

CINDA

*Impactos del aseguramiento externo de la calidad de la
educación superior en Ibero América:*

**Proyecto ‘Aseguramiento de la Calidad: Políticas
Públicas y Gestión Universitaria’**

*Daniela Torre
Gonzalo Zapata¹*

¹Autores: Daniela Torre, Secretaria Ejecutiva del Consejo Nacional de Educación, CNED. Gonzalo Zapata, académico de la Facultad de Educación de la P. Universidad Católica de Chile.

Contenido

Resumen	3
1. Introducción	5
1.1 Modelos y procesos del AC en la Región.	5
1.2 Marco teórico.	6
2. Alcances metodológicos	9
3. Resultados	12
3.1. Dimensión macro: Sistema de educación superior y de AC.	13
3.1.1. Institucionalidad y funcionamiento del AC.....	13
3.1.2. Información sobre el sistema de educación superior.....	15
3.1.3. Internacionalización.....	18
3.1.4. Papel del estado.....	20
3.1.5. Mecanismos de articulación horizontal y vertical.....	22
3.1.6. AC y opinión pública.....	22
3.2. Gestión institucional.	24
3.2.1. Institucionalización del AC.....	24
3.2.2. Desarrollo de sistemas de información institucional.....	26
3.2.3. Gestión, gobierno y administración de las IES y programas.....	28
3.2.4. Gestión institucional de la docencia.....	29
3.2.5. Gestión del cuerpo docente/académico.....	30
3.2.6. Gestión administrativa financiera.....	31
3.2.7. Participación de grupos de interés en procesos de AC.....	31
3.3. Dimensión micro: Proceso de enseñanza-aprendizaje	34
3.3.1. Perfiles de egreso, planes de estudio y currículo.....	34
3.3.2. Análisis de información sobre progresión y logros.....	36
3.3.3. Evaluación de aprendizajes.....	38
3.3.4. Estrategias docentes.....	39
4. Conclusiones	41
A modo de síntesis	42
Dimensión Macro: Sistema Educación Superior.....	42
Dimensión Meso: Gestión institucional.....	43
Dimensión Micro: Proceso de Enseñanza Aprendizaje.....	45
Algunas recomendaciones	45
Finalmente,	48

Resumen

Desde mediados de los 90, prácticamente todos los países de Iberoamérica han iniciado procesos de AC de la educación superior, aunque ciertamente se aprecian diferencias en su implementación, avances, características y alcances obtenidos.

Este informe es el resultado de un estudio exploratorio sobre los impactos del AC en aquellos países de la región que más han avanzado, al menos desde el punto de vista de la institucionalidad y cobertura. Por medio del levantamiento de opiniones entre los diversos actores vinculados al tema, y en una selección de siete países, se contribuye a un mejor conocimiento de los cambios experimentados a propósito del AC. Las percepciones atribuibles al AC son sintetizadas en este informe, destacando los cambios, efectos e impacto, de acuerdo a tres dimensiones consideradas: el sistema de educación superior, la gestión institucional y la docencia.

En los juicios emitidos por los distintos actores, se pueden apreciar ciertas constantes entre los distintos países, no sólo de cambios positivos adjudicables al AC, sino también ciertos efectos negativos y no deseados. Entre las opiniones recogidas se observan asimismo, numerosas diferencias entre los actores consultados y entre los países, las que hemos sistematizado también en este informe con el objeto de entender mejor la variabilidad en el avance y alcance de estos procesos.

El propósito principal del proyecto desarrollado por CINDA es mejorar la gestión de la calidad de la educación superior, tanto al nivel de los sistemas nacionales como de las instituciones, y contribuir a la generación de conocimientos y confianzas mutuas acerca de la calidad de la educación superior entre los países latinoamericanos y europeos. En este contexto, se ha considerado como un objetivo complementario de relevancia, el que a través de este estudio se puedan sugerir alternativas de mejoramiento de la institucionalidad y las buenas prácticas del AC, planteando recomendaciones de política a partir de la información recabada y el análisis internacional comparado.

Para ello, se ha considerado, especialmente, el impacto y los efectos evidenciados en los distintos sistemas de educación superior de la selección de países escogidos, esto es: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, España, México y Portugal.

1. Introducción

Este trabajo ha sido elaborado en el contexto del proyecto 'Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria', desarrollado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA². El proyecto se inició hace tres años y ha involucrado a 26 universidades pertenecientes a 16 países latinoamericanos y europeos.

El principal objetivo ha sido evaluar el impacto de los mecanismos de AC en diversos contextos y desarrollar capacidades para una mejor gestión de la calidad.

Para lo anterior, el proyecto ha desarrollado dos líneas de acción:

- i) destinada a la evaluación del impacto de procesos de evaluación y acreditación, generando un marco de referencia y piloteando un paquete de instrumentos para explorar percepciones sobre la eficacia y pertinencia del AEC en 30 universidades, de siete países, y
- ii) orientada al diseño y aplicación experimental de una batería de módulos de formación y capacitación para el AC, promoviendo la instrucción y desarrollo de buenas prácticas en la región.

En este informe se presentan los resultados asociados a la primera línea de acción.

1.1 Modelos y procesos del AC en la Región.

Los procesos de AC, al igual que en parte importante del mundo desarrollado y en transición, se han venido desarrollando en Iberoamérica desde principios de los años 90. Se han planteado como una respuesta a las fuertes transformaciones de la educación superior, en particular, su masificación y creciente diferenciación.

Los avances en materia del AC en la región son, sin embargo, bastante disímiles. Mientras algunos países han logrado instalar una institucionalidad y expandido los procesos a una parte significativa de sus sistemas de educación superior, otros se han mantenido durante ya varios años en una etapa de diseño y, aunque formalmente cuentan con la institucionalidad respectiva, sólo han desarrollado procesos a escala acotada, focalizándose, más bien, en la generación de experiencias, acuerdos, condiciones y capacidades, necesarias para consolidar estos procesos.

²Proyecto 'Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria', ALFA Nro. DCI-ALA 2008/42, financiado por la Comunidad Europea.

Este trabajo se ha enfocado al estudio de los impactos obtenidos en aquellos países que han demostrado un mayor avance. Con todo, es importante considerar que entre estos últimos, también se observan diferencias. Como se desprende de la caracterización de los sistemas de AC considerados en este estudio, existen importantes diferencias en cuanto a los objetivos, institucionalidad, características, cobertura y alcances de los procesos de AC. Éstas ciertamente se explican por condiciones históricas y características también disímiles de los sistemas de educación superior a los que sirven. Este informe, destaca precisamente las diferencias entre los países, puesto que el análisis sobre el impacto del AC adquiere un real significado, cuando se realiza considerando los contextos en los que se desarrolla.

1.2 Marco teórico.

Aunque todos los sistemas de aseguramiento de la calidad en el ámbito de la educación superior se orientan a la evaluación de la calidad, ellos pueden perseguir diferentes finalidades, lo que afecta, en buena medida, el diseño e integración de los mecanismos en uso y también los efectos que ellos producen en el sistema; dichas finalidades pueden ser el control de la calidad (licenciamiento), la rendición de cuentas (acreditación) o bien el mejoramiento (auditoría académica).

El control de la calidad busca que los sistemas nacionales de educación superior alcancen un nivel basal de calidad. La acreditación, por su parte, permite la evaluación periódica del desempeño de las instituciones y programas en función de estándares; guía a las instituciones de educación superior hacia lo que se considera un adecuado nivel de desarrollo, en la medida que hace que las expectativas que existen respecto de su desempeño se vuelvan explícitas. Por último, un enfoque centrado en el mejoramiento de la calidad reconoce que la responsabilidad por la calidad descansa en las instituciones de educación superior y, al mismo tiempo, supone que ellas tienen la capacidad de desarrollar y aplicar políticas efectivas y mecanismos de autorregulación, en un avance continuo hacia niveles crecientes de calidad.

En la región, los sistemas se caracterizan, según su finalidad, por estar enfocados hacia la rendición de cuentas, mayoritariamente a través de la acreditación de carreras o programas.

Según se desprende de la investigación disponible, no es cosa fácil dar garantía pública de la calidad y promover el mejoramiento de manera simultánea. Se requiere de un equilibrio y, en ocasiones, de varios mecanismos de AC que operen coordinadamente. En la práctica, los sistemas de AC, aunque comparten internacionalmente algunas características y objetivos, presentan singularidades y

énfasis propios, en respuesta a las circunstancias de los sistemas de educación superior a los que sirven.

En cualquier caso, la pregunta por los impactos del AC ha comenzado a concitar fuerte interés internacional. Los estudios disponibles han generado cierto debate a propósito de la magnitud de los beneficios obtenidos. Mientras para algunos estos mecanismos han movilizad o significativamente a las instituciones de educación superior impactando visiblemente en el control y/o mejoramiento de la calidad, para otros, aunque reconocen ciertos avances, se observa más bien una tendencia a la burocratización de los procesos y una excesiva carga rutinaria que poco contribuye a la cultura de la calidad.

También es necesario considerar que si bien la opción por el AC, en general, no ha involucrado un costo financiero excesivo para cumplir los objetivos que plantea, sí se trata de procesos altamente costosos en términos del tiempo y la dedicación de personal especializado y de recursos humanos académicos altamente entrenados.

El AC se propone como alternativa a los tradicionales mecanismos de control centralizado de la educación superior, ofreciendo múltiples alternativas de evaluación, aplicables en sistemas que presentan fuertes desafíos debido a su gran expansión y al incremento de su complejidad. De allí que la evaluación de los impactos y resultados del AC sea una cuestión relevante, desde el punto de vista de las políticas públicas y su ajuste futuro.

En el mundo académico internacional, la evaluación de impactos y resultados del AC se ha encontrado con un debate metodológico importante, y ha impulsado una discusión profunda sobre las dinámicas y transformaciones de nuestra educación superior, a propósito del acento por su calidad.

En este contexto, existen varias dificultades metodológicas abordadas en la literatura internacional. Al respecto las más importantes tienen que ver con: i) la permanente dificultad de definir calidad y sus múltiples usos y significados según sea el contexto y perspectiva desde la que se juzgue (Harvey & Green, 1993; Westerheijden, 1999; Harvey & Newton, 2007; Vlasceanu et al, UnescoCepes, 2007, entre otros) y ii) la evidente dificultad para aislar las causas y efectos, puesto que los procesos de AEC son sólo uno de los varios factores que pueden influir en el desarrollo de las instituciones de educación superior (Stensaker, 2003)

Respecto del concepto de calidad, cabe precisar que el estudio de CINDA opta por aquel que considera especialmente las capacidades que una institución o programa tienen para responder a las expectativas externas y a los propósitos y objetivos internos, organizando sus procesos de manera consistente para el logro de los objetivos perseguidos.

La consistencia interna enfatiza la necesidad de concentrarse en los propósitos y objetivos institucionales, a fin de que una institución pueda ajustar sus acciones a sus principios y prioridades, mientras que la consistencia externa se refiere a que la institución o sus programas organicen sus recursos y procesos hacia el cumplimiento de los requerimientos y las expectativas definidas el entorno social relevante y por su grupo de referencia significativo (sea la disciplina, la profesión o el tipo de institución). Esto asegura que los resultados de la institución o programa sean confiables y en concordancia con los estándares de la disciplina, la profesión o la categoría institucional respectiva (o las normas del sistema, si éste es el caso).

En términos de las relaciones con los propósitos, se trata de que la institución o el programa cumplan con sus propios propósitos (consistencia interna) y los propósitos que le impone el medio externo (consistencia externa).

Esta forma de abordar la calidad hace posible aplicar el mismo marco conceptual a diferentes tipos de instituciones y programas, pero al mismo tiempo proporciona un enfoque riguroso a la evaluación de la calidad, en la medida que permite identificar requerimientos internos y externos y traducirlos en estándares válidos y aplicables.

En cuanto al debate más sustantivo sobre la calidad de la educación superior, las evidencias aportadas hasta la fecha por la evaluación de impactos del AEC son parciales y poco concluyentes. Ciertamente se ha avanzado mucho en el conocimiento sobre los cambios ocurridos tras los procesos de evaluación en el plano organizacional (Brennan&Shah, 2000) o bien el impacto percibido por los diversos actores institucionales (Newton, 2002; Horsburgh, 1999; Bornman et al., 2006). Aún queda pendiente, eso sí, la que es probablemente la dimensión más importante del AEC y que tiene que ver con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Stensaker, 2008). Este informe, aborda expresamente dicha dimensión y plantea algunas sugerencias.

La gran mayoría de los estudios disponibles son de alcance institucional o bien nacional y, los menos, de alcance multinacional/regional. En Chile, por ejemplo, pueden identificarse varios estudios que señalan cambios en la cultura de las instituciones de educación superior, a propósito del aseguramiento de la calidad (Silva, 2006; Lemaitre, 2005; González, 2008).

A nivel internacional, uno de los estudios de mayor alcance realizados hasta la fecha fue el desarrollado por el IMHE/OECD (Brennan&Shah, 2000), que realizó una importante contribución acerca de los cambios organizacionales ocurridos luego de procesos de evaluación en 29 universidades de 14 países.

El estudio desarrollado por CINDA (2009-11) es de una envergadura equivalente, aunque focalizado a la región iberoamericana. Se trató, a diferencia de otras iniciativas similares, de una investigación con una fuerte orientación de políticas, que identifica los avances y dificultades en aquellos países más adelantados, y fija la atención en la definición de acciones de apoyo necesarias para acompañar estos procesos en países con un AC emergente.

Este trabajo presenta a continuación algunos alcances respecto de la metodología utilizada, para luego describir los principales resultados obtenidos según las tres dimensiones consideradas (sistema de educación superior -macro-, gestión institucional -meso- y docencia -micro-). Al final del informe, se discuten algunas tensiones y sugieren algunas consideraciones para la definición de políticas públicas para el mejoramiento de la institucionalidad y prácticas de los procesos de AC.

2. Alcances metodológicos

Nos parece importante recordar que se trata de un estudio con carácter exploratorio. Ha sido definido así, debido a que aborda un tema nuevo en la región y respecto del cual la investigación internacional disponible es aún muy limitada. Asimismo, constituye fundamentalmente un estudio de percepción de impactos, más que de impactos propiamente tal. En este sentido, levanta la información entre los actores más relevantes y directamente involucrados en el AC en cada uno de los países participantes.

Asimismo, es importante explicitar que, desde la etapa de diseño del estudio, se tuvo claridad de la imposibilidad de aislar el efecto de los procesos de AC de otras iniciativas desarrolladas para mejorar la calidad de las instituciones de educación superior, especialmente su gestión y la docencia; algunas implementadas por las propias instituciones y otras impulsadas por los gobiernos; así, también fue claro para CINDA que los mecanismos de AC pueden verse afectados por efectos provocados – en ocasiones no deseados – por la aplicación de otros mecanismos de política pública. De estas limitaciones, deriva la opción por realizar un estudio de percepciones, que recaba la opinión de los principales actores.

Por su parte, los actores involucrados en el estudio fueron escogidos por su relevancia, en virtud de su papel y perspectiva asociada al AC, a veces con un rol interno y en otras, externo; en algunas oportunidades como responsables directos y en otras como simples usuarios. Se consideraron los siguientes actores para el levantamiento de opiniones sobre impactos del AC:

- Autoridades gubernamentales, como representantes de la política pública.

- Vicerrectores y directores de planificación, como responsables de la gestión institucional.
- Decanos y docentes, como actores directamente involucrados en el desarrollo de los procesos, pero también en el trabajo más directo con la calidad de la educación superior.
- Alumnos y egresados, como actores interesados y usuarios internos del AC.
- Y finalmente asociaciones profesionales³, como actores interesados y externos al AC.

La información fue levantada mediante entrevistas semi estructuradas, grupos focales y cuestionarios estructurados. El análisis consideró diversas técnicas de análisis cualitativo, fundamentalmente destinadas a:

- Conocer las percepciones sobre impactos relacionados al AC en los países seleccionados, proponiendo ciertas hipótesis y levantando evidencias de cambios positivos y negativos - de acuerdo a las dimensiones seleccionadas - en la educación superior.
- Contribuir al diseño y ajuste de políticas públicas tendientes a mejorar la gestión de calidad de la educación superior, especialmente en cuanto a la institucionalidad y prácticas desarrolladas.

El procedimiento para recabar la información, fue realizado por el equipo responsable de CINDA y con la participación de especialistas locales, en cada uno de los países participantes.

La selección de la muestra de instituciones y actores participantes también se desarrolló con una amplia participación de cada uno de los países considerados, en la cual se tuvo en cuenta el cumplimiento de las siguientes condiciones:

- Selección de países que tuvieran, al menos, cinco años de aplicación sistemática de procesos de aseguramiento de la calidad.
- Selección de instituciones, de manera que globalmente la muestra de cada país estuviera integrada por universidades públicas y privadas, regionales y metropolitanas; todas ellas debían acreditar, asimismo, participación en procesos de AC;
- Selección de actores, por país e institución.

CINDA diseñó los instrumentos y fijó el protocolo para su aplicación, todo ello, en permanente coordinación con los equipos técnicos conformados en cada uno de los países participantes.

³En la etapa piloto del estudio se incluyó también a una muestra de empleadores; sin embargo, la dificultad para identificar informantes calificados en ese sector, así como la escasa información recogida hicieron que se los eliminara de la siguiente etapa del estudio. Se optó, en cambio, por incorporar información acerca de la inserción laboral a través de la consulta a egresados.

La metodología fue previamente validada mediante su aplicación en un ejercicio piloto efectuado en dos países. Como resultado de dicho ejercicio se introdujeron varios ajustes a la definición de informantes, a los instrumentos propiamente tales, y a la forma de aplicación de los mismos. En efecto, se amplió y diversificó el número de autoridades institucionales, considerando vicerrector académico, director de planificación, decanos y directores de escuela. El cuestionario a estudiantes se modificó para ser autoaplicado y el de graduados, para ser aplicado on line. Adicionalmente, se modificó el lenguaje de los instrumentos y se solicitó a los responsables en cada país que los ajustaran a la realidad lingüística local y se redujo la extensión de la mayoría de los instrumentos.

La aplicación de los instrumentos y el protocolo de levantamiento de la información entre los actores y universidades seleccionadas, fue realizado en cada uno de los países por organizaciones consultoras especializadas, bajo la supervisión del equipo conductor del proyecto.

Es importante destacar que se trató de un estudio de gran complejidad, que debió hacerse cargo de diversos desafíos metodológicos, desde diferentes usos idiomáticos, hasta la participación de especialistas de trayectorias heterogéneas entre los países.

El estudio priorizó la validez interna de los instrumentos aplicados en cada uno de los países, haciendo hincapié en el uso de las definiciones y sus significados para los propios actores y especialistas. Sin embargo, y pese a la existencia de glosarios y acuerdos previstos por el equipo responsable, se ha constatado que en la aplicación de los instrumentos algunas de las definiciones utilizadas no necesariamente han sido las mismas, y que el uso de ciertos términos tampoco es unívoco. Sin embargo, se trata de inconvenientes menores, que en términos globales no afectan la validez y confiabilidad de los hallazgos. Cuando se ha identificado este tipo de diferencias, se ha dejado registro, de tal manera que el equipo responsable ha podido realizar los ajustes correspondientes a los instrumentos, justamente mejorando su posibilidad de aplicación en futuros estudios, que repliquen la metodología propuesta.

Para los efectos de este trabajo, la selección de los aspectos más relevantes identificados, así como la elaboración de las conclusiones finales, consideraron, en lo fundamental, el análisis transversal de los diversos informes elaborados en cada uno de los países participantes. La información recibida es de enorme valor y gran alcance. El nivel de detalle de los informes, aunque algo disímil entre los países, contiene una gran riqueza de información, que será utilizada sin duda en futuras investigaciones.

Para llegar, finalmente, a formular la síntesis de resultados, se revisaron todos los informes nacionales, mediante lecturas sucesivas, que permitieron levantar un

conjunto de regularidades y especificidades para cada una de las tres dimensiones del estudio (sistema de educación superior -macro-, gestión institucional -meso- y docencia -micro-).

Así, en la búsqueda de regularidades y especificidades se consideró:

- En primer lugar, aquellas registradas en los informes de acuerdo a la realidad de los distintos países. Así entonces, se identificaron aquellas regularidades más importantes en materia de percepción del impacto del AC presentes en todos los países, o bien ciertas percepciones de impacto que sólo fueron registradas algunos países específicos.
- Luego, aquellas regularidades y singularidades que se presentaron según los distintos actores consultados en todos los países. De este modo, pudieron constatarse percepciones de impactos que se repetían entre varios actores consultados, o bien otras que correspondían fundamentalmente a un actor en particular, sin mayores diferencias entre los países considerados en el estudio.
- Finalmente, en casos determinados, se procedió a buscar regularidades y especificidades según la proveniencia de los actores consultados, cuando dicha información estaba disponible. En particular se consideraron las siguientes dos distinciones: externos o internos respecto de las universidades, y pertenecientes a universidades públicas o privadas.

Las lecturas de los informes de los países permitieron formarse no sólo un juicio acerca de las regularidades y singularidades antes mencionadas, sino también formular ciertas inferencias que pudieran explicar los hallazgos en el análisis comparado. Fueron relevantes para la formulación de las inferencias:

- i) las características de los sistemas de educación superior de los países,
- ii) las características de los sistemas de AC, y
- iii) las perspectivas que por lo general se les atribuyen a los actores considerados.

De este modo, acompañan nuestra síntesis, diversas inferencias relativas a las regularidades y singularidades detectadas, que podrían vincularse a similitudes y diferencias históricas, institucionales y culturales entre los países. En cualquier caso, se trata sólo de inferencias realizadas de acuerdo a la información disponible y que sugerimos explorar para estudios futuros.

3. Resultados

Los resultados se presentan a continuación, de acuerdo a las tres dimensiones planteadas (sistema de educación superior y de AC -macro-, gestión institucional -meso- y docencia -micro-) y a cada una de sus sub-dimensiones donde pueden apreciarse impactos relacionados con el AEC.

3.1. Dimensión macro: Sistema de educación superior y de AC.

Se exploraron las percepciones de los diversos actores asociados a posibles cambios generados en la institucionalidad y funcionamiento del AC en el contexto de sus sistemas de educación superior. Se consultó específicamente en torno a 6 ámbitos de posibles cambios: 3.1.1. Funcionamiento de las agencias de AC, 3.1.2. La información general sobre educación superior, 3.1.3. Los esfuerzos y avances en materia de internacionalización, 3.1.4. El papel del estado en el contexto de la educación superior, 3.2.5. Los mecanismos de articulación de la formación, tanto horizontales como verticales, y 3.1.6. El nivel de penetración del tema de la calidad en el público general y los usos de la acreditación como instrumentos de posicionamiento externo y de marketing.

En esta dimensión se aprecian diversos cambios. De modo generalizado, en la mayoría de los países se observan cambios en los ámbitos de la institucionalidad del AC, la información y el nuevo papel del estado en educación superior y su relación con las instituciones. Por su parte, hay ciertos cambios más relativos y específicos en los ámbitos de internacionalización, articulación de los distintos niveles de formación y conciencia pública en torno al tema de la calidad/acreditación.

3.1.1. Institucionalidad y funcionamiento del AC

En todos los países que participaron del estudio existen agencias de AC instaladas y en operación desde mediados o fines de los años 90, que cuentan con criterios y procedimientos de evaluación de la calidad, los que han sido aplicados con regularidad en, a lo menos, un sector significativo de cada sistema de educación superior. Los diversos actores consultados conocían ampliamente los sistemas de AC de sus países, siendo capaces de identificar un conjunto importante de fortalezas y debilidades asociadas a su institucionalidad y funcionamiento.

En varios países se valoran positivamente los avances en las nuevas legislaciones sobre AC (Argentina, Chile, Colombia y Costa Rica). La institucionalidad de las agencias de AC es diversa entre los distintos países, al mismo tiempo que las percepciones sobre su solidez y niveles de credibilidad. Se manifiestan percepciones relativamente favorables en Colombia y Argentina, y algo más críticas en Méjico y Chile. En los primeros dos países se destaca el liderazgo y reconoce la centralidad de las agencias responsables. En los dos últimos países, las críticas apuntan a las inconsistencias en la aplicación de

critérios, el limitado y pobre uso de indicadores, el poco rigor en las decisiones de acreditación y los conflictos de interés, todos planteados como vicios que afectan particularmente a las agencias privadas descentralizadas.

Por una parte, los actores externos consultados (autoridades de la educación superior, directivos de agencias y asociaciones profesionales) manifiestan cambios positivos gracias a la nueva institucionalidad, que ha traído mayor participación y que ha involucrado mejor a las diversas organizaciones relacionadas, ha mejorado la información disponible sobre la educación superior y la formación en ciertos campos y, en términos generales, ha contribuido a generar cierto orden y una mirada más de conjunto sobre el sistema.

Por otra, los actores internos (autoridades superiores de las universidades, decanos, directores de carreras, etc.) destacan también avances en cuando a que el AC ha permitido contar con mejor información y, mediante sus procedimientos, ha permitido un mayor control y orden de la educación superior; sin perjuicio de lo anterior, también levantan diversas apreciaciones críticas sobre el funcionamiento mismo de los procesos, de modo particular problemas en los criterios y procedimientos utilizados, en el entrenamiento y las prácticas de los pares evaluadores, y en los modos y tiempos en la adopción de las decisiones de acreditación, por parte de las agencias.

Aunque el nivel de profundidad de las críticas varía entre los países, se trata de juicios respecto de las definiciones y uso arbitrario de criterios de evaluación, la burocratización de ciertos procedimientos, la preparación e independencia de los pares evaluadores, y la transparencia y ecuanimidad en las decisiones de las agencias.

En varios países se destaca la burocracia excesiva asociada a los procesos (México, España), así como su lentitud e incumplimiento de plazos (Chile). La contraparte al mejoramiento de los sistemas de información, sería la sobrecarga de requerimientos de información, circunstancia que manifiestan especialmente los actores internos de las universidades, en la mayoría de los países.

Las críticas más agudas al desempeño y capacitación de los pares evaluadores provienen, por lo general, de los actores internos de las universidades. Son las autoridades superiores y medias de las universidades las que más cuestionan su desempeño, reclamando por un mejoramiento de sus prácticas, apertura a la diversidad y un enfoque de colaboración académica y no competencia.

En algunos países, hay fuertes críticas al uso de indicadores excesivamente inflexibles y, en ocasiones, inadecuados. Se trata de críticas que aparecen especialmente en aquellos países que han vinculado los procesos de AC con el

uso de indicadores. Nuevamente, son los actores internos e intermedios, quienes reclaman por la incorporación de métodos más cualitativos y flexibles de evaluación, que den genuina cabida a la diversidad e innovación, evitando los sesgos propios y arbitrariedades en la selección y definición de los indicadores.

Por otra parte, se destaca un reconocimiento generalizado al mejoramiento que han tenido los instrumentos de recolección y difusión de la información sobre educación superior, aunque persisten múltiples limitaciones, especialmente relacionadas con el acceso y validez de ésta. En particular, respecto de la información vinculada a las agencias de acreditación, se manifiestan demandas generalizadas por mayor divulgación y transparencia de los resultados, así como también acerca del procedimiento mediante el cual las agencias adoptan sus decisiones. Pareciera quedar mucho aun por hacer en materia de dar a conocer los resultados de la acreditación, los que son de conocimiento de las autoridades y especialistas, pero que no alcanzan a la opinión pública, ni siquiera a académicos y estudiantes de la educación superior.

El AC pareciera estar relacionado con varios cambios que los diversos actores reconocen en la educación superior, algunos positivos y otros más bien negativos. La opinión sobre los cambios, sin embargo, tiene cierta relación con el avance, características e institucionalidad alcanzada por el AC en los distintos países. Mientras en algunos el avance de la acreditación cuenta con una amplia cobertura, en otros, su cobertura está circunscrita sólo a ciertos sectores de la educación superior. Mientras algunos sistemas de AC cuentan con procesos diversos –institucional y programas, nacional y regional, licenciamiento y acreditación-, otros sólo consideran procesos únicos. Mientras algunos sistemas cuentan con una institucionalidad centralizada en una agencia nacional única y reconocible, otros han desarrollado una institucionalidad considerablemente más descentralizada, en la cual coexisten diversas agencias, algunas de ellas de carácter privado.

La opinión en cuanto a la institucionalidad y funcionamiento del AC se aprecia más positiva cuando su avance es más acotado, sus procesos se encuentran más focalizados y su institucionalidad es centralizada. Las percepciones son algo más negativas en aquellos países con una cobertura mayor, diversidad de procesos e institucionalidad descentralizada. Con todo, las críticas más directas tienden a estar dirigidas a aquellos actores más independientes de la autoridad central: las agencias privadas y los pares evaluadores.

3.1.2. Información sobre el sistema de educación superior.

Se consultó sobre el aporte de los procesos de AC a una mayor sistematización y difusión de la información acerca del sistema de educación superior, desde la

perspectiva del acceso, pertinencia y uso por los distintos actores del sistema. Los sistemas de información de los países participantes en el estudio, tienden a estar dirigidos a tres tipos de usuarios: el gobierno y *policymakers*, las instituciones de educación superior y el público general (estudiantes y sus familias).

Como ya fue planteado, existe una opinión generalizada en el sentido de que los sistemas nacionales han mejorado significativamente, contando con más y mejor información, en un contexto de considerable mayor transparencia. Lo anterior no significa, sin embargo, que no persistan dificultades asociadas a la accesibilidad, universalidad, confiabilidad, transparencia y validez de la información sobre educación superior con la que se cuenta.

En general, se aprecian opiniones muy positivas por parte de las autoridades externas (autoridades gubernamentales, directivos de agencias), al igual que apreciaciones razonablemente positivas por parte de las autoridades internas de las universidades (vicerrectores académicos y directores de planificación). Estas apreciaciones destacan la contribución de la información a la gestión del sistema en su conjunto, así como a la gestión de las propias instituciones de educación superior.

No ocurre necesariamente lo mismo respecto de la opinión de otros actores como los directores de carreras y docentes, quienes aun cuando en ocasiones valoran la disponibilidad de más y mejor información, son bastante más enfáticos al afirmar que se sienten crecientemente presionados por las exigencias de reportar información, por la excesiva rigidez de las definiciones y por la validez que se le asigna a ciertos indicadores que no necesariamente se ajustan a las características de sus instituciones. En ciertos países, se agregan también críticas a la carga innecesaria de trabajo y burocracia asociada a estos esfuerzos, que no tienen, como se desearía, un retorno equivalente en calidad y oportunidad de la información que llega de vuelta.

Se aprecia a través de las diversas perspectivas consultadas, una firme vinculación entre el AC y los cambios en los sistemas de información, tanto los positivos como los negativos. De allí, que se manifieste una opinión generalizada sobre la necesidad de sistematizar mejor la información disponible y difundirla de un modo más acabado, cuestión que el AC debiera promover. El acceso a la información no siempre es el óptimo, por sus dificultades técnicas o por la complejidad de las definiciones y su oportunidad/vigencia.

Aunque por lo general los diversos actores observan amplias oportunidades en el uso de la información y la posibilidad de establecer comparaciones, también plantean diversos riesgos a propósito de definiciones y usos de información, no sólo confusos, sino que sesgados e inapropiados en ciertos casos. Lograr

acuerdos sobre definiciones de indicadores útiles, pertinentes y que respeten la diversidad del sistema, parece ser una tarea más difícil de lo que parece.

La calidad, validez y confiabilidad de la información son cuestiones centrales, aun cuando se pudieron apreciar ciertas singularidades muy vinculadas a las características de los sistemas en cada país. Así, por ejemplo, se aprecia el avance y gran transparencia lograda en Colombia aunque, algunos critican la excesiva centralización y poca comunicación entre la autoridad responsable y las instituciones de educación superior. El tema de la validez y confiabilidad pasa, entre otras cosas, por sesgos y desconfianzas. En algunos países se mencionaron posibles sesgos inducidos por la autoridad o por ciertos sectores de universidades, y desconfianza proveniente de la posibilidad de que determinados sectores pudieran ocultar, manipular e incluso falsear la información pública. En Chile, Colombia, Portugal y Méjico sugirieron diversos planteamientos a este respecto, y en Costa Rica se hizo referencia a largas demoras en la publicación de la información. Se apreciaron algunas críticas de ciertas autoridades de universidades públicas a las instituciones privadas, por la aparente falta de transparencia y veracidad de estas últimas y, por otra parte, críticas de algunas autoridades de universidades privadas a las públicas, por su imposición de datos e indicadores tradicionales que dificultan la innovación, discriminando a la diversidad.

Sobre el acceso a la información, en la mayoría de los países, los sistemas están orientados al mundo académico, mientras que en otros crecientemente se está avanzando en información para los padres de familia, estudiantes y público en general. En estos últimos países se destacan los esfuerzos en materia de información sobre empleabilidad, salarios y mercado laboral en general. Con todo, pese a la mayor existencia de información pública, ésta resulta mayoritariamente desconocida para el público en general.

En algunos países, se manifiesta que los sistemas nacionales de información serían de reciente desarrollo(España y Portugal). Este último punto es muy sugerente respecto de dos cuestiones centrales que es preciso considerar al momento de evaluar el avance percibido entre los distintos países:

- Por una parte, es evidente que el nivel de desarrollo de la información (datos e indicadores) sobre educación superior entre los países es muy dispar. Mientras existen países con una larga tradición en la elaboración y publicación de estadísticas históricas, otros recién están dando sus primeros pasos, en términos de recolección y sistematización de antecedentes básicos. De allí que la apreciación sobre los cambios pueda verse fuertemente distorsionada, pudiendo existir cambios percibidos como abruptos, pero que dicen relación con la provisión de información básica y elemental, hasta cambios eventualmente percibidos como discretos, aun cuando puedan referirse a

avances significativos sobre indicadores considerablemente más desarrollados y complejos.

- Por otra parte, la disparidad del estado de los sistemas de información, hace que la noción sobre sistemas de información en educación superior y su vinculación al AC sea también muy distinta entre los países. Resultó evidente del análisis comparado que mientras en algunos países se apreciaban cambios vinculados al AC que tenían que ver con un mayor orden y disponibilidad de estadísticas básicas sobre educación superior antes no disponible, en otros, la expectativa respecto del AC tenía que ver más bien con avanzar en información considerablemente más rica y transparente, en un contexto de mejoramiento continuo de la calidad.

Un claro síntoma de lo anterior, se constata en una de las preguntas del instrumento aplicado, que se refirió a la existencia de sistemas nacionales de información que reportaran 'información relevante'. Las respuestas entre los países fueron significativamente distintas, dando cuenta de los dispares niveles de desarrollo de los sistemas y las distintas nociones y expectativas existentes.

3.1.3. Internacionalización.

La internacionalización aparece en la literatura especializada como uno de los ámbitos de gran relevancia vinculados al surgimiento y desarrollo del AC. Por lo mismo, se consultó por el impacto, especialmente respecto de la movilidad de estudiantes y profesionales, y el reconocimiento mutuo de los estudios y títulos/grados.

En todos los países de Latinoamérica, la opinión generalizada es de un muy escaso avance en este ámbito. La excepción la constituyen los países de Europa considerados en el estudio, Portugal y España. En cualquier caso, la vinculación con el AC, incluso en estos últimos países, es más bien tenue.

En el caso de Latinoamérica existe una marcada percepción acerca de una falta de coordinación a nivel nacional y desconfianza entre y al interior de los países.

Los grandes avances consignados en materia de movilidad son casi exclusivamente percibidos como iniciativas individuales de las propias universidades, generadas a partir de convenios bilaterales, al margen de los arreglos entre países, si es que existen. También se plantea la existencia de ciertos mecanismos de reconocimiento mutuo entre universidades, los que nuevamente operan al margen de arreglos regionales y adquieren más bien la forma de dobles titulaciones, iniciativas, algunas, polémicas y criticadas.

Llama la atención el poco avance percibido por las universidades respecto de las iniciativas de movilidad y reconocimiento mutuo logrado por los distintos países de la región. Aunque las autoridades gubernamentales y agencias plantean la prioridad sobre la materia y enumeran las diversas iniciativas desarrolladas desde hace varios años, reconocen también que se trata de un aspecto cuyo avance es poco o ninguno. Algunas autoridades y académicos contextualizaron su opinión, tratando de explicar la dificultad de llegar a acuerdos entre países, por la gran diferencia de realidades y por la desconfianza que reina en la región. Debido precisamente a ello, la estrategia de las universidades ha sido privilegiar acuerdos bilaterales, con instituciones percibidas como equivalentes entre sí.

Sólo en Argentina, se plantea que las iniciativas desarrolladas (en particular, ARCUSUR y RIACES) son mecanismos que ofrecen múltiples oportunidades de internacionalización hacia el futuro. México sostiene que, aun cuando existen acuerdos nacionales (con EEUU, por ejemplo), que involucran compromisos y oportunidades en cuanto a la internacionalización, éstos son poco conocidos y su operacionalización es considerada lenta y burocrática.

La impresión general es que, pese a que la autoridad responsable y las agencias de AC mantienen el tema de la internacionalización como parte de sus agendas, las prioridades han estado marcadas por otros temas más urgentes. La internacionalización es un ámbito respecto del cual poco se sabe, las estadísticas disponibles son pobres y parece ser necesario primero avanzar significativamente en ciertas condiciones de base para luego generar los acuerdos que permitan concretar cambios genuinos.

En el caso de los países de Europa considerados en el estudio, ciertamente se reconocen cambios en materia de internacionalización, aunque no son vinculados necesariamente al AC. La internacionalización es un objetivo regional, gestionado por los gobiernos y cuyo curso de acción es percibido como independiente al AC y a la acreditación. Los juicios respecto de sus logros son más bien mixtos y el AC debe adaptarse a acuerdos supranacionales previos.

Existen algunas singularidades que es preciso mencionar en este aspecto. En Costa Rica se entendió la internacionalización también como el intercambio de experiencias y buenas prácticas en AC, ámbito en el cual se perciben importantes cambios. Así, el AC tiene una dimensión internacional fuerte que se expresa en el intercambio de pares evaluadores, especialistas y experiencias de evaluación (criterios, procedimientos y metodologías de evaluación). Este planteamiento coincide con algunas opiniones formuladas a propósito de la existencia de redes de colaboración (Argentina) y la mayor vinculación entre universidades extranjeras (Chile, Colombia).

En prácticamente ningún país se destacó el componente de movilidad de profesionales como parte del ámbito de la internacionalización. Parece ser un componente aún muy lejano, sólo advertido por algunos actores aislados que comentaron sobre las trabas al ejercicio profesional de extranjeros (en Argentina, por ejemplo). En cualquier caso, en algunos países (Chile) se planteó la conveniencia de avanzar en el reconocimiento mutuo de títulos/grados y los estudios, teniendo como referente al proceso de Bolonia.

3.1.4. Papel del estado.

En esta dimensión se exploraron posibles cambios en el papel desempeñado por el estado (gobierno u otras autoridades públicas relacionadas a la educación superior), en cuanto a su modo de aproximarse a la regulación de la educación superior, la pertinencia del marco regulatorio del AC y su vinculación con otras políticas o instrumentos de política (acceso, financiamiento, investigación, etc.)

Un primer punto que es importante destacar es que, en todos los países estudiados, el AC surgió como una decisión de política pública, promoviéndose por lo general mediante el uso de incentivos (financiamiento especial para los estudiantes o para sus instituciones, políticas de contratación de profesores, entre otros). En efecto, la instalación de los sistemas de AC fue, en todos los países, una iniciativa gestionada con una importante participación de los gobiernos. Como se mencionó antes, la existencia de estos sistemas ha involucrado, en la gran mayoría de los casos, cambios en la normativa y regulación, vinculando el AC a los demás ámbitos de regulación de la educación superior.

Esto no significa que el AC tenga, en todos los países latinoamericanos, un curso equivalente al de los países seleccionados. Lo que sí puede sostenerse es que, al menos los países que cuentan, comparativamente, con una mayor y más temprana experiencia en AC (es decir aquellos seleccionados para este estudio), coinciden en que el AC ha sido una iniciativa gubernamental, vinculada al uso de incentivos y que ha generado ciertos cambios normativos destacables.

Si bien el uso de incentivos, muestra niveles distintos de incidencia en los países participantes, de acuerdo a la opinión de la gran mayoría de los actores internos, aunque en sí mismo el AC involucra una serie de bondades, los incentivos han sido primordiales en la decisión de incorporarse a la evaluación y procesos de acreditación.

En algunos países los incentivos han sido utilizados de modo transversal, en otros se ha distinguido entre instituciones públicas y privadas. En ambos casos, se aprecian algunos comentarios críticos y cierta polémica:

- Cuando los sistemas de AC no distinguen entre instituciones diversas (públicas/privadas, o nacionales/regionales, o de investigación/docente, entre

otras posibles clasificaciones), se levantan voces críticas por el trato indiferente a instituciones que de hecho son profundamente distintas, haciéndolas competir como si fueran iguales.

- Cuando los sistemas de AC distinguen entre instituciones (por lo general, públicas/privadas), se manifiestan opiniones críticas sobre la discriminación que genera el sistema o bien por el trato preferencial que reciben unas sobre otras.

Con todo, se trata de opiniones críticas que demuestran la mixtura de posiciones sobre este punto, ciertamente polémico en aquellos países donde el AC está vinculado con incentivos, en ocasiones tan relevantes, que pueden marcar la diferencia entre instituciones.

Los tipos de incentivos reportados corresponden a financiamiento estudiantil a través de créditos y becas, financiamiento a las IES a través de participación en proyectos, contratación preferente en el Estado de los egresados de carreras acreditadas.

Cabe destacar que, de acuerdo a las opiniones recogidas, los incentivos han sido razonablemente exitosos en promover la participación de las universidades en los sistemas de AC.

El instrumento exploró también la naturaleza de la participación de las universidades en los sistemas de AC, observándose respuestas diversas. Por lo general, se manifiesta una amplia participación de las instituciones en aquellas tareas asociadas a la definición de criterios y procedimientos de AC. No necesariamente se recoge la participación de las instituciones en otras materias, como la definición de políticas o bien el establecimiento de las normativas y marcos regulatorios más generales, aunque hayan sido consultadas durante estos procesos. Asimismo, la participación se vincula a la etapa de definiciones iniciales, y no a una política permanente, asociada al mejoramiento continuo de criterios y procedimientos.

En razón de lo anterior, y si bien los actores internos valoran muy positivamente los espacios de participación, cuando ellos existen, se plantean ciertas críticas a las crecientes restricciones en sistemas que, a su juicio, han tendido a hacerse mucho más técnicos y burocráticos, que abiertos al debate académico entre instituciones. Las decisiones, al final, parecen obedecer en muchos países más bien a los especialistas y las instituciones inciden poco en el diseño, funcionamiento y alcances del sistema (Portugal).

Adicionalmente, se plantearon en algunos países ciertas características respecto del cambio en la relación entre el estado y las universidades. En varios casos, se

planteó el avance hacia un estado 'evaluador' y una aparente disminución de la condición de autonomía, en función de una evaluación permanente.

3.1.5. Mecanismos de articulación horizontal y vertical.

Se consultó por el vínculo entre el AC y posibles cambios en los mecanismos que facilitan o promueven la movilidad intra e interinstitucional, horizontal entre diversos programas del mismo nivel educacional y entre instituciones de educación superior distintas, y vertical entre programas de distintos niveles educacionales e instituciones que ofrecen distintos títulos/grados (típicamente, por ejemplo, movilidad entre la formación técnica y la profesional, o entre la profesional y el posgrado).

Al igual que el tema de la internacionalización, la articulación de la formación parece ser una tarea clave del AC. Sin embargo, en este estudio, las opiniones tendieron más bien a manifestar, de modo muy generalizado, un pobre nivel de avance en este ámbito. La articulación horizontal y vertical es definida como una tarea antes que un logro. Sólo en algunos países se plantean ciertos avances recientes, indicándose que aun así falta mucho por hacer.

Se observan ciertos planteamientos de los actores internos de las universidades, los que sostienen que la articulación ha obedecido a la iniciativa propia de las instituciones (y no al AC), encontrándose con numerosas dificultades intra e inter institucionales, asociadas a trabas administrativas y, nuevamente, a una falta de confianza. En algunos países se mencionan las oportunidades ofrecidas por la modularización y la formación por competencias, las que permitirían avanzar en este ámbito. Sin embargo, nuevamente, no se trata de iniciativas vinculadas al AC. Sólo en Colombia y Méjico algunos actores plantean cierta relación con el AC, que se expresa fundamentalmente por la mayor flexibilidad curricular que propician los procesos de revisión de los programas que se han realizado en el marco de procesos de AC. En España y Portugal aunque existen políticas al respecto, no se destacan avances positivos y, aquellos que existen, ciertamente no son adjudicables al AC.

La percepción general es que no hay avances reales en articulación, como tampoco lo hay en colaboración interinstitucional. Persisten barreras entre las instituciones y el AC pareciera no haber tenido el tema de la articulación entre sus propósitos fundamentales a la hora de definir sus criterios y procedimientos.

3.1.6. AC y opinión pública.

Se exploró el nivel de penetración del tema del AC en el público general, así como los usos de la acreditación como instrumentos de posicionamiento externo y de marketing. Se consultó específicamente por posibles cambios en la comprensión de la importancia y alcances de la calidad en la educación superior y la difusión de criterios, procesos y resultados del AC.

Se constató una opinión generalizada y transversal sobre la creciente preocupación por el tema de la calidad, muy presente en amplios sectores de la opinión pública.

Sin embargo, aún cuando el AC ha permitido poner al servicio de la opinión pública más y mejor información, no necesariamente provee de información precisa; adicionalmente, se desconocen las demandas de la opinión pública y, si bien se percibe que la información que se le entrega no es, necesariamente la que necesita - ni en términos de pertinencia ni de transparencia-, tampoco es claro cuáles son esos requerimientos y preocupaciones sobre la calidad de la educación impartida.

No es el AC una actividad ampliamente conocida, muy por el contrario, la percepción de diversos actores es que el desarrollo de los procesos de AC es conocida sólo en ciertos ámbitos.

A nivel de la opinión pública, se aprecia una amplia preocupación por el excesivo impacto de la publicidad por sobre la información que otros medios, como por ejemplo el AC, pueden proveer. En varios países se planteó la necesidad de regular la publicidad de las instituciones, proporcionándose mayor orientación a los postulantes y desarrollando acciones que permitan una mejor difusión del AC.

La responsabilidad por penetrar la opinión pública, en opinión de diversos actores internos de las instituciones de educación superior, sería del gobierno y de las agencias. En Argentina, Chile y Colombia, por ejemplo, se plantea que es preciso que las agencias mejoren la información que entregan al público. En España Argentina y Méjico, que el gobierno proporcione mejor orientación e información sobre las oportunidades educativas a los postulantes y familias en general. Sólo en el caso de Méjico, algunos actores plantean que la difusión de información depende prioritariamente de las propias instituciones, las que deben entregarla responsablemente.

En algunos países se observaron ciertas características más acentuadas que en el resto. En Argentina y Méjico, se aprecia falta de conciencia sobre la importancia del AC frente a la opinión pública, incluso en ciertos sectores íntimamente ligados a la educación superior. En Costa Rica y Portugal, los sistemas de AC son escasamente conocidos por el público. En varios países, los resultados del AC no son siempre comunicados correctamente por las propias instituciones (Argentina,

Chile, Colombia), presentándose en ocasiones información incompleta, confusa o bien tardía.

El AC es un tema que ha avanzado ciertamente entre las instituciones de educación superior, pero con poca visibilidad hacia otros actores externos y considerablemente menos a nivel de la opinión pública. La faceta pública más visible de la educación superior tiende a estar muy influenciada por la publicidad, aunque existan avances importantes en cuanto a sistemas de información al público. El gobierno y las agencias parecen no haber desarrollado un trabajo particularmente activo en informar abiertamente su trabajo y los criterios y resultados del AC. La percepción general es que aunque el tema de la calidad está fuertemente instalado en la opinión pública, no lo están del mismo modo los procesos de AC y la contribución y oportunidades que ofrecen.

3.2. Gestión institucional.

Bajo esta dimensión se exploraron posibles cambios, generados al interior de las propias universidades, que pudieran ser adjudicados al AC. Esta dimensión dice relación con el AC interno, esto es, aquellas prácticas de control, mejoramiento y garantía de la calidad que se desarrollan como parte de la gestión institucional propia.

Se consideraron posibles cambios en torno a 7 ámbitos específicos: 3.2.1. La adopción e institucionalización de mecanismos y procesos de AC internos, 3.2.2. El desarrollo de sistemas de información al interior de las universidades (fundamentalmente asociados a la gestión institucional), 3.2.3. Cambios en la gestión, gobierno y administración de las universidades y sus programas, 3.2.4. Posibles cambios en la gestión de la docencia en particular, 3.2.5. La gestión del cuerpo académico/profesores, 3.2.6. La gestión administrativa y financiera, y 3.2.7. La incorporación y participación de los diversos grupos de interés (alumnos, egresados, asociaciones profesionales, etc.) en los procesos internos de AC.

3.2.1. Institucionalización del AC.

En este ámbito se consideró tanto la instalación de mecanismos y procesos de AC, como su institucionalización al interior de las universidades, en los diversos niveles organizacionales.

En todas las universidades consultadas se destacó no sólo el desarrollo de diversos procesos de AC, sino también su progresiva institucionalización. Se expresa, especialmente, en el establecimiento de unidades técnicas, por lo general a nivel central y que prestan apoyo a la dirección ejecutiva de las

universidades (con ciertas características de tecnoestructura⁴). Son unidades que cuentan con profesionales especializados y que generan y gestionan información, conducen procesos periódicos de monitoreo y apoyan a las unidades académicas en sus procesos de evaluación interna.

Aunque con distintos niveles de profundidad, en todos los países se reconoció el desarrollo creciente de una cultura de la evaluación, relevante desde el punto de vista de la mantención de las prácticas de AC. Las acciones permanentes de socialización y capacitación, llevadas a cabo por las autoridades, han permitido ir avanzando en la generación de dicha cultura.

La percepción acerca de la institucionalización y avances en materia de AC es positiva, especialmente entre las autoridades superiores de las universidades. Manifiestan que se debe, en particular, a los procesos de acreditación desarrollados, tanto a nivel de carreras como de instituciones. Hay, a juicio de estos actores, una asociación con la planificación y gestión institucional.

Mientras tanto, los decanos, directivos de carreras y docentes, manifiestan visiones mixtas respecto del avance del AC. Reconociendo sus bondades, indican que han limitado los espacios de desarrollo académico, su tradicional autonomía y libertad. En este sentido, precisan que estos mecanismos aumentan la importancia de criterios fijados desde la óptica de una autoridad más técnica que académica. La institucionalización del AC ha incorporado modelos de gestión y evaluación que restringen el espacio que típicamente tenían los académicos, aumentando por otra parte la carga burocrática en función de un conjunto de procesos y procedimientos excesivamente formales, llevados a cabo por cuerpos técnicos pertenecientes a unidades relativamente centralizadas.

Así, aquello que, por una parte, ha traído importantes mejoras de procesos - tales como la revisión y actualización de los planes de estudios, la programación y desarrollo académico y el ajuste en la definición de prioridades presupuestarias, entre otros; por otra, ha involucrado un creciente gerencialismo, que en parte importante de los países es visto como una tendencia no deseada, asociada al AC.

Es importante destacar que esta crítica proviene esencialmente de los directivos medios y de los propios académicos, mientras que las autoridades superiores parecen no percibirla. Para ellas, la institucionalización del AC es positiva, toda

⁴ [1] Henry Mintzberg (1979, 2000) identifica a la tecnoestructura como uno de los cinco componentes esenciales de las organizaciones modernas. Se trata del componente que sirve objetivos estratégicos de diseño, análisis, estandarización, control y planificación, entre los más importantes, encontrándose por lo general subordinada a la dirección y fuera de la línea de trabajo operacional, y siendo desarrollada por analistas de procesos altamente especializados.

vez que les permite desarrollar mejor sus funciones. Su crítica, cuando existe, tiene que ver más con la lentitud o con una insuficiente cultura de la evaluación.

Sobre aspectos en los que aún no se ha logrado completa institucionalización, se mencionan el monitoreo de procesos más complejos, como la enseñanza-aprendizaje, y el seguimiento de estudiantes y egresados. La vinculación de los procesos de AC con la formulación, ejecución y control presupuestario es todavía una cuestión en desarrollo, respecto de la cual las autoridades centrales reclaman la necesidad de destinar más esfuerzos.

La crítica al gerencialismo, especialmente entre los académicos, es un hallazgo importante en esta dimensión. Hay ciertas opiniones que lo plantean como un problema, especialmente cuando el AC se transforma en un fin en sí mismo, que sigue el ritmo externo que imponen los procesos de acreditación de las agencias (Colombia, España). Así, se estima que las presiones de las unidades internas, fuertemente orientadas por consideraciones técnicas, suelen no valorar los criterios ni la cultura académica.

Por su parte, también se critica la creciente burocratización impulsada por los procesos de acreditación de las agencias, y que es replicada por las unidades centrales de las universidades, que terminan por presionar a los propios académicos, aumentando innecesariamente su carga administrativa y distrayéndolos de otras tareas que consideran más importantes. Esto es especialmente evidente en las universidades de mayor tamaño y en aquellos países donde el AC lleva mayor tiempo.

3.2.2. Desarrollo de sistemas de información institucional

Se analizó si es que el AC había impactado en el desarrollo de los sistemas de información institucional, específicamente, en aquellos vinculados a la gestión interna de las propias instituciones. Pese a que en esta sección, el instrumento individualizaba esta dimensión específica de la información, las opiniones levantadas no necesariamente discriminaron en cuanto al tipo de información.

Con todo, se aprecia consenso en que el AC va acompañado del establecimiento de sistemas de información al interior de las instituciones de educación superior. Si los sistemas eran inexistentes, el AC ha permitido instalarlos. Si existían previamente, el AC ha permitido perfeccionarlos significativamente. De este modo, en todos los países se observan avances en esta dimensión. La magnitud del impacto y su valoración pareciera ser mayor en Costa Rica, Colombia y Chile, y ligeramente menor en México, Portugal y España.

Los sistemas de información institucionales sirven fundamentalmente a la gestión institucional y académica. De allí que sean las autoridades superiores (Vicerrectores académicos, directores de planificación y decanos) quienes

perciben más claramente los beneficios de contar con estos sistemas de información, probablemente por su responsabilidad en la gestión.

Existe, sin embargo, cierta heterogeneidad en cuanto a los niveles de complejidad y detalle de los sistemas de información, muy en relación con los modos y alcances de la gestión. Al respecto, se logró apreciar ciertas diferencias entre universidades públicas y privadas, a propósito del carácter de los sistemas en unas y las otras. Mientras que en las primeras se plantean con una fuerte orientación a la rendición de cuentas, en las otras lo es con fines más estratégicos y de conducción. A nivel de las percepciones, se identificó cierta crítica de unos a otros; así, en las universidades públicas existiría cierta orientación burocrática y en las privadas, gerencialista.

Los docentes, sin embargo, aunque ciertamente observan los avances en este ámbito, no siempre perciben su uso o utilidad. Su percepción es que se les exige reportar datos, pero luego no siempre tienen acceso a la información generada o bien no responde ésta a sus necesidades. Se constataron diversas opiniones críticas entre académicos y docentes por el exceso de presión y burocracia en la generación de la información.

En varios países, tanto las autoridades superiores como los directivos de programas y los académicos manifestaron problemas asociados a la integración de los distintos sistemas, dificultades en el acceso, confiabilidad y uso de los datos.

Se destacó reiteradamente el asunto de la integración de los sistemas, como una crítica a la existencia de múltiples sistemas operando aisladamente y que rara vez estaban conectados unos con otros. Existe la idea de que la integración de los sistemas de información permitiría solucionar múltiples dificultades de acceso y pertinencia respecto de las necesidades individuales de información.

También se repiten opiniones respecto de la necesidad de generar más información y cada vez más detallada, como si la acumulación permanente de más información y cada vez más precisa asegurara una mejor gestión académica e institucional. Esta tensión no es menor, puesto que ciertamente se aprecia mayor disponibilidad de información, pero no siempre es aquella que resuelve las necesidades internas y, por otra parte, parece alimentar nuevas demandas.

Los avances en este ámbito han permitido dejar constancia de los antecedentes considerados en los procesos de toma de decisiones. En la gran mayoría de los países se han integrado, como parte de los sistemas de información, las encuestas a actores externos (egresados y empleadores, por ejemplo) y diversos instrumentos de evaluación interna (encuestas docentes, informes de supervisión, etc.). Adicionalmente, en algunos países, se aprecian esfuerzos por desarrollar

nuevos datos e indicadores, intentando responder a demandas más complejas de gestión institucional (en temas de gestión de recursos, por ejemplo) y académica (en enseñanza-aprendizaje).

Al igual que en el caso de la información sobre el sistema de educación superior, es preciso considerar que en este ámbito se desconoce la línea de base de desarrollo de la información institucional; por tanto, los avances percibidos y el nivel de complejidad de los sistemas de información, en las instituciones y países, puede referirse a sistemas bastante distintos entre sí.

3.2.3. Gestión, gobierno y administración de las IES y programas

Se exploraron posibles cambios en la gestión, el gobierno y administración de las instituciones y sus programas. Ciertamente este es un ámbito particularmente complejo, en el cual los cambios pueden producirse debido a una multitud de factores, siendo el AC sólo uno de ellos, y ni siquiera el más importante.

Un primer hallazgo es el carácter de los cambios, en los que se aprecia un conjunto de transformaciones formales y estructurales, pero también informales y asociadas a la cultura. Hay, en principio, una buena valoración de los cambios observados en la mayoría de los países, y un juicio particularmente positivo en Costa Rica y Colombia.

Pese a la dificultad de relacionar las transformaciones al AC, en la mayoría de los países se atribuye directamente a este ámbito el posicionamiento del proyecto institucional como una definición estratégica relevante, y la utilización de la planificación como un instrumento de gestión que ofrece numerosas oportunidades de mejoramiento. En ambos casos, se trata de cambios no sólo atribuibles al AC, sino directamente orientados al mejoramiento de la calidad.

En cuanto al proyecto institucional, los procesos de AC presionan por su explicitación y transparencia al público. Adicionalmente, puesto que se trata de declaraciones que son sujetas a la evaluación, las instituciones las han sometido permanentemente a procesos de ajustes, mayor claridad y análisis de pertinencia. En cuanto a la planificación, el AC presiona por una mayor articulación entre la evaluación y las acciones de mejoramiento, entre los procesos de autoevaluación y la planificación, dando un carácter integrador al desarrollo institucional.

Se identificaron varias opiniones relativas a que la formalización de los procesos de AC, integrados a la gestión misma, permitiría mejores logros y la posibilidad de su seguimiento. En este sentido, se aprecian posiciones que valoran muy positivamente la formalización en materia de gestión, especialmente planteadas por los directivos superiores de las universidades. Otras, sin embargo, critican justamente la excesiva formalización y cierta rigidización a la que conducen los

procesos de AC de la gestión institucional y docente. Esta crítica proviene, por lo general, de las autoridades medias y algunos académicos y docentes.

Son las autoridades de las universidades las que perciben más claramente los cambios en este ámbito. Se destacan ciertos cambios a nivel organizacional, como la creciente incorporación de técnicos y profesionales especialistas en la gestión de procesos, además de cierta institucionalización de la estructura de soporte para el desarrollo de esos procesos. Además, se aprecian cambios a nivel de procesos, como el desarrollo creciente de rutinas y protocolos para la toma de decisiones, su control y monitoreo.

Nuevamente aparecen aquí, con un nivel de importancia significativo, los nuevos actores de las organizaciones universitarias: las unidades de evaluación y apoyo, a cargo de técnicos y profesionales, por lo general, no académicos.

Llama la atención que la gran mayoría de los cambios reportados tengan que ver con el ámbito de la gestión (organización y procesos, formal e informal) y no se releven cambios en la estructura y gobierno de las instituciones. Resulta razonable, y por ende esperable, que los cambios en gestión reportados más arriba, tengan cierto impacto también en los modos como se gobiernan las universidades.

3.2.4. Gestión institucional de la docencia

Relacionado con el aspecto anterior, se exploraron posibles cambios en el modo cómo las universidades se organizan internamente y administran el quehacer docente propiamente tal.

En este ámbito destaca transversalmente el reconocimiento al valor creciente que se le atribuye a la función de la docencia al interior de las universidades, especialmente de la gestión curricular.

En efecto, la asociación entre AC y cambios en la gestión curricular es evidente y se grafica en cambios asociados a un mejor diseño (y más participativo), consideración de nuevas demandas, ajuste y actualización, etc.

Adicionalmente, se plantean otros cambios en este ámbito, como los siguientes:

- i) servicios docentes y atención a los estudiantes,
- ii) programación y coordinación docente/pedagógica,
- iii) gestión de los recursos para la docencia, e
- iv) implementación de mecanismos de evaluación y monitoreo permanente de planes y programas de estudios.

Son los actores internos de las universidades (decanos, directivos de carreras y académicos y docentes) los que aprecian con mayor claridad los cambios en este ámbito. Entre los países en que se aprecia más el impacto en la gestión de la docencia, se cuentan Colombia, Chile y Costa Rica, y ligeramente menos en Argentina y México. Hay un avance escaso en España y Portugal. En el caso de estos dos últimos países, se manifiesta que los cambios en gestión docente no necesariamente son atribuibles al AC.

3.2.5. Gestión del cuerpo docente/académico

Se analizó si el AC ha promovido cambios en la gestión y administración del cuerpo docente, en cualquiera de sus ámbitos de desarrollo.

En los países seleccionados en Latinoamérica, se constataron importantes cambios en los criterios y prácticas de selección y contratación. Desde el establecimiento de requisitos más exigentes (grado de doctor, en muchas universidades) hasta la instalación de concursos y prácticas más competitivas y transparentes de contratación.

Asociado a lo anterior, el AC ha involucrado una creciente presión sobre el número y credenciales del cuerpo docente. Por lo general, las universidades han debido garantizar un mayor número y dedicación horaria de sus académicos y, al mismo tiempo, velar por su formación académica, profesional y pedagógica.

En España y Portugal, los cambios en este ámbito, aunque importantes, parecieran obedecer a otras políticas nacionales desarrolladas directamente en torno al tema.

En Colombia, Costa Rica y, en menor medida, Chile, se aprecian cambios asociados a los criterios y estándares de evaluación de los sistemas de acreditación, en los que el número, calidad y gestión del cuerpo académico ocupa un lugar importante.

En algunos países las opiniones fueron coincidentes al identificar un mayor orden en cuanto en la definición de perfiles y su evaluación, y/o en la evaluación de los recursos humanos disponibles y su perfeccionamiento.

No existen cambios reportados sobre remuneraciones de los académicos y su desarrollo en cuanto a la investigación. Solo en Argentina existen ciertos planteamientos sobre la vinculación entre AC y el desarrollo y regularización de las plantas académicas, la investigación y las publicaciones.

Al igual que en los ámbitos anteriores, son los decanos, directores y docentes los que aprecian con mayor claridad los impactos en esta dimensión, vinculándolos más directamente al AC. En cambio, las autoridades externas y otros actores no

universitarios, si bien reconocen impactos en este aspecto, no necesariamente los atribuyen al AC.

3.2.6. Gestión administrativa financiera

Se consideró especialmente la gestión administrativa y financiera como uno de los posibles ámbitos de cambios relacionados con el AC. Sin embargo, durante la aplicación del instrumento, la gran mayoría de los actores consultados analizó sólo el componente financiero de la gestión, obviando la gestión administrativa de las instituciones.

Los actores consultados mencionaron impactos moderados o bajos del AC en la gestión administrativa-financiera, de manera directa o bien en ciertas condiciones que hacen posible mejorarla. Es importante destacar que en ningún país el impacto es significativo y relevante. Existen algunas opiniones marginales en torno a que la gestión financiera ha incrementado la burocracia interna y generado mayor carga administrativa, opinión planteada por algunos docentes.

Los países podrían ordenarse del siguiente modo, considerando la percepción de los actores en torno a una gradiente de impacto mediano a uno prácticamente nulo: Colombia, Costa Rica, Chile, Argentina, Portugal, España.

En Colombia y Costa Rica se observa cómo el AC ha impactado especialmente a través de los planes de mejoramiento, los que expresan un conjunto de prioridades relativas a la gestión financiera y que obligan a un mayor orden y congruencia. Este efecto se refleja en diversas opiniones en estos países, donde la vinculación entre evaluación y planificación es relevante y se da en un contexto de desarrollo estratégico institucional.

En Chile y Argentina se observan opiniones más bien diversas. Hay instituciones donde se puede observar algún impacto en este ámbito (en particular, a través de los planes de mejoramiento, convenios de desempeño, más orden administrativo, etc.), aunque no se trata de cambios percibidos transversalmente en todas las instituciones.

En México, Portugal y España, en cambio, se manifiestan opiniones en las que los cambios en esta dimensión son fruto de otras políticas, no necesariamente vinculadas al AC.

Lamentablemente no se registraron opiniones sobre gestión de recursos no financieros, o bien se trató de planteamientos muy marginales.

3.2.7. Participación de grupos de interés en procesos de AC

Se consultó por posibles cambios en la participación (y niveles de participación) de diversos grupos de interés en los procesos de evaluación y AC (estudiantes, egresados, empleadores, asociaciones y colegios profesionales, etc.).

Lamentablemente este tema fue escasamente respondido y, las respuestas recogidas, dejan ver diversas interpretaciones sobre los ámbitos de participación y grupos de interés asociados.

Del análisis de los informes, se entiende por participación de los grupos de interés en el AC a lo siguiente:

- i) La participación de *stakeholders* en la definición de criterios de evaluación y procedimientos de acreditación,
- ii) La participación de los *stakeholders* en las decisiones y en la gestión institucional,
- iii) La participación de grupos externos (fundamentalmente egresados y empleadores) en los procesos de autoevaluación, y
- iv) La consideración de la opinión de grupos externos (fundamentalmente egresados y empleadores) en la gestión docente de las instituciones y sus carreras.

Por lo general, la opinión recogida, en los distintos países, muestra que la participación, cuando existe, tiende a darse en un nivel bajo, informal y poco determinante.

En los países donde se percibe cierta influencia de la participación de externos en el AC, se resalta su consideración en encuestas (procesos de autoevaluación) y en la definición de criterios de evaluación (por consideración de las propias agencias o inclusión en la legislación). Hay también una participación en el ámbito de la gestión curricular, como se mencionó anteriormente.

Se destacan algunas opiniones en cuanto a la participación en la gestión institucional o a la consideración de su opinión de agentes externos en las decisiones institucionales (planes de desarrollo, por ejemplo. En estos casos, la participación pareciera obedecer a dinámicas distintas de la aplicación de mecanismos de AC, y más bien vinculadas a los sistemas de gobierno y vínculo con sus comunidades.

En cualquier caso, el impacto en este ámbito, cuando existe, es muy reciente. Llama la atención la baja consideración que se le otorga a este aspecto, en circunstancias que se trata de una dimensión estratégica del aseguramiento de la calidad.

3.3. Dimensión micro: Proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta dimensión se consultó por los siguientes aspectos: 3.3.1. cambios en los perfiles de egreso, planes de estudio y currículo; 3.3.2. análisis de información sobre progresión y logros de los estudiantes; 3.3.3. evaluación de aprendizajes en los estudiantes, y 3.3.4. estrategias docentes y pedagógicas.

En esta dimensión, todos los actores coinciden en reconocer cambios importantes, los que se vinculan al desarrollo de los mecanismos de AC pero también a otras motivaciones y procesos. En efecto, la relación parece no ser directa ni exclusiva del AC. Los cambios tienen que ver con presiones internas de las propias instituciones, pero también externas, como por ejemplo la necesidad de que la formación se haga cargo de los requerimientos del mundo laboral en el cual se van a desempeñar los egresados.

Por la relación directa de estudiantes y docentes con el proceso de enseñanza aprendizaje, son precisamente ellos quienes ven con mayor nitidez los cambios vinculados a esta dimensión. Manifiestan, por lo general, un nivel de asociación relevante entre los procesos de acreditación y las mejoras que perciben en esta dimensión. Cabe mencionar, sin embargo, que los docentes también asignan a los procesos de AC efectos no deseados (como por ejemplo, el incremento burocrático y la carga considerable de trabajo administrativo) por los que se han visto afectados.

3.3.1. Perfiles de egreso, planes de estudio y currículo

En todos los países, los distintos actores indican que las IES han llevado a cabo procesos de ajuste y actualización curricular. Ciertamente hay una opinión más clara del desarrollo de ajustes a los currículos y planes de estudio, que de modificaciones a los perfiles de egreso, aunque es difícil la actualización de los primeros, sin que tras ello exista la necesidad de modernizar los segundos.

Si bien nos encontramos frente a una opinión generalizada, por países y actores, que indica que las instituciones han ajustado sus planes de estudio y sus currículos, la profundidad de estos cambios, su relación con el AC y la evaluación que realizan los distintos actores, varía entre los países y entre las distintas instituciones de un mismo país.

En algunos casos, los menos, se indica que los cambios en esta dimensión se tratarían de procesos incipientes y formales.

Los actores justifican la modificación a los planes de estudio y sus currículos, por el imperativo de que los programas respondan a las necesidades del medio. Así, en el desarrollo de los procesos de actualización se ha considerado la opinión de

egresados y empleadores, las necesidades del 'mercado' (aunque no es claro el proceso de identificación de éstas), la actualización y, en ocasiones, incluso la formalización de los perfiles de egreso. Si bien el propósito de estas iniciativas de actualización es acercar el proceso de formación al mercado y el proveedor de información más lógico serían los empleadores, su participación frente al papel que asumen los egresados en este proceso es menor.

Coincidente con lo anterior, la información provista por egresados vincula el AC con cambios a los programas y a los perfiles de egreso.

Las autoridades intermedias (jefes de carrera) responsables de la gestión académica, si bien reconocen el desarrollo de procesos de revisión y actualización curricular, los vinculan a procesos de carácter permanente y no puntuales o cíclicos como los procesos de AC. Por su parte, califican a los cambios como una iniciativa directa de su propia gestión y de la institución en la que se desempeñan, como parte de su compromiso con una cultura por la calidad y no necesariamente por motivación externa. Claro es que la causa que determina el desarrollo de estos procesos no es aislable y, como era esperable, las autoridades cuya responsabilidad directa es la calidad de la formación, matizan la incidencia del AC, en sus componentes internos y externos.

Los docentes vinculan los cambios curriculares al desarrollo de procesos de auto evaluación. Para ellos, los ajustes son, en gran medida, el resultado de la autoevaluación, de las exigencias de los criterios de evaluación o de las agencias, a veces una consecuencia de los planes de mejoramiento posteriores a la autoevaluación o incluso a la acreditación. Manifiestan, asimismo, su desagrado, cuando este cambio obedece al rechazo de la acreditación, como es el caso de Portugal.

Para los estudiantes, el origen de los cambios es intrascendente. En general, perciben que se están haciendo ajustes en esta dimensión y que son razonablemente positivos.

Por su parte, las autoridades institucionales, especialmente de Colombia y Costa Rica, vinculan los cambios en el currículo al cambio del perfil del estudiante, a la urgencia de inserción rápida y exitosa en el mercado laboral, a la rapidez de reacción frente a la competencia y al uso de tecnologías.

Es importante establecer que los distintos actores enfatizan, al mismo tiempo, la existencia de mecanismos previos o el desarrollo de otros procesos que impactan en estos cambios, lo que hace poco clara su relación directa con el AC. Vicerrectores y decanos minimizan el rol del AC en estos ajustes, mientras que jefes de carreras y docentes vinculan claramente los cambios a los procesos de

acreditación: al contraste con los criterios, a los procesos de auto evaluación y a la implementación de planes de mejora.

En prácticamente todos los países se observa que los programas deben responder a las necesidades del medio e incluso las instituciones reconocen cierta presión de éste por alinear la formación a sus requerimientos. De allí que la información generada, a partir de consultas a egresados, sea un elemento que vincula el AC con estos cambios, aunque no por ello es el único.

Así, en países como Colombia y Chile, se indica que son las fuerzas del mercado las que más presionan por cambios y ajustes a los planes y programas, y su vinculación con el mercado laboral.

Hay algunos países donde se percibe que el AC ha obligado a ponerse al día, realizando ajustes y preocupándose por ciertos temas básicos asociados a los perfiles, currículos y planes de estudios, como es el caso de Argentina.

Los cambios en los perfiles de egreso son un asunto que aparece con fuerza en países como Colombia, Costa Rica y Chile. Chile y México enfatizan, además, la formulación de currículos por competencias. Es importante establecer que la situación de Portugal y España es especial, toda vez en esos casos, los cambios curriculares se vinculan a Bolonia y no a los mecanismos de AC (los que, por otra parte, verifican que los currículos se ajusten a las disposiciones de Bolonia).

Es interesante apreciar cierta influencia prescriptiva de la acreditación para con los cambios curriculares, toda vez que se trata de un aspecto por el cual consultan todas las agencias nacionales y, cuando las hay, también las especializadas. De alguna manera, los procesos de acreditación mueven o aceleran las modificaciones al currículo y a los perfiles de egreso; incluso la explicitación de éstos. Hacen urgente una tarea importante, muchas veces postergada si no hay presión externa. Esta situación redundante también en una crítica a los procesos de AC y al hecho de que, para acreditarse, es preciso adaptar el currículo a lo que dicen los criterios; en este escenario, en países como México, incluso se critica el poco espacio para la diferenciación.

3.3.2. Análisis de información sobre progresión y logros

En todos los países este es un aspecto clave. A nivel de facultades se reconoce como un tema de preocupación permanente.

La evaluación se centró fundamentalmente en la calidad de la información, como ésta ha evolucionado, y en las acciones de mejoramiento derivadas de dicha información. Hay coincidencia en los países, en el sentido que el AC visibiliza la información sobre la progresión y rendimiento de los estudiantes y la coloca en un lugar de importancia.

Es claro que el AC ha impulsado que hoy en día se cuente con más y mejor información sobre la progresión y logro de los estudiantes, pero nuevamente no es posible aislar el nivel de su incidencia. Es un proceso complejo, en el que intervienen otros elementos.

Los actores más directamente involucrados con la docencia, jefes de carrera y académicos, indican que la deserción es un proceso altamente complejo, en el que no es posible controlar todas las variables intervinientes, y que debe abordarse a través de numerosas acciones de mejoramiento. Así, se precisa que las diversas estrategias institucionales no cubren todas las dimensiones del fenómeno. Llama, sin embargo la atención, que respecto de la deserción ningún actor contextualice la situación de su propia universidad con la relación a nivel nacional o institucional, dada la relevancia que el fenómeno tiene, reconocido como un tema clave y una preocupación prioritaria. El tema de la titulación oportuna, si bien es mencionado, no figura entre las prioridades de acción, las que se centran mayoritariamente, en evitar el abandono.

Ejemplos de la diversidad de acciones de mejoramiento nombradas, cuyo objetivo es favorecer la retención:

- Aumento de los requisitos de ingreso,
- tutorías,
- flexibilidad curricular,
- dictación semestral de los cursos,
- disminución del tamaño de las secciones (cursos pequeños),
- orientación y asesoría psicológica a los alumnos,
- becas y apoyo socioeconómico,
- aumento de los recursos de apoyo y materiales didácticos,
- propedéuticos y cursos introductorios (contenidos y prácticas de estudio, por ejemplo),
- profesores especializados para ciertos tipos de estudios,
- seguimiento y monitoreo temprano, etc.

A nivel de decanos se señala que, pese a que existe más información disponible y a que se han impulsado diversas acciones de mejoramiento asociadas, se desconoce su impacto y más aún, se desconocen los resultados de dichas acciones.

La mirada de los docentes es distinta sobre esta materia: a su juicio, las diversas estrategias implementadas sí han producido mejoras en los resultados de aprendizaje, que se evidencian en la disminución de los índices de reprobación, mejoras en los niveles de empleabilidad, mayores remuneraciones y mejores

empleos. En el caso de Chile se resalta, además, la incidencia que ha tenido la formación por competencias, gracias a la cual “se ha ganado en formación profesional”.

Cabe mencionar también, que en el caso de Argentina, y en menor medida en Colombia, si bien es claro que se han implementado acciones para mejorar los resultados de aprendizaje y se reconoce una mejora en las metodologías de enseñanza, se señala la responsabilidad que en este asunto tienen también la deficiente formación entregada por la enseñanza secundaria, los problemas socioeconómicos y la apatía de los estudiantes, que generan en los docentes la sensación de estancamiento durante la última década.

El apoyo a los estudiantes con dificultades académicas es crítico en todos los países. Adicionalmente, se afirma que en algunos países como Argentina y México, por ejemplo, el fenómeno es abiertamente más complejo, ya que aún falta información confiable, en términos de cobertura y calidad, para tener certezas acerca de la dimensión del problema.

A nivel nacional, el único sistema de información pública que se menciona es el SPADIES de Colombia (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior), como facilitador del seguimiento de la deserción.

En esta dimensión, la evaluación se centró fundamentalmente en la calidad de la información, como ésta ha evolucionado, y en las acciones de mejoramiento derivadas de dicha información. Si bien se reconoce, en general, que los procesos externos de AC han mejorado la cantidad y calidad de información sobre progresión y logros de los estudiantes, también se señala que otros procesos han incidido en este aspecto. Por tanto, la influencia de los mecanismos de AC solo puede calificarse de indirecta.

Por tanto, pese a que existe más información disponible y a que se han impulsado diversas acciones de mejoramiento asociadas, se desconoce su impacto y más aún, se desconocen los resultados de dichas acciones. Tampoco fue posible, respecto de este punto, configurar un escenario público / privado.

3.3.3. Evaluación de aprendizajes.

El tema de la evaluación de aprendizajes aún cuando se percibe como un tema clave, desde el punto de vista del AC, sólo ha comenzado a ser abordado recientemente de manera institucional. En general, responde a iniciativas de los propios docentes y hay poca evidencia de su avance efectivo.

Entre las opiniones se mencionan variados modos de evaluación de los aprendizajes; algunos derivados de políticas nacionales, como exámenes nacionales (Saber Pro en Colombia), otros por iniciativa institucional como capacitación a los docentes, pruebas institucionales y sistemas de monitoreo, sistemas de información, definición de competencias, uso de rúbricas, pruebas de egreso, etc.

Los cambios en los modos de evaluación obedecen a políticas nacionales o bien son percibidos como iniciativas individuales, y pueden desarrollarse por adjudicación de estas iniciativas a los docentes, quienes desarrollan nuevos modos de evaluación del aprendizaje individualmente (y la institución básicamente se limita a proporcionar capacitación), como por la definición de políticas institucionales y prácticas normadas para todos los profesores.

Directores de carreras y docentes son quienes ven con mayor nitidez los impactos en esta dimensión. La percepción de vínculo entre los cambios percibidos y el AC es más clara en países como Colombia, Costa Rica y Chile; y más difusa en España, Portugal, Argentina y México.

Los estudiantes, por su parte, si bien reconocen avances, los califican de modestos y leves.

3.3.4. Estrategias docentes

Este es un aspecto clave desde el punto de vista del AC y que, por lo general, ha recibido bastante atención por parte de las universidades consultadas. Se exploraron cambios en las estrategias, modelos y prácticas docentes y pedagógicas.

Quienes perciben más claramente cambios son los directivos de facultades y carreras, así como los docentes. Indican que ciertamente hay avances, tanto por iniciativas institucionales, como de los propios docentes.

Los cambios reportados en las estrategias docentes son diversos. Asociados a cuestiones básicas, como la adquisición de bibliografía de los cursos, la regularización de los recursos y materiales necesarios para impartir docencia, la infraestructura, etc.; y a innovaciones como la introducción de TICs a la docencia o la implementación de nuevas metodologías de enseñanza.

A juicio de los distintos actores consultados, el AC pareciera haber influido positivamente en los cambios del primer tipo (básicos) y, al menos, fomentado los del segundo tipo (las innovaciones). Mientras las autoridades externas perciben un vínculo claro con el AC, las autoridades internas y los docentes consideran menos nítido ese vínculo.

Nuevamente, y como es común en todos los puntos que componen la evaluación de la gestión de la docencia, aunque se valoran positivamente los cambios, hay pocas evidencias de los resultados obtenidos.

Los estudiantes aprecian los cambios en este aspecto, aunque a su juicio son modestos y leves.

Este aspecto arroja diferencias de percepción entre los académicos de universidades públicas y privadas. Mientras en universidades públicas (usualmente de mayor tamaño y complejidad) estos cambios tienden a darse en el aula por iniciativa de los docentes, en universidades privadas (menor tamaño y complejidad) estos cambios son promovidos por una administración centralizada.

Asociado a esto último, en algunos países (y algunas universidades), el factor de la libertad académica juega cierto papel, toda vez que las estrategias docentes, aunque pueden ser impulsadas y fomentadas externamente y por la administración central, son resorte de los propios académicos.

4. Conclusiones

El estudio identificó regularidades en las percepciones de los actores consultados en las tres dimensiones consideradas. Destacan los avances en los sistemas de información, en la valoración de ésta en la profesionalización de la gestión universitaria, y en el reconocimiento creciente de la docencia como función institucional prioritaria.

En términos generales, en el sistema de educación superior se aprecian cambios en la institucionalidad del AC, valoración de la información para la toma de decisiones y el nuevo papel del estado en educación superior y en su relación con las instituciones.

Respecto de la dimensión asociada a la gestión institucional, se reconoce, como uno de los cambios de mayor magnitud, aquel asociado a la instalación de un estilo *gerencial* en la toma de decisiones, que supone reconocer y valorar, como un insumo relevante para la planificación institucional, los resultados de la evaluación desarrollada en el marco del AC. También se detecta un creciente reconocimiento de la docencia, como función clave de las universidades, lo que impacta a su vez en la evaluación y en el desarrollo docente.

Sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, el estudio muestra claramente que estudiantes y profesores ven cambios en la docencia, asociados a la acreditación de las carreras. Aunque existen numerosos factores involucrados, el AC es percibido como un motor de cambios en el diseño y programación curricular, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías y prácticas asociadas.

El estudio no sólo reveló cambios y aspectos positivos, sino que también hizo posible identificar ciertas dificultades comunes en los distintos países involucrados, que llevan a formular algunas recomendaciones de ajuste de políticas de AC, a partir de las experiencias analizadas.

Cabe precisar, antes de detallar los hallazgos por dimensión y tratándose de un estudio de percepciones en el cual la perspectiva de los actores es clave, que es preciso considerar ciertas constantes que aparecieron en el análisis comparado:

- En primer lugar, las autoridades gubernamentales muestran bastante desconocimiento acerca de las características y alcances de los procesos de AC, aunque la reconocen como un instrumento de enorme importancia en el contexto actual de la educación superior.
- Por su parte, las autoridades superiores de las universidades consultadas tienden a apreciar positivamente el AC interno, asociándolo a los cambios a las prioridades de la gestión de rectoría a la que pertenecen y, por ende, a sus propias decisiones, las que no siempre estarían impulsadas ni influidas por las políticas públicas de AC. De allí que su acento sea el

Aseguramiento Interno de la Calidad, planteando también ciertas críticas al Aseguramiento Externo de la Calidad, cuando este último limita la innovación y diferenciación institucional.

- Es a nivel de las autoridades de las facultades/escuelas y programas/carreras donde se percibe una mayor valoración de las normas y prácticas del AC y de cómo éstas contribuyen al logro de los objetivos de las carreras y al mejoramiento de la calidad del servicio. Destacan como el AC ha incidido significativamente en la cultura institucional a favor de la calidad. La claridad de su opinión respecto de las distintas dimensiones involucradas, no sólo refleja su conocimiento acabado en las dimensiones meso y micro, sino que pone en evidencia que es justamente en estos niveles donde los sistemas de AC y acreditación tienen una mayor incidencia, aunque no siempre suficientemente apreciada.

Por último, es importante indicar que si bien respecto de la distinción entre universidades públicas y privadas se encontraron algunos hallazgos, éstos no fueron gravitantes a la hora de identificar los cambios e impactos más significativos en las dimensiones consideradas.

A modo de síntesis

A modo de síntesis de los principales hallazgos en cada una de las dimensiones, puede sostenerse que:

Dimensión Macro: Sistema Educación Superior

1. Una de las conclusiones más relevantes referidas al sistema en su conjunto, es la modificación de su institucionalidad a favor a la incorporación del AC. Por una parte, el estado reconoce en el AC un nuevo mecanismo para ejercer su función reguladora, la que se desarrolla, principalmente, mediante mecanismos de incentivos a las instituciones. Por otra, y si bien se ha dejado entrever una mirada crítica a la eventual pérdida de autonomía de las universidades que se someten a los mecanismos de AC, los cambios en sus propias estructuras organizacionales reflejan que las instancias responsables del AC se han instalado de manera permanente, y por ende también lo ha hecho la acreditación.
2. En los distintos actores y países hay consenso respecto de que las normas del aseguramiento de la calidad contribuyen positivamente al desarrollo de la educación superior. La percepción de institucionalización del AC es valorada, pese a ciertos inconvenientes y limitaciones. Las autoridades intermedias son las que ven con mayor nitidez los cambios en esta dimensión y, en general, éstos se perciben asociados firmemente a la acreditación.

3. Es importante, por tanto, que a nivel de sistema se mantengan y fortalezcan los procesos de evaluación y acreditación de carreras/programas, ya que es aquí donde se aprecian los mayores efectos, especialmente cuando los mecanismos de AC involucran a estudiantes y docentes. Los procesos de acreditación de carreras permiten que los cambios identificados como necesarios, tras los procesos de evaluación interna y externa, sean factibles de implementar y que sean visibles para las comunidades académicas.
4. Toda vez que los sistemas de AC no distinguen entre instituciones públicas y privadas, se levantaron algunas críticas provenientes de las universidades estatales, las que observan que se las pone en idénticas condiciones de competencia con instituciones que distan del carácter tradicional de la educación superior, que ellas encarnan.
5. También es evidente la importancia creciente que transversalmente se asigna a contar con más y mejor información y a la necesidad de regular la información a la que accede el público, mediante sistemas que se diseñen de acuerdo a los requerimientos de los distintos usuarios y regulación de la publicidad.
6. Llama la atención que al asignar responsabilidades por la entrega de información oportuna, veraz, accesible y transparente, los diversos actores focalizan su respuesta en el estado y no en las universidades. Toda vez que hay conciencia pública acerca de la importancia de la calidad de la educación superior y del papel crítico que tiene la información para formarse un juicio pertinente acerca de ella, emerge el estado como garante de la información que reciben futuros estudiantes y sus familias; es un rol que aparece con fuerza y que las políticas públicas vinculadas al AC debieran recoger y potenciar.

Dimensión Meso: Gestión institucional

1. Uno de los cambios más evidentes en las estructuras organizacionales, es la institucionalización de un nuevo componente organizacional a cargo de técnicos y profesionales, por lo general, no académicos, responsables del diseño, control y planificación de procesos de AC, así como de la concentración de la información para la toma de decisiones.
2. Se reconoce, como uno de los cambios de mayor magnitud, el creciente reconocimiento de la docencia, como función clave de las universidades, lo que impacta a su vez en la evaluación y en el desarrollo docente. Por su parte, se observa la instalación de un estilo *gerencial y burocrático* en la toma de decisiones. Aunque existe cierta mixtura en su valoración, se trata de un

estilo criticado especialmente por los directivos medios y los académicos de las universidades consultadas.

3. El establecimiento de sistemas de información es percibido como un resultado del AC. Hay consenso en que el AC va acompañado del establecimiento de sistemas de información al interior de las instituciones de educación superior
4. Respecto del uso de la información en la gestión institucional, si bien este proceso concita un nivel de participación colectiva importante, no es equivalente entre los actores institucionales y se perciben desconfianzas respecto del uso de información que hacen otras IES del sistema.

En los distintos países se recoge la aspiración relativa a que la integración de los sistemas de información permitiría solucionar múltiples dificultades de acceso y pertinencia; también a contar con más información y cada vez más detallada, como si la acumulación permanente de más información, y cada vez más precisa, asegurara una mejor gestión académica e institucional. Estas opiniones reflejan que éste es un aspecto que todavía requiere de avances en los distintos países y para ello es importante tener claridad de cuál es efectivamente la información útil y para qué fines es prioritario utilizarla.

Los sistemas de información institucionales sirven fundamentalmente a la gestión institucional y académica. De allí que sean las autoridades superiores (Vicerrectores académicos, directores de planificación y decanos) quienes perciben más claramente los beneficios de contar con ellos, probablemente por su responsabilidad en la gestión.

Por su parte, académicos y asociaciones profesionales cuestionan su validez, confiabilidad y utilidad. Aunque observan avances en este ámbito, no siempre perciben su uso o utilidad. Por el contrario, no ven compensado el exceso de presión y burocracia que les exige reportar datos, con beneficios provenientes de información que responda a sus necesidades.

5. Respecto de la gestión del cuerpo académico, se constataron importantes cambios en los criterios y prácticas de selección y contratación, que van desde el establecimiento de requisitos más exigentes hasta el desarrollo de concursos y prácticas más competitivas y transparentes de contratación.

Asociado a lo anterior, el AC también ha involucrado una creciente presión sobre el número y credenciales del cuerpo docente.

Dimensión Micro: Proceso de Enseñanza Aprendizaje

1. En general, en los aspectos consultados a nivel de la docencia impartida, los distintos actores reconocen cambios importantes en cuanto a la actualización curricular y de los perfiles de egreso, a la consideración de información respecto de logros y seguimiento estudiantil, y a las estrategias, metodologías y prácticas de enseñanza. Se trata de cambios observados en prácticamente todos los países y cuya valoración es, por lo general, muy positiva, pese a que aún hay pocas evidencias acerca de los resultados obtenidos. Son los directivos medios, académicos y estudiantes quienes más aprecian los cambios en este aspecto.
2. La docencia es un tema clave del AC. Por ello, llama la atención que sean fundamentalmente los actores internos de las instituciones quienes más valoren esta dimensión, observándose un tratamiento más bien formal por parte de las autoridades de las agencias consultadas. Temas críticos como los perfiles de egreso, los currículos por competencias, el seguimiento y logro de los estudiantes, las innovaciones curriculares, entre otras, son cuestiones que requieren de flexibilidad y una evaluación sustantiva, y en ocasiones la percepción es que algunas agencias le dan más bien un tratamiento estandarizado y procedimental.
3. Hay consenso en que la información sobre la progresión y rendimiento de los estudiantes se ha tornado clave en la gestión docente gracias al desarrollo de los procesos de AC y de acreditación. No obstante, también las opiniones son coincidentes en el sentido de que los cambios en esta dimensión no provienen de las agencias, sino de las propias instituciones, tratándose de temas complejos.
4. Respecto de los cambios en las estrategias y prácticas docentes, el AC pareciera haber influido directa y positivamente en cambios asociados a ciertas cuestiones básicas, como la adquisición de bibliografía de los cursos y la regularización de los recursos y materiales necesarios para impartir docencia, pero también de un modo indirecto en otras materias relevantes, como los cambios asociados a innovaciones, introducción de TICs a la docencia, desarrollo de competencias, nuevas metodologías de enseñanza y evaluación, desarrollo de buenas prácticas, etc.

Algunas recomendaciones

La aceptación, por parte de las instituciones de educación superior, de la cultura de rendición de cuentas, no sería posible si, en los distintos países y como parte del desarrollo de la fase de instalación de los sistemas de AC, no se hubiese considerado el involucramiento y participación del mundo académico en la definición de normas y procedimientos, si no se hubieran proporcionado orientaciones claras para la evaluación interna, si tras la formulación de los planes de mejora éstos no se vincularan con acciones internas concretas y, usualmente, también con incentivos, si no se hubiera socializado la importancia de contar con adecuada y pertinente información para la toma de decisiones y de indicadores críticos relativos al proceso de enseñanza aprendizaje, entre otras acciones. Sin embargo, del análisis de las diversas opiniones recogidas durante este estudio, es evidente que los sistemas requieren de revisión permanente, recogiendo la experiencia adquirida y re-encantando a los distintos niveles institucionales con el AC. El riesgo de que la crítica a la burocratización y a la deficiente preparación de los pares evaluadores, entre otros, se instale y deslegitime los procesos y decisiones adoptadas, es insoslayable. Cobra importancia, por tanto, el fortalecimiento de los sistemas y para ello, toda vez que es a nivel de acreditación de carreras donde el impacto es más claro y la utilidad más evidente, es el nivel en que las agencias debieran mantener una especial preocupación.

Plantear el AC como parte del sistema de educación superior no es casual, no sólo porque los distintos actores interactúan de manera intra e interinstitucional, sino también porque diversos mecanismos de política pública afectan la gestión institucional y las decisiones que toman esos actores, a veces de modo premeditado y claro, en otras de manera imprevista e indeseada. Es importante, por tanto, a nivel de autoridades gubernamentales y de las agencias nacionales, revisar los diversos instrumentos de política pública distintos del AC pero que lo afectan, evaluar su nivel de alineamiento y efectuar las correcciones del caso.

Toda vez que la consideración acerca de la importancia de contar con información clara, oportuna y pertinente, es transversal, es necesario que los países implementen mecanismos que favorezcan una mayor divulgación y transparencia de los procedimientos y resultados de las decisiones de acreditación adoptadas por las agencias nacionales. Buscar mecanismos para que la información sobre la acreditación sea accesible y comprensible para la opinión pública, es un aspecto prioritario. Estos mecanismos deben considerar regulación de la publicidad y, especialmente, orientación según tipo de usuario.

Para el logro del objetivo anterior, deben desarrollarse sistemas de información pública con foco en los distintos usuarios. El AC debiera promover una mejor sistematización de la información disponible, facilidad de acceso y difusión más oportuna. Estos sistemas debieran, asimismo, buscar un equilibrio entre los requerimientos a las instituciones y la utilidad, oportunidad y riqueza de la información que éstas reciben.

La credibilidad de las agencias, en general, no es cuestionada y se asocia directamente a la exigencia de sus procedimientos, a la coherencia entre criterios y decisiones y al respaldo que le da la vinculación con el mundo académico. Sin embargo, en aquellos países en que es poco claro cuál es la institución responsable de asegurar la calidad, fundamentalmente aquellos que contemplan agencias especializadas por disciplina para la acreditación de programas, hay un mayor cuestionamiento al sistema de AC. Al mismo tiempo, se aprecia que la excesiva formalización y burocratización de los procesos es causa de importantes críticas, que pueden afectar los logros obtenidos a nivel de sistema. Esta es una luz de alerta que las agencias debieran considerar.

En aquellos países en los que coexisten agencias nacionales y agencias especializadas, es importante evaluar la conveniencia de mantener ambos sistemas. Una cuestión clave es definir normas claras para evaluar y controlar su desempeño, así como para asegurar la consistencia de sus decisiones y la rigurosidad en la aplicación de los procedimientos y estándares. Uno de los escenarios más dañinos, lo constituyen las malas prácticas derivadas de su competencia y conflictos de interés, ausencia de autoridad académica y sesgos y arbitrariedades.

Como una recomendación general, se recoge la opinión relativa a la necesidad de incrementar ampliamente los espacios de participación de las instituciones de educación superior y el mundo académico en la definición, perfeccionamiento y actualización de las normas, criterios y procedimientos de las agencias nacionales.

La vinculación permanente de la agencia con el mundo académico es un aspecto sobre el cual hay que trabajar. No sólo por la legitimidad que otorga a la institucionalidad y a las decisiones que ésta adopta, sino porque las universidades reclaman por una mayor consideración - y más permanente - a la hora de definir normas y procedimientos (marco regulatorio) y, especialmente, en una fase de consolidación del sistema, en la cual es imprescindible corregir efectos no deseados y perfeccionar normas, procedimientos y mecanismos de AC.

La crítica a la preparación, pertinencia, capacitación y conocimiento de los pares evaluadores es también transversal. Resulta, evidente, de las opiniones recogidas, que la revisión y fortalecimiento de los mecanismos de selección, capacitación y evaluación de evaluadores es una tarea prioritaria para las agencias.

La docencia es un tema que los diversos actores de las universidades destacan. Por ello, es preciso profundizar considerablemente el foco del AC en la enseñanza aprendizaje, mucho más allá de un enfoque que privilegia aspectos

formales y procedimentales. Evitar influencias prescriptivas de la acreditación respecto de los cambios curriculares, revisando la vinculación entre los diversos componentes del proceso de enseñanza aprendizaje a la luz de criterios de evaluación y sus resultados obtenidos pareciera ser un enfoque a privilegiar. Asegurar, por una parte, calidad de la enseñanza aprendizaje, sin promover homogenización curricular, parece ser un desafío complejo pero el más importante desde el punto de vista del AC a juicio de las instituciones.

Finalmente,

El funcionamiento del sistema requiere de la participación de las instituciones de educación superior. Debe, por tanto, analizarse en profundidad la conveniencia de contar con incentivos y si éstos son suficientes o no, para mantener el interés de las instituciones. Lo anterior supone, asimismo, reconocer que aún la cultura por la calidad está en proceso de instalación en la región.

La cultura de la calidad tiende a desvanecerse cuando prima el cumplimiento de los procedimientos más que los cambios que se generan al interior de las instituciones y, especialmente, de los programas. Contar con sistemas de AC formalmente instalados y en operación, ha significado una inversión importante en dedicación, trabajo y tiempo; en todos los países se reconoce su valor y las consecuencias que tiene en las instituciones.

Efectuar los cambios que requiere, en orden a perfeccionarlo, es una responsabilidad compartida de las autoridades gubernamentales, las instituciones de educación superior y, especialmente, las agencias. Mediante las diversas opiniones recogidas, su contextualización y ponderación, CINDA espera colaborar y facilitar esta tarea.

BIBLIOGRAFIA

Bornmann, L et al. (2006) Quality assurance in higher education meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education*, 52(4).

Brennan, J. & Shah T. (2000) Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40.

González, L.E. (2008) *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. CINDA-IESALC/UNESCO.

Harvey, L. & Green (1993) Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1).

- Horsburgh, M. (1999) Quality monitoring in higher education: the impact on student learning. *Quality in Higher Education*, 5(1).
- Lemaitre M.J. (2005) Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. En *Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones*. Santiago de Chile: Serie Seminarios Internacionales, CSE.
- Mintzberg H. (1989) *Diseño de organizaciones eficientes*. Editorial El Ateneo. Buenos Aires.
- Mintzberg, H. (1979) *The structuring of organizations*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Newton, J. (2002) Views from below: academics coping with quality. *Quality in higher education*, 8(2).
- Silva, C. (2006) Aseguramiento de calidad en gestión de instituciones de educación superior: expectativas y desafíos. *Calidad en la Educación*, CSE N° 24.
- Stensaker, B. (2003) Trance, transparency and transformation: the impact of external quality monitoring in higher education. *Quality in Higher Education* 9.
- Stensaker, B. (2008) Outcomes of quality assurance: a discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1).
- Vlasceanu, L., Grinberg, L, Parlea, D. (2007) *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*, UNESCO-CEPES, Bucharest.
- Westerheijden, D.F. (1999). Where are the quantum jumps in quality assurance?: developments of a decade of research on a heavy particle. *Higher Education* 38(2).
- Zapata, G. & Tejada, I (2009) Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior: consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, CSE N° 31.