

UNIVERSIDAD DE CHILE

APOYO AL PROCESO DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS

**SUGERENCIAS PARA ORGANIZAR LOS PROCESOS DE
EVALUACION Y ACREDITACION EN LA EDUCACION SUPERIOR**

Luis Eduardo González

Santiago, Chile
Agosto del 2008

I PRESENTACIÓN

El Presente documento basado en la experiencia del consultor en diversos países de la Región de América Latina y el Caribe está destinado a servir como un insumo más a los procesos de aseguramiento y mejoramiento de la calidad en la Universidad de Chile

Por tanto el documento no pretende establecer un modelo predeterminado, sino solo a servir como un elemento más para extraer ideas que contribuyan a definir el modelo que se establezca en el país y contribuir por esta vía a fortalecer la labor que realiza la CNA particularmente en la acreditación de carreras y programas.

Sin embargo, al autor le ha parecido pertinente dar una idea más amplia de todo el proceso de aseguramiento y mejoramiento de la calidad dentro de lo cual se inserta el proceso de acreditación de carreras y programas.

El documento es mas bien de carácter interno y está destinado a los cuerpos técnicos, a y a quienes tienen que tomar decisiones en el proceso más que a un público amplio, salvo en los aspectos que la propia CNA estime conveniente divulgar.

Para la confección de este documento se han tomado, en algunos casos partes textuales de otros documentos preparados por el autor anteriormente las que se ponen disposición de los interesados

I CONTEXTO GENERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y SUS IMPLICANCIAS PARA LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN

La preocupación por la calidad de la educación superior en América Latina surge en todos los países con diferentes características y frente a un contexto del conjunto complejo de instituciones y procesos. Estos se congregan en torno a la denominada educación superior pero que la práctica trascienden lo propiamente educativo, ya que, además de educar, las instituciones postsecundarias generan nuevos conocimientos, y prestan servicios no educativos incluyendo la asistencia técnica al sector productivo y la ejecución de otras actividades productivas como son las empresas universitarias.

En este contexto amplio de la educación superior en la región se han dado cuatro procesos concatenados entre sí, que han transformado totalmente su perfil en los últimos lustros. Estos procesos que inciden en la acreditación y la evaluación son el crecimiento y la diversificación del sistema postsecundario, la diversificación del financiamiento, las nuevas orientaciones de la investigación y la extensión, y la globalización e internacionalización del ejercicio profesional y técnico¹

Crecimiento y diversificación del sistema de educación post secundario

En la segunda mitad del siglo XX el espectro de instituciones de educación superior en la región se ha expandido no tan sólo en la cantidad de estudiantes sino también en la diversificación del tipo de instituciones educativas post secundarias. Hasta los años setenta la educación postsecundaria se realizaba básicamente en las universidades cuya docencia radicaba principalmente en la formación de profesionales en las denominadas profesiones liberales². Las universidades eran en su mayoría estatales y las privadas, vinculadas en muchos casos a la Iglesia Católica, recibían también recursos del Estado, que a su vez era el principal empleador de los profesionales.

Esta situación cambió radicalmente a partir de los años setenta, debido a la creciente demanda por matrícula, derivada del incremento del nivel educativo de los países y del surgimiento del modelo neoliberal que introduce la lógica del libre mercado en la educación superior. Entre otras causas se señalan, además, el crecimiento de las clases medias, el proceso de urbanización, el ingreso de la mujer a la educación superior, las demandas del mercado laboral en el marco de una industrialización incipiente y los estilos imperantes de desarrollo.

¹ Parte del texto que se presenta están extractados y adaptados de documentos preparados anteriormente por los autores ya sea personales como en trabajos colectivos, También se ha tomado textos de otros documentos como los preparados por el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior de Chile en donde se reconoce especial autoría a la responsable del componente de acreditación María José Lemaitre. Por la forma de utilizar dichos documentos resulta difícil establecer citas textuales. Sin embargo se deja constancia de ello y se incluyen los documentos utilizados en la bibliografía.

² El número de graduados anualmente en la educación superior de la región en los años 50 era de 25.000, concentrada principalmente en las profesiones liberales de derecho, medicina y educación. En los años 90 esta cifra era de 700.000 con mayor dispersión de áreas de estudio y en la actualidad son varios millones

Aparece también con fuerza la educación privada y surgen en la oferta educacional de nivel terciario una diversidad de instituciones con características variadas³, tales como los centros e institutos que imparten carreras cortas, destinados principalmente a absorber la demanda educativa de los sectores de menores ingresos; las universidades de fácil acceso que absorben la demanda de los sectores medios; y un grupo menor de instituciones de elite destinadas a la formación de cuadros directivos. No solo es relevante el incremento de la educación superior privada por la proporción de los estudiantes matriculadas o por el aumento de estas instituciones en el conjunto del sector, sino porque parte sustancial de los recursos proviene del sector privado, lo que genera toda suerte de tensiones y plantea un nuevo conjunto de requerimientos a las instituciones de educación superior y al ámbito de la definición de políticas

Por otra parte, se incrementa la importancia de las universidades a distancia y se produce un cambio en el ofrecimiento de postgrados y postítulos de las universidades convencionales basados en los principios de la educación permanente que, en su conjunto, acogen a un gran volumen de estudiantes de un público distinto al joven egresado de la educación media.

Todas estas instituciones nuevas, en especial las universidades privadas centradas en la docencia, entran en competencia con las universidades tradicionales por reclutar estudiantes de los diversos sectores. Ello conlleva a la segmentación de la educación postsecundaria definiéndose circuitos de ocupabilidad diferente según el tipo de institución donde se forman los graduados. Es decir, circuitos que refuerzan la desigualdad social, lo que es contradictorio con las políticas sociales explícitas de la mayoría de los países de la región. Además, se ha congelado el crecimiento del empleo público y ha surgido una demanda creciente de profesionales en el sector privado, cuyas características de ocupabilidad son diferentes.

Por ejemplo, en el caso colombiano, por ejemplo, esta situación ha degenerado en cierta crisis de identidad de las instituciones que pone en tela de juicio su legitimidad por parte de la sociedad global, del usuario y hasta de la comunidad académica. De manera conflictiva las instituciones se ven obligadas a buscar un delicado equilibrio entre excelencia y eficiencia; entre libertad y pluralismo limitado; entre equidad y selectividad; entre autonomía absoluta y rendimiento de cuentas; entre innovación y conservación del conocimiento. Aspectos todos que sólo se hacen inteligibles con referencia a la dinámica social en la cual operan las instituciones. El impacto de estos fenómenos sobre la calidad del servicio educativo es evidente⁴.

Diversificación del financiamiento

Otro cambio importante se da en las fuentes de financiamiento. En todos los países se ha producido un ajuste en la forma en que el Estado visualiza su compromiso con la educación

³ A mediados de siglo había en América Latina solo 75 universidades, casi todas de carácter público estatal. según datos de 1995 en la región hay más de 300 universidades públicas, 400 privadas y alrededor de 3.000 instituciones no universitarias. (Arrien, Juan Bautista. Calidad y Acreditación Exigencias a la Universidad. Mimeo Managua Nicaragua, 1996 pág. 3.

⁴ Aljure Nasser, Emilio (et. al) Sistema Nacional de Acreditación. Lineamientos para Acreditación. 3^{era} Edición 1998. Consejo Nacional de Acreditación, Santafé de Bogotá. Pag.10

superior: hay una demanda creciente por recursos de otros sectores sociales, que se enfrenta a una resistencia también creciente a aumentar los impuestos o a mantener déficit. Si bien la educación se ha declarado una prioridad pública del más alto nivel, la prioridad se centra más bien en los niveles de educación primaria y secundaria, lo que se expresa en una reducción del porcentaje del gasto público en educación que se destina a educación superior⁵. Dado el aumento en el número de alumnos, el gasto público por alumno tiende a reducirse de manera significativa.

Esta situación plantea un serio desafío al futuro de la educación superior en términos de su calidad y pertinencia. En atención a ello Hillmer Castillo es enfático al señalar que "no existe educación de calidad a bajo costo... El paternalismo estatal está desapareciendo... Esto obliga a nuestras instituciones de educación superior a ser proactivas en la búsqueda de recursos económicos. No hay que permitir que el sistema educativo se siga mediocrizando por razones económicas... En la docencia se pueden atraer proveedores de tecnologías que intercambien sus productos por diseños institucionales atractivos para mercadearlos... En investigación se consiguen proveedores que están interesados en poner a prueba sus nuevas tecnologías... En desarrollo tecnológico se pueden conseguir proveedores interesados en empaquetar sus equipos con programas que le aumenten su valor agregado... En extensión existen proveedores interesados en asociarse en programas de educación continua para el entrenamiento masivo de usuarios de sus productos"⁶

Nuevas orientaciones en la investigación y la extensión

Otro cambio se presenta en la investigación y la extensión que cada vez está mas asociada a la prestación de servicios, muchas veces remunerada y en general a la producción del conocimiento⁷.

La restricción del gasto fiscal en educación superior y acorde al modelo neoliberal surge la preocupación del Estado por lograr la máxima eficiencia en el uso de los recursos públicos, frente a instituciones autónomas en cuanto a su quehacer académico, pero no autárquicas en cuanto a su financiamiento. Esta situación ha hecho cambiar las funciones universitarias tradicionales. En primer lugar, se le ha asignado más importancia a la docencia por ser la que consume mayores recursos y la fuente más constante en la generación de ingresos. También esta función se ha diversificado, en especial mediante los programas de educación continua. Los investigadores por su parte han debido salir a la búsqueda de financiamiento externo. La extensión se ha transformado, por una parte, con la preocupación por establecer actividades de difusión rentables y, por otra, ha surgido el área de prestación de servicios y

⁵ Por ejemplo, en el caso Chileno, los estudiantes deben pagar por la educación superior, de modo que el gasto de la sociedad en educación, considerando las distintas fuentes, no sólo no ha disminuido sino que ha experimentado un aumento importante: en 1998 los estudiantes matriculados en las universidades e institutos profesionales (aproximadamente 270.000) pagaron, por concepto de aranceles, cerca de 600 millones de dólares, que excede con mucho el aporte público para el mismo año. Ver María José Lemaitre movilidad profesional y acreditación el caso del MERCOSUR XI Congreso Bienal de la Organización Universitaria Interamericana, Quebec, Canadá, 10 al 14 de octubre de 1999

⁶ Castillo, Hillmer. Ip. Cit.pag. 252

⁷ Cf. Michael Gibbons, Higher Education Relevance in the 21st Century, Association of Commonwealth Universities, mimeo, 1998.

producción de bienes no educativos (asesorías, controles de laboratorios, actividades productivas etc.) como actividades paralelas con más autonomía y fuertemente orientadas a la generación de nuevos ingresos.

Resulta así que el conocimiento en la actualidad tiende a producirse en un contexto de aplicación, con la intención de que sea útil (para la empresa, el gobierno, instancias sociales particulares o la sociedad en general). Esto significa, entre otras cosas, que suele referirse a problemas cuya solución implica la integración de enfoques y habilidades diferentes, en un marco de tiempo definido por las necesidades del problema (y no por la 'cultura del tiempo infinito' que solía imperar en muchas universidades). La integración de diversas perspectiva conduce a un marco transdisciplinario, que no es fácil incorporar en la estructura tradicional de la mayoría de las instituciones de educación superior y que modifica la forma usual de desarrollo y evolución de los marcos de referencia y de los avances teóricos, metodológicos y prácticos. Por ello es necesario generar un contexto organizacional heterogéneo y diversificado, que permita constituir y modificar equipos de trabajo en forma flexible y capaz de dar respuesta oportuna a demandas diferentes.

La actividad de investigación tiende cada vez mas a organizarse en torno a programas específicos, financiados por agencias externas, con propósitos definidos. El cambio de énfasis de una investigación auto-generada hacia una centrada en solución de problemas modifica el enfoque y los temas de investigación, pero sobre todo, obliga a cambiar los parámetros económicos y financieros de la investigación, y sujeta su desarrollo a la capacidad de obtener recursos financieros para ello. Comienza a tomar cada vez más peso la conciencia de las implicaciones políticas o sociales de los resultados del proceso de producción de conocimientos, de las necesidades de considerar distintos puntos de vista o los intereses de distintos grupos que se verán afectados con los resultados de la investigación o el trabajo que se realiza. En un proceso interactivo, este tipo de consideraciones influye sobre el tipo de problemas que vale la pena abordar, y por tanto, afecta la organización del proceso de investigación en su conjunto.

Todo esto implica, además, la necesidad de un incremento del nivel y cantidad de conocimientos en dimensiones globales y una redefinición del papel del investigador en relación con su contexto. Para Ferenc Glatz, el investigador científico en el siglo próximo ya no será solamente un inventor, sino el transmisor del pensamiento más avanzado del mundo y de los resultados científicos de punta hacia la sociedad local, a la vez que deberá darle mantenimiento a la gran empresa instructiva y científica de las sociedades locales. Nosotros los investigadores, somos a la vez científicos que piensan de manera universal y somos ciudadanos con compromisos locales. También tenemos responsabilidad por el nivel de conocimiento y a su vez, por la competitividad de la sociedad local"⁸.

En consecuencia, se requiere de un sistema más complejo de evaluación y control de calidad. No basta con la opinión de los pares, ni con el análisis de la contribución hecha al desarrollo de la respectiva disciplina. Hay que introducir nuevos criterios, incluyendo aspectos tales como una redefinición de quienes serán considerados 'pares' o a quienes se consultará su opinión, o la consideración de nuevas dimensiones de la calidad, como por

⁸ Glatz Ferenc... pag.5

ejemplo, la pertinencia social de las soluciones encontradas, su costo-efectividad, o su capacidad para competir en el mercado.

Globalización e internacionalización del ejercicio profesional y técnico

También está el cambio dado por el proceso de globalización. La movilidad de profesionales y estudiantes más allá de las fronteras nacionales, los requerimientos de empresas que operan con necesidades semejantes en países muy distintos, la consideración de la educación superior como un servicio que se transa en el mercado internacional, obliga a enfrentar el hecho de que los criterios para definir la calidad de un profesional o un técnico, y la de su formación ya no dependen de lo que ocurre al interior del país, y se hace indispensable buscar mecanismos para demostrar y acreditar competencias más allá de los límites en que las instituciones nacionales son conocidas y reconocidas como buenas, regulares o malas. Los acuerdos internacionales como el CARICOM, el MERCOSUR, el NAFTA la Comunidad Europea o el APEC, requieren de criterios y estándares reconocidos entre los distintos países para autorizar el ingreso de profesionales.

Los importantes procesos de globalización actualmente en curso simbolizados por la adopción de pactos multinacionales en Europa, América del Norte y Asia meridional auguran ya una movilidad mucho mayor de los estudiantes y especialistas de universidades en el próximo siglo. Por consiguiente, no obstante las dificultades que presentan, los organismos de control de calidad deben abordar los problemas de evaluación y supervisión que surgirán al aumentar el número de estudiantes que desean completar un programa de estudios, o parte de un programa, en otro país.

El desarrollo de la informática y las comunicaciones

Otra dimensión importante de esta problemática la constituye los desafíos que plantea el impresionante auge de la telemática. A este respecto Julio Cubillos sintetiza el paradigma universitario del próximo siglo en sólo cuatro palabras: *La Universidad en Red*. Sostiene que “Con la mediación de las redes telemáticas se podrían articular no solo las mejores capacidades de la propia universidad, sino además, incluir recursos de excelencia de la nación y del mundo”. En el marco de este nuevo paradigma se puede transitar desde un cierto paternalismo, donde la entidad académica promotora de un Postgrado intentaba armar en un sólo lugar todo el pensum para el estudiante, a otro modelo “donde el estudiante es orientado a buscar las mejores fuentes de asesoría externa donde quiera que ellas estén, en la ciudad, en el país, en América Latina y en el mundo”⁹.

Las dificultades que plantea la educación por medios electrónicos y la movilidad internacional de los estudiantes para los sistemas de control de calidad están estrechamente relacionados entre sí. Ambos fenómenos ponen de relieve el problema de cómo evaluar y supervisar el aprendizaje cuando este tiene lugar al margen de los sistemas de educación o fuera de la institución patrocinante. Gracias a los métodos electrónicos no es necesario que el aprendizaje ocurra en el mismo momento o lugar en que se imparte la instrucción. ¿Cómo se puede supervisar el aprendizaje cuando el profesor no tiene contacto directo con el estudiante? ¿En

⁹3 Cubillos, Julio. Ibid, pag. 6

qué medida es posible evaluar el aprendizaje con sistemas a distancia sin establecer contacto directo? En el caso de los estudios internacionales, el aprendizaje ocurre en un momento y lugar diferentes y la institución patrocinante tiene un control limitado sobre las condiciones en que tiene lugar. ¿Cómo se supervisa este aprendizaje y cómo puede evaluarse la coherencia de un programa en los diferentes contextos educacionales, incluidas las diferencias culturales y lingüísticas o las diferencias en la forma en que se estructuran los programas?

Junto con dar un renovado énfasis al aprendizaje, los sistemas de control de calidad deben reevaluar sus expectativas convencionales respecto de las características de la supervisión de las instituciones de educación superior. Tradicionalmente, al evaluarse la calidad de la educación en una universidad se tomaban en cuenta varios aspectos: la calidad de sus bibliotecas y aulas, las credenciales de su personal, o su reputación como proveedora de una buena educación. La aparición de métodos electrónicos para impartir instrucción plantea la interrogante de si estas características institucionales son importantes, y en que medida. Además, la internacionalización de los estudios pone en tela de juicio la importancia del entorno físico y la utilidad de las visitas de inspección a las instituciones de enseñanza.

La creación de un sistema de control de calidad basado en el aprendizaje constituye una empresa de gran envergadura para cualquier país. Es necesario adoptar decisiones sobre los objetivos de aprendizaje que deberán evaluarse y sobre las pruebas indicadoras del logro de dichos objetivos. Además, deben crearse métodos para aplicar las técnicas de evaluación en situaciones reales de aprendizaje. Al concentrarse en el aprendizaje, en lugar del contexto en que éste tiene lugar, todos estos nuevos métodos y decisiones deben hacerse aplicables a una amplia variedad de circunstancias, como distintas disciplinas, distintos títulos universitarios y diferentes etapas de aprendizaje.

Importancia de la evaluación de la calidad en la situación actual

En este contexto, la preocupación por la evaluación de las instituciones de educación postsecundarias en la región ha tenido tres elementos generatrices centrales. Por una parte, el surgimiento de instituciones privadas que requieren de una autorización oficial para iniciar sus funciones educativas y la necesidad de disponer de sistemas de acreditación que den fe pública de su calidad y que orienten al postulante para tomar una decisión adecuada en cuanto a la prosecución de sus estudios. En segundo término, por la preocupación de los gobiernos por lograr mayor eficiencia y asegurar el buen uso social de los fondos públicos destinados a la educación superior en el contexto de una tendencia a modernizar y disminuir el aparato del Estado y, en tercer lugar, por la preocupación de los propios académicos y administradores de las instituciones de educación superior por optimizar los recursos y mejorar la calidad del servicio que prestan a la sociedad a través de las distintas funciones académicas.

En estas condiciones, conocer los resultados de la evaluación y la acreditación con la participación de agentes externos a la propia institución se ha considerado de suma importancia por los beneficiarios, por el Estado y por los propios académicos de las entidades más prestigiosas. Estos desean mostrar sus atributos y sus ventajas comparativas y se muestran interesados por mejorar en los aspectos que puedan aparecer como débiles en una evaluación. Se debe reconocer, sin embargo, que no siempre la evaluación es bien

acogida por los docentes que se sienten, a veces, amenazados en su autonomía y su libertad de cátedra.

Así como en los países más desarrollados y en especial en los Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y en países europeos una sólida y probada experiencia en cuanto a evaluación y acreditación universitaria, la experiencia en América Latina es limitada y reciente, aunque se aprecia un creciente interés por incorporar esta metodología a los sistemas nacionales de educación. Esto se aprecia por el gran número de seminarios y publicaciones habidos sobre el tema durante los últimos cinco años¹⁰.

II CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el campo conceptual existe bastante discusión sobre la calidad en la educación superior. Probablemente, la falta de claridad en torno al concepto implica que exista muchas veces una reacción defensiva frente a la evaluación de la calidad. Por ello, una reflexión acerca del concepto, su significado e interpretación es un aspecto esencial de todo proceso de aseguramiento de la calidad.

En relación al concepto de calidad coexisten múltiples definiciones, algunas que surgen de concepciones distintas acerca de la función social de la educación superior, otras de los distintos enfoques que se le aplican y que se derivan de la forma en que se define e interpreta la educación superior, de la forma en que se asignan las prioridades, de las metas y valores involucrados. Este no es un ejercicio explícito. La mayor parte de las veces, las declaraciones públicas acerca de las prioridades institucionales no se reflejan en las acciones, en las asignaciones presupuestarias, en los mecanismos de evaluación o en otros instrumentos que son los que en la práctica – y con un alto grado de realismo – efectivamente definen la forma en que se entiende la calidad.

Teniendo como marco este contexto se revisan a continuación algunas de las formas de concebir o definir la calidad en la educación superior

Algunos conciben la calidad como algo difícil de definir pero que simplemente se reconoce por sí mismo al observar una realidad. Sin embargo, cada cual ve la realidad de forma diferente y los que unos reconocen y valoran como calidad no lo es para otros llegando a situaciones muchas veces

Hay otra definición tradicional, propia de la educación superior y particularmente la universitaria, que identifica la calidad con la excelencia. La institución que selecciona los

¹⁰ Ver las publicaciones de CINDA "Acreditación Universitaria en América Latina y el Caribe, Santiago CINDA, 1992, reeditada por la ANUIES en 1993. Esta publicación incorpora información sobre casi todos los países de mayor población post secundaria en la Región.
Brunner, José Joaquín, Evaluación de la Calidad Académica en la Perspectiva Internacional Comparada, Santiago Flacso 1992.
En la misma línea están los documentos de trabajo de CPU (números 57, 58, 59, 60, 61, 62 y 63 de 1991) que dan cuenta de la situación en distintos países de la región como el caso de Brasil, Colombia, Chile, República Dominicana y el Caribe de habla inglesa.

mejores estudiantes, los pone en contacto con profesores sobresalientes, en un contexto excepcional es una entidad de excelencia. Sin embargo, en una educación superior masiva, donde los estudiantes son heterogéneos y el contexto institucional es extremadamente diverso, esta definición no tiene sentido, salvo en sectores muy particulares, ya sea en instituciones con características especiales, o en áreas seleccionadas dentro de ellas (como los programas de doctorado).

Otra forma de entender calidad esta condicionada por la necesidad de atender un número creciente de estudiantes con recursos limitados. Es así como el criterio de eficiencia de tener niveles aceptables de logros con menos recursos es el que prima. Se trata de una forma de entender calidad esencialmente contradictoria con la excelencia (ésta puede ser obtenida de manera eficiente, pero siempre exige inversiones significativas, de escaso rendimiento a corto plazo), lo que no siempre es reconocido o asumido por los actores. No se trata de que la eficiencia no sea un aspecto importante, pero ésta sin efectividad no tiene sentido.

Una manera crecientemente significativa de entender calidad es la que la asocia con la consistencia, esto es, con el ajuste a los propósitos declarados. Una institución que es consistente, que se esfuerza por cumplir con lo que promete, es, en este sentido, una institución de calidad. Si bien se trata de una proposición atractiva, no es posible ignorar que la forma de establecer los propósitos, el ajuste entre esos propósitos y lo que se considera 'buena práctica' en la educación superior y la forma de medir el ajuste son elementos clave en esta definición. Con todo, esta última forma permite establecer distintas formas de definir calidad al interior de una institución: en algunas áreas o programas, el valor fundamental es la excelencia; en otras, la eficiencia en el desempeño de las funciones propias; en todas, el cumplimiento de los compromisos adquiridos y en conjunto, la definición de una misión institucional que se haga cargo de las distintas demandas y requerimientos que la sociedad y sus actores formulan a la educación superior en ese arreglo particular.

A estas diversas miradas es posible agregar las que coexisten al interior de una institución, o de un sistema de educación superior, y que provienen de las distintas formas de priorizar las funciones propias de ese nivel educacional: los investigadores identifican calidad con la capacidad de desarrollar nuevo conocimiento, y el criterio que reconocen es el juicio de los pares; los docentes, o quienes privilegian la función de formación, definen calidad en términos de la experiencia educativa de los estudiantes, y su éxito se mide en términos del grado en que se logra transformar la capacidad de los estudiantes para interpretar el mundo y actuar sobre él. Para los administradores, en cambio, el análisis costo/beneficio es esencial, y la eficiencia con que se desempeña el trabajo y se desarrollan las distintas funciones es el criterio clave. Tomando definiciones del mundo de la empresa, muchas instituciones buscan satisfacer a sus clientes, considerando los más evidentes a los estudiantes que ingresan a sus aulas, sin que haya una preocupación explícita por atender a otros clientes, probablemente menos evidentes o inmediatos, pero igualmente importantes. Y así, distintos actores privilegian cosas diferentes, que todos denominan calidad, pero que no es posible conseguir al mismo tiempo.

Por otra parte, en la literatura especializada¹¹, se encuentran diversas concepciones de calidad que se han aplicado en la educación superior en especial en los países que tienen mayor tradición en evaluación y acreditación. Así por ejemplo, para el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia la calidad de la educación superior hace referencia a la síntesis de las 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 naturaleza¹².

Tomando la clasificación de Harvey y Green¹³ estas concepciones se pueden organizar en cinco enfoques: calidad vista como excepción, como perfección, como aptitud para un propósito prefijado, como valor agregado y como transformativa.

La calidad vista como excepción es una concepción tradicional que da por hecho que ésta es algo especial. En esta conceptualización se presentan tres variantes.

- La primera considera la calidad como algo diferente de clase superior y le otorga un sentido elitista y de exclusividad.
- La segunda entiende calidad como equivalente a excelencia, o el logro de un estándar muy alto, es elitista ya que la concibe como algo alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas. En esta concepción Astin¹⁴ señala que la excelencia, es a menudo juzgada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos.
- La tercera noción de calidad implica alcanzar estándares mínimos. Este ha sido un enfoque bastante utilizado en educación superior, donde la calidad se ha visto como el mantenimiento y mejoramiento de estándares en el diseño y contenido de los programas de docencia y en los procedimientos de validación de los mismos.

La calidad como perfección o consistencia está basada en dos premisas: la de "cero defectos", y la de "hacer las cosas bien". En la premisa de cero defectos la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada a contra ningún estándar. El producto es juzgado por su conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. La perfección consiste en asegurar que todo está correcto, carente de errores. Aún más, este enfoque exige que dicha perfección sea entregada de manera consistente. El enfoque "cero defectos" está, en opinión de Peters y Waterman¹⁵ intrínsecamente ligado a la noción de "cultura de calidad". Una cultura de calidad implica que todos en la organización son igualmente responsables

¹¹ Para mayores detalles sobre estos enfoques ver: Espinoza O, González L.E., 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.

¹² Aljure Nasser, Emilio, Op. Cit. Pág.16

¹³ Harvey, Lee; Green Diana. Defining Quality. Assesment and Evaluation in Higher Education, Vol 18 #1 Bath U.K.1993.

¹⁴ Astin Alexander. Assesment as a tool for institutional Renewal and Reform. En AAHE Assesment Forum, Assesment 1990: Acreditación and Renewal. Washigton DC. AAHE 1990

¹⁵ Peters y Waterman. In Search of Excellence: Leassons from Americas. Best Run Companies. New York, Harper and Row, 1982.

del producto final, y no solamente quienes están encargados de controlar la calidad¹⁶. El hacer las cosas bien implica que no hay errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es responsabilidad de todos, lo cual incorporado a productos y procesos se acerca al concepto de calidad total.

La calidad como aptitud para el logro de un propósito implica la relación con la forma como cierto producto o servicio se ajusta a un propósito. Así, si algo realiza el trabajo para el cual fue diseñado, entonces se dice que es de calidad. La perspectiva del usuario identifica calidad en la medida que un producto se ajusta 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.

Primero, ¿quién es el cliente de la educación superior; 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 alumnos Clientes, productos o ambos? O quizás se debería hablar de los estudiantes como "consumidores" de la educación, ya que son ellos los que ingresan al sistema, "sufren" el proceso y emergen "educados".

Segundo, otra pregunta que surge es, en caso de ser los estudiantes los clientes, están ellos en posición de especificar los requerimientos del servicio? ¿Cómo son determinados estos requerimientos? La realidad muestra que tradicionalmente los alumnos optan por aquello que está disponible para ellos, y a veces -debido a requisitos de entrada- las opciones pueden ser muy limitadas.

Esta visión de calidad es la misma que se utiliza en términos de los deseos del gobierno de asegurarse que la asignación de recursos para la enseñanza debería estar vinculada a lo mejor de las distintas misiones de las instituciones de manera individual¹⁷. Así una institución de alta calidad es una que señala claramente su misión o propósito y es eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Pero ¿cómo se sabe que la institución está cumpliendo la misión que se propuso? Los especialistas señalan que ese es el papel de la lo que algunos denominan autorregulación. En la autorregulación no se trata de especificar estándares o especificaciones contra los cuales medir el desempeño. Se trata de 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 es la forma en que trabaja en Inglaterra la Unidad de Auditoría Académica del Committee for Vice Chancellors and Principals (CVCP), donde las universidades determinan sus propios estándares y la CVCP, a través de un proceso de auditoría, evalúa si el sistema de autorregulación que la institución ha establecido está logrando sus objetivos con éxito.

La concepción de calidad como valor agregado se ha estado usando desde mediados de los años ochenta en varios países. Especialmente en Inglaterra donde el gobierno ha establecido un estrecho vínculo entre calidad de la educación y costos, exigiendo al sector eficiencia y efectividad¹⁸. En este enfoque subyace el concepto de "accountability"

¹⁶ Crosby, P.B. Running Things. The art of making things happen. Milwaukee, American Society for Quality Control, 1986.

¹⁷ HM Government, Higher Education . A New Framework. White Paper. Londres, HMSO, 1991.

¹⁸ Cave, Kogan y Smith, (Editores), Output and Performance Measurement in Government, Londres, J.

(obligación de rendir cuentas). Bajo este esquema los servicios públicos son responsables ante los organismos que los financian y los clientes.

La calidad como transformación está basada en la noción de cambio cualitativo. La transformación no se refiere sólo a cambios físicos, sino que también implica trascendencia cognitiva. Esta idea de calidad como transformación cuestiona la relevancia del enfoque de calidad centrado en el producto y su aptitud para cierto propósito, al tiempo que surgen varios problemas, como se vio al tratar de adaptar los conceptos de calidad basada en el producto a la educación superior¹⁹. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y por tanto presumiblemente lo enriquece. Esta noción de "valor agregado" otorga un sentido sumativo a este enriquecimiento²⁰. El "valor agregado" es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional incrementa el conocimiento, las habilidades y las destrezas de los estudiantes²¹. Así, una institución de alta calidad sería aquella que en gran medida enriquece a sus estudiantes²². El segundo elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder al alumno para influir en su propia transformación²³. Ello permite dos cosas: por una parte se involucra al estudiante con el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación. Tal como señalan Müller y Funnell "en cierta medida el que aprenda debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje"²⁴. Por otra parte, el proceso de transformación mismo provee la oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones²⁵, lo cual es avalado también por Chickering²⁶.

La búsqueda de una concepción consensuada de calidad

En la búsqueda de una conceptualización de consenso puede resultar de utilidad la experiencia del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) que es una red de 34 universidades de América Latina y Europa que ha trabajado en este tema. CINDA a través de distintos seminarios y reuniones técnicas, que contaron con la participación de más un centenar de Universidades ha trabajado en el tema²⁷. Tras largos debates, se llegó a la

Kingsley, 1990.

¹⁹ Elton, *University Teaching: A Professional Model for Quality and Excellence*. Ponencia en la Conferencia Quality by Degrees, efectuada en Aston University, 1992.

²⁰ Astin, *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*. San Francisco, Jossey Bass, 1985.

²¹ HM Government, *Higher Education . A new Framework*. White Paper. Londres, HMSO, 1991.

²² Astin, op cit 1990

²³ Harvey y Burrows, *A Empowering Students*. New Academic, Vol 1 N°3, 1992

²⁴ Müller y Funnell. *Exploring Learners Perceptions of Quality*. Ponencia presentada en la Conferencia Quality in Education, Universidad de York, 1992.

²⁵ Roper, *Quality in Course Design: Empowering Students through Course Structures and Processes*. Ponencia presentada a la Conferencia Quality in Education, Universidad de York, 1992.

²⁶ Chickering, Arthur *Education and Identity* San Francisco, USA, Jossey Bass 1978 y en Chickering, Arthur y Gamson *Applying the seven principles for Good Practice in Undergraduate Education* New Directions for Teaching and Learning San Francisco, USA, Jossey Bass 1982

²⁷ 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

conclusión 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. 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.

Se puede establecer un modelo gráfico y explicativo del cambio en la calidad de la educación representándola como un vector sincrónico en el espacio social²⁸, que es el entorno sociocultural, económico y político en el cual se inserta el proceso educativo. (ver figura)

Como todo vector, este tendría una dirección, una magnitud y un sentido. La dirección estaría dada por la orientación teleológica y la concepción educativa de la institución, la magnitud la daría la dimensión del cambio que se realice, y el sentido quedaría definido por el grado de avance o retroceso hacia la orientación teleológica previamente definida, con respecto a un estado inicial también determinado. El sincronismo estaría 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 impidientes, que tienen su origen en los diferentes grupos y posturas educativas que siempre coexisten en toda institución.

El mejoramiento de la calidad de la docencia superior, concebida de esta manera, 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, sin embargo, se puede 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 Persona²⁹.

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.

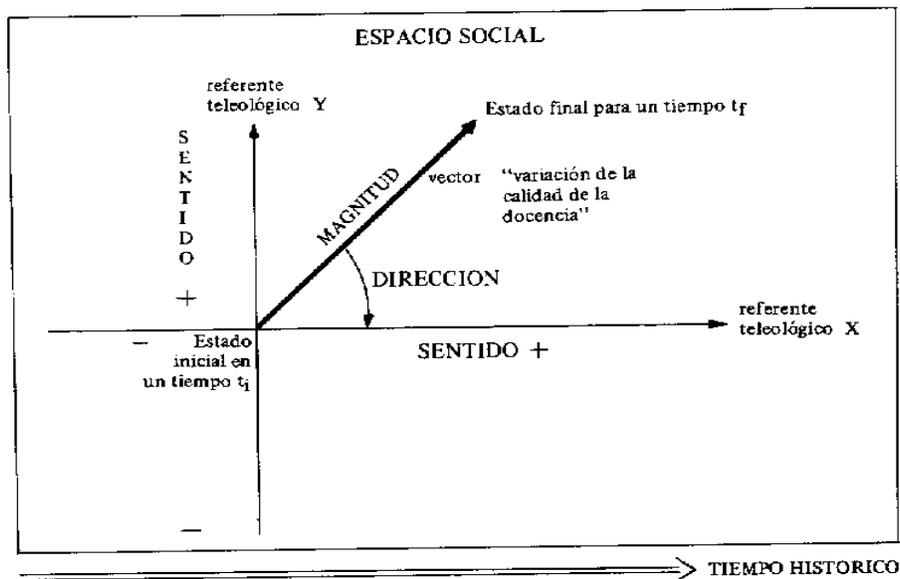
el Caribe" Santiago CINDA 1990

28 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.

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

En consecuencia, toda estrategia para 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 de la docencia debe considerar las orientaciones, los procesos y los resultados.

A pesar de la dificultad para formular estándares de comportamiento comunes, existe un criterio pragmático y consensuado en cuanto a cuales son los 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. Se ha logrado establecer así una conceptualización de la calidad que comprende seis componentes, los cuales se insertan como dimensiones de un modelo de evaluación. Los componentes mencionados son: relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos. Esta forma de conceptualizar la calidad permite medirla e incorporar dentro de un sólo contexto global diversos aspectos como la pertinencia y la eficiencia interna, que muchos autores consideran en forma separada. Además, genera una opción que es altamente significativa al evitar la competencia absurda entre instituciones, permitiendo por el contrario que cada institución compita con consigo misma para estar en constante proceso de mejoramiento.



III EVALUACION DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En concordancia con la conceptualización consensuada de la calidad que se ha presentado es posible establecer modelos que permitan evaluarla. Con este propósito se describen algunos modelos característicos de la evaluación educacional que permitan sustentar la evaluación de la calidad en la educación superior

Un modelo es una representación simplificada de una realidad, que, con fines de facilitar su análisis, privilegia o considera sólo algunos de sus atributos o características, según la finalidad del estudio o al tipo de modelo utilizado.

Existe un gran número de modelos que consideran diversos elementos que pueden incidir en la calidad de la educación superior, en términos institucionales o funcionales, adecuados para su evaluación.

En primer lugar **el modelo sistémico** que ha sido trabajado por varios autores como Stufflebeam³⁰, Astin³¹ y Kuh³². Algunos se basan en las fórmulas más convencionales de la teoría de sistemas, considerando entradas, transferencias y salidas. Otros con una perspectiva más economicista utilizan la matriz insumo-proceso-producto. En el modelo sistémico la entrada o insumos estarían constituidas por las inversiones, tanto en recursos materiales como humanos. En otras palabras, salas, talleres, bibliotecas y laboratorios, computadores y conexiones a redes de comunicación con todos sus implementos; además de estudiantes, profesores y personal no académico. El proceso estaría compuesto justamente por todas las interacciones que tienen lugar en la institución y que permiten que ésta pueda cumplir los compromisos adquiridos con la sociedad, en cuanto a conocimiento creado, profesionales formados y servicios entregados a la comunidad. Esto incluye tanto la estructura como asimismo todos los procedimientos de administración institucional y gestión financiera de la organización. La salida o producto corresponde a los logros organizacionales en docencia, investigación y extensión. Serían aspectos del resultado, la cantidad de graduados por cohorte, los proyectos de investigación realizados, las publicaciones de los mismos, el número de académicos perfeccionados en un período de tiempo determinado, etc.

En síntesis, el modelo sistémico presenta para estos propósitos una gran ventaja, ya que ayuda a agrupar de manera ordenada los componentes institucionales y facilita la comprensión de la relación que existe entre los mismos.

Un segundo tipo de modelo corresponde a los **modelos globalizados**, en especial el de Robert Stake, que comprende los siete aspectos sustantivos siguientes:

³⁰ Stufflebeam, D. y otros, "Educational Evaluation and Decision Making". Itaska, Peacock, 1971

³¹ Astin, A.W. "Measuring the Outcomes of Higher Education" en: Evaluating Institutions for Accountability. Editado por Howard R. Bowen. San Francisco, Jossey Bass, 1974.

³² Kuh, G.D. "Indices of Quality in the Undergraduate Experience". AAHE Research Report N°4, Washington D.C., 1981.

- La descripción institucional y de los componentes o personas involucradas en la evaluación;
- La evaluación del esfuerzo, concebida como la relación entre la energía puesta y los resultados obtenidos;
- La evaluación de la efectividad, entendida como la relación entre los resultados y los objetivos planteados inicialmente;
- La evaluación de la eficiencia, concebida como la optimización de los costos y plazos para obtener resultados similares;
- La evaluación de los procesos, que consiste en desentrañar las fuerzas impelentes, oponentes y retardantes y del conjunto de otros actores que interactúan afectando los resultados obtenidos; y
- La evaluación de la relevancia referida a lo que ocurre en el entorno a causa de la organización³³.

Un tercer tipo son los **modelos etnográficos**. Si bien la investigación etnográfica se aplica comúnmente en la antropología, donde una etnografía es la descripción analítica y profunda de una situación cultural específica, en el sentido más amplio de cultura; esto puede trasladarse al contexto educativo y, por ende, el estudio etnográfico en sistemas educativos podría definirse como el proceso de proveer una descripción científica de sistemas educacionales, procesos y fenómenos dentro de sus contextos específicos.³⁴

Este tipo de estudios se conduce en el ambiente natural: sala de clase, escuela o universidad. El investigador observa lo que está ocurriendo de manera natural. No hay manipulación de variables, simulación o imposición externa de estructuras. Por otra parte, muy relacionada con el concepto de estudio etnográfico, está la característica de contextualización, que requiere que toda la información sea interpretada solamente en el contexto de la situación o medio en que fue recopilada. De aquí que los investigadores etnográficos no se preocupen de generalizar. Para ellos una descripción fidedigna y detallada de la situación bajo estudio es lo más importante. Sin duda, la generalización de los resultados depende de la correspondencia entre el contexto estudiado y otras situaciones.

En cuanto a la confiabilidad de los resultados obtenidos, Goetz y Le Compte³⁵ distinguen entre dos tipos de confiabilidad. La externa que corresponde a la medida en que otro investigador independiente, trabajando en igual o similar contexto obtendría resultados consistentes, y la interna, que depende de la medida en que dos o más investigadores estén de acuerdo en lo que encontraron u observaron y en la forma de interpretarlo. Para ello es útil cruzar dos o más técnicas o fuentes de recolección de datos comparando información y verificando si existe o no corroboración de la misma.³⁶

³³ González, Luis Eduardo "Calidad de la Docencia en América Latina", en; La Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe. Colección Gestión Universitaria, CINDA, 1990.

³⁴ Ibid

³⁵ Goetz J.P., y Le Compte M.D. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research, N.York Academic Press, 1984

³⁶ Wiersma, William "Research Methods in Education", Boston, Allyn and Bacon, 1991.

Uno de los modelos utilizados para los estudios etnográficos es el de Spradley, que si bien esta destinado a la observación etnográfica de escenas culturales puede ser utilizado en forma general para fines evaluativos. Para ello es necesario asociar un acto educativo a una escena cultural en un determinado momento social. Este modelo utiliza nueve componentes para describir y analizar una escena cultural: Los actores involucrados; los espacios o lugares donde ocurren los fenómenos sociales; las actividades o acciones acaecidas; los eventos o procesos; los tiempos o plazos; los objetivos que aparecen; los sentimientos que se detectan; las metas que se establecen; y los distintos papeles que juegan los actores en diferentes circunstancias.

Para el análisis de las escenas culturales existen diferentes opciones. Una de ellas que resulta útil para la evaluación, es la de las relaciones semánticas que, a su vez, incluye también nueve categorías: Inclusión, para determinar los distintos tipos de objeto de análisis que se conocen; parcialidad, para diferenciar partes o componentes del objeto de análisis; causa-efecto, para establecer qué intervenciones llevan a distintos resultados; racionalidad, para averiguar por qué se explica el objeto de análisis; localización, para establecer dónde se da aquel; función, la que permite detectar para qué se usa el objeto de análisis; medios a fines, para determinar cómo se logran las metas; secuencia, para establecer cuáles son las etapas diferenciables; atribuciones, para definir cuáles son las características del objeto de análisis³⁷.

Este modelo se aplica muy bien a la investigación etnográfica descrita anteriormente, donde el objeto a estudiar sería una institución de educación superior o un programa dado, los actores serían principalmente profesores y estudiantes, los espacios estarían constituidos por el contexto interno y las atribuciones serían las características que presenta en cada caso según una pauta dada.

Sobre la base de estos modelos se puede concebir un modelo comprehensivo para la evaluación de la calidad en la educación superior que incorpore las diversas facetas de los señalados anteriormente.

En efecto, sobre la base que la calidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, CINDA ha elaborado un modelo de evaluación flexible para medir la calidad, que puede ser aplicado a instituciones de muy diversa naturaleza, con proyectos distintos y que se desenvuelven en contextos diferentes.

Este modelo coherente y comprehensivo tiene la virtud de haber sido elaborado a partir de referentes teóricos de la evaluación educacional y sobre la base de elementos empíricos. Desde la perspectiva teórica el modelo se sustenta en las propuestas sobre evaluación realizadas por Stake, las pautas de observación de Spradley y la Teoría de Sistemas. Con esta base se establecieron seis dimensiones de calidad que son las contempladas por

³⁷ Gonzáles, Luis Eduardo, "Calidad de la Docencia Superior en América Latina" en: La Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe. Colección Gestión Universitaria, CINDA, 1990.

el diseño³⁸. En lo empírico, el modelo se sustenta en una sistematización del trabajo de campo derivada de la experiencia de pares evaluadores y en una revisión exhaustiva de materiales aplicados en Europa, Estados Unidos y diversos países de América Latina³⁹.

El modelo de CINDA comprende las seis dimensiones que se han anticipado en la conceptualización de calidad: Relevancia, Efectividad, Disponibilidad de Recursos, Eficiencia, Eficacia, y Procesos. Cada una de ellas contiene criterios por medio de los cuales es posible aproximarse a las dimensiones. Para cada uno de los criterios se han identificado indicadores de calidad. A su vez, para cada indicador se han establecido una o más variables que lo conforman y para cada variable los datos que la operacionalizan.

El modelo identifica: los indicadores, la función académica o administrativa que involucran, esto es: docencia; investigación; extensión; general académica; y gestión, la que a su vez incluye administración, organización y estructura. Comprende además el nivel al cual se aplica (institucional o unidad académica); la fuente donde se recoge la información o los actores que proveen la información (alumnos, profesores, administradores). Esto último se asocia a un ítem de un cuestionario.

Una síntesis de este modelo incluyendo las dimensiones criterios e indicadores se incluye en anexos.

³⁸ El modelo fue diseñado originalmente presentado por el autor en el V Seminario Técnico Internacional sobre Calidad de la Docencia Superior en América Latina, Valparaíso, Chile, Octubre de 1989 y posteriormente publicado como: González Luis Eduardo, Calidad de la Docencia Superior en América Latina. En CINDA, Pedagogía Universitaria en América Latina, IV parte, Calidad de la Docencia y la Gestión Universitaria, Santiago, CINDA, 1991.

³⁹ La primera versión que avanzaba con criterios e indicadores del modelo fueron elaborados por la Dra. Soledad Ramírez con aportes de colaboradores, con el apoyo de un proyecto interinstitucional de FONDECYT, y posteriormente publicado en. Ramírez Soledad, Ayarza Hernán, Char Roberto, González Luis Eduardo y Silva Moisés, Calidad de la Enseñanza Universitaria, Criterios de Verificación. Santiago, CPU 1993.

IV EL ROL DEL ESTADO Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD A NIVEL DE SISTEMA

El nuevo rol del Estado y las diversas funciones asociadas

Teniendo en consideración tanto las exigencias externas y los cambios que se han producido internamente en los sistemas de educación superior que se caracterizan por el crecimiento y el incremento en la demanda, por la heterogeneidad y segmentación de la oferta, los nuevos perfiles y nuevos currículos, las transformaciones en las tecnologías de la información y comunicación conducentes a un aumento del aprendizaje centrado en el estudiante y el desarrollo de la educación no presencial, y la mayor conciencia de las instituciones públicas sobre la responsabilidad social y la autonomía responsable, resulta evidente que la relación del Estado con las instituciones ha evolucionado. Se requiere por tanto avanzar hacia un sistema de Educación Superior diversificado que junto con permitir una amplia gama de actividades educacionales refuerce sus exigencias, de modo de lograr un mayor ordenamiento y un sistema moderno y flexible en el cual se establezcan normas que estimulen la evaluación y autorregulación institucional y la calidad, efectividad y eficiencia de sus actividades.

El nuevo rol de un Estado moderno, respetuoso de la autonomía, que facilite la equidad que promueva la innovación, pero que actúe en resguardo de todos los beneficiarios y evite los abusos y el libertinaje pueden sintetizarse en cuatro funciones: El ser garante de la fe pública, el financiar y promover la equidad real, el legislar y supervisar el cumplimiento de las normas, y el informar a la ciudadanía sobre las condiciones de la oferta educativa y laboral.

En este marco surge el concepto de regulación del sistema el cual puede darse por diferentes formas y con diferentes fines de acuerdo a las políticas que se adopten y la trasfondo valórico que las sustentan. Por ejemplo, puede darse como una forma de control absoluto en Estado autoritario, puede estar limitada a la entrega de información en una lógica de libre oferta competitiva, puede establecerse mediante la distribución del financiamiento conforme a políticas (concursos convenios de desempeño) puede sustentarse en la definición de estándares mínimos y la promoción de la calidad. Por cierto pueden darse más de una combinación de estas formas que no son necesariamente excluyentes.

Existen varias formas de regulación no excluyentes: por ejemplo, mediante financiamiento selectivo contra indicadores y topes del financiamiento estatal, a través exámenes finales a profesionales y técnicos (por ejemplo, títulos de abogados otorgados por la corte suprema), la aprobación de los proyectos institucionales y la autorización para que comiencen a funcionar, el licenciamiento de nuevas instituciones hasta que logren la plena autonomía, el proceso de evaluación de instituciones y carreras que culmina con acreditación (o no acreditación) de instituciones y programas, y el reconocimiento de competencias personales, que en general no tiene mucho desarrollo aún en América Latina pero que a futuro puede adquirir una gran importancia

Para lograr un desarrollo armónico y sustentable que respete los intereses y los derechos de las personas, pero que resguarde por sobre todo el Bien Común implica por una parte abandonar la postura de un Estado impasible que opta por el laissez faire y por el simple control de la lógica del mercado que supuestamente regula en base a la oferta y la demanda sin importar las posibles implicancias que ello puede traer para los estudiantes y sus familias. Por otra se aleja de una postura intervencionista y de control absoluto que transgrede la libertad y la autonomía institucional, pero demanda eficiencia y una autonomía responsable frente a los recursos que la sociedad le encomienda a las instituciones y a las personas.

Regulación y autonomía responsable

Dentro del ámbito que se ha señalado la regulación del sistema es concebida como, la acción colaborativa y permanente que realizan el Estado⁴⁰ y las propias entidades de la educación superior, tendiente a lograr un desarrollo óptimo y armónico del sistema y de cada una de las instituciones que lo componen en función de dar un adecuado cumplimiento a la misión que la sociedad les ha encomendado. Esto es, el desarrollo cultural del país, el desarrollo científico tecnológico y la formación de los cuadros científicos, profesionales y técnico que requiere el país. Desde esta perspectiva la regulación del sistema no debe interpretarse como un mecanismo de control de carácter punitivo, sino por el contrario como una labor de apoyo del Estado para que las instituciones logren plenamente sus fines y contribuyan efectivamente al bienestar de todos los ciudadanos

La regulación del sistema comprende un conjunto de actividades, mecanismos e instrumentos relacionados con el aseguramiento de la calidad. La regulación se concibe como un proceso informado y cíclico, mediante el cual un sistema permite alcanzar las expectativas establecidas, a través de las opciones o actos que se consideren necesarios como consecuencia de una evaluación formativa o sumativa⁴¹. A través de esta vía, se pretende satisfacer adecuadamente las necesidades del país, ser más eficientes en el uso de los recursos disponibles y entregar un servicio satisfactorio que de garantía a la ciudadanía toda.

Dentro de esta concepción le compete al Estado apoyar el desarrollo de estas instituciones, de modo tal de lograr el macro equilibrio del sistema, con una visión integradora de largo plazo, velar por el bien común por sobre los intereses de los particulares y, ser garante del cumplimiento de toda aquella acción que propendan a este fin. Le compete a las instituciones de la Educación Superior estar en permanente proceso de evaluación de su quehacer tanto en docencia, investigación y extensión. Para tal efecto, es imprescindible que generen opciones creativas e innovadoras en el marco de la libertad de enseñanza que garantiza la Constitución.

⁴⁰ Para esos efectos se entiende por estado al conjunto de organismos e instituciones dependientes directamente del por ejecutivo como a otras entidades autónomas que representan a la sociedad organizada

⁴¹ H.R.Kells, *Self Regulation in Higher Education*, Jessica Kingsley, Londres, 1992.

La acción reguladora para el sistema se realiza a través de diferentes formas y procesos en la cual participan los dos actores centrales que son el Estado y las instituciones de la educación superior. Comprende las funciones de evaluación, de superintendencia, de certificación y de información.

La Función de Evaluación: Consiste en emitir Juicios informados para apoyar la toma de decisiones. Comprende tres mecanismos secuenciales, a saber: acopio y sistematización de la información requerida, análisis de esta información y la emisión de un juicio fundamentado y de recomendaciones para la toma de decisiones. Se entiende que en esta evaluación deben participar tanto los propios involucrados (autoevaluación o auto estudio a nivel de las instituciones o de las carreras y programas) como agentes externos idóneos (como agencias evaluadoras a nivel del sistema y acción de pares académicos o personal técnico especializado a nivel de las instituciones) que contribuyan con una visión desprejuiciada y den mayores garantías de la fe pública. Dependiendo de la etapa en que se encuentre la institución, la función de evaluación se centraría en el proyecto institucional y de las carreras; supervisión del avance de dicho proyecto también denominado proceso de licenciamiento y evaluación de la calidad para aquellas instituciones que gocen de plena autonomía.

Un caso especial de evaluación lo constituye la auditoria, entendida como el examen de las afirmaciones explícitas o implícitas que una organización hace de sí misma. El modelo es similar al de la auditoria financiera, que examina la veracidad y credibilidad de los informes financieros. De la misma forma, una auditoria académica examina la veracidad y credibilidad de los procesos internos establecidos para verificar el logro de los objetivos planteados por la institución. En este sentido, la auditoria académica es una forma de evaluación, cuyo objeto es precisamente el proceso evaluativo de la organización - se trata, por tanto, de una metaevaluación. Cuando las afirmaciones que hace una institución sobre sí misma son explícitas, la auditoria está dirigida a validar tales afirmaciones⁴². La auditoria se torna especialmente importante en los sistemas donde existen agencias acreditadoras externas frente a las cuales el Estado debe asumir la supervisión para asegurar que cumplan adecuadamente sus funciones a fin de garantizar la fe pública

La evaluación implica todo un proceso difícil complejo y que tiene un costo asociado, de tal suerte que si no redundo en decisiones y cambios concreto mas vale la pena no realizarla. Por otra parte, la regulación en la educación superior tiene como objetivo final mejorar la calidad si no se avanza en esa dirección o si se detectan debilidades pero no hay un esfuerzo por superarlas todo el proceso resulta en vano

Por ello, un componente esencial del proceso de regulación es lo que denomina 'ajuste de calidad', que se refiere al conjunto de acciones de control y mejoramiento de la calidad que surgen de la evaluación. Este puede expresarse en acciones inmediatas, es decir, cambios o ajustes que se producen como resultado directo del proceso evaluativo, o en acciones de cambio planificado, que se incorporan a un plan de acción de mediano o largo plazo, que involucran modificaciones más sustantivas o más complejas y que en muchos casos

⁴² María José Lemaitre movilidad profesional y acreditación el caso del MERCOSUR XI Congreso Bienal de la Organización Universitaria Interamericana, Quebec, Canadá, 10 al 14 de octubre de 1999

requieren de un esfuerzo de priorización y negociación para organizar los cambios en el tiempo.⁴³ El ajuste se produce a través de decisiones explícitas adoptadas por la unidad a quien se aplique el proceso de regulación, y estas decisiones son la consecuencia de un proceso evaluativo desarrollado de manera rigurosa y organizada.

La Función de Superintendencia: Es aquella que desempeña el Estado para velar por el acatamiento de las normas legales y reglamentarias que rigen al sistema de educación superior. Esta función comprende, además, el registro de instituciones y sus estatutos, el examen de las operaciones y estados financieros de las instituciones en vías de alcanzar la plena autonomía, la atención y resolución administrativa de reclamos y denuncias de los usuarios, la aplicación de sanciones administrativas a las instituciones que incurran en infracciones, y la eliminación de las instituciones que infrinjan reiteradamente la legislación y sus reglamentos o que no alcancen los estándares mínimos de desempeño.

La Función de Certificación: Consiste en la forma de otorgar una sanción socialmente válida y confiable que de cuenta de los resultados emanados de un proceso de evaluación. Para efectos de la regulación, las certificaciones otorgadas son: el reconocimiento oficial para la iniciación de actividades al término de la evaluación del proyecto; el otorgamiento de la plena autonomía al término de la supervisión del proyecto y, la acreditación de instituciones y programas al término de la evaluación de la calidad.

La Función de Información Pública: Consiste en la difusión de los resultados que se consideren relevantes para los usuarios que arroje el proceso de evaluación y, en dar a conocer las características propias de cada institución. Esta función es fundamental cuando se opera con una lógica de libertad de enseñanza en un sistema en el que interactúan instituciones públicas y privadas a fin de dar plena transparencia a los usuarios y, por ende, darles la oportunidad de escoger la opción que estimen más pertinente. Para estos fines debe existir una información básica mínima y consistente, exigible a todas las instituciones del sistema. Además, aquellas instituciones autónomas que participen en forma voluntaria en el proceso de evaluación de calidad tendiente a la acreditación deberían proporcionar cierta información adicional al público con relación a sus características comparativas. Esta información debe ser sistematizada por el organismo competente entregada posteriormente para su difusión a través de los mecanismos que resulten más convenientes (anuarios informativos oficiales, editores privados, periódicos, Internet etc.). Por otra parte, la publicidad que hicieran las instituciones en forma particular debería ser absolutamente consistente con la información entregada oficialmente debiendo establecerse para estos fines los cánones legales correspondientes.

Regulación y Desarrollo institucional

En el desarrollo de una institución de educación superior desde sus orígenes hasta funcionamiento en estado de régimen autónomo se pueden distinguir en referencia a la regulación tres etapas claramente definidas: la fundacional, la de funcionamiento asistido o de licenciamiento y la de funcionamiento autónomo. A continuación se describe como se

⁴³ María José Lemaitre movilidad profesional y acreditación el caso del MERCOSUR XI Congreso Bienal de la Organización Universitaria Interamericana, Quebec, Canadá, 10 al 14 de octubre de 1999

presenta para cada una de estas etapas las cuatro funciones de la acción reguladora antes descritas.

La Etapa fundacional

La etapa fundacional es el período que media entre la decisión de crear una nueva institución y el reconocimiento oficial que la autoriza para iniciar sus funciones. Durante esta etapa, el Estado, las personas o grupos que quieran dar origen a una nueva institución deben preparar y presentar ante el organismo correspondiente un proyecto institucional, así como los de cada una de las carreras y/o programas que deseen impartir. Este proyecto debe comprender los aspectos financieros, legales y académicos que se requieren para justificar su relevancia del proyecto y su viabilidad, justificando además que se cuenta con los recursos humanos y materiales para llevarlo a cabo.

Durante la etapa fundacional, *la función de evaluación* se focaliza en la revisión y análisis del proyecto por parte de especialistas en los distintos componentes de la propuesta, incluyendo: lo académico, los recursos, la organización y estructura, los aspectos financiero y legales. La evaluación del proyecto se hace al nivel institucional y para cada una de las carreras que se van a impartir inicialmente y se centra en la factibilidad de implementación y, en que den las condiciones mínimas para operar responsablemente. La evaluación del proyecto debería realizarse en un plazo debidamente acotado. Los costos que demande la evaluación deberían ser absorbidos por la institución que presente el proyecto

La función de superintendencia se debe concentrar en el análisis de los estatutos y reglamentos de la institución postulante, así como de otros aspectos legales atinentes a su constitución. Se aplica a todas las instituciones estatales o privadas que deseen iniciar funciones. Por cierto debe contemplarse la posibilidad de una instancia para mejorar el proyecto presentado, si este en una primera oportunidad no cumple con los requisitos estipulados por la legislación

En esta etapa, *la función de certificación* consiste en el reconocimiento oficial o "**autorización**" que implica la aceptación del proyecto institucional con las carreras presentadas y el permiso para operar como institución de educación superior reconocida por el Estado como tal. Se aplica a todas las entidades que tengan un proyecto viable. El reconocimiento oficial de la institución o de alguna de sus carreras se perderá cuando las propias instituciones informen de su cierre institucional, o bien por decisión del organismo encargado en el caso que no cumplan con las condiciones que se establezcan como mínimas para su operación, o que sean reiteradamente mal evaluadas durante la etapa de funcionamiento asistido.

En esta etapa *la función de información* comprende además de los procesos de registro oficial antecedentes institucionales dos procedimientos, uno de carácter interno en el cual se le comunica a los organizadores sobre la certificación otorgada a sus institución y otro externo dando amplia difusión a todos los usuarios sobre todas las instituciones, carreras y/o programas que cuentan con el reconocimiento oficial.

Etapa de funcionamiento asistido

La etapa de funcionamiento asistido, que se conoce también por licenciamiento, es el período comprendido entre el inicio de las actividades de una nueva institución y el otorgamiento de la licencia o "autonomía plena". Este proceso debe tener la duración apropiada para asegurar que la nueva entidad ha alcanzado su madurez institucional como para funcionar. Un período razonable para esta etapa puede ser de diez años.

Durante esta etapa la *función evaluación* consiste en otorgar apoyo permanente al proyecto presentado por la nueva institución, a fin de asegurar su avance y cumplimiento y dar fe pública de ello. Este procedimiento, se debe aplicar a todas las instituciones tanto privadas como estatales, con carácter obligatorio. La evaluación en esta etapa se aplica tanto a nivel institucional, como a nivel de carreras y programas de pregrado y post grado. La evaluación debe contemplar diversos procedimientos. En primer lugar una autoevaluación institucional y de carreras que desarrolla internamente la propia institución, la que puede hacerse en los años 1,3,5, 8 y 10. Una evaluación externa, realizada por especialistas y pares académicos contratados por el organismo estatal responsable de la supervisión las derivan en un informe en el cual se establecen conjunto de sugerencias y recomendaciones conducentes a mejorar el funcionamiento. , las cuales podrán corresponder a los mismos periodos para la autoevaluación, o antes si detectan situaciones graves. Evaluaciones específicas en relación a fallas puntuales. Los informes de avance y la supervisión del cumplimiento de las acciones establecidas en las evaluaciones periódicas o específicas Auditorías auditorías contable y financiera. Examinación total o selectiva de estudiantes. El organismo nacional encargado de la supervisión de estas instituciones deberá analizar la situación de cada una de ellas y preparar un informe anual sobre la cual se harán recomendaciones o se establecerán procesos correctivos o punitivos si fuera del caso como son examinación de todos los estudiantes de carreras más evaluadas, incremento en la frecuencia de las visitas de supervisión, cierre temporal del ingreso a carreras o programas, sanciones escritas de carácter público y en casos externos el cierre definitivo de alguna carrera o de la institución en su conjunto.

Los procesos de evaluación deberían ser financiados por las propias instituciones evaluadas y ejecutados por un organismo estatal de reconocido prestigio y con independencia del poder ejecutivo. Por ejemplo en el participen personas representativas del mundo académico, técnico y productivo como representantes de los poderes del Estado.

La *función de superintendencia* consiste, en esta etapa, en velar por el cumplimiento de los reglamentos internos y de las disposiciones legales vigentes para la educación superior. Asimismo, en atender los reclamos de usuarios, en detectar irregularidades y en cuidar que la información que se les entregue sea veraz. Del mismo modo, consiste en asegurar el adecuado acatamiento de las recomendaciones que emanen de los organismos evaluadores. En caso de reiterados incumplimientos o que se hubiese suscitado la pérdida de algunos de los requisitos fundamentales establecidos en el proyecto, se podrá llegar al cierre de las instituciones.

La *función de certificación* consiste en la entrega al término de esta etapa del otorgamiento de "**autonomía**" que consiste en dar fe pública a las instituciones que hayan logrado un adecuado desarrollo y consolidación de su proyecto. La autonomía da derecho a abrir carreras

y sedes sin restricciones. La autonomía se otorga en forma indefinida salvo las cancelaciones de personalidad jurídica que se establecen en la Ley

La *función de información* en esta etapa consiste en recopilar la información que debe entregar la institución y en dar cuenta al público del estado de avance del proyecto institucional y de las características de los programas y carreras ofrecidas determinadas a través de la evaluación. En este caso implica construir un conjunto de indicadores, crear un sistema de información que sea válido, confiable, coherente y actualizado de fácil acceso a los usuarios y asimismo establecer los mecanismos de divulgación adecuados como son manuales boletines y portales en Internet.

Etapas de funcionamiento autónomo

La etapa de funcionamiento autónomo se inicia cuando las instituciones han adquirido su plena autonomía y se prolonga mientras perdure la institución al interior del sistema. En esta etapa pueden considerarse todas las entidades tradicionales de educación superior.

La *función de evaluación*, en esta etapa, debe ser un proceso voluntario y permanente destinado al mejoramiento de instituciones autónomas y de sus programas tendiente a reconocer su calidad. El participar en este proceso voluntario puede implicar algunos beneficios respecto a participación en concursos o en el acceso a ciertos fondos públicos u otros de evaluación como los de recibir donaciones con ventajas tributarias. Comprende las fases de autoevaluación, evaluación de pares externos y análisis del organismo acreditador. Pueden participar en este proceso, todas las instituciones autónomas y sus programas de pre y post grado que voluntariamente se interesen en hacerlo. Se entiende que las entidades, carreras y/o programas que se sometan a evaluación de calidad para acreditarse reúnen desde ya condiciones de excelencia. La evaluación debe ser un proceso cíclico que podría establecerse cada cinco años, con un proceso de verificación de avance a los dos años y medio. El proceso de evaluación de calidad tendría una duración de seis meses a un año para los programas y/o carreras y, de uno y medio a dos años para las instituciones en su globalidad, en particular, si éstas son complejas. Es posible que una evaluación simultánea de las carreras y programas equivalentes (medicina, ingeniería, etc) a nivel de país pueda resultar ventajosa.

La evaluación en este caso puede ser llevada a efecto por un organismo del Estado que debe estar conformado por personalidades que gocen de gran prestigio entre las instituciones de educación superior y que tenga absoluta independencia académica del poder ejecutivo. O bien puede hacerse a través de agencias acreditadoras que estén reconocidas por el Estado. Este caso se debe disponer de los mecanismos para la autorización y la supervisión de dichas agencias por parte de un organismo estatal.

En esta etapa, la *función de superintendencia*, consiste en el control del cumplimiento de los reglamentos que se hayan fijado las propias instituciones y de la legislación vigente; en la atención de reclamos por parte de los usuarios y, en velar por los intereses de los estudiantes en caso de cierre o fusión.

La *función de certificación* consiste en la "**acreditación**" ⁴⁴ que se otorga a las instituciones autónomas y sus programas que hayan logrado estándares satisfactorios en el proceso de evaluación de calidad por un determinado periodo hasta que se inicie en forma cíclica el período siguiente. Así entendida, la acreditación es la culminación de todo un proceso evaluativo que implica autoevaluación periódica que incluye a su vez un informe interno en base a pauta e indicadores de calidad, la evaluación de pares externos un informe externo y un informe final; todo lo cual va seguido de una negociación y acta de compromiso para mejorar las deficiencias y reiniciar el ciclo evaluativo

La acreditación puede ser otorgada a nivel institucional, y/o de carreras y programas donde adquiere mayor relevancia. Se asume que las instituciones y programas acreditados son más confiables. La acreditación podría tener como recompensa el acceso a ciertos fondos públicos no abiertos a otras instituciones o programas no acreditados.

La *función información* consiste en esta etapa en la sistematización de los datos obtenidos a nivel de cada institución en la difusión del resultado de los resultados de la evaluación de la calidad a que se hayan sometido voluntariamente instituciones y programas de las entidades autónomas. La acreditación podría también permitir el acceso a un sistema de información pública con aquellos programas e instituciones acreditados.

En síntesis en los párrafos anteriores se ha planteado el tema del aseguramiento de la calidad en términos de la regulación a nivel del sistema de educación superior en su conjunto. Se definió la regulación no como un procesos de control sino como un proceso colaborativo entre el Estado y las instituciones para mejorar el sistema en su conjunto. Se definieron cuatro funciones para las distintas etapas del desarrollo de una institución. La función de evaluación referida a la generación de juicios para la toma de decisiones y por tanto directamente vinculada al cambio; de la función de superintendencia destinada a velar por el cumplimiento de las normativas; la de certificación asociada a la sanción oficial pública de la evaluación y de la función de información destinada sistematizar y difundir los resultados de la evaluación. Se definió además a la autorización para funcionar como la culminación de la evaluación del proyecto inicial establecido en a etapa fundacional. El otorgamiento de la plena autonomía como producto de un proceso de licenciamiento que se de en la etapa de funcionamiento asistido Finalmente la acreditación por un periodo como resultado de un proceso voluntario de evaluación de instituciones y/o carreras para entidades autónomas y funcionando en estado de régimen

Antes de continuar con el tema de mejoramiento de calidad al nivel interno de cada institución cabe destacar el tema de la auditoria a las agencias acreditadoras y el de otras formas de mejoramiento de la calidad a nivel de sistema.

La participación de agencias acreditadoras

En general existen dos grandes modelos para implementar la acreditación a niveles del sistema de educación superior. Uno de ellos es que el Estado directamente genere su propia agencia acreditadora. Lo usual en este modelo es establecer un consejo representativo de

⁴⁴ Acreditar es dar seguridad de que una persona o cosa es lo que representa o parece.

distintos intereses y sectores de la sociedad, que incluye a consejeros del ámbito científico, del ámbito académico, del sector productivo, de los colegios profesionales, de las instituciones propiamente tal y de los tres poderes del Estado (ejecutivo, legislativo y judicial). Este consejo es el encargado de revisar los informes y tomar las decisiones que correspondan establece además un organismo técnico de apoyo que implementa las decisiones, recolecta la información, prepara los informes que se someten al consejo y coordina todo el proceso.

En el segundo modelo el Estado delega toda la ejecución del proceso en agencias acreditadoras que son organismo técnicos independientes, incluso de carácter internacional, o bien entidades creadas por asociaciones interinstitucionales. En estos casos el Estado se reserva el derecho de autorizar dichas agencias siempre que cumplan con los requisitos de idoneidad establecidos en las normativas y se hace responsable por evaluar y auditar el trabajo de estas agencias; esto es, a hacer una acreditación de acreditadores, teniendo la posibilidad de no renovar la autorización si se considera que no están cumpliendo adecuadamente con sus funciones. Para cumplir esta labor se debe establecer una unidad especializada que dirija el trabajo de revisión de las agencias, para lo cual habrá de asesorarse de especialistas en esta materia.

Otras formas de regulación y mejoramiento de la Calidad a nivel del Sistema

La acreditación de competencias

Una tendencia reciente en América Latina, en especial en países como Brasil, es la de acreditación de las competencias tanto para el ejercicio laboral de los titulados como también para el reconocimiento de estudios previos o de la experiencia laboral. En este caso, lo más relevante consiste en la evaluación de competencias de los egresados.

El incremento de instituciones de educación superior y el crecimiento del número de titulados en las diferentes carreras, así como la creciente internacionalización en el ejercicio profesional y técnico fuera de las fronteras del país que otorga el título, ha generado cierta preocupación en los países por asegurar la calidad de al menos en ciertas carreras de mayor riesgo social como las del área de la salud y las ingeniarías. Se suma a lo anterior la tremenda heterogeneidad en las exigencias para carreras de igual denominación. Por ello algunos países han establecido requisitos adicionales para el ejercicio laboral de los titulados como son los exámenes finales y mayores exigencias para el reconocimiento y convalidación de estudios hechos en el extranjero.

Los exámenes nacionales en carreras de riesgo social son de carácter comprensivo y se refieren a pruebas sobre conocimientos relevantes para el ejercicio laboral y la medición de ciertas competencias fundamentales, como pueden ser el manejo de herramientas técnicas específicas o de ciertas habilidades básicas tales como lenguaje y comunicación.

El desarrollo y aplicación de estos exámenes es bastante complejo. Por una parte implican todo un trabajo de definiciones de las competencias básicas que deben tenerse para el desempeño laboral en determinadas carreras. Por otra, en ciertas ocasiones se requiere que

estas sean aplicadas en forma personalizada bajo situaciones reales o condiciones simuladas cuidadosamente diseñadas.

El reconocimiento de competencias individuales tanto para ejercer labores específicas dentro de un campo profesional o técnico, es también un requerimiento cada vez más frecuente de los empleadores, debido entre otras razones a las exigencias cambiantes del ámbito laboral. Por tanto de modo creciente se requerirá que desde el lado de oferta educativa se garantice al sector productivo de bienes y servicio que el sujeto ha logrado un desempeño adecuado en la competencia requerida. Eso supone todo un procedimiento de acreditación de competencias específicas, más allá de los títulos profesionales o técnicos que posea cada persona. Esta situación está tanto asociada al desarrollo de la educación continua como al reconocimiento de estudios o de experiencias de nivel postsecundario que se han dado fuera de los estudios regulares de cada carrera.

Es previsible que se incrementen cada vez más estas formas de acreditación individualizada, y la consiguiente internacionalización la aplicación de este tipo instrumento, debido a los procesos de globalización y de los acuerdos asociativos de mercados multinacionales. En consecuencia en la etapa de diseño de un sistema nacional de acreditación deben tomarse las providencias para generar los mecanismos e instancias apropiadas para estas funciones

La responsabilidad en la utilización de fondos públicos

Con respecto a la responsabilidad en el uso de los fondos públicos ha surgido cada vez con mayor fuerza el concepto de la responsabilidad social de los recursos entregados y la obligación de rendir cuenta pública de su utilización (Accountability). En general esta va asociada a nuevas formas de financiamiento ya sea por la vía de un incremento de los fondos concursables vía proyectos que implican resultados específicos en tiempos determinados en detrimento de la entrega de fondos de libre disposición o bien por la generación de convenios de desempeño en la cual se establecen acuerdos de entrega de fondos para realizar tareas o actividades predefinidas cautelando por su uso eficiente dentro del plazo convenido. Estas opciones, que constituyen también otra forma de regulación anual de sistema, tienden a optimizar los recursos disponibles para la educación superior. Estas modalidades requieren la creación de programas de mejoramiento de la calidad o unidades especializadas que distribuyan y den seguimiento a los fondos entregados.

El apoyo de los sistemas de información

Por último es necesario recalcar que todo proceso de regulación y aseguramiento de la calidad a nivel del sistema implica desarrollar un sistema de información integral que permita, por una parte, hacer control de la gestión y tomar decisiones acertadas y, por otra, que permita a la ciudadanía toda y en especial a los estudiantes y empleadores tener un panorama realístico de lo que está ocurriendo tanto desde la perspectiva de la oferta como de la demanda ocupacional.

En este sentido, experiencias como los de observatorio del empleo, que implica tanto hacer seguimiento a titulados como estudiar el comportamiento de la demanda cuantitativa y

cualitativa de los diferentes sectores de la producción, constituyen elementos claves para una adecuada regulación de los sistemas de educación superior con una perspectiva actualizada y moderna.

V EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

El desafío de generar una cultura de la calidad

Toda acreditación concebida como parte de un sistema nacional de regulación implica crear toda una organización que permita ponerla en práctica y además establecer indicadores, mediciones y estándares mínimos cuyo cumplimiento garantiza que se reúnen las condiciones de exigencias mínimas para un funcionamiento institucional adecuado o la preparación básica para el desempeño laboral de los egresados. No obstante el hecho de estar acreditado no significa que la institución haya alcanzado el máximo de sus potencialidades, ni que esté utilizando de forma óptima sus recursos, ni que sus egresados hayan alcanzado el nivel de excelencia que se ha propuesto. De ahí que la evaluación de instituciones y carreras en especial en las instituciones autónomas no solo deba estar orientada a la acreditación sino al desarrollo institucional y al proceso permanente de mejoramiento de la calidad, que por cierto puede resultar mas ambicioso y mas exigente que la simple acreditación sobre estándares mínimo

La evaluación orientada al mejoramiento permanente de la calidad al interior de una institución de educación superior supone un cambio de cultura organizacional y también implica cambio en la gestión y la estructura. Supone en primer lugar que exista un proyecto institucional y un plan estratégico. Es decir que haya claridad sobre la visión que la entidad tiene de sí mismo a futuro, que exista una definición explícita de los principios y valores que rigen su quehacer, que esté definida su misión y que se hayan formulado políticas, los objetivos, así como las estrategias y una programación de las etapas para alcanzarlos. También se requiere que existan criterios e indicadores que permitan medir el estado de avance y el cumplimiento de los formulados en el plan.

Por otra parte se requiere que existan mecanismos de control de gestión y las vías para corregir oportunamente deficiencias y enmendar rumbos ya sea por no estar cumpliendo con las metas planteadas sino, o bien, por cambios que puedan haber ocurrido en su interior o en su entorno.

En cuanto a la estructura es necesario contar con oficinas o unidades que se hagan responsables de los procesos de evaluación en cada uno de sus departamentos y facultades, así como de los organismos internos de apoyo y prestación de servicios. En la misma línea, en años recientes han surgidos las unidades de investigación institucional (Institucional Research) que realizan proceso de auditorias permanentes y de control de la gestión administrativo académica. También se requiere contar con instancias de recolección, sistematización, procesamiento y entrega de información de carácter cuantitativo y cualitativo que sea válida confiable y oportuna. Para ello es necesario establecer definiciones claras y precisas de cada variable y de cada dato utilizado así como un adecuado conjunto de instrumentos de medición. Las definiciones deben ser coherentes y consistente entre sí pero además, para facilitar el desarrollo de una sistema nacional de aseguramiento de la calidad es altamente conveniente que tanto las definiciones como las categorías utilizadas sean equivalentes y homologables para todas las instituciones del país.

En cuanto a la organización, debe generarse un clima organizacional propicio para la evaluación que permita que todos los organismos internos estén dispuestos a ser evaluados al tiempo de concebir la evaluación como una herramienta de apoyo fundamental para un desarrollo armónico de la institución y cada uno de sus componentes

Pero por sobre todo lo anterior, se requiere de un cambio de mentalidad y de actitud de cada una de las personas que conforman la comunidad educativa: profesores, estudiantes y administrativos. Este es un proceso que toma un tiempo, requiere generar instancias de capacitación y una estrategia de cambio que los comprometa a todos y cada uno de ellos.

Niveles de aplicación de los procesos internos de mejoramiento de calidad en los establecimientos de educación superior

Asumiendo que el proceso de mejoramiento de calidad en un establecimiento de educación superior no solo se realiza con fines de acreditación, es decir para cumplir con las exigencias mínimas, sino para superarse a partir de una situación inicial y en pro de un proyecto institucional, se pueden distinguir a lo menos dos tipos de procesos o niveles. El primero es la acreditación institucional o de unidades académicas, entendiendo por estas a las facultades departamentos institutos o centros que componen una institución. El segundo es la acreditación de carreras y programas.

Si se acepta la concepción de calidad antes mencionada, se pueden utilizar las mismas dimensiones (por ejemplo, relevancia, efectividad, procesos, disponibilidad de recursos, eficiencia y eficacia) y criterios para su evaluación tanto a nivel institucional y de unidades académicas como para evaluar la calidad de programas y carreras, no obstante que los contenidos a los cuales estos refieren sean diferentes. De esta forma se logra obtener un alto grado de coherencia y consistencia interna en la evaluación.

La evaluación de instituciones y de unidades académicas

La evaluación de la calidad en el ámbito de una institución en su conjunto y/o de una facultad, departamento, escuela, centro o instituto, implica necesariamente evaluar todas sus funciones. Esto es, investigación, docencia, extensión, la prestación de servicios, la gestión, los servicios internos para los estudiantes y para el personal, así como también otros aspectos académicos generales como el prestigio institucional, el grado de desarrollo y el perfeccionamiento de los académicos, y la congruencia con los valores y principios orientadores.

Con relación a estas funciones será necesario establecer su comportamiento en cuanto a las dimensiones y criterios antes señalados y establecer indicadores variables y datos que en forma ordenada y sistemática permitan determinar si se están cumpliendo los estándares mínimos para la acreditación en los casos que correspondan y los patrones de exigencia que la propia institución se haya propuesto alcanzar en plazos determinados⁴⁵.

⁴⁵ Un buen ejemplo para ordenar y sistematizar la información requerida se puede encontrar en Espinoza O, González L E, Poblete A, Ramírez S Silva M y Zúñiga M. Manual para la Autoevaluación. Santiago, CINDA

La evaluación de la calidad en especial a nivel institucional es bastante más complejo que la evaluación de una carrera o programa e implica un esfuerzo considerable para obtener y sistema informaciones muchas veces bastante dispersas y en ciertos casos disímiles debido a la diversidad de fuentes internas que la proporcionen. En estos casos no basta con lograr un cúmulo de información agregada sino que debe asegurarse, entre otros aspectos su validez, integridad, confiabilidad y la entrega oportuna de los datos.

Evaluación de Áreas programas y carreras

La evaluación de áreas programas y carreras esta básicamente orientada a asegurar la buena formación de los graduados y titulados y su congruencia con los principios educativos que orientan su acción.

Al evaluar el comportamiento de una carrera o programa, la evaluación se concentra obviamente en la función docente, aunque en especial en programas de postgrado se evalúa también la investigación asociada a ella y también aspectos relacionados con la gestión. Se analiza normalmente el comportamiento laboral de los egresados; la consistencia entre lo que ofrece a los postulantes y lo que se entrega efectivamente a los estudiantes; el cumplimiento de las metas cuantitativas y cualitativas de formación; el cumplimiento de planes y programas; las características del cuerpo docente y del estudiantado; la disponibilidad de infraestructura, laboratorios, talleres, bibliotecas acceso a redes de información y recursos didácticos; la eficiencia y rendimiento académico y económico; los procesos docentes, las metodologías, el currículo y la estructura y gestión de la docencia (mayores detalles sobre los criterios se pueden ver en le modelo que se adjunta en anexos).

Procedimientos para la autoevaluación y el seguimiento

El proceso de autoevaluación es el conjunto de procedimientos que realiza periódicamente en una institución carrera o programa basándose en la información. Los referentes en la autoevaluación son establecidos por la propia institución cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias; aun cuando pueda haber aspectos en los que será necesario atenerse a exigencias establecidas por agentes externos

Para iniciar un proceso de autoevaluación se requiere previamente que:

- Se haya formulado su proyecto institucional, dejando claramente establecida su misión y visión, sus valores, la población a atender, las políticas de docencia, investigación, extensión y administración. Y a nivel de programa y carrera que estén claramente definido el perfil profesional, los planes y programas de estudio
- Se hayan formulado planes a corto, mediano y largo plazo, estipulando metas y estrategias para cada una de las funciones que ha estimado importante realizar.

- Se cuente con un Servicio de Información para la gestión que sea completo, confiable y continuamente actualizado. Si este servicio no estuviera disponible, la primera autoevaluación es una buena oportunidad para obligarse a iniciarlo.

En el proceso de autoevaluación propiamente tal se pueden distinguir las siete etapas siguientes.

- La primera es la *etapa preparatoria*. El proceso de autoevaluación se inicia por un acuerdo institucional formal en que las autoridades apoyen el proceso y asuman su responsabilidad en relación con las posibles implicancias que se deriven del proceso incluyendo la posibilidad de generar ciertas inversiones para mejorar la calidad. Por otra parte se requiere de un compromiso real de la comunidad académica para asumir los cambios que sean necesarios. Por ello en todo proceso de autoevaluación es conveniente generar una instancia de sensibilización y motivación para crear las condiciones propicias para el proceso

Paralelamente es necesario establecer con claridad los objetivos del proceso y establecer adecuadamente las instancias de participación para que el mismo sea asumido por toda la institución, unidad académica o carrera que se esté evaluando.

Asimismo se requiere definir un plan de trabajo para asegurar que el proceso se realice en forma ordenada y de acuerdo a los plazos establecidos.

Además es necesario definir responsabilidades de las personas que van a estar más directamente involucradas en la implementación del proceso. Definir una comisión organizadora, designar a una persona que asuma la coordinación y establecer a los responsables de la recopilación y procesamiento de la información así como los encargados de preparar los informes

Asimismo es conveniente, desde el inicio, pensar en los pares evaluadores externos. Para ello se elabora una lista preliminar, se seleccionan aquellos que generen el mayor grado de consenso y se cursan las invitaciones con la suficiente anticipación dado que en general se deben hacer coincidir las disponibilidades de personas, algunos de ellos extranjeros quienes suelen tener un calendario de compromisos bastante restringido.

- La segunda *Etapa es la de medición*. Esta etapa implica la selección de algún modelo para la evaluación los cuales en la mayoría de los casos están predefinido, pero requieren todo un trabajo de adaptación a la realidad particular que se va a evaluar.

Definido el modelo es necesario adaptar y/o construir y probar los instrumentos para la recolección de la información. Usualmente se trabaja con cuestionarios o tablas de recolección de datos entre los cuales están: los cuestionarios a egresados; a empleadores; a personas relevantes de la comunidad local o a científicos o académicos destacados según se trate el caso; tablas que deben ser completadas por la oficina de registro; por los departamentos de administración; por el personal de bibliotecas e informática; y cuestionarios a las autoridades, profesores y estudiantes. Luego viene el

proceso de aplicación de los instrumentos y del vaciado de los datos a tablas de información.

- La tercera etapa es la *de análisis de los datos recopilados y de preparación del informe preliminar de autoevaluación* que por lo general lo prepara una comisión ad hoc y luego lo comparte entre las autoridades, profesores y con los estudiantes que estén participando en las comisiones de trabajo. Para ello se utilizan técnicas como el análisis FODA, el método ZOPP o la estructura planteada en el propio modelo como es el caso de CINDA (ver anexos) son herramientas de gran utilidad. También es decisivo en esta parte el establecer las comparaciones con evaluaciones anteriores para evaluar el grado de avance así como la comparación con los estándares o criterios que se han establecido a nivel interno o por los acreditadores externos en caso que el proceso este orientado a la acreditación.
- En el caso de una autoevaluación interna orientada al mejoramiento de la calidad y no a una acreditación externa, se puede trabajar con cierta confidencialidad en aspectos que son relevantes y cuya divulgación masiva pueda afectar a personas (por ejemplo un profesor o personal mal evaluado) o al desarrollo normal de una unidad. La utilización discreta de algunos datos por cierto no puede interferir en las decisiones que se tomen como consecuencia del proceso. Ni que se oculten aquellas informaciones que puedan conducir a engaño a los usuarios.

Una vez hechas las modificaciones sugeridas en el informe preliminar se le envía a los pares académicos externos para su revisión. También se les envía toda otra documentación que se considere relevantes para que formen un cuadro mas acabado del estado de situación y puedan entregar una opinión mas versada sobre lo que están evaluando.

- La cuarta etapa es la *evaluación de los pares externos*. Además del análisis documental los evaluadores externos realizan una visita de verificación en la cual revisan el estado de la infraestructura y equipamiento, se entrevistan con autoridades profesores, estudiantes y administrativos, verifican los procesos. Todo ello requiere que se den las mayores facilidades para la observación y se contemple la disponibilidad del personal que pueda ser requerido durante la visita. Las vistas que pueden demorar entre dos a tres días deben contemplar un tiempo adecuado para que los evaluadores, sin la participación del personal institucional, puedan discutir y consensuar sus observaciones. La visita d los pares externos culmina con un informe oral breve sobre lo observado que se entrega a las autoridades y a los responsables del proceso.

Transcurrido un tiempo razonable, generalmente de un mes, quien preside el grupo de pares evaluadores externos (usualmente son tres para una carrera o unidad académica) envían su informe de evaluación externa. Cuyos resultados deben ser conocidos al menos por los docentes.

- La quinta etapa es la *preparación del informe final*. Con el informe interno y el informe externo la comisión encargada del proceso prepara el informe final de autoevaluación. En él deben destacarse en especial las sugerencias de cambio.
- La sexta etapa es la *preparación del plan de mejoramiento* basado en el resultado del informe de autoevaluación. El mismo es preparado por la unidad de evaluación o la instancia pertinente con la participación de la comisión encargada de la autoevaluación. Este plan debe contener indicadores de avance que permitan comprobar en el cual se van alcanzando las metas propuestas y se van solucionando las deficiencias detectadas en los plazos estipulados.
- La séptima etapa es la *negociación del plan entre las partes involucradas* incluyendo a las autoridades y a todos los que serán afectados por dicho plan y que deben asumir ciertos compromisos para su fiel cumplimiento. La negociación culmina con la forma formal de las partes como señal de compromiso adquirido.

Finalmente deben establecerse los mecanismos y las instancias para hacer un seguimiento del plan y para establecer las correcciones que se deban introducir sobre la marcha hasta completar un nuevo ciclo de evaluación interna

Una institución, unidad académica, carrera o programa resultará más favorecida de la autoevaluación si puede demostrar que está trabajando de acuerdo a un plan predeterminado, que es reconocido por pares académicos independientes, que busca la excelencia y se encuentra logrando las metas y objetivos prefijados en un contexto que avala su relevancia.

Organismos para implementar el proceso de autoevaluación y seguimiento

La Unidad de autoevaluación

Dado que la incorporación de la evaluación como un proceso permanente y sistemático de mejoramiento de la calidad implica una multiplicidad de funciones, tareas y responsabilidades, muchas de las cuales son rutinarias, dado que el proceso es cíclico, es necesario que se establezca una instancia adecuada para ello, la cual puede ser una Oficina o unidad encargada de llevar adelante los procesos a nivel institucional y de las unidades académicas y disciplinas. Esa unidad tendría por función velar por el fiel cumplimiento de los acuerdos que se establezcan en el marco del proceso de autoevaluación.

Entre las labores más recurrentes de estas unidades están las de preparar los procesos de acuerdo a lo señalado anteriormente, facilitar la implementación, colaborar en la preparación de informes, contratar y dar seguimiento a los pares evaluadores externos, formular o contribuir a la formulación de los planes de mejoramiento de **calidad**, asegurar el funcionamiento de las instancias de seguimiento de dichos planes.

La Unidad de investigación institucional

Las unidades de Control de Gestión o Investigación Institucional (Institucional Reserach) se han creado en algunas instituciones, cuyo objetivo es estudiar la realidad institucional, dar seguimiento a la gestión y la implementación de los acuerdos y reunir información relevante y mantenerla al día en forma sistemática con el fin de proveer información que apoye la planificación, elaboración de políticas y los procesos de toma de decisión institucional.(Ver Saupe, 1990)

En ambos casos se requiere que estas unidades trabajen en estrecha colaboración con las autoridades centrales de la institución y particularmente con los centros de información que pueden ser parte de su propia estructura.

VI. ALGUNAS EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE⁴⁶.

Si bien la experiencia sobre evaluación y acreditación es relativamente reciente en los países de la región hay en ellos una importante preocupación sobre la evaluación de la calidad institucional así como de sus programas académicos, lo cual se refleja en las diversas iniciativas algunas de las cuales se sintetizan a continuación⁴⁷.

Argentina

El sistema de educación superior argentino está constituido por instituciones de educación superior no universitaria que otorgan títulos profesionales en diferentes áreas socio-humanísticas, docentes, técnico profesionales o artística, y por instituciones de educación universitaria, que comprenden universidades nacionales, provinciales y privadas, y por los institutos universitarios estatales o privados reconocidos, que integran el Sistema Universitario Nacional⁴⁸

La calidad de la educación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales debe ser garantizada mediante la evaluación permanente del sistema educativo⁴⁹.

En el caso de las instituciones universitarias, estas deben asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional. Las autoevaluaciones se complementan con evaluaciones externas, cada seis años como mínimo. Estas evaluaciones externas están a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o de entidades privadas constituidas con ese fin debiendo participar, en ambos casos, pares académicos de reconocida competencia.

⁴⁶ Muchos de los antecedentes de esta sección fueron extractados de González Luis Eduardo, Ayaraza Hernán Evaluación y Acreditación en America Latina. Santiago CINDA 1997 publicado posteriormente en la revista de Educación Superior de la OUI

⁴⁷CINDA, Acreditación Universitaria en América Latina. Santiago 1993. reeditado por UNESCO/CRESALC en 1994 y por ANUIES, en México, en 1993.

⁴⁸Ley de Educación Superior N°24.521; Agosto de 1995.

⁴⁹Ley Federal de Educación N°24.195; Abril de 1993.

La CONEAU es un organismo descentralizado del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) cuyas funciones son; coordinar y ejecutar la evaluación externa, acreditar las carreras de grado y de postgrado, calificar la viabilidad del proyecto institucional requerido para que el MEC autorice la iniciación de actividades de una nueva universidad nacional o el reconocimiento de una institución provincial y, por último, preparar los informes necesarios para la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como aquellas en base a las cuales se evaluará el período de funcionamiento provisoria de dichas instituciones.

Bolivia

En Bolivia las instituciones universitarias están integradas en un organismo nacional llamado la Universidad Boliviana, que ha establecido la necesidad de realizar en forma periódica un análisis interno del conjunto de sus actividades. En 1987 se realizaron dos experiencias de diagnóstico académico institucional, las que permitieron elaborar un proyecto global, que luego fue discutido con cada una de las Universidades. Este fue puesto en práctica con muchas dificultades a partir de 1987. El VII Congreso de Universidades, que se llevó a cabo en 1989, acordó continuar el trabajo de diagnóstico académico junto con los diagnósticos socioeconómicos regionales y se elaboró la Propuesta para un Programa de Automejoramiento Universitario, Metodologías y Decisiones Conceptuales. Varias universidades bolivianas han realizado un completo proceso de evaluación institucional⁵⁰.

En 1995, se estableció en Bolivia el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación y en mayo de 1996, se firmó un convenio con UNESCO para impulsar estas labores. Aunque la agencia Externa de Acreditación considerada no funciona aún por estar en proceso la reglamentación oficial, ello no ha impedido que varias universidades, entre ellas la Universidad Privada de Santa Cruz, tengan en desarrollo un proceso sistemático de autoevaluación.

Brasil

En Brasil la preocupación por el problema de la educación superior y sus relaciones con el desarrollo nacional se remontan a los años 30, pero es sólo desde la década de los 70 que se vienen presentando, casi cronológicamente, propuestas y conceptos sobre evaluación vista desde diferentes perspectivas; considerándola como soporte para la acreditación y reconocimiento de nuevas instituciones y programas; como mecanismo de ajuste de la expansión del sistema; como proceso de seguimiento y examen institucional o como instrumento social de revisión y control de la calidad de la docencia y la investigación.

Para la enseñanza superior se toma en consideración la autonomía, por tanto el seguimiento y evaluación externos son indirectos. Los establecimientos privados están sujetos a la supervisión del Consejo Federal de Educación; los Estados Federales, que mantienen universidades hace más de cinco años, son competentes para supervisar los demás establecimientos (estatales o municipales) en su jurisdicción; y, por último los programas de

⁵⁰Informe sobre la evaluación de la Universidad Mayor de San Simón. González Luis Eduardo et al. Cochabamba, Bolivia 1995.

investigación y postgrado están sujetos a la acreditación y evaluación de una agencia autónoma del Ministerio de Educación (CAPES).

El Sistema de Educación Superior en Brasil depende del Ministerio de Educación, que ejerce esta función por medio del Consejo Federal de Educación (CFE). En el caso de programas de pregrado los requisitos para su autorización establecen el reconocimiento una vez que concluye la primera promoción y es renovable cada cinco años.

Las dificultades que ha habido para llevar a cabo, la acreditación conforme a los planes y atribuciones del CFE, se deben a que la gran diversidad de programas hace prácticamente imposible la acción de un órgano centralizado. En consecuencia, se verifica que no hay aún un sistema de seguimiento ni una evaluación sistemática institucional bien establecida, como la hay en el postgrado. Hay necesidad de uniformidad en la construcción de indicadores y disponer de más personal especializado en las distintas instituciones para el diseño, organización, ejecución y análisis requeridos por un sistema de autoevaluación, siendo todavía escasas las experiencias en materia de evaluación voluntaria llevada a cabo metódicamente. El esfuerzo que se hace en relación con acreditación de pregrado está orientado, predominantemente, a la fijación de criterios para asignación de recursos y a la determinación de algunos indicadores de control, tales como relación profesor/alumnos; costo de la enseñanza, etc.

Cabe destacar en el caso brasileño el esfuerzo por establecer exámenes nacionales en carreras como las del área de ingeniería los cuales han logrado consolidarse, y si bien en lo formal no constituyen un componente decisivo para la acreditación de las carreras sí son tomadas en cuenta como una información relevante y están siendo consideradas como tal por los principales empleadores del país.

En cuanto a evaluación y acreditación de programas de postgrado Brasil presenta, comparativamente el sistema más consolidado, basado en la CAPES⁵¹ institución que lleva cerca de tres décadas de experiencia continua y que tuvo su origen en el ámbito de la operacionalización del Primer Plan Nacional de Postgrado, teniendo como objetivo, sobre todo, la calificación del cuerpo docente de las instituciones de enseñanza superior. La evaluación se lleva a cabo por medio de comisiones evaluadoras en continua rotación, constituidas por pares escogidos del medio académico brasileño, miembros del cuerpo de docentes e investigadores de los programas de maestría y doctorado. Se basa en la información que se reúne anualmente por medio de formularios estandarizados y en los informes de las Comisiones Evaluadoras que visitan periódicamente a las universidades. Los programas son evaluados cada dos años, alternadamente, por lo que anualmente se evalúa un 50% de ellos.

Colombia

En Colombia, la regulación del sistema educativo superior ha pasado por tres grandes etapas: la primera, antes de los años 80, caracterizada por lo que algunos autores han definido como de “evaluación documental” mediante la cual, a través del análisis de la

⁵¹Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

documentación exigida por el marco legal vigente, le permita otorgar licencia de funcionamiento y reconocimiento legal a las instituciones del sistema.

La segunda, a partir de 1980, cuando el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), creado en 1968 como organismo del Ministerio de Educación para supervisar la calidad de la educación superior y proporcionar asistencia técnica, económica y administrativa a las instituciones de este nivel, inicia un proceso de concertación a través de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), dejando a la iniciativa particular de las instituciones del diseño y aplicación de sistemas de planeación de autoevaluación y heteroevaluación.

La tercera etapa, se inicia en el marco de la nueva Constitución del 1991 y de la Ley de Educación Superior aprobada en el año 1992, en donde se establece como principio orientador a la acción del Estado el fomento y la garantía de la calidad del servicio educativo que se presta a la sociedad. Conforme a la nueva Ley se instituye el Consejo Nacional de la Educación Superior, como organismo de planificación y coordinación al cual se le asignó entre otras funciones, la puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación y la definición de funciones y la forma de integración del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) previsto en la ley.

El nuevo marco de políticas⁵² en que se fundamenta el modelo de acreditación explicita su carácter voluntario, temporal, eminentemente académico, no punitivo, no conducente ni a la jerarquización ni a la homogeneización de instituciones y de programas. Entre sus objetivos fundamentales están: rendir cuentas a la sociedad y al Estado y convertirse en número de fe pública de la calidad de las instituciones y de los programas; brindar información confiable a los usuarios del servicio educativo de nivel superior y alimentar el Sistema Nacional de Información creado por la ley; propiciar el mejoramiento de la calidad, la idoneidad y la solidez de las instituciones; incentivarlas a verificar el cumplimiento de su misión, propósitos y objetivos en el marco de la legislación vigente y de sus propios estatutos a través del autoexamen integral permanente en el contexto de la cultura de la evaluación; y convertirse en incentivo para los académicos en la medida que se objetive la credibilidad de su trabajo y se propicie el reconocimiento de sus realizaciones.

Los componentes esenciales del proceso de acreditación son la autoevaluación, llevada a cabo de acuerdo con las guías, criterios y características de calidad definidos por el CNA; la evaluación externa por pares académicos nombrados por el CNA la cual concluye con el informe y recomendaciones de los pares al Consejo, el que luego de conocer las eventuales observaciones de la institución evaluada, hace la recomendación sobre la acreditación propiamente tal al Ministro de Educación, a quien corresponde el acto final de acreditación.

El sistema está siendo instaurado, habiéndose publicado por el CNA e un detallado manual con los lineamientos para la acreditación de instituciones de educación superior de Colombia⁵³. Los criterios básicos o elementos valorativos que inspiran la apreciación de las

⁵² Véase, al efecto Lineamientos para la acreditación; Consejo Nacional de Acreditación, CNA, Santafé de Bogotá, 1996.

⁵³ Lineamientos para la acreditación; Consejo Nacional de Acreditación; CNA, Santafé de Bogotá, 1996.

condiciones iniciales de la institución y la evaluación de las características y variables de la calidad de la institución o del programa académico objeto de análisis, son los siguientes:

- **Universalidad.** En cualquier tipo de institución, el trabajo académico descansa sobre uno o varios saberes, ya sea que se produzcan a través de la investigación, se reproduzcan a través de la docencia, o se recreen, contextualicen y difundan a través de múltiples formas. En todos los casos, el conocimiento posee una dimensión universal que lo hace válido intersubjetivamente; su validez no está condicionada al contexto geográfico de su producción. En consecuencia, el saber, al institucionalizarse, no pierde su exigencia de universalidad; por el contrario, él nutre el quehacer académico de la educación superior, cualquiera que sea su tipo, configurando una cultura propia de la academia. De otra parte, la universalidad hace también referencia, desde un punto de vista más externo, a la multiplicidad y extensión de los ámbitos en que se despliega el quehacer de la institución
- *Integridad.* El mismo hace referencia a la probidad como preocupación constante de una institución o programa en el cumplimiento de sus tareas. Implica, a su vez, una preocupación por el respeto por los valores y referentes universales que configuran el «éthos" académico, y por el acatamiento de los valores universalmente aceptados como inspiradores del servicio educativo del nivel superior.
- *Equidad.* Es la disposición de ánimo que moviliza a la institución o programa a dar a cada quien lo que merece. Expresa de manera directa el sentido de la justicia con que se opera; hacia dentro de la institución, por ejemplo, en el proceso de toma de decisiones, en los sistemas de evaluación y en las formas de reconocimiento del mérito académico; en un contexto más general, en la atención continua a las exigencias de principio que se desprenden de la naturaleza de servicio público que tiene la educación, por ejemplo, la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de las diversas culturas y de sus múltiples manifestaciones.
- *Idoneidad.* Es la capacidad que tiene la institución o programa de cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de la misión, de sus propósitos y de su naturaleza, todo ello articulado coherentemente en el proyecto institucional.
- *Responsabilidad.* Es la capacidad existente en la institución o programa para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de sus acciones. Tal capacidad se desprende de la conciencia previa que se tiene de los efectos posibles del curso de acciones que se decide emprender. Se trata de un criterio íntimamente relacionado con la autonomía aceptada como tarea y como reto y no simplemente disfrutada como un derecho.
- *Coherencia.* Es el grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre éstas y la institución como un todo. Es también la adecuación de las políticas y de los medios de que se dispone, a los propósitos. Así mismo, alude al grado de correlación existente entre lo que la institución o el programa dicen que son y lo que efectivamente realizan.

- *Transparencia.* Es la capacidad de la institución o programa para explicitar sin subterfugio alguno sus condiciones internas de operación y los resultados de ella. La transparencia es hija de la probidad y es, a su vez, uno de sus ingredientes fundamentales.
- *Pertinencia.* Es la capacidad de la institución o programa para responder a necesidades del medio. Necesidades a las que la institución o programa no responde de manera pasiva, sino proactiva. Proactividad entendida como la preocupación por transformar el contexto en que se opera, en el marco de los valores que inspiran a la institución y la definen.
- *Eficacia.* Es el grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos por la institución o el programa.
- *Eficiencia.* Es la medida de cuán adecuada es la utilización de los medios de que disponen la institución o el programa para el logro de sus propósitos.

Estos criterios constituyen la expresión de la postura ética del Consejo Nacional de Acreditación frente al tema de la acreditación y, en una perspectiva más amplia, en relación con el cumplimiento de la función social de la educación superior y con el logro de altos niveles de calidad por parte de instituciones y programas académicos de ese nivel.

Chile

En Chile existe desde 1981 un proceso de licenciamiento de nuevas instituciones y desde 1999 un sistema de acreditación propiamente tal. Recientemente en el año 2006 se ha establecido una nueva legislación que unifica en un sistema nacional de aseguramiento de la calidad los distintos procesos que se describen a continuación

En el proceso de licenciamiento que es obligatorio para todas las instituciones creadas posteriormente a 1981. En el mismo coexisten tres procedimientos: El de "verificación", que aplica el Ministerio de Educación a los Centros de Formación Técnica, el de "Examinación", que de acuerdo con lo dispuesto por la legislación de 1981 se aplica a las universidades e institutos privados creados a partir de esa fecha y, por último, el denominado procedimiento de "acreditación" que aplica el Consejo Superior de Educación, que tuvo su origen en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (1990), a los institutos profesionales y universidades privadas, creados posteriormente a la fecha de promulgación de dicha ley. El cambio, en este caso, se debió a la necesidad de instaurar un procedimiento más exigente que el de examinación, que sólo mide aprendizajes de los alumnos, ya que el de acreditación evalúa el proyecto educativo integral de la institución por medio de visitas periódicas que hacen a las instituciones comisiones del Consejo. Este proceso se aplica sólo por el tiempo necesario (seis a diez años) para que la institución obtenga su autonomía plena, al comprobar el Consejo que cumple con todas las exigencias de evaluación establecidas.

Al término de cualquiera de estos cuatro procesos de licenciamiento (acreditación de universidades e institutos profesionales, examinación, supervisión u acreditación de centros de formación técnica) tanto para la Ues, Ips y CFTs, el MINEDUC certifica (acredita) otorgando formalmente la plena autonomía a las instituciones quedan en condiciones similares a las creadas antes de la Ley de 1981

El MINEDUC y el CSE hacen una publicación con algunos indicadores de calidad de las distintas carreras que se imparten tanto en las instituciones públicas como privadas la que difunden por los periódicos y se les entrega a los nuevos postulantes ⁵⁴.

En el periodo que media entre la Ley de educación Superior de 1981 y la creación de las Comisiones de acreditación de pregrado y postgrado en 1999 la mayoría de las entidades estatales y las privadas con aporte estatal iniciaron procesos sistemáticos de autoevaluación. Asimismo el Consejo de Rectores creó una comisión ad hoc para la evaluación de las nuevas carreras que se abrieran dentro de las universidades que participan en esta entidad, la cual es de carácter voluntario, pero cuya participación permite el acceso a algunos fondos estatales concursables. Por otra parte la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) estableció un proceso de evaluación de los programas de doctorado que en caso de ser favorable permite a sus estudiantes acceder a becas de estudio

En 1999 El Ministerio de Educación creó un Programa de Mejoramiento de Calidad y Equidad en la Educación Superior (MCESUP). Dentro de este Programa se estableció un componente especial destinado al aseguramiento de la calidad y mas propiamente a la acreditación. En este esquema se establecieron dos comisiones una para la acreditación de programas de pregrado incluyendo a las carreras técnicas, y otro para el postgrado. Estas comisiones que cuentan con secretarías técnicas de apoyo y tiene un doble propósito primero el iniciar experiencias pilotos y segundo el formular al cabo de dos años una propuesta definitiva para la acreditación en el país.

Tanto la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado como la de Postgrado han avanzado en su trabajo. Por de pronto han organizado programas de capacitación incluyendo la visita de los encargados institucionales a países donde los sistemas están mas desarrollados, principalmente a Estados Unidos, para lo cual se han otorgado becas. Además han constituido comités de trabajo por áreas y uno especial en el pregrado para las carreras técnicas. Algunas de estas comisiones han avanzado en la elaboración de estándares para la acreditación y una de ellas, la de medicina, ha concluido esta labor preliminar dando paso a la primera experiencia en el país de este sistema en la Universidad de Valparaíso.

En los aspectos operativos el Ministerio de Educación ha preparado dos documentos sobre regulación evaluación y acreditación, en los cuales se establecen las pautas y procedimientos para implementar el sistema⁵⁵. Además el Estado a través de otros

⁵⁴Ministerio de Educación INDICES

⁵⁵ Mineduc División de Educación Superior Elementos para el análisis y propuestas de algunos mecanismos de regulación en la Educación Superior e Bases para la Discusión. Santiago MINEDUC 2000 y Manual para

organismos descentralizados, como el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (que agrupa a las universidades tradicionales) y el Consejo Superior de Educación, entidad descentralizada de amplia representatividad Académica y social, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) han establecido criterios y normas para la regulación del sistema que son de diversa naturaleza⁵⁶.

México

En México se creó en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) con el propósito de concebir y articular la evaluación de dicha educación en todo el país, dar continuidad y permanencia al proceso de evaluación y proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de la educación superior.

En mayo de 1990 el CONAEVA produjo el primer documento con relación a los procesos de evaluación y acreditación que se adoptaron. Una vez analizado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), se inició el proceso con una primera etapa de autoevaluación institucional sobre la base de instructivos preparados por CONAEVA, para seguir con una segunda etapa consistente en la visita de comisiones de pares externos, la que se ha desarrollado con algunas dificultades inherentes a la instauración de sistemas de evaluación.

A partir de 1996 se puso en proceso de análisis y revisión el documento Propuesta Inicial para el Establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación Superior acordado por ANUIES.

Esta propuesta partía de la convicción de que ante las circunstancias políticas, sociales y económicas que vivía el país, las instituciones pertinentes debían buscar los medios para mejorar la calidad de la educación superior, lograr mayor credibilidad social y lograr algún nivel de equivalencia con los sistemas educativos de otros países.

Este proyecto tiene como referentes las experiencias existentes en México y otros países, procurando estructurar dichas experiencias para que el Sistema a ser creado las valore y, si es el caso, las recupere.

Se considera que los esfuerzos que se han hecho en el país -en particular durante los últimos cinco años- han tenido más bien un carácter formal, siendo insuficientes y anticuados, sin que las instituciones de educación superior o del Gobierno Federal hayan propuesto una política integral sobre el particular.

El proyecto de acreditación de ANUIES tiene el propósito de contribuir al enunciado de una política integral de acreditación, que implica entre otras cosas, la creación de nuevas instancias, reorganizar las existentes y articular los esfuerzos que se realicen en este tiempo.

el desarrollo de procesos de Autoevaluación. Santiago MINEDUC

⁵⁶ Documento sobre acreditación Ministerio de Educación. Santiago 1997

Se optó por proponer un sistema de evaluación y acreditación por considerar que es la mejor alternativa, dado el estado de desarrollo que tienen los procesos actualmente vigentes. Además se han realizado esfuerzos para aprovechar la masa crítica sobre evaluación que existe en el país. Para su optimización se han establecido canales efectivos y permanentes de intercomunicación entre las instituciones gubernamentales, académicas y privadas relacionadas con procesos de evaluación y acreditación, tanto institucional como de programas académicos, las que podrán formar parte del sistema.

República Dominicana

En República Dominicana, varios sucesos presionaron para que se examinaran las actividades y resultados de las instituciones de educación superior. Entre éstos es importante destacar la competencia entre instituciones, la necesidad de diferenciarse entre ellas y, en particular, hacer que el sistema de educación superior lograra mejores niveles cualitativos. Esto llevó en 1981 a la creación de la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU).

El principal objetivo de la ADRU ha sido coordinar esfuerzos para el mejoramiento permanente de la educación superior en el país. Una de sus iniciativas más importantes fue la creación de la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAA), cuyo propósito principal es promover la conservación y mejoramiento de la calidad de la educación superior en el país, con la incorporación del autoestudio y la acreditación en sus instituciones miembros. Para esto se contó con la cooperación de la Middle State Association of Colleges and Schools, de los Estados Unidos de Norteamérica.

Una de las primeras iniciativas de la ADAA fue la preparación de una Guía para el Autoestudio y una Guía de Criterios de Excelencia o Normas Cualitativas, que han servido de marco conceptual para la elaboración del autoestudio institucional, y de base para la primera etapa del proceso de acreditación de algunos de sus miembros que ya han concluido la de autoevaluación.

La ADAA parece se ha constituido en una respuesta adecuada a muchos de los problemas de la educación terciaria en Santo Domingo y sus efectos positivos se están dejando sentir en el medio universitario dominicano y siete universidades miembros de la Asociación culminaron actividades de autoevaluación, con la participación de pares internacionales

Trinidad Tobago

En Trinidad y Tobago a partir de 1979 el Committee on the Recognition of Degrees (CORD), está a cargo del reconocimiento de títulos extranjeros y de dar asesoría al gobierno sobre acreditación. Actualmente CORD no se limita sólo al reconocimiento de títulos extranjeros, sino que también se preocupa de la calidad de la educación postsecundaria que se ofrece en el país, habiéndose iniciado la regulación de los Community Colleges, por el establecimiento de un mecanismo de acreditación autónomo para estas instituciones tanto públicas y las privadas.

Venezuela

En Venezuela se llevan a cabo procedimientos de evaluación aplicable a nivel tanto de postgrado como de pregrado, a través del Consejo Nacional de Universidades, que es un órgano estatal creado por Ley, con facultades para conceder las licencias de funcionamiento de las nuevas instituciones de educación superior y hacer un seguimiento de las mismas hasta que egresa la primera promoción (evaluación formativa). Luego se llevan a cabo evaluaciones sumativas, estando sujetas las instituciones evaluadas a reinscribirse cada cinco años. Estas universidades mantienen una condición de institución experimental hasta que se la califica como competente para alcanzar plena autonomía. Para esto se tienen en cuenta la capacidad académica constituida en función del plan de profesores, su condición contractual y el nivel del mismo.

El Caribe

A nivel de subregiones, en la Comunidad de Países del Caribe (CARICOM), el Comité de Ministros de Educación (SCME) de la Comunidad inició en 1988, un estudio para determinar la equivalencia de las credenciales académicas en la región, el que reveló que, además de las dificultades inherentes al establecimiento de esta equivalencia entre sus diferentes países, la propia educación terciaria en ellos enfrentaba otros importantes desafíos. Por ello el SCME recomendó a los ministros, en 1990, ampliar la estrategia educativa de los países de la Comunidad, por el desarrollo de procesos de articulación y acreditación, de sus instituciones y programas de educación, una de las prioridades para el período de planificación (1991-92) del SCME fue la reglamentación y fortalecimiento de las instituciones y programas de educación postsecundaria y el establecimiento de sus equivalencias.

Centroamérica

En la subregión Centroamericana el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) ha creado un sistema para promover e implantar procesos de evaluación y acreditación en la subregión (SICEVAES) y en algunos de sus países se están llevando a cabo seriamente, procesos de autoevaluación como es el caso de las Universidades de Costa Rica⁵⁷ y de Panamá.

MERCOSUR

En el MERCOSUR se han establecido protocolos para proveer la integración educativa y reconocimiento de certificados en estudios de postgrado y admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas. Adicionalmente, se suscribió un Memorándum de Entendimiento referido a la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado

⁵⁷ Alicia Gurdían compiladora, Proyecto Universidad para el Siglo XXI Universidad de Costa Rica, Costa Rica 1994.

Universitario en los países del MERCOSUR, centrado inicialmente en algunas carreras como: Ingeniería, Medicina y Agronomía⁵⁸.

El contar con un sistema de acreditación de carreras facilitaría el traslado de personas entre los países de la región y estimularía la calidad educativa. En consecuencia se acordó establecer un mecanismo de acreditación para el reconocimiento de títulos de grado universitario. Dicho mecanismo debe cumplir con los siguientes requisitos:

- respetar las legislaciones de cada país y la autonomía de las instituciones universitarias
- realizarse conforme a criterios y parámetros de calidad comunes para cada carrera
- aplicarse a instituciones reconocidas en el país de origen y habilitadas para otorgar el respectivo título, las que se adhieren voluntariamente al proceso
- desarrollarse periódicamente

La acreditación será efectuada por una Agencia Nacional de Acreditación, de carácter pluripersonal, autónoma, designada por el Estado. Dicha Agencia deberá considerar como antecedentes para su decisión los criterios comunes acordados por la Reunión de Ministros, un informe autoevaluativo elaborado por la institución, la opinión de un comité de pares y los procedimientos que ella misma haya establecido.

A su vez, la acreditación significa que los distintos países que integran el MERCOSUR en calidad de miembros o asociados reconocerán los títulos otorgados por instituciones universitarias cuyas carreras hayan sido acreditadas. Sin perjuicio de lo anterior, dicho reconocimiento no confiere automáticamente derecho al ejercicio de la profesión, por cuanto los profesionales deberán cumplir con los demás requisitos establecidos por cada país.

Hasta el momento, se han establecido mecanismos de coordinación con el fin de cumplir razonablemente con los plazos previstos. Lo cual ha hecho evidente las diferencias entre países, tanto en lo que se refiere al tamaño de los respectivos sistemas de educación superior como a su complejidad y condiciones de funcionamiento. En general, existe bastante consenso en cuanto a los criterios generales aplicados a las distintas carreras. Si bien los aspectos considerados son diferentes, todos los países, en las carreras consideradas han constituido ya Comisiones Consultivas de Expertos, una para cada una de las carreras definidas en un Memorándum de Entendimiento.

Por el momento, no todos los países tienen constituida una agencia nacional de acreditación, y los países que aún no la tienen probablemente enfrenten serias dificultades para hacerlo en el corto plazo. Por otra parte, las condiciones en que se desarrolla la educación superior en los distintos países del MERCOSUR son muy diferentes: En algunos de ellos hay una gran cantidad de instituciones de educación superior diversas y heterogéneas; en otros, los sistemas son relativamente homogéneos, con pocas

⁵⁸ Los antecedentes sobre MERCOSUR fueron extractados de María José Lemaitre movilidad profesional y acreditación el caso del MERCOSUR XI Congreso Bienal de la Organización Universitaria Interamericana, Quebec, Canadá, 10 al 14 de octubre de 1999

instituciones. La proliferación de instituciones privadas y los mecanismos de regulación de la calidad para las instituciones nuevas - sean éstas públicas o privadas - son también muy diferentes, lo cual agrega una dimensión adicional al tema de la diversidad.

VII LAS ENSEÑANZAS DE LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA

En conclusión, la información entregada permite apreciar que la experiencia existente en los países Interamericanos y del Caribe sobre evaluación y acreditación universitarias es aún relativamente limitada si se la compara con países que ya tienen una tradición en este campo

Sin embargo, se aprecia también que existe un creciente consenso en el medio académico, gubernamental y profesional sobre la importancia y urgencia de incorporar estos sistemas de regulación a las instituciones y programas universitarios, por considerarlos esenciales para fortalecer y mejorar la educación superior, ser un instrumento para dar fe pública de su calidad y un mecanismo de rendición de cuentas ante la sociedad y el Estado, sobre el adecuado uso de los recursos puestos a su disposición para el cumplimiento de su misión declarada.

Se aprecia además, que las iniciativas en marcha tienen una dinámica positiva que permite esperar con certeza que en un futuro inmediato se contará con sistemas de regulación bien establecidos, sobre bases conceptuales y operativas similares, lo que contribuirá a la homologación de programas y títulos profesionales facilitando su reconocimiento e intercambio.

La experiencia nacional e internacional muestra que es necesario fortalecer y estimular la calidad de los programas ofrecidos por la educación superior, y por esta vía, perfeccionar las funciones de docencia de nivel técnico superior, pregrado profesional y académico, y postgrado por cuanto constituyen un pilar fundamental para el desarrollo del país. Para ello, es preciso introducir mecanismos de regulación tendientes a fomentar el desarrollo del sistema de educación superior nacional, asegurando la calidad del mismo en un contexto de creciente globalización. En este sentido, es preciso fortalecer la capacidad pública para asumir funciones de regulación y financiamiento del sistema, respetando la autonomía de las instituciones y estimulando su creatividad e iniciativa, y a la vez garantizando la fe pública depositada en las instituciones que componen el sistema de educación superior.

Para ello, se buscará promover la incorporación activa de los actores vinculados a la formación de científicos, profesionales y técnicos en las tareas necesarias para asegurar la calidad de los programas correspondientes

El caso del MERCOSUR puede ser demostrativo en el sentido que hay ciertos elementos que de todas formas es preciso tomar en consideración, y que pueden facilitar el éxito de una iniciativa tan importante como la que se han analizado y a nivel transnacional:

La definición de criterios y parámetros comunes puede verse facilitada si se pone el énfasis en resultados de aprendizaje, o competencias de egreso, más que en el

proceso conducente al título de que se trate. La heterogeneidad de los países no sólo se refiere a la educación superior, sino también a la calidad de su educación básica y media, a la cobertura de las cohortes respectivas, a los recursos disponibles en las instituciones de educación superior y a una serie de aspectos que pueden hacer prácticamente imposible concordar criterios referidos a insumos o procesos.

El desarrollo de sistemas nacionales de acreditación solo puede lograrse mediante decisiones de política que explícitamente aborden el tema, no sólo en lo que se refiere a regulación sino, y sobre todo, al desarrollo de la capacidad institucional para llevar a cabo procesos de evaluación y mejoramiento de la calidad. Esto, que no siempre es reconocido por los gobiernos, es un elemento esencial y cuya ausencia pone en riesgo no sólo la eficacia de los sistemas que eventualmente se establezcan, sino su legitimidad y viabilidad en el mediano y largo plazo.

Es preciso abordar con cierta flexibilidad los acuerdos adoptados en el Memorandum de Entendimiento. Sujetarse rígidamente a decisiones tomadas sin consideración de criterios técnicos puede hacer inoperante el sistema. No se trata de ignorar dicho acuerdo, sino más bien centrar los esfuerzos en ajustarse al espíritu con que se adoptaron, y no a la letra de las disposiciones.

ANEXO 1

DIMENSIONES CRITERIOS E INDICADORES PARA UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD PARA INSTITUCIONES, UNIDADES ACADÉMICAS Y PROGRAMAS⁵⁹

Este modelo contempla 5 niveles de desagregación: dimensiones, criterios, indicadores, variables y datos, los cuales están referidas a cinco áreas que comprenden las funciones de docencia en su sentido más general, investigación, extensión y servicios, un área general académica y otra de gestión. Está diseñado para aplicarse tanto a nivel de una institución en su conjunto a una unidad académica o a una carrera o programa. La información se recoge mediante 15 instrumentos cuyos ítemes corresponden a cada dato. Por sus características recoge tanto información cuantitativa como cualitativa. En especial esta última está referida a la opinión de los actores involucrados en relación a los datos de carácter cualitativo. En general en relación a cada dato cuantitativo se establece una valoración de la situación con cinco categorías que van desde muy bueno a deficiente, además de comentarios específicos.

Por cuanto la mayor parte de la actividad institucional está referida a la formación de profesionales y técnicos, el modelo privilegia la función de docencia, concebida en la forma más amplia posible y no sólo como la relación profesor-alumno dentro de la sala de clase. Lo cual no significa que se deje de lado la investigación extensión y administración. De hecho hay una sección del trabajo dedicada a la evaluación de las funciones de investigación y administración.

Este modelo con sus dimensiones y criterios constituyen la base que sustenta la identificación y clasificación de indicadores. La selección de dichos indicadores se realizó en base a la revisión de la literatura especializada, a los antecedentes recopilados sobre aspectos relevantes que otros países consideran en la evaluación de sus instituciones y en base a las respuestas de pares nacionales sobre cuales serían los indicadores a considerar para determinar la calidad de las instituciones universitarias chilenas, para efecto de acreditación de las mismas.

La utilización del modelo presentado descansa sobre las siguientes premisas:

La calidad no es un concepto absoluto sino relativo.

El referente está establecido por la propia institución cuando define qué va a hacer, es decir, cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias; aun cuando pueda haber aspectos en los que será necesario atenerse a exigencias establecidas por agentes externos

⁵⁹ Este modelo fue desarrollado originalmente por Luis Eduardo González y Soledad Ramirez en dos proyectos paralelos de FONDECYT y luego sistematizado para CINDA con la participación de Moisés Silva, Maruja Zúñiga Alvaro Poblete y Oscar Espinoza en. Se basa en los modelos de evaluación educacional de Stufflebeam, Spradley y Stake Para mayores detalles ver Espinoza Oscar, González Luis Eduardo, Poblete Alvaro, Ramirez Soledad, Silva Moisés, Zúñiga Maruja, Manual para Autoevaluación. Santiago, Chile. CINDA, 1990

La autoevaluación institucional basada en el modelo presentado requiere por tanto que la institución haya dado los siguientes pasos previos:

Que haya formulado su proyecto institucional, dejando claramente establecida su misión y sus valores, la población a atender, las políticas de docencia, investigación, extensión y administración.

Que haya formulado sus planes a corto, mediano y largo plazo, estipulando metas y estrategias para cada una de las funciones que ha estimado importante realizar.

Que cuente con un Servicio de Información para la gestión que sea completo, confiable y continuamente actualizado. Si este servicio no estuviera disponible, la autoevaluación es una buena oportunidad para obligarse a iniciarlo. En algunas instituciones existen las llamadas oficinas de Investigación Institucional, cuyo objetivo es estudiar la realidad institucional, reunir información relevante y mantenerla al día en forma sistemática con el fin de proveer información que apoye la planificación, elaboración de políticas y los procesos de toma de decisión institucional. (Saupe, 1990)

En resumen, una institución resultará favorecida en la evaluación si puede demostrar que está trabajando de acuerdo a un plan predeterminado, que es reconocido por pares académicos independientes como uno que busca la excelencia y se encuentra logrando las metas y objetivos prefijados en un contexto que avala su relevancia. El resultado será aplicable solamente a la institución estudiada y aceptará comparaciones en la medida que el referente sea otra institución con características similares.

El modelo se ha construido con la lógica de un sistema de información administrativo lo cual permite cierta facilidad generar una base de datos para implementarlo y generar indicadores de gestión en forma automatizada, y facilitar el tratamiento computacional de la información.

Las dimensiones del modelo son seis y están referidas a aspectos que inciden en la calidad institucional.

DIMENSION RELEVANCIA (RL)

Esta dimensión se refiere a una perspectiva teleológica, a los grandes fines educativos de la institución, al para qué se educa. En general, la relevancia se expresa a través de las orientaciones curriculares, la definición de las políticas de docencia y los perfiles profesionales de los egresados.

La evaluación de esta dimensión requeriría realizar seguimiento de los egresados y entrevistas a empleadores y componentes del sector productivo. La Relevancia se refleja en los siguientes criterios:

Criterio de Pertinencia:

Este se expresa en el grado de correspondencia que existe entre los fines perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta. La Pertinencia se observa no solamente entre la institución y su medio externo; también al interior de la propia institución se puede detectar la presencia o ausencia de Pertinencia cuando hay coherencia y satisfacción respecto a las opciones curriculares tomadas y se observa un nivel de consolidación de los criterios educativos institucionales. La Pertinencia también está referida al grado de satisfacción que logran los egresados con la formación recibida y que les permite un adecuado desempeño profesional y satisfacción personal. Finalmente, este criterio también puede observarse en el entorno social de la institución, donde se aprecia un grado de satisfacción de la comunidad o región con la institución, en cuanto a la cobertura educacional que ofrece, las distintas especialidades de que dispone, la calidad de sus egresados y la forma como éstos se insertan en la comunidad.

Criterio de Impacto:

Este criterio refleja el grado de influencia interna y externa que posee la institución. A nivel interno se percibe en los cambios que experimentan los estudiantes a su paso por la institución; también se aprecia en los cambios que por influencia de sus alumnos y egresados la institución es capaz de introducir en aspectos relevantes de su quehacer. A nivel externo, se traduce en los aportes y transformaciones que hace en su región o comunidad.

Criterio de Adecuación:

Este criterio se refleja en la capacidad de respuesta que tiene la institución frente a situaciones emergentes o coyunturales, que no estaban planificadas. La adecuación, al igual que los demás criterios, también se da a nivel individual, institucional y social.

Criterio de Oportunidad:

Este criterio está relacionado con el anterior, pero en forma específica se refiere a la capacidad institucional para responder a las necesidades de un momento histórico dado, con la creación o reformulación de programas docentes o currículos.

La mayor parte de los indicadores puede ser estudiada mediante el uso de cuestionarios a estudiantes, empleadores y actores relevantes de la comunidad o región donde está situada la institución y mediante la observación directa y entrevistas.

La coherencia con respecto al proyecto institucional, y a las concepciones curriculares con la misión institucional tiene relación con la denominada Integridad Institucional que se refleja en la observación de consistencia entre lo que la institución declara como su misión y las políticas que efectivamente implementa en su quehacer.

Otro indicador de esta dimensión que merece comentario aparte se refiere a los cambios experimentados por los estudiantes a su paso por la institución, si bien no existe acuerdo taxativo entre los estudiosos del tema sobre la amplitud y profundidad de los cambios y las causas específicas de los mismos. Es decir cuánto es atribuible a la educación superior y

cuánto a las influencias del entorno o a la propia maduración de las personas. Lo que sí es claro es que la educación tiene un impacto en los individuos (value added). Uno de los estudiosos del tema, A. Chickering, ha logrado, a través de estudios longitudinales en varias instituciones, identificar ocho áreas o vectores de orden psicosocial en los cuales los estudiantes experimentan cambios significativos a su paso por la universidad.(Chickering, 1972) Dichos cambios involucran, de acuerdo a Chickering, la formación de patrones comportamentales que permanecen en la persona en su etapa adulta y son producto de la interacción del joven con el ambiente universitario.

Si bien estas investigaciones han tenido lugar en Estados Unidos, otros estudios realizados en Puerto Rico y en países europeos han demostrado que efectivamente la calidad del ambiente universitario incentiva o retrasa ciertos cambios de orden psicosocial en el joven adulto. (Ramírez, 1983) Si nuestras instituciones quisiesen estudiar la diferencia del desarrollo presentado en los ocho vectores por sus estudiantes al egresar de sus aulas, pueden utilizar el Inventario de Tareas del Desarrollo del Estudiante (SDTI) creado por Miller, Winston y Prince (1979) y traducido y adaptado a estudiantes chilenos por Ramírez y Gottschald en un trabajo realizado en la Universidad de Concepción en 1983.

DIMENSION EFECTIVIDAD (EF)

Se refiere a la congruencia que existe entre lo planificado y **los logros obtenidos**, sin cuestionar si dichos objetivos son o no adecuados, en referencia al contexto o al medio en el cual está inserta la acción educativa. Para verificar la existencia de Efectividad, es necesario la presencia de tres tipos de criterios.

Criterio de Metas Explícitas:

La existencia de metas cualitativas y cuantitativas a nivel institucional orienta las acciones y la toma de decisiones en la institución, a la vez que tienen un impacto a nivel curricular.

Criterio de Cumplimiento de Metas Institucionales:

La efectividad se refleja en el logro de lo planificado en los distintos aspectos del quehacer institucional, sea en docencia, investigación, perfeccionamiento de profesores, crecimiento de la matrícula, etc.

Criterio de Logro de Aprendizaje:

Este criterio estará presente en la medida que las instituciones alcancen las metas propuestas con respecto al grado de aprendizaje de sus estudiantes.

Los indicadores de existencia y cumplimiento de metas implican el establecimiento de objetivos verificables en un período de tiempo determinado para cada una de las funciones que desarrolla la institución. Por tanto una institución que ofrezca programas de postgrado tendrá metas en cuanto a una población de usuarios a atender, a un número de graduados al

egreso, al desarrollo de ciertas áreas de especialización en docencia e investigación, a la calidad y cantidad de sus recursos docentes, etc.

DIMENSION DISPONIBILIDAD DE RECURSOS ADECUADOS (RD)

En esta dimensión lo que interesa es saber con qué recursos cuenta la institución para cumplir sus compromisos en el corto y mediano plazo. Está referida básicamente a tres tipos de recursos: humanos, de apoyo a la docencia y de información. Los criterios reflejan cada uno de estos componentes.

Criterio de Disponibilidad de Recursos Humanos:

Se refiere tanto a la cantidad como calidad de los recursos humanos que la institución necesita para llevar a cabo su cometido.

Criterio de Disponibilidad de Recursos Materiales:

Se refiere tanto a infraestructura física como a equipamiento disponible para efectuar las actividades necesarias en la institución. También involucra la disponibilidad de recursos financieros para implementar los planes de corto y mediano plazo.

Criterio de Disponibilidad de Recursos de Información:

Este criterio involucra todas las fuentes de información que se encuentran disponibles para que profesores, alumnos y administradores lleven a cabo sus tareas en la mejor forma posible.

Algunos indicadores pudieran no ser importantes para determinada institución y sí ser vitales para otra. Por ejemplo es difícil imaginarse una institución con programas de postgrado y activa investigación que no disponga de acceso a redes de información para sus estudiantes y académicos. Si la institución bajo estudio es una dedicada eminentemente a la docencia de pregrado tal vez la disponibilidad del recurso descrito no sea trascendental para el trabajo que realiza. Pero en ese caso se espera que sus recursos bibliográficos sean suficientes en cantidad y en modernidad de acuerdo a las disciplinas de que se trate. Por tanto no se trata tampoco de decir que los recursos bibliográficos son obsoletos porque son de antigua data. Un buen programa de Filosofía debe mantener obras de Platón, Aristóteles y otros que no son precisamente contemporáneos. Y lo mismo puede suceder en otras áreas como la Literatura la Historia o la Geometría.

En la misma línea de pensamiento anterior, no es difícil constatar que en áreas como la Biotecnología o la Informática el material bibliográfico puede quedar obsoleto en un par de años.

En la parte que corresponde al recurso Estudiante, al incluir los indicadores se tomó en cuenta los resultados de investigaciones que muestran que el compromiso del alumno con su institución es un factor importante en el aprendizaje, como también el tiempo que el estudiante dedica a la actividad académica. (Ramírez, 1992)

DIMENSION EFICIENCIA (EI)

Esta dimensión está destinada a analizar cómo se usan los recursos institucionales en beneficio del producto principal que en este caso es un profesional idóneo. Para aproximarse a esta dimensión se utilizarán dos criterios.

Criterio de Eficiencia Administrativa:

Este se refiere al óptimo uso de recursos en beneficio del logro de los objetivos planificados. Los recursos a que se refiere este criterio involucran especialmente recursos financieros y recursos humanos.

La razón de costo por estudiante es en general bastante compleja y discutible según el procedimiento usado. En el modelo se propone una metodología completa que puede ser simplificada

Criterio de Eficiencia Pedagógica:

Este se refiere a la mejor utilización de medios pedagógicos para el logro de resultados planificados. Involucra aspectos de administración curricular como reglamentos, secuencialidad de asignaturas, flexibilidad curricular, posibilidad del alumno de obtener el título en los plazos señalados por la institución.

DIMENSION EFICACIA (EA)

Esta dimensión permite establecer las relaciones de congruencia de medios a fines, es decir, si la selección, distribución y organización de recursos utilizados fue apropiada para los resultados obtenidos. La eficacia puede estar referida a factores financieros como el análisis de prioridad para distribuir los recursos externos provenientes del Estado o de otras agencias o a aspectos de administración curricular. Los criterios que se proponen para esta dimensión son los siguientes.

Criterio de Adecuación de Recursos:

Se refiere a la relación que se produce entre el servicio que se obtiene y el grado de adecuación de los recursos para el logro de las metas versus otros recursos alternativos.

Criterio de Relación de Costo-Efectividad:

Se refiere al costo de los logros en comparación a otras instituciones ya la estimación de costos adicionales para cumplir las metas planificadas.

Criterio de Costo-Beneficio:

Este involucra comparar costos y retornos en distintas carreras, tanto a nivel individual como social. También implica la exploración de costos alternativos.

La tasa de retorno es un concepto que generalmente se utiliza al realizar un análisis costo-beneficio para medir la eficiencia de la educación. Ello implica el establecimiento de la tasa de retorno a la inversión hecha en educación superior ya sea para la economía nacional como un todo (retorno social) o para el estudiante de manera individual (retorno privado). La primera considera los costos involucrados en la enseñanza que se entrega en la educación superior y que son desembolsados por el Estado versus los beneficios que la sociedad obtiene en términos de personas educadas aptas para colaborar en su desarrollo. La segunda considera todos los costos que tiene para un estudiante el asistir a un centro de educación superior versus los beneficios que comienza a obtener después de titulado en términos de rentas percibidas y otros beneficios personales.

Criterio de Limitantes de Recursos:

Este se refiere a limitaciones que presentan los recursos utilizados para el logro de metas planificadas y la eventual toma de decisiones por recursos alternativos.

DIMENSION PROCESOS (PR)

Esta dimensión considera cómo se logran los resultados, es decir cómo se manejó el conjunto de factores y fuerzas impelentes, estabilizadoras, impidientes y retardantes para obtener los resultados planificados por la institución. En esta dimensión el análisis está referido a lo administrativo- organizacional, lo administrativo-docente y lo pedagógico. Los criterios que reflejan esta dimensión son los siguientes.

Criterio de Interacción de Factores de Tipo Institucional:

Se refiere a la interacción de diversos elementos y fuerzas que intervienen en la marcha y desarrollo de la institución; por ejemplo, características del clima organizacional o de elementos que conforman este clima como normas o procedimientos que regulan el quehacer institucional.

Criterio de Interacción de Factores de Tipo Pedagógico:

Se refiere a la caracterización de los elementos que integran los aspectos relacionados a la docencia como los perfiles profesionales, mallas curriculares, procesos de evaluación de rendimiento y de administración del currículo, incluyendo elementos como las normativas de asistencia a clases.

En la selección de algunos indicadores identificados se tomó en cuenta las recomendaciones de Chickering y Gamson (1991) en lo que se refiere a la relación alumno-profesor y de aquellos especialistas que recomiendan flexibilidad curricular y grados de libertad para que el

estudiante de alguna manera tenga un rol más protagónico en su propio aprendizaje. (Ver concepto de calidad)

A continuación se presenta una Tabla de Indicadores para cada una de las dimensiones y criterios establecidos para las funciones universitarias de Investigación, Docencia y Extensión, a la cual se agrega un área general que comprende los aspectos académicos comunes, así como los elementos organizativos financieros y de administración.

1ª DIMENSION: RELEVANCIA

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C1): Pertinencia

- Grado de satisfacción de los egresados con respecto a la formación recibida
- Cumplimiento de las aspiraciones de carácter social y o ocupacional de los egresados.
- Trascendencia de la misión declarada de la institución
- Trascendencia de las metas y objetivos de formación académica
- Coherencia y satisfacción respecto a concepciones curriculares adoptadas por la institución y unidades académicas.
- Coherencia y satisfacción con respecto al proyecto de desarrollo de la institución y de las unidades académicas.
- Grado de consolidación de los criterios educativos institucionales y de las unidades académicas.
- Grado de satisfacción de región o país con respecto a la institución o a sus unidades académicas
- Grado de satisfacción con respecto a cobertura de matrícula
- Grado de satisfacción con respecto a cobertura de carreras y/o disciplinas
- Grado de satisfacción con egresados de la institución

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C2): Impacto

- - Cambios experimentados por alumnos producto del paso por la institución
 - Cambios efectuados en la institución por influencia de alumnos, profesores y de la sociedad. Ej. reformulación del perfil profesional
 - Transformaciones en la comunidad o región atribuibles a la institución o a la unidad académica
-

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C3): Adecuación

- - Capacidad de la institución o unidad académica de dar respuestas a problemas emergentes en el entorno.
-

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C4): Oportunidad

-
- Capacidad de respuesta institucional a un momento histórico. Ejemplo: creación de nueva carrera o nuevo programa.

2ª DIMENSION: EFECTIVIDAD

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C5): Metas explícitas

- - Existencia de políticas de docencia
 - Existencia de metas y objetivos docentes a nivel institucional y de unidad académica
 - Existencia de políticas de investigación
 - Existencia de metas de investigación
 - Existencia de políticas de extensión
 - Existencia de política de perfeccionamiento del personal docente y de innovación pedagógica
 - Existencia de metas docentes a nivel microcurricular
 - Existencia de una definición de población objetivo
 - Existencia de políticas y metas para mejorar la estructura organizacional
 - Existencia de políticas y metas de financiamiento
-

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C6): Cumplimiento de metas institucionales

- - Cumplimiento de metas respecto al número de alumnos atendidos.
 - Cumplimiento de metas respecto a la calidad del alumno que ingresa.
 - Cumplimiento de actividades docentes programadas
 - Cumplimiento de metas respecto al número de alumnos por profesor Jornada Completa equivalente.
 - Cumplimiento de metas de perfeccionamiento de los docentes
 - Cumplimiento de los programas de estudio según lo planificado
 - Cumplimiento de las funciones de investigación según lo planificado a nivel institucional y a nivel de unidad académica
 - Cumplimiento de las funciones de extensión según lo planificado a nivel institucional y a nivel de unidad académica
 - Cumplimiento de metas de financiamiento institucional
-

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C7) Grado de aprendizaje de los alumnos

-
- Tasas de aprobación por actividad docente, carrera, cohorte y jornada
- Rendimiento académico de los alumnos
- Cantidad de egresados y titulados por cohorte y por carrera

3° DIMENSION: DISPONIBILIDAD DE RECURSOS ADECUADOS

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C8): Recursos humanos

--

Profesores

- Constitución del cuerpo académico
- Calidad del cuerpo académico disponible referida a la competencia que tienen en su disciplina tasada en estudios de postgrado y perfeccionamiento académico-profesional.
- Dedicación a la docencia y a la atención de alumnos
- Dedicación a la investigación
- Dedicación a la extensión y servicios
- Dedicación a la administración universitaria

Estudiantes

- Composición del estamento estudiantil
- Calidad de los alumnos referida a las exigencias. Ej. distribución de alumnos según los puntajes de ingreso.
- Grado de compromiso del alumno con su institución tasado en su participación en actividades extra curriculares como asociaciones de interés académico, deportivo, de bien social etc.

Personal administrativo y de apoyo

- Cantidad y características del Personal Administrativo y de apoyo.
- Cantidad y características del Personal de Biblioteca
- Personal de laboratorios, talleres y centros de computación.
- Cantidad, características y nivel de preparación
- Personal de apoyo para diseño y/o uso de audiovisuales. Cantidad, características y nivel de preparación
- Personal de administración curricular (Registro y Control Académico, Dirección de Docencia, Secretaría de Estudios, Jefatura de Carreras etc.) Cantidad, características y nivel de preparación.
- Personal de apoyo a estudiantes: Orientadores, Médicos, Psicólogos, Asistentes Sociales. Cantidad
- Cantidad de personal de apoyo para labores de investigación
- Cantidad de personal de apoyo para labores de extensión

--

INDICDORES PARA EL CRITERIO (C9):Recursos Materiales

--

Infraestructura

- Cantidad y propiedad de las construcciones para las distintas funciones.
- Disponibilidad de salas por estudiante
- Disponibilidad de otros espacios para desarrollar la actividad docente (laboratorios, talleres, bibliotecas)
- Disponibilidad de casinos, gimnasios, locales para actividades artístico-culturales, enfermería, servicios de bienestar.
- Cantidad de metros cuadrados por estudiante.

- Total de metros cuadrados construidos por estudiante
- Cumplimiento de normas de higiene y seguridad y cantidad de espacio por alumno según normas.

Equipamiento

- Disponibilidad de pupitres, pizarras y otros elementos de equipamiento de las salas de clase.
- Disponibilidad de equipamiento de talleres y laboratorios. Número de puestos de trabajo por alumno en las carreras que corresponda.
- Número de horas de disponibilidad de talleres, bibliotecas y laboratorios por alumno.
- Disponibilidad de uso libre de estos laboratorios o talleres. Simple
- Disponibilidad de equipos de computación, horarios, uso libre.
- Cantidad por estudiante.
- Disponibilidad de equipamiento adecuado en las bibliotecas y horarios. Automatización, microfichas, terminales.
- Disponibilidad de servicio de fotocopiado y central de apuntes con acceso adecuado a los estudiantes.

Recursos materiales referidos a Financiamiento

- Presupuesto total de la institución y de cada centro de costo
- Ingresos de la institución y de cada centro de costo
- Estructura del financiamiento

--
INDICADORES PARA EL CRITERIO (C10): Recursos de Información

-
- Disponibilidad de material bibliográfico y estado de conservación.
 - Grado de actualización del material bibliográfico
 - Disponibilidad de la bibliografía básica citada en los programas de actividades docentes
 - Disponibilidad de redes de datos y acceso a otros servicios de información
 - Disponibilidad de software actualizado para docencia, investigación y administración.
 - Disponibilidad de apuntes de clases
 - Disponibilidad de material audiovisual
- --

4ª DIMENSION: EFICIENCIA

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C11): Eficiencia Administrativa

--
Eficiencia de recursos docentes

- Docencia efectiva en relación a docencia contratada
- Producción de investigación en relación al tiempo contratado para ello
- Producción de extensión en relación al tiempo contratado para ello.
- Relación de alumnos por profesor
- Relación de alumnos por ayudante por unidad académica

Eficiencia de estudiantes

- Rendimiento de los estudiantes
- Forma en que organizan su tiempo

Eficiencia de Personal Administrativo

- Cantidad de personal administrativo en relación al tamaño de la institución

Eficiencia de Recursos Materiales

- Distribución de la infraestructura utilizada en las distintas funciones universitarias.
- Frecuencia de utilización de salas disponibles

Eficiencia de Equipamiento

- Intensidad en el uso de equipamiento de laboratorios y talleres en docencia, investigación y extensión
- Disponibilidad de uso libre de laboratorios o talleres por alumno.
- Disponibilidad de uso libre de equipos de computación para estudiantes, investigadores y funcionarios.
- Intensidad en el uso de equipo computacional en docencia, investigación y extensión.

Eficiencia de recursos financieros

- Costos totales reales de la producción de un titulado o graduado por carrera o programa.
- Costos de operación anual de la docencia por carrera.
- Costo anual de un estudiante por carrera o programa
- Costo anual por carrera
- Costo anual por egresado de una carrera o programa
- Balance entre presupuesto anual y gasto. Sugerencias para mejorarlo
- Estructura porcentual del gasto

Eficiencia de Recursos de Información

- Intensidad de uso de bibliotecas y centros de documentación.
- Proporción del gasto utilizado en la compra de material bibliográfico y actualización de bibliotecas
- Grado de utilización de las redes de información y bases internacionales de datos.

--

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C12) Eficiencia Pedagógica

--

- Tasa de egreso de alumnos matriculados por cohorte
- Tasa de retención de alumnos

- Tasa de atraso en egresar y en titularse
-

--

5° DIMENSION: EFICACIA

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C13) Adecuación de los recursos utilizados

--

- Grado de adecuación de los recursos para el logro de metas en relación a otros recursos alternativos.
 - Obsolescencia de los recursos utilizados para la docencia investigación y extensión.
 - Posibilidad de generar recursos alternativos para el financiamiento.
-

--

INDICADORES PARA EL CRITERIO CRITERIO(C14): Relación costo-efectividad

--

- Comparación del costo real por alumno titulado con otras instituciones similares o con patrones externos
 - Estimación de costos adicionales para cumplir metas establecidas tanto de tipo cualitativo como cuantitativo.
 - Costo profesor de jornada completa, media jornada, jornada parcial versus Profesor contratado por horas.
 - Comparación de costos alternativos de docencia para cumplir las metas establecidas
-

--

INDICADORES PARA EL CRITERIO C(15):Costo-beneficio

--

- Tasa privada de retorno de los titulados por carreras
 - Tasa social de retorno de titulados por carreras
 - Tasas privada y social de retorno de titulados
 - Tasa social de retorno de titulados comparada por carrera
-

--

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C16): Limitantes de recursos utilizados

--

- Limitaciones en la capacidad de la infraestructura y otros recursos versus la posibilidad de utilizar recursos alternativos en la implementación de nuevos proyectos.

--

6ª DIMENSION: PROCESOS

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C17) Interacción de factores intervinientes a nivel institucional y de unidad académica

-
- Existencia de una adecuada estructura organizacional y relaciones de poder (formal e informal).
 - Existencia de una adecuada estructura organizacional y de organigramas con descripción de cargos y funciones
 - Participación de profesores, alumnos y administrativos en organismos colegiados de la institución.
 - Posibilidad de interacción informal entre profesores y alumnos
 - Existencia de estatutos y reglamentos que legislen el quehacer institucional.
 - Participación en la administración de la institución de la comunidad local, sector productivo y o egresados
 - Descentralización de la gestión académica, administrativa y financiera.
 - Procedimientos y mecanismos de autoevaluación a nivel institucional y de unidad académica.
-

--

INDICADORES PARA EL CRITERIO (C18): Interacción de factores de tipo pedagógico

--

Referidos al currículum

- Existencia de sistema de nivelación para requisitos mínimos
- Existencia de salidas intermedias
- Existencia de requerimientos y práctica para titulación
- Existencia de flexibilidad curricular con libre elección de algunas asignaturas.
- Existencia de requerimientos mínimos de actividades docentes orientadas a la formación general.
- Caracterización de la actividad docente en relación a los niveles de complejidad de los aprendizajes.

Referidos a los sistemas de evaluación

- Caracterización de la evaluación del rendimiento
- Existencia de evaluación referida a criterio
- Existencia de evaluación referida a normas

- Frecuencia de actividades de evaluación que aseguren estudio sistemático del alumno.
- Existencia de evaluación de la función docente por: alumnos, pares académicos, autoridades.

Referidos al control de la administración curricular

- Control de asistencia, puntualidad de profesores y alumnos
- Sistemas de control periódico sobre el cumplimiento de los planes, programas de estudio y de las actividades docentes

--