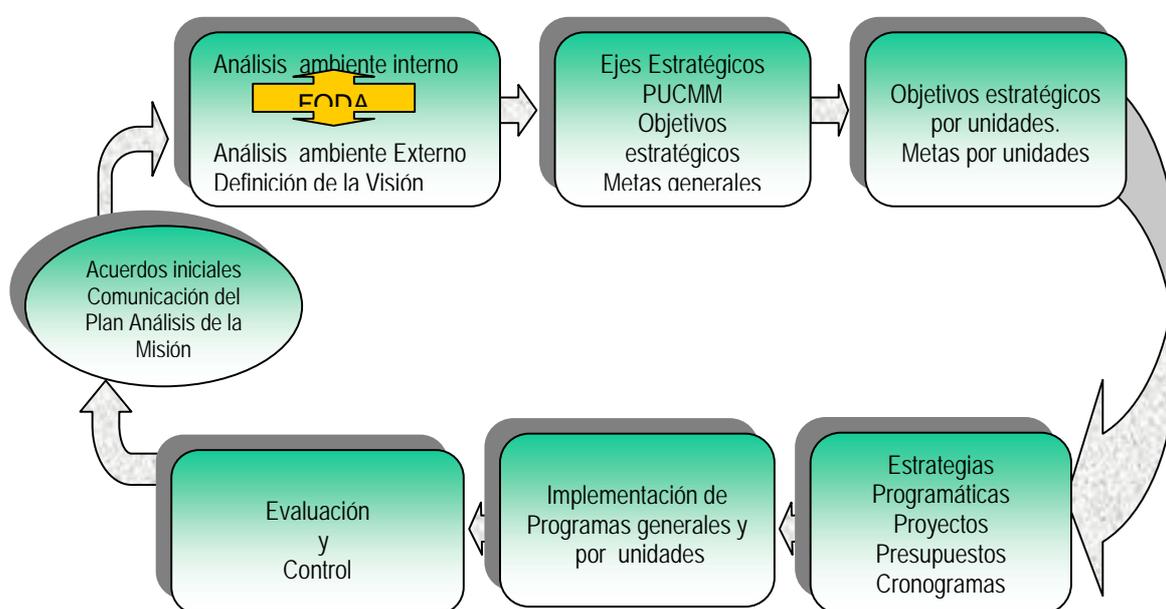
El principal aporte de la Institución al país, lo constituyen sus egresados. Hasta enero del presente año, la Universidad había entregado a la nación 45.816 profesionales y

técnicos en áreas prioritarias para su desarrollo, equivalente a un promedio anual de más de mil graduados.

LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA: SU ORIGEN E IMPACTO EN LA PUCMM

ETAPAS GENERALES DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

Gráfico 2. Etapa del Proceso



El proceso de planificación estratégica que se implementa en la PUCMM, consta de siete fases básicas que se describen a continuación. Ver Gráfico 2.

ETAPA I: Comunicación y Acuerdos Iniciales

En esta etapa se estableció el compromiso institucional y se anunció, por medios escritos y verbales, a las instancias, usuarios y relacionados, la decisión de la Rectoría de iniciar un proceso de planificación estratégica que tenía como objetivo que la Universidad asumiera fortalecida los retos del nuevo milenio. La comunicación de esta iniciativa tenía el propósito de lograr una actitud positiva y generar una participación decidida y continua de todos los actores de la comunidad universitaria. Para conducir el proceso y dar seguimiento a los trabajos, el Rector designó dos equipos: un Comité Ejecutivo, integrado por siete responsables de diversas áreas

académicas, administrativas y docentes; y un Comité Consultivo, presidido por él y conformado por los vicerrectores, un ex vicerrector y la Encargada de la Oficina de Desarrollo. El Comité Ejecutivo, coordinado por la dirección de Planeamiento, tiene la responsabilidad de diseñar las estrategias y los instrumentos de trabajo, planificar y organizar actividades, acopiar y remitir informaciones a las distintas unidades, es decir, desempeñar la labor técnica y de animación del proceso. Por su parte, el Comité Consultivo tiene la misión de acompañar al Comité Ejecutivo, asesorándole en aspectos del proceso que pudieran conllevar compromisos institucionales relevantes o que implicaran a toda la comunidad universitaria.

Por ser una metodología nueva en la Universidad, en esta fase se recopiló información de otras instituciones de educación superior de Estados Unidos, México, España, Chile, Colombia y Perú, las cuales habían iniciado previamente su plan estratégico. Además, parte del equipo ejecutivo participó en eventos nacionales e internacionales sobre la temática, en los que se obtuvo información de fuentes primarias respecto a los resultados obtenidos a través de este método en diversas universidades. Aunque cada Institución vive su propia experiencia, dependiendo de factores y características particulares, esta búsqueda permitió realizar algunas previsiones e identificar estrategias metodológicas para reducir riesgos y garantizar el éxito del trabajo.

Durante esta primera etapa se conformó la base organizativa y de entendimiento del proceso, en fin, se logró crear conciencia y motivar a la comunidad universitaria para obtener su compromiso decidido. La misma tuvo una duración aproximada de seis meses.

ETAPA II: Análisis del Ambiente Interno y Externo (FODA)

Todo proceso de planificación estratégica implica un análisis profundo de la institución, que le permita identificar sus fortalezas y debilidades en su ámbito interno, así como sus oportunidades y amenazas en el externo.

Diversos encuentros de la comunidad universitaria fueron el escenario apropiado para el análisis del entorno interno de la Universidad. Se señalaron atributos y fortalezas institucionales que le ofrecían el potencial para aprovechar las oportunidades, así como las carencias que dificultaban el logro de objetivos más retadores. La revisión interna se enfocó en tres componentes básicos: a) Docencia y su sistema de apoyo; b) Administrativo y financiero; c) Investigación y extensión; obteniéndose los resultados que se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1. Análisis FODA

COMPONENTES	FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Docencia y su sistema de apoyo</p> <p>Administrativo y Financiero</p>	<p>Ambiente de libertad de cátedra, incluyendo coordinación apropiada.</p> <p>Orientación humanista, y formación integral.</p> <p>Alto posicionamiento de la Universidad como institución de calidad académica y de proyección nacional e internacional.</p> <p>Oferta académica variada.</p> <p>Estructura académica bien organizada.</p> <p>Adecuado posicionamiento de sus egresados.</p> <p>Existencia de reglamentos, normas y procedimientos académicos claramente definidos.</p> <p>Proporción de profesores de tiempo completo superior a instituciones similares en el país.</p> <p>Sentido de pertenencia e identificación de los docentes, dado su grado de permanencia en la institución.</p> <p>Liderazgo institucional en la búsqueda de solución a problemas nacionales de diversa índole.</p> <p>Amplia oferta de actividades extracurriculares.</p> <p>Organización sólida y con disciplina institucional, académica y administrativa, dada su estructura reglamentada.</p> <p>Manejo transparente de los</p>	<p>Necesidad de actualización del sistema de bibliotecas, mediante el uso de tecnologías modernas de acceso a la información.</p> <p>Falta de definición de una estructura y política de los programas de postgrados.</p> <p>Necesidad de flexibilización de los programas de estudio.</p> <p>Carencia de un programa sistemático y actualizado de entrenamiento a profesores.</p> <p>Dificultades para la captación de buenos docentes, por la falta de competitividad salarial.</p> <p>Necesidad de actualización tecnológica de los docentes para la introducción de estrategias de enseñanza innovadoras.</p> <p>Inexistencia de un programa de formación de un contingente de docentes que reemplace a los jubilados.</p> <p>Obsolescencia del Reglamento de Profesores y Carrera Docente.</p> <p>Limitadas oportunidades de crecimiento profesional de los profesores.</p> <p>Necesidad de adecuación de los recursos y servicios de apoyo institucionales al nuevo perfil del estudiante universitario.</p> <p>Necesidad de actualización y equipamiento de los laboratorios de algunas áreas.</p> <p>Deficiencia en los mecanismos de selección y evaluación de los docentes.</p> <p>Alta proporción de profesores por asignatura, lo cual limita la conformación de núcleos y comunidades académicas.</p> <p>Necesidad de un plan de mantenimiento de la infraestructura física.</p> <p>Medios de comunicación interna y</p>

COMPONENTES	FORTALEZAS	DEBILIDADES
	<p>recursos financieros y administrativos.</p> <p>Aumento en la disponibilidad de recursos en el área de informática.</p> <p>Mayor organización de los procesos académicos y administrativos.</p> <p>Gestación del fondo patrimonial.</p> <p>Existencia de un plan de pensiones sólido y eficiente.</p> <p>Adecuadas instalaciones físicas.</p>	<p>externa no apropiados a las demandas actuales.</p> <p>Carencia de un sistema de presupuestación sobre la base de costos reales.</p> <p>Falta de un programa de capacitación permanente al personal administrativo.</p> <p>Necesidad de fortalecimiento de una política de mercadeo y promoción de la Universidad.</p> <p>Elevada dependencia de los recursos que genera el pago de matrícula.</p> <p>Limitados beneficios marginales complementarios para los empleados</p> <p>Flujo de información interna deficiente</p> <p>Déficit financiero.</p>
Investigación y Extensión	<p>Existencia de unidades de investigación institucional y de servicio directo a la comunidad.</p> <p>Acceso a fuentes de financiamiento externo para proyectos de investigación.</p> <p>La participación activa de la universidad en la solución de los problemas nacionales, lo que la coloca en una posición líder en el proceso de desarrollo del país.</p> <p>Liderazgo institucional en la implementación de programas de investigación y desarrollo para mejorar el sistema de educación a nivel básico y medio, en áreas críticas como el español y las matemáticas.</p>	<p>Indefinición de una política permanente que promueva iniciativas de investigación.</p> <p>Limitados recursos económicos destinados a la investigación científica.</p> <p>Pocos incentivos para la investigación por parte de los docentes.</p> <p>Falta de un mecanismo institucional que promueva el desarrollo de proyectos y la gestión de financiamiento de investigación a través de organismos internacionales.</p> <p>Falta de mecanismos para publicar las investigaciones.</p> <p>Ausencia de una unidad que vincule de manera sistemática la Universidad con el sector empresarial.</p> <p>Limitada integración de la docencia a los servicios comunitarios.</p> <p>Necesidad de definición de una línea clara de investigación.</p>

Para el análisis externo, se realizaron estudios de mercado, a través de los cuales se dilucidó el posicionamiento de la institución y la percepción de su calidad ante los clientes reales y/o potenciales.

También, se sostuvieron encuentros entre el Comité Ejecutivo y el Consultivo para definir la visión de la Universidad que sería compartida con los distintos niveles de la Institución. Para tales fines, se preparó una guía, tomando como referencia la propuesta de Peter F. Drucker³ para el desarrollo de la misión y la visión de instituciones sin fines de lucro:

- ¿Cuál es nuestra razón de ser?
- ¿Cómo interpretamos nuestra misión a la luz de los nuevos tiempos?
- ¿Cómo visualizamos la Universidad en los próximos años? ¿En qué áreas seremos fuertes? ¿Cuál será nuestro enfoque?
- ¿Quiénes serán nuestros principales clientes?

ETAPA III: Definición de Ejes, Objetivos Estratégicos y Políticas

A partir de las debilidades encontradas, para centrar el marco de ejecución del Plan, se definieron, de manera participativa, ocho ejes o líneas centrales en los que se fundamentaría el accionar de la Universidad. Para profundizar el análisis de cada eje, se conformó el mismo número de equipos de trabajo interdisciplinario, compuestos por decanos, directores de departamentos, docentes e investigadores experimentados en alguna temática del eje propuesto o con un perfil profesional que le permitiera realizar aportes concretos. Los equipos tenían la responsabilidad de definir los parámetros e indicadores de cada eje, así como también señalar políticas y líneas de acción estratégicas que la Universidad debía poner en práctica para alcanzar lo propuesto.

Para dilucidar pormenorizadamente cada eje, los equipos consultaron a cuantos expertos internos y externos consideraron pertinente. De hecho, dependiendo de la temática, se contactaron representantes de sectores de interés como empresarios, docentes, egresados, gremios profesionales, estudiantes, entre otros.

A fin de concretar la consecución de los ejes generales, se esbozaron varios sub-ejes, que bien podrían considerarse objetivos estratégicos que conducirían a la acción, los cuales se describen a continuación:

1. *Compromiso con la excelencia académica*: es considerado central, ya que ha sido un propósito latente en todo el quehacer de la Universidad. Los elementos básicos de este eje son: la formación integral de los estudiantes,

³ Drucker, Peter F. *The Five Most Important Questions. You Will Ever Ask About Your Nonprofit Organization*. By Jossey- Bass Inc., San Fransisco, California 1993.

pertinencia de las ofertas curriculares acorde a las necesidades de la sociedad y del sector productivo, desarrollo de los docentes, recursos tecnológicos y bibliográficos actualizados, incentivo a la investigación y la participación activa de profesores y estudiantes en la solución de los problemas nacionales.

2. *Promoción permanente de los valores:* La Universidad Católica, en cuanto Universidad, es una comunidad académica, que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales.⁴ Siendo al mismo tiempo Universidad y Católica, ella debe ser simultáneamente una comunidad de estudiosos, que representan diversos campos del saber humano, y una institución académica, en la que el catolicismo está presente de manera vital.⁵ Bajo estos principios, se plantea este eje, que consiste en impulsar los valores cristianos, éticos y cívicos, como transversales a la actividad docente.
3. *Fortalecer la identificación del personal con la misión y los objetivos de la institución:* Este eje se fundamenta en que el capital humano es el principal recurso con que cuenta una institución, más aún las que, como las universidades, ofrecen productos intangibles como el servicio. Este es un objetivo permanente, dada la rotación del personal y los cambios ambientales que pueden poner en riesgo este importante recurso. La estrategia clave para la concreción de este eje es la construcción colectiva y el desarrollo de un clima de trabajo, acorde con la filosofía institucional.
4. *Promoción de la calidad de vida de la comunidad universitaria,* cuyo propósito fundamental consiste en tomar acciones para la mejoría en las condiciones salariales y para la ampliación de los beneficios marginales del personal, propiciando el desarrollo humano y profesional. También se señala el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo, para un adecuado clima de trabajo.
5. *Establecimiento de una estrategia de mercadeo de la Universidad:* Como institución de servicio, ante un mundo competitivo en todos los órdenes, se procura mejorar la comunicación con los sectores externos, eficientizar los mecanismos de difusión y promoción, con el fin de lograr un adecuado posicionamiento de la Institución, que viabilice su crecimiento sostenido.

⁴ Cf. Carta Magna de las Universidades Europeas, Bolonia, Italia, 18-IX-1988, "Principios Fundamentales".

⁵ Las Universidades Católicas en El Mundo Moderno, Documento Total del II Congreso de Delegados de Universidades Católicas, Roma, 20-29 nov. 1972, No.1.

6. *Eficientizar la gestión administrativa* Para lograr el avance y asumir con efectividad los retos, se requiere de una estructura administrativa y de soporte que funcione con adecuada organización, coherencia y flexibilidad, por lo que se tiene el propósito de descentralizar algunos procesos, mejorar la calidad de los servicios de apoyo y lograr la adecuada integración de las actividades académicas y administrativas. Un objetivo importante de este eje consiste en diversificar las fuentes de financiamiento de la Universidad, a fin de reducir la dependencia de los ingresos por cobro de matrícula.
7. *Fortalecimiento de la vinculación Universidad-Empresa-Sociedad:* Una tendencia fundamental de las sociedades en proceso de globalización es el establecimiento de acuerdos y alianzas estratégicas. Esta tendencia es aún más neurálgica en las instituciones de educación creadoras de conocimiento, cuyos límites y barreras son cada vez menos previsibles y con estándares de calidad más exigentes. En este sentido, la Universidad se propone intensificar los vínculos con los distintos sectores de la sociedad, así como mantener e incrementar la promoción del diálogo, la concertación y la generación de propuestas de solución a los problemas nacionales.
8. *Definición de una política institucional de investigación* La investigación es tarea esencial de las universidades, ésta constituye uno de los pilares básicos para la generación de conocimientos y el logro de la pertinencia de los programas de estudio. A pesar de que la PUCMM, desde siempre ha promovido la investigación, se consideró necesario plasmar un eje que indique más explícitamente sus líneas prioritarias y que haga posible un alineamiento efectivo entre las actividades docentes y la labor investigativa.

Luego de un proceso de ponderación y búsqueda de consenso, los ejes estratégicos evolucionaron hasta convertirse en seis políticas o directrices prioritarias para el accionar de la Universidad, con sus respectivas estrategias. Estas políticas son:

1. *Política sobre ofertas académicas y contenido curricular*, plantea que los programas ofrecidos por la PUCMM deberán ser pertinentes, innovadores y flexibles.
2. *Política de gestión de recursos humanos*, dirigida hacia el desarrollo y progreso humano, profesional y material de las personas que sirven a la institución.
3. *Política de desarrollo tecnológico*, que propone la incorporación de tecnologías de punta en los sistemas y procesos académicos y administrativos, así como propiciar que los estudiantes y docentes tengan acceso a metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras.

4. *Política de comunicación y mercadeo* para informar a los usuarios internos y externos sobre el desempeño institucional, y sustentar niveles de diferenciación que amplíen la ventaja competitiva de la Universidad.
5. *Política de Gestión, Desarrollo y Financiamiento* que procura como medios para lograr sostenibilidad financiera de la Institución: la diversificación de sus fuentes de ingreso y el crecimiento sostenido de la población estudiantil.
6. *Política de investigación y extensión* para apoyar el desarrollo de la investigación desde los departamentos académicos y continuar fortaleciendo los vínculos con los distintos sectores de la sociedad.

ETAPA IV: Objetivos Estratégicos y Metas de las Unidades

Los productos generados a nivel macro fueron los insumos para los planes de las unidades estructurales. Cada una de las etapas generales fue ejecutada a nivel micro en los diversos departamentos que conforman la institución.

Las líneas de acción, metas y proyectos departamentales fueron iluminadas por las directrices planteadas en los ejes y en las políticas integrales, las cuales fueron socializadas y enriquecidas en diversos ámbitos institucionales.

Durante esta etapa, se realizaron talleres de entrenamiento, en los que participaron los directores de departamentos con sus respectivos equipos de trabajo. Estos talleres le dieron coherencia y homogeneidad al proceso, ya que se socializaron los documentos generales producidos hasta el momento y se compartieron guías temáticas elaboradas por el Comité Ejecutivo. En algunos casos, se contrataron los servicios de expertos, quienes impartieron importantes conferencias sobre “¿Cómo elaborar la Misión, la Visión y el FODA en Planes Departamentales?” y “Planificación Estratégica: de la Intención a la Realización”, esta última, con el fin de proveerles de los elementos conceptuales y metodológicos necesarios para el diseño de los planes departamentales.

ETAPA V: Estrategias Programáticas

Toda actividad de planificación implica la asignación y redistribución de recursos. Los grandes retos generados por el análisis y relanzamiento institucional conllevan importantes inversiones que, en muchos casos, sobrepasaban las posibilidades de autofinanciamiento. Por tal razón, la Universidad recurrió a la búsqueda de financiamiento parcial de algunos de los proyectos emergidos del Plan Estratégico. En el año 2003 la Société de Promotion et de Participation pour la Coopération Economique (PROPARCO) y la PUCMM establecieron un acuerdo de financiamiento

para el Programa de Consolidación y Expansión de la Universidad. El mismo incluye componentes de fortalecimiento académico, actualización tecnológica, aumento de la cobertura de crédito educativo, incentivo a la investigación y ampliación de la infraestructura física. Según el acuerdo, PROPARCO financiaría el 70% de las inversiones y el 30% restante es la contrapartida de la Universidad. El costo total del Programa asciende a 26 millones de dólares, con un horizonte de ejecución hasta el año 2010.

El Plan Estratégico de la PUCMM está fundamentado en un modelo financiero que prevé el crecimiento de la matrícula, el fortalecimiento de la tecnología y ampliación y modernización de la infraestructura para acoger una población máxima de 20.000 estudiantes. Otro importante componente del modelo, es la formación profesional y pedagógica de docentes, requerida para sustentar el proceso.

Los componentes del Proyecto fueron agrupados en siete categorías principales:

1. *Expansión de facilidades infraestructurales y su equipamiento*, que incluye las inversiones en la construcción y equipamiento de nuevas facilidades para la ampliación, mejora, adecuación y diversificación de la oferta y los servicios académicos.
2. *Renovación de Facilidades y Nuevos Laboratorios*: Este componente procura adaptar y/o renovar varios edificios y mejorar la calidad de los equipos de laboratorio, acorde a los estándares modernos. Se dio prioridad a los laboratorios de Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud e Ingeniería. Los componentes incluyen recursos para el entrenamiento de profesores y la actualización de materiales en estas áreas.
3. *Nuevas Tecnologías de información y Comunicación*: Se pretende proporcionar a los estudiantes, docentes y comunidad universitaria en general, el acceso a tecnología de punta en la enseñanza-aprendizaje y la eficientización de los procesos académicos y administrativos. Incluye equipos y programas computacionales actualizados y con amplio acceso a Internet. También contempla la expansión de las ofertas de programas a distancia, la adquisición de nuevas bases de datos y materiales bibliográficos para la producción de conocimientos y apoyo a la docencia.
4. *Área de Mejoramiento Institucional*: Con este componente se procura mejorar la eficiencia (planificación, ejecución y control) y adoptar un enfoque proactivo orientado hacia el mercado, al tratar con todos los sectores de su público. Específicamente, se pretende lograr la eficiencia gerencial/operativa,

integrando y racionalizando los sistemas, estándares y servicios de los recintos principales de la Institución, así como diseñando y ejecutando un amplio y multifacético programa de mercadeo y relaciones públicas, a fin de ampliar su segmento geográfico y mejorar la selectividad de sus clientes actuales y futuros.

5. *Entrenamiento y Mejoramiento de la Calidad de los Profesores:* Los docentes constituyen una piedra angular para el logro de la excelencia académica. A través de este proyecto se persigue realizar significativas inversiones para la preparación de relevos, formación profesional (en los niveles de maestrías y doctorados), actualización pedagógica, reclutamiento de profesores de alta calidad, nivelación de grados académicos a un mínimo de maestrías locales o internacionales. También se prevé mejorar las compensaciones salariales y aumentar la cuota de docentes a tiempo completo.
6. *Programas de Investigación:* El componente contempla el financiamiento de hasta diez investigadores de dedicación permanente, para los niveles graduados y post-graduados. La institución prevé asignar anualmente un mínimo de 1,5% de sus ingresos a tales programas.
7. *Asistencia Económica Estudiantil* Se propone incrementar las inversiones en asistencia económica a estudiantes que tienen la capacidad y el deseo de realizar una carrera universitaria, pero carecen de los recursos. Se espera proveer recursos anualmente, de manera gradual, hasta llegar alrededor de tres millones de dólares para el año 2010. En el último año la inversión en este componente bordea los dos millones de dólares.

ETAPA VI: Implementación de programas generales y por unidades

El período de ejecución del Plan general y por unidades se inició en el año 2003 y se extiende hasta el 2010. Los programas y proyectos serán de mediano y largo alcance. Sin embargo, algunas de las acciones se van ejecutando sobre la marcha, dada su inminencia o por situaciones coyunturales.

A fin de garantizar la disponibilidad de los recursos para la realización de los proyectos de los departamentos, en el proceso de elaboración del presupuesto electrónico anual, se habilitó una opción para que los directores y encargados incluyeran las propuestas novedosas surgidas de su Plan Estratégico. La asignación de estos recursos sería garantizada en función de la claridad de los propósitos, destino de los recursos y su coherencia con las prioridades institucionales. Estas mismas prerrogativas se aplicaban a las unidades generadoras de sus propios recursos.

ETAPA VII: Evaluación y Control

En términos generales, la evaluación y seguimiento del proceso de Planificación Estratégica se realiza a través de distintos mecanismos y procedimientos:

1. Acompañamiento personal o virtual de algún miembro del Comité Ejecutivo a los directores y sus equipos de trabajo, sobre todo en la etapa de diseño.
2. Proceso de presupuestación anual, en el que cada departamento ajusta sus prioridades en función de las nuevas necesidades y de la disposición de recursos.
3. Jornadas bianuales, en las que, con la participación de los directivos y gerentes medios (decanos, directores de departamentos), se revisa el desempeño de la Institución y los posibles ajustes generados por cambios en el entorno. Los resultados de esta revisión son presentados ante los máximos organismos de dirección de la universidad, es decir, la Conferencia del Episcopado Dominicano y la Junta de Directores de la Institución.
4. Revisiones permanentes de la marcha de los departamentos y sus retos futuros a través del Consejo Académico y de los consejos de las distintas facultades.
5. Elaboración de memorias anuales, en las que cada departamento o unidad informa sobre las actividades realizadas, las limitaciones encontradas y los logros obtenidos.
6. Informes periódicos de ejecución del Plan que se presentan a las agencias cofinanciadoras de algunos de los principales proyectos.

APRENDIZAJES DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA: FACTORES DE ÉXITO O DE FRACASO

La Planificación Estratégica es un modelo aplicable a distintos tipos de instituciones, sin embargo, cada organización, dependiendo de su naturaleza, extrae enseñanzas y obtiene resultados distintos. En el ámbito universitario es un esquema de trabajo interesante, ya que permite coordinar y dar coherencia a la diversidad y complejidad de este tipo de instituciones. Como resultado de la experiencia de la PUCMM, a continuación se presentan algunos factores y condiciones a tomar en cuenta para que el proceso conduzca a resultados satisfactorios:

- La comunicación debe darse en múltiples direcciones, dependiendo de las circunstancias y el momento de ejecución. Por un lado, la iniciativa

generalmente proviene desde arriba o es reconocida y aceptada por los tomadores de decisiones. En los niveles medios y operativos se debe propiciar una participación sistemática, es decir, con propósitos definidos, de tal manera que no se convierta en una simple lluvia de ideas, sin objetivos, ni punto de partida o de llegada. Con la participación a los niveles medios, la comunicación cambia de rumbo, o sea que va de abajo hacia arriba. Luego son los directivos quienes deberán definir las prioridades, tomando en cuenta los insumos de los niveles operativos y las posibilidades institucionales para asumir los retos. El proceso de la PUCMM tuvo este flujo de comunicación.

- Fue fundamental el involucramiento de los actores en los cambios institucionales. La experiencia y conocimientos prácticos de los docentes y de los directores es esencial para lograr el empoderamiento de los ejecutores.
- La experiencia corroboró que es necesario plantear con claridad los propósitos y la visión institucional de los organismos de gobierno, de tal manera que las iniciativas surgidas en los niveles medios y operativos estén alineadas. Además, la claridad en las líneas de acción de la institución, en sentido general, otorga mayor liderazgo al proceso. Una dirección clara y bien liderada garantiza una mayor coherencia, un horizonte más claro y más certeza en la acción.
- Se comprobó que la planificación estratégica debe ser entendida como un proceso continuo, más allá del logro de un producto tangible o documento formal, impecablemente elaborado, claramente redactado y, probablemente, inalcanzablemente planteado. Mediante este proceso, resulta ganancioso un cambio de mentalidad y nuevas maneras de proceder en el diario quehacer de los equipos de trabajo de la Institución. La planificación estratégica es un proceso de construcción permanente que se adapta a las necesidades actuales y futuras con adecuada y ponderada flexibilidad. Keller (1998) señala que *“el Plan se convierte en una guía para la marcha de la institución y no se agota en un documento. Es una actividad integrada al quehacer universitario cotidiano y no se limita a una reunión anual de trabajo”*
- Si no hay recursos disponibles, la planificación puede convertirse en un simple ejercicio académico. Al ser un proceso creativo, en la PUCMM se generaron iniciativas innovadoras, muchas de las cuales requirieron inversiones que trascendían las posibilidades presupuestarias. Para que se cumpliera con el requisito fundamental de la planificación estratégica que es conducir a la acción, se hizo necesario gestionar recursos adicionales, a través de donaciones, préstamos y proyectos de fuentes locales e internacionales.
- Se confirmó que el proceso de planificación estratégica genera cambios tangibles e intangibles, ya que moldea el pensamiento hacia un análisis de los

resultados de experiencias pasadas y lo que se generaría en el futuro con la acción tomada. También generó análisis más medidos de las decisiones, a la luz de los distintos escenarios de impacto.

- Se pudo evidenciar que la planificación estratégica es un mecanismo eficiente para incentivar el dinamismo y despertar la creatividad de los gestores académicos y administrativos de la Universidad, es decir, propició el relanzamiento institucional
- La planificación estratégica debe estar muy ligada a la acción. Hay iniciativas y decisiones que fueron emergiendo del proceso mismo y que fue necesario tomar decisiones para darles confianza a los actores y, de ese modo, evitar que su efecto fuera inoportuno y retardado.
- Para embarcarse en la elaboración del Plan, es preciso definir mecanismos claros de involucramiento, participación y coordinación, sin que esto implique la paralización de las labores habituales de la Universidad.
- El proceso de planificación estratégica requiere continua retroalimentación por parte de los directivos y quienes lo conducen, de lo contrario, los participantes podrían desanimarse y provocar retrasos innecesarios y desorientadores.

PRINCIPALES DIFICULTADES ENCONTRADAS

Todo proceso que implique cambios, interacciones humanas y manejo de recursos limitados, trae como consecuencia una serie de dificultades que deberán ser enfrentadas sobre la marcha o podrían convertirse en retos futuros.

La experiencia de la Planificación Estratégica de la PUCMM tuvo inconvenientes, probablemente comunes a instituciones similares. Entre los más destacados pueden mencionarse:

- La metodología de la planificación estratégica fue originalmente concebida para las empresas, cuyo dinamismo de gestión es diferente a la realidad de las universidades, cuyos procesos de cambio son más lentos y requieren de mayor consenso. Esta situación provoca que el proceso en las universidades se alargue más de lo necesario.
- En sus etapas iniciales resulta difícil que la comunidad universitaria asimile que mediante el Plan Estratégico pueden producirse transformaciones tangibles.
- Lograr que los directivos y gerentes medios emplearan tiempo de calidad para que las unidades bajo su dependencia, reflexionaran sobre su proceder y

visualizaran proyectos futuros. Esta situación es producto de la tendencia a dedicar más tiempo a las urgencias del día a día.

- Lograr alinear las expectativas y aspiraciones de los departamentos con las prioridades y líneas de acción institucionales. En ocasiones, los propósitos de las unidades estructurales difieren de las metas generales de la Universidad y viceversa.
- Asumir el proceso de planificación como uno para mejorar y producir las transformaciones necesarias y no como un mecanismo de autocomplacencia. Esta limitación fue superada, a medida que los actores tomaron mayor confianza en el proceso.
- Creencia errónea de que a través del Plan se van a descifrar todas las incertidumbres y se solucionarán todos los problemas de la Institución.
- Resulta difícil cambiar o producir alteraciones importantes a la misión y visión institucional, sobre todo, si la misma tiene una larga trayectoria con relativo éxito.

LOGROS Y RESULTADOS DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

Entre los logros del proceso se pueden destacar:

- Permitió a la Universidad relanzarse y definir de manera sistemática sus prioridades, enfocando sus acciones en las tendencias fundamentales de la nueva sociedad del conocimiento y de la información. Resultó ser un mecanismo eficiente para que se reflexionara sobre la situación interna y el impacto externo de la Universidad y de manera crítica se auto-examinaran los factores de su éxito y los proyectos que debía impulsar para adecuarse a los nuevos tiempos.
- Ofreció a los directores de unidades y a sus equipos la oportunidad de reflexionar sobre su rol en la estructura de la Universidad, sobre la importancia de su quehacer dentro de la misión institucional y valorar, en su justa dimensión, su desempeño, desde el punto de vista de sus propios actores y de los usuarios de sus servicios.
- La participación activa de todos los actores de la Universidad generó mayor compromiso, ya que las necesidades y propuestas han surgido de los mismos gestores. También se ha generado un fuerte dinamismo a lo interno de los departamentos al haberlos sustraído de su rutina cotidiana. A este respecto Keller (1998) plantea que para garantizar el compromiso de la comunidad universitaria y el éxito del Plan, se debe tener en cuenta que se trata de una visión compartida por los miembros de la Institución.

- Se ha dado un salto cualitativo, en vista de que los departamentos han tenido la oportunidad de reflexionar sobre su razón de ser dentro del proyecto Universidad. El involucramiento de otros actores internos y externos ha permitido a los departamentos identificar debilidades atendibles que no eran tan evidentes.
- Como resultado del análisis interno, se han identificado ciertas imprecisiones y duplicación de funciones, lo cual ha generado mecanismos de coordinación y clarificación de los canales de información.
- La gestión académico-administrativa ha logrado sincronizar progresivamente los procesos que unen la estructura docente, administrativa e investigación de la institución, en un todo coherente.

ACCIONES EMERGIDAS DEL PLAN ESTRATÉGICO: LA PUCMM HOY

El Plan de desarrollo estratégico de la PUCMM se convirtió en el motor dinamizador de importantes cambios que debían producirse en la Institución para asumir fortalecida retos como: las transformaciones tecnológicas, los nuevos enfoques y métodos para el aprendizaje, la demanda de competencias profesionales distintas, la revalorización del conocimiento, entre otros

A pesar de que el Plan está aún en proceso de ejecución, la Universidad ha dado un visible salto cuantitativo y cualitativo desde el momento de su diseño y a partir de las debilidades identificadas inicialmente. Entre los cambios que hoy día pueden evidenciarse, se destacan:

Fortalecimiento de las ofertas académicas y el desarrollo curricular

- Adecuación y actualización curricular de los planes de estudio de las distintas carreras de la Universidad. Se han realizado ponderados análisis, a fin de readecuar los perfiles profesionales, contenidos y metodologías a las tendencias de cada área del conocimiento.
- Revisión del Reglamento Académico, el cual tenía más de dos décadas de vigencia y cuyas normas y requisitos, en algunos casos, no se correspondían con las necesidades y condiciones actuales. Esa revisión implicó la elaboración de manuales de procedimiento para los usuarios, así como la integración y sistematización electrónica de todos los procesos del quehacer institucional.
- Realización de importantes inversiones en la actualización y equipamiento de los laboratorios de los distintos programas académicos. Se han construido y

dotado cinco nuevas edificaciones de aulas y laboratorios, modernas cafeterías y áreas de esparcimiento y socialización de los estudiantes.

- Incentivo a la investigación básica y aplicada, con la participación de docentes y estudiantes; proyecto para el cual se tiene previsto invertir 500.000 euros.
- Creación de dos estructuras organizativas que apoyen los programas de especialidades y maestría: el Decanato de Estudios Graduados, en el Campus de Santiago, y la Dirección de Programas de Postgrados, en el RSTA. Ambas dependencias han desarrollado planes agresivos de promoción y gestionado convenios con instituciones nacionales e internacionales para la oferta de programas conjuntos. Esto ha traído como resultado la ampliación de la oferta de especialidades (destacándose la de tres programas doctorales) y una definición más clara de su expansión y de los procedimientos académicos y administrativos que le sustentan.

Consolidación de los programas de formación docente

- Conversión del Programa de Superación del Profesorado en un centro de desarrollo profesoral, mediante un proceso de inducción para nuevos docentes, así como múltiples jornadas y talleres de capacitación para la conceptualización y concienciación de la labor del profesor.
- Programas permanentes de actualización pedagógica y profesional, a fin de fortalecer el desempeño docente, para un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje. Como parte de esta gestión, se han formado varias cohortes en una especialidad en Pedagogía Universitaria y programas de certificación docente.
- Ampliación significativa de la inversión para la especialización del profesorado en áreas profesionales, ofreciendo la posibilidad de cursar maestrías y doctorados, tanto en el país como en el exterior. En los últimos tres años, más de un centenar de docentes se han beneficiado de esta iniciativa realizando estudios en Estados Unidos, España, Francia, Argentina y Puerto Rico, en las áreas de Educación, Derecho, Ingeniería Industrial, Ingeniería Civil, Administración y Gestión, Telecomunicaciones, Economía, Medicina y Estomatología.
- Incentivo a la labor investigativa de los docentes, entre otras iniciativas, a través de bonos de investigación para el diseño y ejecución de metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras.
- Definición de nuevas políticas y procedimientos internos para el proceso de evaluación docente. De igual manera, se han mejorado los mecanismos de

comunicación e información sobre los resultados, mediante medios electrónicos.

- Mejoría sustancial de la situación salarial y de beneficios marginales de los docentes y demás empleados, tomando en cuenta la antigüedad, superación académica, aportes, producción intelectual, entre otros criterios.
- Incorporación, de forma crítica y creativa, de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Revisión del Reglamento de Profesores y Carrera Docente.

Mejoramiento de los servicios y procesos de apoyo a la docencia

- Integración del Sistema de Bibliotecas, mediante la aplicación de políticas comunes como es digitalización del catálogo, la normalización de todos los procesos, actividades y servicios. También se fortalecieron los servicios virtuales: actualización del Sitio Web de la Biblioteca con nuevos diseños y contenidos, diseño de un espacio virtual “Biblio Espacio PUCMM Santiago”, el cual es una publicación electrónica que puede ser consultada, a través de la red interna de la PUCMM y en el Sitio Web; colección CD-ROM's en línea, a través del cual la comunidad universitaria puede acceder a una variedad de recursos en textos completos.
- Adquisición de bases de datos multidisciplinarias para el apoyo a los perfiles académicos de las carreras.
- Sistematización de todos los procesos académicos de Admisiones y Registro, así como la integración de las actividades administrativas vinculadas a la docencia, a través del diseño y desarrollo del Sistema Integrado de Servicios Estudiantiles (SISE).

Consolidación de la estructura tecnológica de información y comunicación

- La Institución cuenta con una red interna de fibra óptica, facilidades con estándares internacionales para videoconferencias, vinculación con las principales redes de comunicación a distancia a nivel mundial, y ofertas en línea de más de treinta cursos utilizando modernas plataformas de desarrollo de programas que hacen uso intensivo del Internet y del World Wide Web.
- Incorporación de nuevas tecnologías en las inscripciones en línea de los estudiantes, así como de ofrecer servicios bibliotecarios para estudiantes y profesores. Esto último, ha sido una de las razones que le han merecido premios internacionales al Sistema de Bibliotecas.

- Desarrollo y adquisición de laboratorio AVAYA-CISCO, con las más avanzadas tecnologías en comunicación y redes de datos. El equipamiento permite a los estudiantes fortalecer sus conocimientos en las principales tecnologías convergentes en telecomunicaciones, tales como: el manejo de voz y aplicaciones sobre Internet Protocol (IP), Telefonía sobre IP, Redes Privadas Virtuales, Redes de Área Local (LAN), Redes Inalámbricas, Redes de Área Amplia (WAN) con Tecnología ATM, entre otras.
- Diseño de un Sistema de Administración Integrado (SAI), para el manejo de los sistemas de administración y control presupuestal, así como la contabilidad de toda la Institución.
- Incorporación a la Red Internacional de Medicina Avanzada (RIMA) e HINARI. Dicha aula cuenta con treinta (30) estaciones computarizadas, que permiten acceso a la mayor base de datos de información médica a nivel mundial, con sede en Madrid.
- Puesta en funcionamiento de dos aulas virtuales con las más modernas tecnologías (videoconferencias, pizarras electrónicas)
- Proceso de diseño de la nueva página WEB, la cual mejora la imagen de la Universidad a través del Internet y ofrece más servicios en línea a la comunidad universitaria y al resto del mundo.
- Ofrecer a los estudiantes y profesores informaciones académicas personalizadas, vía Internet. También permite el intercambio académico, dada la posibilidad de colocar materias en línea.
- Creación del Centro de Tecnología y Educación Permanente (TEP), el cual se especializa en programas de educación continua, así como cursos y certificaciones tecnológicas.
- Creación de un aula virtual especializada para ciencias de la salud.

Ampliación de las estrategias de vinculación de la Universidad con la sociedad, sectores productivos

- Ampliación de las alianzas estratégicas con instituciones de prestigio, sobre todo para la oferta de programas de titulación dual a nivel de pregrado y postgrados. En promedio, anualmente se efectúan más de una veintena de acuerdos de colaboración con reconocidas instituciones nacionales e internacionales.
- Diversificación de las actividades de investigación y extensión, a través de ocho centros y programas de investigación, enfocados en las áreas de: Calidad de la Educación, Educación y Democracia, Educación Cívica,

Enseñanza de la Lengua Española y Matemáticas, Prevención Integral, Salud Preventiva, Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable, Gestión Municipal y Ambiental, Prevención y Resolución de Conflictos.

- Promoción y apoyo de actividades de servicio comunitario desarrolladas desde los distintos programas, como parte de sus prácticas y pasantías.
- Construcción de tres clínicas estomatológicas dedicadas a las prácticas de los estudiantes y a los servicios comunitarios en esta importante área de la salud.
- Creación, en convenio con Rochester Institute of Technology, de un Centro Internacional para la Innovación en Tecnología y Administración (ITAM), que pretende desarrollar programas en conjunto, de clase mundial, orientados a atraer estudiantes de toda América Latina a cursar estudios en el país.

Fortalecimiento de la estructura de promoción y mercadeo de la Universidad

- Diseño de las políticas de promoción, las cuales resaltan la institucionalización de ferias académicas y la ampliación y el mejoramiento de las estrategias de acercamiento a los centros educativos.
- Reestructuración funcional y organizativa de las unidades responsables de la labor de promoción y relaciones públicas.
- Elaboración de novedosos materiales y recursos promocionales, a través de tecnologías de la información y la comunicación.
- Organización de un plan formal de promoción de las ofertas y servicios de la Universidad en el exterior, especialmente en regiones de mayor concentración de población dominicana en los Estados Unidos.

Afianzamiento de la sostenibilidad financiera y desarrollo institucional

- Creación y consolidación del Fondo Patrimonial de la Universidad, con la finalidad de garantizar su sostenibilidad financiera. Para tal propósito, se han captado cuantiosos recursos producto de las donaciones de egresados y relacionados, así como por inversiones realizadas.
- Eliminación del déficit presupuestal de la Institución.
- Desarrollo y permanente aplicación de un modelo gestión financiera que permite el costeo en línea de todas las actividades de la Universidad.
- Redefinición organigramática incluyendo la descripción de puestos y perfiles en las áreas administrativas y financieras.
- Diseño e implementación del mantenimiento preventivo de la infraestructura física, de los equipos y de los mobiliarios.

- Disminución sustancial de la dependencia del pago de matrícula. Antes de la entrada en ejecución del Plan, más del 90% de los ingresos provenían de esta fuente. En la actualidad éstas se han diversificado y sólo un 68% de los recursos se generan por el pago de matrícula.
- Crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil en los últimos diez años, tanto a nivel de pregrado como de postgrado.

RETOS FUTUROS

A pesar de que la Universidad ha logrado afianzar su posicionamiento, cada logro y avance institucional trae consigo nuevos retos. Además, las circunstancias de cambio vertiginoso de la sociedad y el mundo educativo, hacen que las instituciones que desean mantener su pertinencia, promuevan revisiones y cambios permanentes. En este sentido, la PUCMM haría esfuerzos por desarrollar en los próximos años iniciativas que tiene prevista en su Plan Estratégico y otras que han surgido sobre la marcha. Entre las que se pueden destacar:

- Sistematizar la auto-evaluación institucional, a fin de contribuir a la mejora permanente de la calidad académica.
- Adecuar de manera continua el modelo curricular de la Universidad, haciendo énfasis en las nuevas competencias que se exigen a los profesionales de las diferentes áreas.
- Sistematizar la integración de la TIC's en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Elevar la captación de los recursos del fondo patrimonial, a fin de garantizar la sostenibilidad financiera de la Institución.
- Continuar haciendo esfuerzos para mantener la excelencia académica y lograr la pertinencia
- Consolidar y diversificar la formación a niveles de maestría y doctorales.
- Continuar contribuyendo a la solución de los conflictos y al desarrollo de políticas para resolver los apremiantes problemas sociales del país.
- Proseguir con el desarrollo del proyecto de modernización de los laboratorios de Ciencias Básicas.
- Continuar ampliando la inversión en programas de financiamiento de estudios a jóvenes talentosos que carecen de recursos
- Seguir consolidando las actividades de servicio y extensión comunitaria, desde las propias unidades académicas.

- Afianzar y ampliar la inversión en programas para la actualización de los docentes.
- Lograr la acreditación internacional de los principales programas y carreras.
- Diversificar y ampliar las alianzas estratégicas con organismos locales e internacionales.
- Fortalecer el Ciclo Básico, dada la necesidad de reforzar los conocimientos fundamentales que deben poseer los futuros profesionales.
- Proseguir desarrollando la ética como eje transversal en los currículos de todas las profesiones.

En fin, como visión futura, la Universidad continuará fortaleciendo su condición de Católica y Pontificia comprometida con la excelencia académica y el desarrollo nacional, atenta a los signos de los tiempos, para responder a los nuevos desafíos, fundamentada en los principios humanísticos y cristianos y en la búsqueda de la verdad.

LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD VALLE DEL MOMBOY EN LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

Francisco González²⁵⁵

INTRODUCCIÓN

La Universidad Valle del Momboy es una asociación civil sin fines de lucro cuyo funcionamiento fue autorizado mediante decreto presidencial N° 2.050 publicado en Gaceta Oficial N° 36.303 de fecha 1° de octubre de 1997.

Está considerada como la primera universidad del sector de la sociedad civil en Venezuela, por lo cual es miembro pleno de la Asociación Civil SINERGIA, que agrupa las más importantes organizaciones del tercer sector de este país. Es de inspiración humanista cristiana y miembro de la Asociación Venezolana de Educación Católica.

La Universidad Valle del Momboy adoptó la Planificación Estratégica desde el mismo momento de su nacimiento. La razón fue que este proyecto de educación superior estaba concebido por sus promotores como un instrumento para contribuir al desarrollo humano del estado Trujillo y de Venezuela.

La nueva institución en consecuencia debía estar bien articulada con los planes de desarrollo de la región. Pero, y esta fue una grave dificultad inicial, ya que no se contaba con un plan de desarrollo regional bien concebido. Esta circunstancia fue aprovechada por la Universidad para impulsar, conjuntamente con el Gobierno del estado Trujillo y con la asesoría del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la elaboración del “Plan Trujillo 2020”.

Éste fue un esfuerzo que convocó a más de quinientos líderes de opinión en diversas jornadas de trabajo, con un gran apoyo de los medios de comunicación social y bajo la coordinación de personalidades representativas de la comunidad. El resultado fue la generación de un análisis muy participativo de la realidad regional, la elaboración para el estado Trujillo de un estatuto de Visión ampliamente consensuado, unas líneas estratégicas para los próximos veinte años y el análisis de los riesgos para avanzar en el proyecto.

²⁵⁵ Rector de la Universidad de Valle de Momboy, Venezuela

Dicho plan fue un insumo fundamental para el diseño de las carreras, los programas de investigación, de extensión y de conexión con el entorno. Igualmente todas las carreras deberían obedecer a un diseño curricular integral, con el fin de garantizar la formación adecuada de los estudiantes, conforme a los propósitos institucionales.

Hasta la fecha la Universidad Valle del Momboy ha contado con tres instrumentos de planificación. El primero que data de 1989, se llama “La Universidad que queremos” y sirvió para los años iniciales como una Extensión de la Universidad Rafael Urdaneta de Maracaibo, quien prestó su experiencia para el nacimiento de la nueva institución trujillana. Fue elaborado con la cooperación de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) del Consejo Nacional de Universidades, el Rector de la Universidad Tecnológica del Centro, el sabio peruano Walter Peñaloza y el prestigioso educador venezolano José Rafael Marrero. Además participaron destacados miembros de la comunidad trujillana.

El segundo fue el Plan 2000-2005, que sirvió fundamentalmente para la etapa transición entre la estructura inicial como Extensión en Valera de la Universidad Rafael Urdaneta de Maracaibo y con el fin de crear la identidad de la nueva institución. Contó con la asistencia técnica de la Fundación para la Excelencia Educativa y del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y además con una amplia participación de la comunidad universitaria y consultas a la comunidad regional.

El tercer Plan Estratégico, 2006 -2010, busca consolidar a la institución como una “comunidad universitaria al servicio del desarrollo humano sustentable”. Contó con el asesoramiento de Alejandro Szilágyi (2SP Consulting Team) y el financiamiento de la Fundación Konrad Adenauer. También se realizaron consultas puntuales con algunos miembros de la comunidad regional.

Es interesante anotar que cada plan ha introducido innovaciones. En el segundo plan, el que cubrió el período 2000 – 2005 se incorporaron muy de cerca las líneas estratégicas planteadas por el Ministerio de Educación Superior.

En el actual plan se introdujo el concepto de “Razón de Ser” para insistir no en las meras funciones de los elementos principales del sistema organizativo, sino en la esencia de la existencia de esos elementos que, si son estratégicos, se denominaron “pilares” pues son los que sostienen el sistema.

FACTORES DE ÉXITO

La Universidad Valle del Momboy se ha venido consolidando en medio de todas las circunstancias difíciles. Su matrícula ha crecido en un promedio anual del 28 %, sus programas de postgrado se han expandido, así como sus proyectos de investigación. Es una institución sembrada en el territorio, con fuertes alianzas locales y sus conexiones con universidades nacionales y extranjeras se han ampliado.

Es una universidad que se conoce como una alternativa del tercer sector y pertenece a la red “Sinergia”, que es la que agrupa a las más prestigiosas asociaciones civiles de Venezuela. Su inspiración humanista fue la razón para que el grupo de Instituciones Católicas de Educación Superior (ICADES) la invitara a formar parte como miembro pleno.

Entre las principales razones de estos éxitos están:

- La elaboración de los planes ha sido el fruto de mucha participación de todos los integrantes de la comunidad universitaria. La mayoría de los eventos se realizaron fuera de los ambientes universitarios y en lugares muy agradables.
- También ha sido importante la consulta a organizaciones y personas relevantes de la comunidad regional y nacional.
- La planificación de la Universidad está articulada con las estrategias de desarrollo regional.
- El proceso de planificación ha sido fuertemente impulsado por las autoridades universitarias y coordinado por la Coordinación de Planificación y Evaluación Institucional.
- Se ha contado con asesoría externa de alto nivel profesional.
- Fuerte impulso a la descentralización y de estímulo a las Facultades y Departamentos. Creación de unidades descentralizadas con alto grado de autonomía.
- Fuerte estímulo a la lectura de textos vanguardistas y promoción de conversaciones. (En particular sobre pensamiento cuántico y sistémico).
- Realización de las Jornadas Anuales de Planificación y las de Evaluación. Además de la realización de jornadas por áreas académicas y administrativas.
- Generación de una “cultura” de planificación y rendición de cuentas. Los aspectos fundamentales del plan se divulgan por diversos medios.
- Existencia de elevado compromiso por parte de los integrantes de la comunidad universitaria. Esto en parte por la forma participativa de su

elaboración y actualización permanente y también por la divulgación de los aspectos fundamentales del plan por muy diversos medios.

LAS DIFICULTADES

Son muchas las dificultades para generar una cultura de la planificación estratégica. Unas provienen de la propia organización y otras del entorno inmediato y mediato.

Las que provienen de la propia organización tienen que ver con la tendencia casi natural a la improvisación, a lo urgente y lo inmediato.

Las que provienen del entorno tienen que ver fundamentalmente con la turbulencia política que tiene a Venezuela en una incertidumbre permanente. Se cambian con demasiada frecuencia las reglas del juego y cada autoridad que llega las modifica.

También está el propio medio donde se desenvuelve la Universidad –el estado Trujillo– una entidad federal pequeña, con la mayoría de la población en condiciones de pobreza, un sector privado muy débil y un sector público inmedatista, sin estrategias de largo alcance.

PROBLEMAS PRINCIPALES

Para darle seguimiento al Plan Estratégico, la Universidad trató de implantar el Cuadro de Mando Integral y adquirió un programa especializado para ello (Estrategos). Fracaso total. Razones, muchas. La primera, que no estamos preparados para ello. La segunda, que la incertidumbre nos hace cambiar mucho determinadas actividades. (*La improvisación estratégica*). La tercera, que estos cuadros de mando son muy engorrosos y ocupan mucho tiempo.

CONTINUIDAD DEL PROCESO

El proceso de planificación en la UVM es continuo. Los planes estratégicos se elaboran anualmente y son responsabilidad de cada unidad bajo la supervisión de la Coordinación de Planificación y Evaluación. La evaluación institucional es tarea de la Coordinación de Planificación y Evaluación, pero cada Unidad es responsable de aplicar los instrumentos respectivos.

Cada año, en el mes de octubre, el Consejo Superior considera y aprueba el Plan y el Presupuesto y en el mes de marzo considera y aprueba el Informe de Evaluación y la Memoria y Cuenta.

Previo a estas reuniones, la comunidad universitaria se reúne en las jornadas anuales de planificación – en septiembre – y en las jornadas anuales de evaluación - en febrero - para compartir los planes elaborados por cada unidad y hacer las compatibilizaciones pertinentes.

Este libro contó con el apoyo de
Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA,
de la Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica de Cataluña
y del Fondo de Desarrollo Institucional del Gobierno de Chile