

Información de Contacto

a) Título del trabajo: “Calidad de la educación superior: Concepto y modelos”

b) Nombre y apellidos de cada autor, acompañados de su(s) grado(s) académico(s) más importante(s), así como su afiliación institucional.

Nombre del autor: Luis Eduardo González

Especialidad: Doctor en Planificación y Administración en Educación. Harvard University

Institución a que pertenece: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y CINDA.

Nombre del autor: Oscar Espinoza

Especialidad: Doctor en Política, Planificación y Evaluación en Educación. University of Pittsburgh

Institución a que pertenece: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

c) Nombre de la(s) sección(es), departamento(s), servicio(s) e institución(es) a las que debe darse crédito por la ejecución del trabajo. Este artículo se basa en un documento preparado por los autores en el marco del proyecto titulado “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” de IESALC/UNESCO.

d) Nombre, dirección, número de teléfono (fax) y correo electrónico de contacto del autor.

Nombre del autor: Luis Eduardo González

Teléfono: (56 2) 233 98 69

Correo electrónico: legonza@netline.cl

Nombre del autor: Oscar Espinoza

Teléfono: (56 2) 209 66 44

Correo electrónico: oespinoza@academia.cl

Resumen

El propósito del presente artículo, apunta a comprender el concepto de calidad, desde diferentes perspectivas. Se constata que el concepto de calidad en la educación superior posee diferentes alcances, dependiendo del ámbito de acción en el cual se ha aplicado. En efecto, es posible visualizar distintas conceptualizaciones que pueden ser asociadas a proceso de evaluación, gestión, planificación estratégica entre otros. Del mismo modo, el artículo provee distintas miradas sistémicas que se traducen en modelos de evaluación y gestión de la calidad en la educación superior, tales como: TQM, EFQM, CINDA y MEXA.

Palabras clave: Calidad, modelos, educación superior

Abstract

This article focuses on the quality concept from different perspectives. Evidence allow us to conclude that there are several definitions, depending on what dimension is utilized. It also show up the most relevant models dealing with quality in higher education, such as: TQM, EFQM, CINDA and MEXA.

Keywords: Quality, Models, Higher Education

**CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
CONCEPTO Y MODELOS**

**Luis Eduardo González
Oscar Espinoza**

Santiago, mayo de 2008

INTRODUCCIÓN

La universidad actual se encuentra frente al desafío de insertarse en un mundo complejo, con nuevas exigencias de profesionalismo y competencias emergentes asociadas a la sociedad del conocimiento. A ello se suman las nuevas tareas pedagógicas, y los requerimientos de rendir cuentas y ser eficientes en la gestión institucional. Se trata de construir una universidad que tenga buenas relaciones con la comunidad académica, que incorpore valor agregado a la experiencia de sus estudiantes, que disponga de los ambientes adecuados, que tenga un currículo apropiado, que implemente una investigación relevante, que realice una evaluación pertinente y que genere una gestión de la calidad de la educación superior.¹

En consonancia con lo anterior, en las últimas dos décadas se ha incrementado la necesidad por incorporar mecanismos y herramientas para el mejoramiento de la calidad de la gestión institucional y de los aprendizajes. En ese contexto, se ha dado una intensa discusión en relación al concepto de calidad y sus alcances y en forma paralela, se han generado modelos de evaluación de la calidad y, de la gestión.

El presente artículo es el resultado parcial de uno de los trabajos preparados en el marco del proyecto titulado “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, de IESALC/UNESCO. El documento se ha organizado en cuatro apartados: El primero, se refiere al concepto de calidad. El segundo, analiza la aplicación del concepto de calidad en los sistemas nacionales de educación superior. El tercero describe cuatro modelos de evaluación de la calidad y el cuarto, alude a la calidad de los aprendizajes individuales.²

1. EL CONCEPTO DE CALIDAD

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

De ahí que en la literatura especializada (Espinoza, González, Poblete, Ramírez, Silva y Zúñiga, 1994: 15-22) se encuentren diversas concepciones de calidad que trasminan los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior. Entre las más tradicionales está la clasificación de Harvey y Green (1993) y Harvey (1997) que plantea cinco opciones, a saber:

- *La calidad como excepción*, es una concepción tradicional que da por hecho que es algo especial. En esta conceptualización se presentan tres variantes:

¹ Parte de este texto ha sido extractado de diversos artículos anteriores de L. E. González, varios de los cuales son en conjunto con otros autores y diversos documentos de CINDA.

² Los autores agradecen los comentarios y sugerencias realizados por Hernán Ayarza y por José Dias Sobrinho.

- La calidad vista como algo de clase superior con carácter de elitista y de exclusividad.
 - La calidad equivalente a excelencia, al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas (Astin, 1990).³
 - La calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos.
- *La calidad como perfección o consistencia.* En este caso para establecer la calidad se formula un juicio en conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. Esta definición permite a las universidades tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones. Esta definición se basa en dos premisas: la de "cero defectos", y la de "hacer las cosas bien". En este caso la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada contra ningún estándar. Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior. El enfoque "cero defectos" está, en opinión de Peters y Waterman (1982) intrínsecamente ligado a la noción de "cultura de calidad" en la cual todos en la organización son igualmente responsables del producto final (Crosby, 1986). El hacer las cosas bien implica que no hay errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es una responsabilidad compartida, lo cual se aproxima al concepto de calidad total.
 - *La calidad como aptitud para el logro de una misión o propósito*⁴, implica la relación con la forma como cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, que usualmente corresponde a las especificaciones del "cliente". En el contexto de la educación superior, la utilización del concepto de calidad, según los requerimientos del usuario, genera varias interrogantes. Entre ellas se pueden mencionar: ¿quién es el cliente?; los estudiantes o las agencias que aportan recursos?; los empleadores o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Y qué son los estudiantes, clientes, productos o ambos?. En esta definición una institución de calidad debe establecer claramente su misión o propósito y debe ser eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Pero ¿cómo se sabe que está cumpliendo la misión que se propuso?. Los especialistas señalan que ese es el papel de la autorregulación. La autorregulación consiste en cerciorarse de que existan mecanismos, procedimientos y procesos que permitan asegurar que la calidad deseada, como sea que se defina y se mida, es efectivamente entregada. Esta definición de calidad es usualmente utilizada por los gobiernos para asegurarse que la asignación de recursos es adecuada.
 - *La calidad como valor agregado.* Esta concepción se ha estado usando en educación superior desde mediados de los años ochenta en varios países, asociándola a costo, exigiendo al sector eficiencia y efectividad (Cave, Kogan y Smith, 1990). La calidad

³ Frente a esta concepción Astin señala que la excelencia, es a menudo juzgada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos.

⁴ En la literatura se utiliza, en general, el concepto de cliente. Sin embargo, este término es considerado poco apropiado en relación con las características peculiares de la educación superior.

también podría definirse en esta perspectiva basada en el valor, “el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable” (Ayarza, Cortadillas, González y Saavedra, 2007). En este enfoque subyace el concepto de "accountability" (obligación de rendir cuentas). Bajo este esquema la responsabilidad es frente a los organismos que financian y los beneficiarios.

- *La calidad como transformación*, está basada en la noción de cambio cualitativo. Esta idea de calidad cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto (Elton, 1992). Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el estudiante y por tanto presumiblemente lo enriquece (Astin, 1985; HM Government, 1991). Así, una institución de calidad es aquella que enriquece a sus estudiantes (Astin, 1990). El segundo elemento de esta definición de la calidad transformativa es la entrega de poder al estudiante para influir en su propia transformación (Harvey y Burrows, 1992). Ello permite, por una parte, que se apropie del proceso de aprendizaje y adquiera responsabilidad en la determinación del estilo y forma de aprender (Müller y Funnell, 1992). Por otra parte, el proceso de transformación mismo fortalece la capacidad de tomar de decisiones (Roper, 1992; Chickering, 1978; Chickering y Gamson, 1982).

Desde otra perspectiva, para las normas ISO la calidad se ha definido como “*grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos*” (ver Zúñiga, 2007)⁵

Otra definición es la de Deming quien señala que la calidad “*es la reducción de la varianza para o cual es fundamental la evaluación*” (ver Zúñiga, 2007).

A su vez, Días Sobrinho (2006) plantea que el concepto de calidad *es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de las instituciones*. Así por ejemplo, los académicos le asignan importancia a los aspectos académicos, como son el conocimiento, los saberes; los empleadores a las competencias con que los estudiantes egresan y que les permiten integrarse al trabajo; los estudiantes le asignan valor a la empleabilidad, etc. Esta construcción social es necesario que sea adoptada y compartida y atravesada por el quehacer de las funciones esenciales de la universidad.

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

Frente a este conjunto de definiciones, es interesante mencionar la reflexión de Pirsig (1974, tomado de Herrera, 2007: 179) quien se refiere en los siguientes términos a la calidad:

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

⁵ Tomado de ISO 9000:2000 Citado por María Zúñiga (2007) op cit.

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

Por su parte, CINDA ha trabajado en el tema, postulando que *“el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia -real o utópico- previamente determinado”*(González y Ayarza, 1990)⁶. 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.

En consecuencia, con esta definición CINDA propone un esquema explicativo del cambio en la calidad de la educación representándola como un *“vector sincrónico en el espacio social que es el entorno sociocultural, económico y político en el cual se inserta el proceso educativo”* (González, 1989). Como todo vector, este tiene una dirección, una magnitud y un sentido. La dirección está dada por la orientación teleológica y la concepción educativa de la institución, la magnitud la da la dimensión del cambio que se realice, y el sentido queda definido por el grado de avance o retroceso hacia la orientación teleológica previamente definida, con respecto a un estado inicial también determinado. El sincronismo está dado por los plazos en que se realizan los cambios. Este vector que representa un cambio en la calidad en la educación superior es, en definitiva, la resultante de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras, e impeditivas, que tienen su origen en los diferentes grupos y posturas educativas que siempre coexisten en toda institución.

De acuerdo a la concepción acuñada por CINDA, el mejoramiento de la calidad de la educación superior, deja de ser un proceso unilineal que puede ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, aparece como un proceso omnidireccional cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia. Todo ello redundando en que los resultados de un cambio en la calidad de la educación pueden ser considerados muy positivos para aquéllos que comparten ciertos valores y muy negativos para quienes sustentan valores antagónicos. El arco de posibilidades de orientaciones para los procesos educativos es infinito, 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 persona (González y Ayarza, 1988).

Para efectos del modelo desarrollado en el presente artículo se puede considerar la calidad como *“el valor que determinados actores asignan a ciertas características de una entidad dada, a través de la aplicación de un conjunto de criterios pre-establecidos”* (Backhouse, Grünwald, Letelier, Loncomilla, Ocaranza y Toro, 2007).

⁶

Cabe indicar que el tema sobre la calidad de la educación superior ha sido tratado en documentos previos de CINDA. En especial, en González y Ayarza (1990).

Al final de cuentas, y considerando las múltiples definiciones señaladas, se puede establecer que calidad es un concepto polisémico. Las definiciones de calidad no solo varían entre sí, sino que [y en cierta forma] reflejan diferentes perspectivas valóricas de las personas y la sociedad, adicionalmente a [Además de] las orientaciones valóricas, es necesario que el concepto de calidad usado responda a [las] necesidades específicas [de cada área que se diferencian según:] tales como: la naturaleza de disciplina; las expectativas de docentes y estudiantes; el campo de acción profesional; y la realidad concreta de cada unidad académica.

En consideración a que existen diferentes conceptos y definiciones calidad en educación superior [consecuencia] , cualquier intervención que se realice para asegurarla o incrementarla implica tener [depende de] la capacidad para integrar armónica y diferencialmente los distintos componentes involucrados en toda acción educativa [incluyendo, los aspectos éticos. De esta manera, todo intento para mejorar la calidad debe considerar] es decir, tanto las orientaciones, como los procesos y los resultados.

Por su parte, el “aseguramiento de la calidad” se entiende como el cumplimiento de un conjunto de exigencias mínimas que garantizan que las instituciones cuentan con las condiciones requeridas para realizar las funciones académicas que le son peculiares, esto es, investigación, docencia y extensión

[Por su parte[Con una óptica más próxima a la “gestión de la calidad”, diversos autores como: Ball (1997), Birnbaum (2000), Lindsay (1992) y Van Vught (1994), señalan que el “aseguramiento de calidad” refiere a *“la gestión sistemática y a procedimientos de evaluación que se adoptan para asegurar el logro de una calidad específica que permita a los grupos de interés tener confianza en la gestión de la calidad y en los productos logrados. Los grupos de interés son individuos y conglomerados que tienen preocupación por los logros de una institución de educación superior o del sistema en general”*.

En esta misma línea, otros autores como Brennan (1997), prefieren usar el término “evaluación de la calidad” en vez de “aseguramiento de la calidad”, agregando los esfuerzos de seguimiento que se realizan para lograr el mejoramiento dado que el elemento clave del aseguramiento de la calidad es justamente la evaluación. Comparado con enfoques del pasado, en la actualidad para la evaluación de la calidad se enfatiza el escrutinio externo, las opiniones de empleadores y graduados y, tratando de que los resultados de la evaluación estén disponibles para un amplio rango de beneficiarios y/o grupos de interés. Es así como en las últimas dos décadas, han aumentado los procesos de aseguramiento de calidad. Al mismo tiempo, ha emergido el concepto de “estados evaluadores”(Neave, 1998), lo cual ha venido aparejado con la creación de una serie de instrumentos que van desde comisiones nacionales hasta medidas de planeamiento de largo plazo, más cercanas a la planificación estratégica, pasando por el monitoreo continuo de la calidad.

2.- Aseguramiento de la calidad nivel de los sistemas nacionales de educación superior

[el “aseguramiento de la calidad” se entiende como el cumplimiento de un conjunto de exigencias mínimas que garantizan que las instituciones cuentan con las condiciones

requeridas para realizar las funciones académicas que le son peculiares, esto es, investigación, docencia y extensión]

.El aseguramiento de la calidad a nivel de sistema conlleva la acción colaborativa y permanente que realiza el Estado⁷ 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 técnicos que requiere la sociedad. En definitiva, a través del aseguramiento de la calidad 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 garantías a la ciudadanía toda.

Dentro de esta función le compete al Estado, entre otros aspectos: 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 todas aquellas acciones 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 Carta Constitucional.

Para desarrollar un análisis de sistemas que garanticen el efectivo aseguramiento de la calidad de la educación superior se ha propuesto un modelo que se puede representar en un matriz de doble entrada (González y Espinoza, 1994) En uno de los ejes el modelo [En que] contempla tres etapas asociadas al desarrollo de una institución de educación superior desde el momento en que se crea hasta que alcanza la plenitud de su funcionamiento El otro eje corresponde a cuatro posibles funciones del proceso que se dan en cada una de las etapas

Las etapas son las siguientes:

- La **etapa fundacional** es el período que media entre la decisión de crear una nueva institución y el reconocimiento oficial que le autoriza para iniciar sus funciones. Durante esta etapa, las personas o grupos que quieran dar origen a una nueva institución deben preparar un proyecto institucional y 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 la relevancia del proyecto y su viabilidad, justificando además que se cuenta con los recursos humanos y materiales para llevarlo a cabo.
- La **etapa de funcionamiento asistido** es el período comprendido entre el inicio de las actividades de una nueva institución y el otorgamiento de la plena autonomía.
- 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.

⁷ Para esos efectos se entiende por Estado al conjunto de organismos e instituciones dependientes directamente del poder ejecutivo como a otras entidades autónomas que representan a la sociedad organizada.

Para cada una de las etapas se propone cuatro funciones destinadas al aseguramiento de la calidad del sistema:

- **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) como agentes externos idóneos (evaluación de pares) que contribuyan con una visión desprejuiciada y den mayores garantías de la fe pública.
- **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 dé cuenta de los resultados emanados de un proceso de evaluación. Para efectos del aseguramiento de la calidad, 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 articulada en un sistema unificado nacional de información por alguna entidad que de garantías a todos los estamentos de la sociedad y entregada para su difusión a través de los mecanismos que resulten más convenientes (internet, editores privados, periódicos, etc.).

En los párrafos siguientes se define y describe las cuatro funciones arriba señaladas para cada una de las etapas identificadas en el modelo de análisis.

Etapa fundacional

Durante la etapa fundacional, la función de evaluación se focaliza en la revisión y análisis del proyecto centrándose en su factibilidad de implementación y, en que reúna las condiciones mínimas para operar responsablemente conforme lo exige la ley y las necesidades del país.

La función de Supertendencia se concentrará 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

La función de certificación consiste en el Reconocimiento Oficial o Autorización que implica la aceptación del proyecto institucional y la autorización para operar. Se aplica a todas las instituciones que tengan un proyecto viable. El reconocimiento oficial se perderá cuando las instituciones informen de su cierre institucional o de carreras o programas, o en el caso que las instituciones no abran carreras en un plazo razonable después de haber sido aprobado el proyecto.

En la etapa fundacional, deberán existir dos procedimientos de información, uno de carácter interno en el cual se le comunica a los organizadores sobre la certificación otorgada y otro mediante la difusión amplia a todos los usuarios sobre todas las instituciones, carreras y/o programas con reconocimiento oficial.

Etapa de funcionamiento asistido

Durante la etapa de funcionamiento asistido la evaluación se caracterizará como Supervisión, que consiste en otorgar apoyo al proyecto presentado por la nueva institución, a fin de asegurar su avance y cumplimiento y dar fe pública de ello. La supervisión debe contemplar procedimientos de autoevaluación, que desarrolla la propia institución, y evaluación externa que realizan especialistas y pares académicos.

La función de superintendencia, consisten 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 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 certificación que se entrega al término de la etapa de funcionamiento asistido es el 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 contempla la Ley.

En la etapa de funcionamiento asistido, el proceso de supervisión permitiría informar al público del estado de avance del proyecto institucional y de las características de los programas y carreras ofrecidas mediante Indicadores de calidad.

Etapa de funcionamiento autónomo

La evaluación, en la etapa de funcionamiento autónomo, es un proceso voluntario y permanente destinado al mejoramiento de instituciones que han adquirido su autonomía y de sus programas, tendiente a reconocer su calidad. 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.

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 ⁸ que se otorgaría a las instituciones autónomas y sus programas que hayan logrado estándares satisfactorios en el proceso de evaluación de calidad. La acreditación puede ser otorgada en el ámbito institucional, y/o de carreras y programas donde adquiere mayor relevancia. Se asume que las instituciones y programas acreditados son más confiables y de mejor calidad. La acreditación institucional y de programas y/o carreras se debería renovar periódicamente en ciclos continuados.

En la etapa de funcionamiento autónomo, la información consiste en la difusión del resultado de la evaluación de la calidad a que se hayan sometido voluntariamente instituciones y programas de las entidades autónomas. La difusión se puede realizar vía páginas Web (como es el caso de “Futuro laboral en Chile”) mediante la información y el trabajo con los orientadores de los establecimientos secundarios, o a través publicaciones anuales, destacando a aquellas instituciones y programas que hayan sido acreditadas.

3. MODELOS DE EVALUACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS

Cuando se trabaja con el concepto de aseguramiento de la calidad en educación superior subyacen dos enfoques: el primero se inspira en el concepto de aseguramiento de calidad, entendida como el cumplimiento de ciertos estándares mínimos que garanticen que el egresado tiene las competencias para desempeñarse adecuadamente en sus funciones. Esta concepción tiene especial relevancia en carreras de riesgo social como, por ejemplo, las del área de la salud. El segundo, se sustenta en el concepto de mejoramiento de calidad en el cual las instituciones o los programas en forma voluntaria se plantean metas de superación continua y están dispuestas a que personas externas les ayuden en este proceso.

Ambos procesos pueden combinarse, para lo cual se requiere haber superado los estándares mínimos de carácter obligatorio y luego incorporarse a procesos voluntarios de mejoramiento permanente.

⁸ Para efectos de esta función de certificación “Acreditar” es dar seguridad ante la sociedad de que una persona o entidad es verdaderamente cumple con se certifica, al menos a un nivel de estándares mínimos.

Entre los aspectos principales que se proponen, generalmente, para evaluar instituciones y unidades académicas se pueden mencionar: La inserción en su medio y la satisfacción de la comunidad del entorno con las labores que realiza la institución; la integridad y coherencia con su misión y principios; la existencia y calidad del plan estratégico; el grado de cumplimiento del plan según los indicadores fijados y de los plazos estipulados para las funciones de docencia, investigación, extensión, y prestación de servicios y gestión institucional; disponibilidad de infraestructura, equipamiento, financiamiento, cantidad y calidad del cuerpo académico y administrativo; cantidad y calidad de los estudiantes; bibliotecas y recursos informáticos; eficiencia en el uso de los recursos disponibles; disponibilidad y calidad en la prestación de servicios estudiantiles; organización y estructura; liderazgo, participación y gobierno, sistemas de información y de registro, procesos internos de evaluación, control de gestión y corrección de deficiencias.

Entre los aspectos más relevantes que se proponen medir para evaluar las carreras y programas se pueden señalar: ocupabilidad y satisfacción de los empleadores con los egresados; satisfacción de los egresados con su formación; coherencia entre lo que se ofrece a los estudiantes y lo que se les entrega; entrega de información sobre planes y programas a estudiantes; consistencia entre los principios educativos y el la formación entregada; cumplimiento de las metas de matrícula establecidas, cumplimiento de planes y programas de estudio (Pensum y Syllabus) establecidos; puntualidad y cumplimiento con las sesiones establecidas; adecuación de la infraestructura para la carrera; disponibilidades y actualización de bibliotecas, acceso a redes informáticas; disponibilidad y calidad de laboratorios y talleres, instalaciones y recursos docentes; calidad del cuerpo docente; calidad del estudiantado; tasas de aprobación repetición y deserción; duración real de la carrera y atraso de los alumnos; eficiencia en el uso de recursos disponibles; costos por estudiante; calidad y estructura del currículo; adecuación de los métodos docentes; adecuación de los procedimientos de evaluación del aprendizaje.

Sobre la base de los aspectos relevantes señalados en los párrafos precedentes se han planteado diversos modelos de evaluación para el mejoramiento de la calidad a nivel de instituciones y programas. Entre otros, pueden mencionarse: el Modelo Experimental de Acreditación de Carreras del MERCOSUR (MEXA), el Modelo de CINDA que está orientado a evaluar tanto instituciones como programas, el Modelo Total Quality Management (TQM) y el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM), ambos orientados más bien a la evaluación de instituciones.

3.1 El Modelo MEXA

Este modelo fue definido en el Memorándum de Entendimiento de los países signatarios del MERCOSUR establecido en Junio de 1998. El Memorándum tiene como principio: respetar las legislaciones de cada país, la autonomía de las instituciones universitarias, los parámetros de calidad comunes para cada carrera, y el requerimiento de un Informe institucional y evaluativo.

El Modelo MEXA contempla cuatro dimensiones: a) contexto institucional, la que incluye a su vez tres criterios Características e inserción institucional, Organización, Gobierno y Gestión, y, Políticas y programas de bienestar; b) Proyecto académico que incluye cuatro criterios: Plan de Estudios, Proceso de enseñanza aprendizaje, Investigación y Desarrollo Tecnológico,

Extensión, vinculación y cooperación; c) Recursos humanos que consigna cuatro criterios: Docentes, Estudiantes, Graduados y Personal de apoyo; y d) Infraestructura que contempla tres criterios: Infraestructura Física y logística, Biblioteca, y Laboratorios e instalaciones especiales (Ver Figura 1).

Figura 1. Modelo de evaluación de la calidad “MEXA”

Dimensión	Criterio
1.-Contexto institucional	1.1 Características e inserción institucional 1.2 Organización, Gobierno y Gestión 1.3 Políticas y programas de bienestar
2.- Proyecto Académico	2.1 Plan de Estudios 2.2 Proceso de enseñanza aprendizaje 2.3 Investigación y Desarrollo Tecnológico 2.4 Extensión , vinculación cooperación
3.-Recursos Humanos	3.1 Docentes 3.2 Estudiantes 3.3 Graduados 3.4 Personal de apoyo
4.- Infraestructura	4.1 Infraestructura Física y logística 4.2 Biblioteca 4.3 Laboratorios e instalaciones especiales

La adhesión al MEXA es voluntaria y se aplica a las carreras de Medicina, Ingeniería y Agronomía. El proceso para la acreditación considera la presentación de un Informe Institucional y de Autoevaluación, la selección, entrenamiento y desempeño de los Comités de Pares, el Análisis de los dictámenes elaborados por los pares, y la información sobre dictámenes y resoluciones referidas a las carreras acreditadas.

3.2 El Modelo CINDA

El Modelo CINDA está concebido sobre la base de un esquema de organización compleja y heterogénea que dispone una institución. Este modelo descansa sobre las siguientes premisas:

- Calidad no es un concepto absoluto sino relativo. El referente está establecido 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.
- La autoevaluación institucional basada en el modelo requiere por tanto que la institución: a) 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; b) Haya establecido sus planes a corto, mediano y largo plazo, estipulando metas y estrategias para cada una de las funciones que ha estimado importante realizar; y c) Cuenten con un Servicio de Información para la gestión que sea

completo, confiable y continuamente actualizado que apoye la planificación, elaboración de políticas y los procesos de toma de decisión institucional.

Además, el modelo se sustenta en una concepción etnográfica y sistémica de la evaluación orientada a la toma de decisiones para el cambio y en la triangulación información que garanticen una mayor confiabilidad y compromiso de los actores involucrados.

Este modelo considera siete dimensiones y 18 criterios que constituyen la base que sustenta la identificación y clasificación de indicadores, variables y datos. La información se recoge mediante 15 instrumentos cuyos ítems corresponden a cada dato ya sea cuantitativo o cualitativo.

Las siete dimensiones del modelo son: relevancia, integridad, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos (Espinoza, González, Pobrete, Ramírez, Silva y Zúñiga, 1994). Los criterios para la dimensión relevancia son: pertinencia, impacto, adecuación y oportunidad. Los criterios para la dimensión integridad son: coherencia con al misión, principios y valores y coherencia entre lo que se promueve y lo que está disponible. Los criterios para la dimensión efectividad son: definición de metas explícitas, cumplimiento de metas, logro de aprendizajes. Los criterios para la dimensión disponibilidad de recursos son: disponibilidad de recursos humanos, disponibilidad de recursos materiales y disponibilidad de recursos de información. Los criterios para la dimensión eficiencia son: eficiencia administrativa y eficiencia pedagógica. Los criterios para la dimensión eficacia son: adecuación de los recursos, relación costo- efectividad y relación costo-beneficio. Los criterios para la dimensión procesos son: interacción de factores de factores de tupo institucional e interacción de factores de tipo pedagógico.

Las dimensiones están referidas a cinco áreas que comprenden las funciones de Docencia, Investigación, Extensión y servicios, Gestión y un Área General Académica que involucra aquellos aspectos que son transversales a las funciones universitarias.

El modelo contempla una estructura matricial considerando dos ejes: el eje de las dimensiones y el eje de las funciones académicas, lo cual asegura un barrido sistémico de toda la actividad académica (Ver Figura 2).

Figura 2. Modelo de evaluación de la calidad CINDA

Dimensiones	Funciones				
	Docencia	Investigación	Extensión y servicios	General académica	Gestión
Relevancia					
Integridad					
Efectividad					

Disponibilidad de recursos					
Eficiencia					
Eficacia					
Procesos					

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

3.3 El Modelo TQM⁹

La Calidad es total según los cultores del Modelo TQM porque comprende todos y cada uno, de los ámbitos de desarrollo y gestión de la organización y porque involucra y compromete a todas y cada una de las personas de la organización. La calidad total implica reunir en los hechos los requisitos convenidos con el beneficiario y superarlos, en el presente y en el futuro. En ese sentido, según esta concepción el objetivo de toda organización, grupo de trabajo, o inclusive el individuo, es generar un producto o servicio que va a recibir otra organización, otra área u otra persona, a quien se concibe como usuario, consumidor (servicio) o beneficiario. En la expresión Calidad Total, el término Calidad significa que el producto o servicio debe estar al nivel de satisfacer las expectativas del usuario; y el término Total que dicha calidad es lograda con la participación de todos los miembros de la organización.

Es posible constatar que el Modelo TQM más que una herramienta realmente novedosa para resolver los problemas de la gestión académica, permite crear una nueva cultura organizacional en el ámbito académico, orientando el sentido de la conducta de sus miembros hacia la demanda educativa y la competencia del mercado (Brigham, 1993; Vazzana, Elfrink & Bachmann, 2000). En los hechos, supone otorgarle una mayor cuota de poder a este último en la coordinación del sistema de educación superior (García de Fanelli, 2001).

De acuerdo con la filosofía que guía al Modelo TQM el proceso de mejoramiento hacia la calidad total se sustenta en cuatro pilares fundamentales: (i) Principios básicos para lograr la calidad total; (ii) Modalidades de mejoramiento; (iii) el ciclo de control para el mejoramiento; y (iv) Actividades para iniciar un proceso hacia la calidad total (Ver Figura 3).

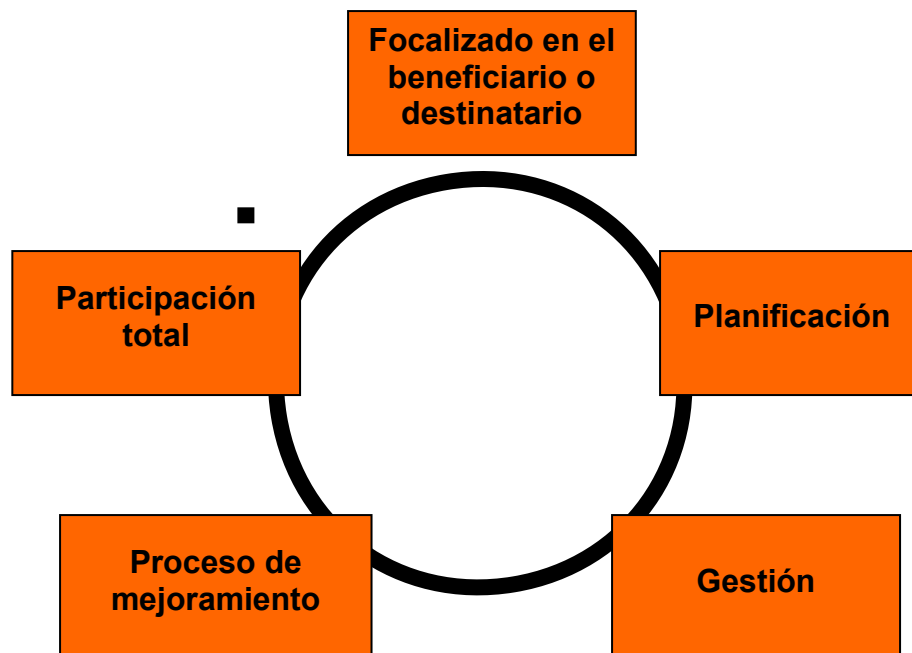
A su vez, cada uno de los pilares arriba mencionados se estructura sobre la base de ciertos principios y aspectos particulares que peculiarizan a este primer proceso del Modelo TQM en el sector productivo. En todo proceso de mejoramiento que tienda hacia la calidad total deben considerarse los siguientes principios básicos para el logro de dicha calidad total: (i) La calidad es la clave para lograr competitividad; (ii) La calidad la determina el usuario; (iii) El

⁹ Los antecedentes referidos al modelo TQM que aquí se incluyen aparecieron publicados en Espinoza Oscar y González Luis Eduardo (2006). Procesos universitarios dinámicos. El Modelo de Gestión de la Calidad Total. En Revista *Calidad de la Educación* N°24, julio, pp.15-34.

proceso de producción está en toda la organización; (iv) La calidad de los productos y servicios es resultado de la calidad de los procesos; (v) El proveedor es parte del proceso de gestión; (vi) Son indispensables las cadenas proveedor-clientes internos; (vii) La calidad es lograda por las personas y para las personas; (viii) Establecer la mentalidad de cero defectos; (ix) La ventaja competitiva está en la reducción de errores y en el mejoramiento continuo (Mejorar utilidades y el producto final); (x) Es imprescindible la participación de todos (conciencia colectiva); y (xi) Requiere una nueva cultura (Todos piensan y hacen). Por cierto estos principios deben ser adaptados para una institución de características peculiares como es una universidad. Esta adaptación ya ha sido realizada en universidades europeas.

El Modelo TQM para una educación superior concibe a su vez seis procesos, cada uno de los cuales considera distintos componentes. Los procesos del Modelo TQM son: 1) Proceso de Mejoramiento Hacia la Calidad Total; 2) El Liderazgo para la Calidad; 3) Cultura Organizacional para la Calidad; 4) Desarrollo de Personal; 5) Participación de la Comunidad Académica y Trabajo en Equipo; y 6) Enfoque a los Beneficiarios (Lewis y Smith, 1994; Serebrenia, Sims, y Sims, 1995; Sherr y Teeter, 1991).

Figura 3. Esquema del Diagrama del Modelo TQM



Entre las limitaciones del modelo TQM, de acuerdo con Schofield (1998), se puede señalar que cada vez es más evidente que las dificultades de implementar procesos orientados hacia al benchmarking en las universidades son similares a aquellas encontradas en la incorporación de otros enfoques comprensivos para la gestión de calidad, como acontece con el Modelo TQM. Tanto en Canadá como en algunos países europeos la implementación del Modelo TQM como de otros enfoques integrales han debido enfrentar aspectos propios de cada cultura, como así también limitaciones de carácter legal que tornan más difícil la implementación de

modelos de gestión de calidad comprensivos (Sirvanci, 2004). No obstante ello, existe según Schofield evidencia dispar acerca de la real efectividad de modelos de gestión de calidad como el TQM u otros modelos en los sistemas de educación superior. Así por ejemplo, mientras autores como Doherty (1994) dan cuenta del éxito de ciertas experiencias, otros enfatizan que el Modelo TQM escasamente ha contribuido a maximizar el potencial de las instituciones universitarias donde ha sido implementado (Hall, 1996).

Por otra parte, el Modelo ha sido fuertemente criticado, especialmente por los docentes quienes argumentan que éste tiene una orientación hacia el mundo de los negocios y, por ende, no responde a las expectativas del mundo académico (Seymour, 1991). Pero además el Modelo TQM es resistido por algunos académicos por cuatro razones: El Modelo concibe al estudiante como un cliente, el Modelo podría poner en tela de juicio su experiencia docente y conocimiento de la disciplina, el Modelo generaría mecanismos de incentivos y recompensas que no son compartidos, y, por último, el Modelo generaría amenazas a la libertad académica (Heverly, 1994; Chaffee y Sherr, 1992).

3.4 El Modelo EFQM

La Fundación Europea para la Gestión de Calidad, creada en 1988, comienza a editar, en 1992, unas directrices con el fin de que sirvan de ayuda a las organizaciones para su mejora. Como proceso clave para la mejora se sitúa la autoevaluación. El Modelo establece una ordenación sistemática de los factores más críticos para el buen funcionamiento de toda organización. Se recogen las reflexiones y experiencias habidas en el mundo de la dirección de las organizaciones y se reúnen de forma estructurada. Es, pues, un modelo que se fundamenta no sólo en ideas sino muy especialmente en resultados.

La sistematización y estructuración del Modelo se basa en la utilización de hechos y datos, con objeto de evitar los errores que se derivarían de la utilización de opiniones personales o valoraciones no objetivables. Esta búsqueda de un soporte firme en el que se fundamenten las decisiones constituye un rasgo característico de la gestión de calidad.

El Modelo se convierte en un marco de referencia que, como tal, otorga un lenguaje común y una misma base conceptual a todo el personal que presta sus servicios en una institución. Esta concepción le confiere la potencia necesaria para que su funcionamiento sea homogéneo y para que el Modelo en sí resulte un instrumento idóneo de formación en la gestión de calidad para todos los que después han de utilizarlo.

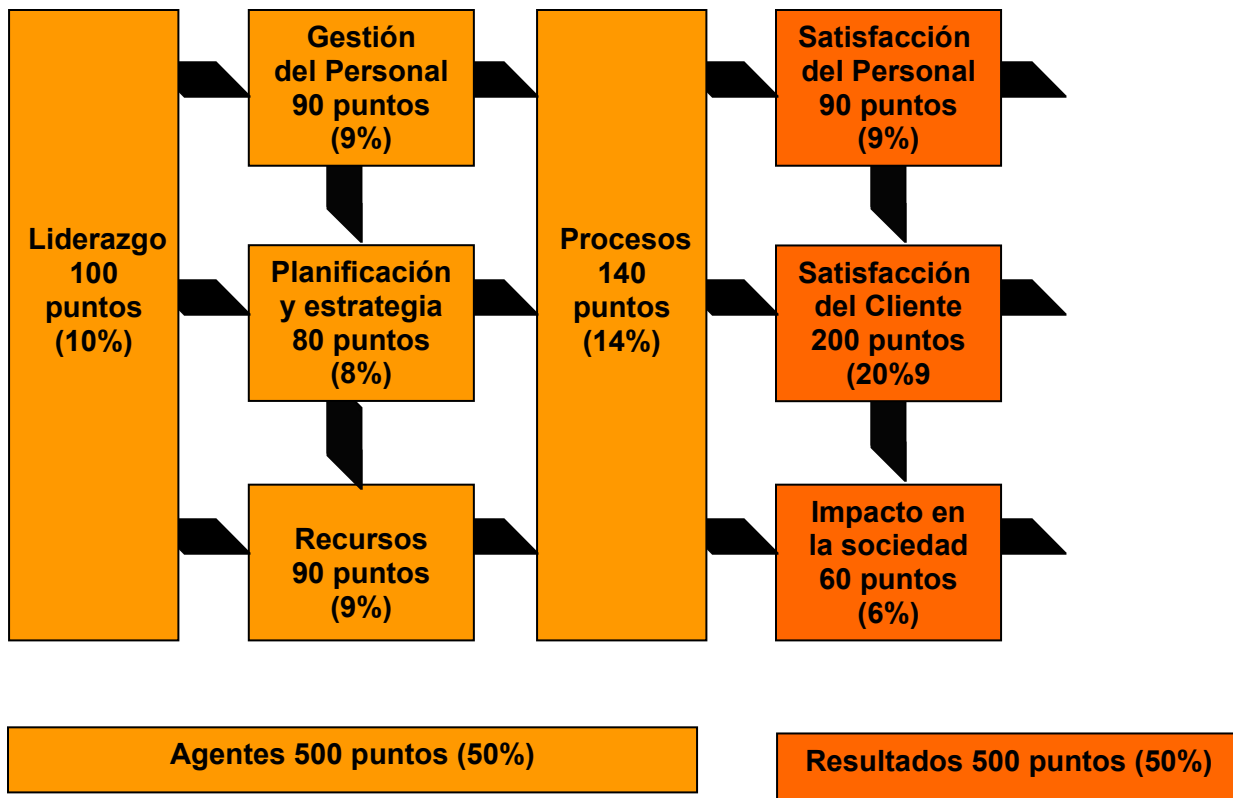
En resumen, el Modelo está ordenado sistemáticamente. Se basa en hechos y en experiencias contrastadas, no en opiniones personales, constituyéndose en un marco de referencia que otorga una base conceptual común a todo el personal de la institución. El modelo constituye un instrumento de formación en la gestión de calidad que sirve para diagnosticar la situación real de una organización.

El Modelo es cerrado en cuanto a los criterios y los subcriterios, pero abierto en cuanto al número y la naturaleza de las áreas o indicadores que despliegan el significado de cada subcriterio.

La aplicación del Modelo supone un involucramiento profundo del personal de la institución y facilita la elaboración y corrección de la programación general anual del centro y de los demás proyectos institucionales.

Lo esencial del Modelo europeo de gestión de calidad, adaptado a las instituciones de educación superior implica la satisfacción de los estudiantes, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad. Esto se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia de la institución, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados. Expresado gráficamente, este principio responde al esquema de la Figura 4.

Figura 4. Descripción Esquemática del Modelo Europeo de Gestión de Calidad



Los nueve criterios que se compone el Modelo se encuentran agrupados en dos grandes categorías: los “Criterios Agentes” y los “Criterios Resultados”.

Los “Criterios Agentes” reflejan cómo la institución de educación superior enfoca cada uno de los subcriterios. Los subcriterios son cada una de las subdivisiones en que se ordenan los

critérios. Cada subcriterio se encuentra distribuido a través de diferentes áreas de examen. Las áreas no son todas las posibles, pues el Modelo no pretende establecer de forma prescriptiva y exhaustiva cuáles deberán ser examinadas en cada caso. Estas áreas son orientadoras y su orden también puede ser alterado. Mediante el análisis de las áreas se puede determinar cómo enfoca la institución cada uno de los subcriterios. En definitiva, lo que hace es comparar su gestión y su funcionamiento con la propuesta que aparece reflejada en cada área.

Se examina no solamente si se cumple o no lo que representa cada área sino también el grado de aplicación alcanzado a través de todos sus niveles organizativos y horizontalmente en todos sus procesos y actividades.

Los “Criterios Resultados” sirven para conocer qué ha obtenido o está alcanzando la institución. Al igual como acontece con los “Criterios Agentes”, los “Criterios Resultados” se encuentran divididos también en subcriterios, que a su vez cuentan con las áreas orientadoras que ayudan a comprender cuáles han sido los resultados de su funcionamiento.

Mediante el examen de los resultados se debe conocer cuál ha sido la tendencia de la institución con respecto a los objetivos propios y en relación a lo conseguido realmente. Y, si es posible, también se debería averiguar cuál ha sido su tendencia en relación con otras instituciones similares.

De acuerdo con la formulación de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad, los conceptos básicos son los siguientes: Orientación al cliente, Relaciones de asociación con proveedores, Desarrollo e involucramiento de las personas, Procesos y hechos, Mejora continua e innovación, Liderazgo y coherencia en los objetivos, Ética y responsabilidad, Orientación hacia los resultados.

El éxito continuado en el logro de los objetivos depende del equilibrio y la satisfacción de los intereses de todos los grupos, que de una u otra forma, participan en la institución.

4.- LA CALIDAD REFLEJADA EN LOS APRENDIZAJES INDIVIDUALES

Los cambios en las condiciones laborales y en las demandas del sector productivo han generado la necesidad de que los profesionales y técnicos, más allá de la certificación formal de un título, tengan cierto tipo de competencias para desempeñarse en su medio. De ahí que, cada vez con más frecuencia, se está teniendo una preocupación por la calidad de los aprendizajes y las capacidades de cada profesional o técnico en cuanto a su desempeño laboral.

Las capacidades o competencias de egreso para el ejercicio técnico o profesional son básicamente de dos tipos. Las primeras son las competencias generales que se refieren a comportamientos tales como: saber comunicarse o saber enfrentar situaciones nuevas y emergentes con creatividad. Las segundas son las competencias específicas como, por ejemplo, manejar cierto software, calcular una tasa de interés, o desarrollar un material audiovisual.

Una de las formas en que se ha venido concretando esta idea de medición de competencias de egreso para el desempeño profesional o técnico es a través de los exámenes nacionales para aquellas carreras o profesiones de riesgo social. El desarrollo de exámenes nacionales supone, en primer lugar, definir el perfil de egreso y luego establecer los instrumentos de medición, tales como: exámenes de conocimientos, entrevistas, resolución de problemas reales o simulados, resolución de casos, etc.

Además de los exámenes nacionales está el reconocimiento de experiencias relevantes y la convalidación de estudios, temas que no son menores considerando la expansión de las vías alternativas para la formación como son los programas no presenciales y también todo el proceso de internacionalización y de incremento en el potencial intercambio de estudiantes.

5. Síntesis y comentario final

El texto da cuenta de la diversidad de definiciones y conceptos asociados a la calidad en la educación superior que se aprecia en la literatura. En efecto, el concepto se concibe como perfección o consistencia, capacidad para cumplir la misión, como valor agregado, como transformación, como el cumplimiento de estándares o requisitos, y o como un término de referencia comparativo.

Frente a esta diversidad, algunos autores señalan que el concepto de calidad se ajusta a los intereses de los actores involucrados o bien, que solo se puede manejar en función de ciertas dimensiones o ámbitos de acción, asociados a determinados referentes valóricos. En definitiva, se puede señalar que el concepto de calidad debe estar vinculado a un proyecto educativo que es dinámico y cambiante.

Dado este esquema, a nivel de sistema de educación superior, el mejoramiento y el aseguramiento de la calidad se pueden asociar a distintas funciones, tales como: evaluación, superintendencia, información y certificación. Estas funciones a nivel institucional se dan en las distintas etapas de desarrollo de las universidades que van desde la presentación del proyecto de fundación hasta la operación con plena autonomía. Las instituciones que velan por la calidad en un sentido amplio, debieran tener siempre como norte una visión crítica y reflexiva sobre su quehacer cotidiano que se contraste permanentemente con ideario y principios valóricos.

Esta nueva conceptualización del concepto de calidad de la educación superior, más dinámica y asociada a la gestión institucional, conlleva a la aplicación del uso de modelos de evaluación de la calidad más sofisticados, pasando de los esquemas lineales a enfoques matriciales y más recientemente a referentes sistémicos, tales como, el Modelo TQM o el Modelo EFQM.

Como se ha podido constatar en el presente artículo, el concepto de calidad en la educación superior posee diferentes alcances, dependiendo del ámbito de acción en el cual se ha aplicado. En efecto, es posible visualizar distintas conceptualizaciones que pueden ser asociadas a procesos de evaluación, gestión, y planificación estratégica, entre otros. Del mismo modo, el artículo provee distintas miradas sistémicas que se traducen en modelos de evaluación y gestión de la calidad en la educación superior.

Bibliografía

- Astin, A. (1985). *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Astin, A. (1990). Assessment as a tool for institutional Renewal and Reform. En AAHE, *Assessment Forum, Assessment 1990: Acreditación and Renewal*. Washington, D.C: AAHE.
- Ayarza, H., Cortadillas, J., González, L. E. y Saavedra, G. (eds) (2007). *Acreditación y Dirección Estratégica para la Calidad, Santiago: CINDA.***
- Backhouse, P.; Grünewald, I.; Letelier, M.; Loncomilla, L.; Ocaranza, O.; y Toro, Cristina (2007). Un modelo de sistema institucional de aseguramiento de la Calidad. En Ayarza, H., Cortadillas, J., González, L. E., Saavedra, G. (eds) *Acreditación y Dirección Estratégica para la Calidad, Santiago: CINDA.*
- Ball, S. (1997). Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), pp. 257–274.
- Birnbaum, R. (2000). The life cycle of academic management fads. *Journal of Higher Education*, 71, 1-16.
- Brennan, J. (1997). Authority, legitimacy and change: The rise of quality assessment in higher education. *Higher Education Management* 9 (1), 7–29
- Brigham, S. E. (1993). TQM: Lessons we can learn from industry. *Change*, May/June, 25 (3), pp.42-48
- Cave M., Kogan M. y Smith, R. (eds) (1990). *Output and Performance Measurement in Government*, Londres: J. Kingsley.
- Chaffee, E. y Sherr, L. (1992). *Quality: Transforming postsecondary education*. ASHE-ERIC Higher Education Report N°3. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education
- Chickering, A. (1978). *Education and Identity*. San Francisco, USA: Jossey Bass.
- Chickering, A. y Gamson, Z. (1982). *Applying the seven principles for Good Practice in Undergraduate Education New Directions for Teaching and Learning* San Francisco, USA: Jossey Bass.
- Crosby, P.B. (1986). *Running Things. The art of making things happen*. Milwaukee: American Society for Quality Control.
- Dias Sobrinho, J. (2006). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona
- Doherty, G. D. (1994). *Developing quality systems in education*. London: Routledge
- Espinoza, O., González, L. E, Poblete A., Ramírez S., Silva M, Zúñiga M. (1994). *Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Pautas y Procedimientos*. Santiago: CINDA.
- Espinoza, Oscar y González, L. E. (2006). Procesos universitarios dinámicos. El Modelo de Gestión de la Calidad Total. En Revista *Calidad de la Educación* N°24, julio, pp.15-34.

- Elton, L. University Teaching: A Professional Model for Quality and Excellence. Ponencia en la Conferencia Quality by Degrees, efectuada en Aston University, 1992.
- García de Fanelli, A. (2001). La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales. Documento de Trabajo N°80 del Area de Estudios de la Educación Superior de la Universidad de Belgrano.
- González, L. E. y Ayarza, H. (1990). Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe, Santiago: CINDA.
- González, L. E. (1989). 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.
- González, L. E. y Ayarza, H. (1988). Pedagogía Universitaria en América Latina Tercera Parte. Santiago: CINDA.
- González, L. E. y Espinoza O. (1994). Propuestas para la modernización de la educación superior Chilena Santiago: PIIE. En http://www.piie.cl/documentos/documento/politica_ed_superior2.pdf
- Hall, D. (1996). How Useful is the Concept of Total Quality Management to the University of the 90s? Journal of Further and Higher Education, Vol. 20 No 2.
- Heverly, M. A. (1994). Applying total quality to the teaching/learning process. Paper presentado al 34 Foro Anual de la Association for Institutional Research, May 29-June 1, New Orleans (ED 373 847).
- Harvey, L. y Burrows, A. (1992). Empowering Students. New Academic, Vol. 1 N°3.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol 18 N°1 Bath U.K.
- Harvey, L. (1997). External quality monitoring in market place. Tertiary Education and Management, 1997 (1), pp. 25–35.
- Herrera, R. (2007). Aseguramiento de calidad y acreditación: Apuntes de contexto.** En Ayarza Hernán, Cortadellas Joan, González Luis Eduardo, Saavedra Genny (eds.) Acreditación y Dirección Estratégica para la Calidad (pp.52-64). Santiago: CINDA.
- HM Government (1991), Higher Education. A new Framework. White Paper. Londres: HMSO.
- Lewis, R. G y Smith, D. H. (1994). Total Quality in Higher Education. Florida: St Lucie Press.
- Lindsay, A. W. (1992). Concepts of Quality in Higher Education. Journal of Tertiary Education Administration, Vol. 14, No. 2, pp. 153–163.
- Lopez Segrera F., Tres, J y Sanyal, B.C. (eds.), Overview and perspectivas on acreditación in todays work. Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona
- Müller D. y Funnell P. (1992). Exploring Learners Perceptions of Quality. Ponencia presentada en la Conferencia Quality in Education, Universidad de York.
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), pp. 265–84.
- Peters, T. y Waterman, R. (1982). In Search of Excellence: Lessons from Americas. Best Run Companies. New York: Harper and Row.

- Pirsig, R.M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An inquiry into values* New York: Morrow.**
- Roper, E. (1992). Quality in Course Design: Empowering Students through Course Structures and Processes. Ponencia presentada a la Conferencia Quality in Education, Universidad de York.
- Serebrenia, J., Sims, I. y Sims, R (eds) (1995). Total Quality Management in Higher Education: Is it Working? Why or Why Not?. Westport, Connecticut: Praeger.
- Seymour, D. T. (1991). TQM on Campus: What the Pioneers are Finding. En AAHE Buletin 44 (3), pp.10-13.
- Sherr, L. A. y Teeter, D. J. (1991). Total Quality Management in Higher Education. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Schofield, A. (1998). *Benchmarking: An overview of approaches and issues in implementation*. En CHEMS, Benchmarking in higher education: An international review. pp.9-20. En <http://www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/961780238.pdf>
- Sirvanci, M. (2004). Critical issues for TQM implementation in higher education. En *The TQM Magazine*, 16 (6), pp.382-386.
- Van Vught, F.A. (1994). Intrinsic and extrinsic aspects of quality assessment in higher Education. En Westerheijden, D.F., Brennan, J. & Maassen, P.A.M. (eds.) *Changing Contexts of Quality Assessment* (Utrecht, Lemma).
- Vazzana, G., Elfrink, J. & Bachmann, D. P. (2000). A longitudinal study of total quality management processes in Business Colleges". *Journal of Education for Business*, 76 (2), pp.69-74.
- Zúñiga, M. (2007). Algunas consideraciones sobre el aseguramiento de la calidad. En Ayarza, H., Cortadillas, J., González, L. E., Saavedra, G. (eds.) *Acreditación y Dirección Estratégica para la Calidad* (pp.65-73). Santiago: CINDA.