

Gonzalez Luis Eduardo Cortadellas Joan introducción al libro acreditación y dirección estratégica para la calidad Santiago CINDA 2007

Introducción

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 superior¹.

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 especializada², 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 Green³ 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 recursos⁴.
 - La calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos
- *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

¹ 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.

² 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.

³ 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

⁴ Astin Alexander. Assesment as a tool for institutional Renewal and Reform. En AAHE Assesment Forum, Assesment 1990: Acreditación and Renewal. Washigton DC. AAHE 1990.

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 Waterman⁵ intrínsecamente ligado a la noción de "cultura de calidad" en la cual todos en la organización son igualmente responsables del producto final⁶. 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.
- *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 efectividad⁷. 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”⁸. 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.

⁵ Peters y Waterman. In Search of Excellence: Leassons from Americas. Best Run Companies. New York, Harper and Row, 1982.

⁶ Crosby, P.B. Running Things. The art of making things happen. Milwaukee, American Society for Quality Control, 1986.

⁷ Cave, Kogan y Smith, (Editores), Output and Performance Measurement in Government, Londres, J. Kingsley, 1990.

⁸ Tomado de María Zúñiga en el artículo del presente libro

- *La calidad como transformación*, está basada en la noción de cambio cualitativo. Esta idea de calidad cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto⁹. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el estudiante y por tanto presumiblemente lo enriquece¹⁰. Así, una institución de calidad es aquella que enriquece a sus estudiantes¹¹. El segundo elemento de esta definición de la calidad transformativa es la entrega de poder al estudiante para influir en su propia transformación¹². Ello permite, por una parte, que se apropie del proceso de aprendizaje y adquiera responsabilidad en la determinación del estilo y forma de aprender¹³. Por otra parte, el proceso de transformación mismo fortalece la capacidad de tomar de decisiones¹⁴

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*”¹⁵

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*”¹⁶. 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*

⁹ Elton, University Teaching: A Professional Model for Quality and Excellence. Ponencia en la Conferencia Quality by Degrees, efectuada en Aston University, 1992.

¹⁰ 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

¹¹ Astin, op cit 1990

¹² Harvey y Burrows, A Empowering Students. New Academic, Vol 1 N°3, 1992

¹³ Müller y Funnell. Exploring Learners Perceptions of Quality. Ponencia presentada en la Conferencia Quality in Education, Universidad de York, 1992.

¹⁴ 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

¹⁵ Tomado de ISO 9000:2000 Citado en el artículo de María Zúñiga en el presente libro.

¹⁶ Días Sobrinho citado por María Zúñiga en el artículo del presente libro

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?”*¹⁷

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 referencia -real o utópico- previamente determinado”*¹⁸. 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”¹⁹. 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

¹⁷ 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

¹⁸ 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

¹⁹ 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.

de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras e impeditivas, 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 redundaría 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 persona²⁰.

Utilizando esta concepción y a pesar de la dificultad para formular estándares de comportamiento comunes, es posible establecer parámetros y componentes de la 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 procesos²¹.

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”*²².

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,

²⁰ Ver, CINDA Pedagogía Universitaria Tercera Parte. Santiago, 1988.

²¹ CINDA Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Santiago, 1996.

²² 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.

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 tienen preocupación por los logros de una institución de educación superior o del sistema en general*”²³.

En esta misma línea otros autores, como Brennan,²⁴ 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”²⁵, 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

²³ 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

²⁴ 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.

²⁵ 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

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 esfuerzos para ofrecer un servicio de alta calidad. Asimismo la gestión de la acreditación se ha vuelto una tarea fundamental²⁶

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 otros²⁷. 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 productivo²⁸, 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

²⁶ 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

²⁷ 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

²⁸ Brigham, S. E. “TQM: Lessons we can learn from industry”, en *Change*, May/June, 25 1993, (3), pp.42-48.

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 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 clientes²⁹.

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 también una importancia fundamental para la gestión de la acreditación orientada al

²⁹

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.

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 las 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 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 Acreditadas 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, incorpora 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 pantean 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 CINDA³⁰.

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:

- La falta de una visión compartida por toda la organización
- Los cambios poblacionales
- Los nuevos hospitales previstos en la zona
- La regulación del terciarismo

³⁰

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.

- 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 prospectiva³¹. 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.

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:

³¹ Cifuentes, Jairo 2006. Experiencias de planeación en la Pontificia Universidad Javieriana.

- 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 docente³², 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.

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

³² 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.

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*³³, más o menos implicada en los órganos de gobierno de la universidad.

En el artículo sobre la Universidad de Tarapacá³⁴ 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*³⁵: 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*³⁶, 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*:

³³ 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 académica, se refiere al conjunto de profesores universitarios de un área de conocimiento concreta, que trabajen en la universidad a la que se está refiriendo o no.

³⁴ Rodríguez Ponce, *op. cit.*

³⁵ 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.

³⁶ Probablemente se refiere a Ansoff, I. 1965. *Corporate strategy: An analytical approach to business policy for growth and expansion*. McGraw-Hill.

- 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 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 Jaime 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.