LA GESTIÓN DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS

COLECTIVO DE AUTORES

COMPILADORES

Dr. C. José Luis Almuiñas Rivero

COLECTIVO DE AUTORES **Dr. C. José María Passarini Delpratto**

Dr. C. Jorge J. Domínguez Menéndez

El Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior es una unidad académica de la Universidad de La Habana dedicada a la generación, difusión y utilización del conocimiento sobre la educación superior, lo que contribuye a la vida científica, cultural, social y económica del país. Se creó en el año 1982 y constituye el primer centro del país con perfil multidisciplinario que integra diferentes perspectivas pedagógicas, sociológicas, de gestión y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el estudio de la educación superior. Desarrolla la investigación científica mediante la generación, asimilación, adaptación, difusión y transferencia de conocimientos. Contribuye, desde una perspectiva innovadora, en la satisfacción de las demandas de postgrado en el área de las Ciencias de la Educación Superior en correspondencia con las exigencias de la universidad cubana actual. Orienta sus esfuerzos hacia la búsqueda constante de la excelencia académica y la pertinencia social de sus resultados, estableciendo vínculos estrechos con instituciones universitarias nacionales y extranjeras, así como con otras organizaciones que trabajan la problemática de la educación superior. Es sede desde 1993 de la Cátedra UNESCO en Gestión y Docencia Universitaria y dirige la Revista Cubana de Educación Superior, propiciando la socialización de sus resultados científicos y los de otras Instituciones de Educación Superior nacionales y extranjeras. Se distingue por la alta calificación de sus profesores e investigadores y por el liderazgo nacional alcanzado en varias líneas de trabajo.

La Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República de Uruguay, fue creada en el año 1903 y es la única institución que forma profesionales de esta disciplina en el país. A lo largo de su historia ha contribuido al desarrollo y la sustentabilidad nacional, demostrando una creciente preocupación por la mejora de los procesos formativos, así como por la generación y socialización del conocimiento. A partir de la implementación de la Evaluación Institucional, la definición de Planes de Desarrollo Estratégico y la posterior Acreditación de la Carrera en el MERCOSUR, el compromiso con la calidad de las actividades desarrolladas se ha hecho mucho más evidente. La creación de la Unidad de Planeamiento y Evaluación Institucional, y la realización periódica de Talleres y Seminarios de formación sobre Gestión de la Calidad demuestran que la temática es una prioridad. La integración de la Facultad de Veterinaria a la Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior y el apoyo a la publicación de este libro también constituyen una demostración del posicionamiento institucional respecto al desafío de la mejora continua.

PUBLICADO EN EL AÑO 2024

ISBN: 978-9974-0-2076-4

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **5**

JOSÉ LUIS ALMUIÑAS RIVERO

UNIVERSIDAD DE LA HABANA

1. DEBATES SOBRE CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA CON PERSPECTIVA DE FUTURO **13**

Norberto Fernández Lamarra y Pablo Daniel García. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

2. CONCEPCIONES DE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ANÁLISIS DEL BINOMIO CALIDAD-EQUIDAD **31**

Yeny Delgado Brito y Ana Margarita Sosa Castillo. Universidad de la Habana, Cuba

3. A EXPANSÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UM CONTEXTO DE MERCANTILIZAÇÃO: O CASO DO BRASIL **43**

Sérgio Roberto Kieling Franco. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

4. GESTIÓN DE LA CALIDAD EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPLORACIÓN A PARTIR DE INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS **60**

Yaimara Peñate Santana, Luci Cristina Salas Narváez y Dayana Lozada Núñez. Universidad de Guayaquil, Ecuador.

5. LA CLASIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PROCESO DE CIENCIA E INNOVACIÓN. LA EXPERIENCIA CUBANA **77**

Francisco Benítez Cárdenas. Universidad de la Habana, Cuba.
Alberto Turro Breff. Universidad de Guantánamo, Cuba.

6. FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA CLASIFICAR LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ADSCRITAS AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR **93**

José Luis Almuiñas Rivero. Universidad de la Habana, Cuba.
Sirio Antonio Vargas Jiménez. Ministerio de Educación Superior, Cuba.

7. IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DEL ECUADOR. APLICACIÓN DEL MODELO EFQM 110

Noemí Bárbara Delgado Álvarez y Víctor Gustavo Gómez Rodríguez. Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador.
Ana Isabel Bonilla Calero. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, España.

8. EL SISTEMA DE ACREDITACIÓN REGIONAL DE CARRERAS DEL MERCOSUR Y SU IMPACTO EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA DE URUGUAY 136

José María Passarini Delpratto. Universidad de la República, Uruguay.

9. PROCESO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA 148

José María Passarini Delpratto. Universidad de la República, Uruguay.

10. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL ORIENTADA A LA PROMOCIÓN DE LA MEJORA CONTINUA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR 161

Dania Morales Batista. Escuela latinoamericana de medicina, Cuba.
José Luis Almuiñas Rivero. Universidad de la Habana, Cuba

11. ESTUDIO COMPARADO Y TRABAJO COOPERADO EN LA RED DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA VISIÓN DESDE LA ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL 171

José Luis Almuiñas Rivero. Universidad de la Habana, Cuba.
Judith Galarza López, Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador.
José María Passarini Delpratto. Universidad de la República, Uruguay.

12. AUTONOMÍA, COGOBIERNO Y PARTICIPACIÓN COMO FUENTES DEL PLANEAMIENTO UNIVERSITARIO: TRES PREMISAS 184

Daniel Alberto Comba. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

13. EL PLAN ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN. EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA 195

Gabriel Eduardo Ojeda Fosaro. Consultor en educación superior universitaria, Argentina.
Marcelo Gustavo Podmoguilnye y Norma Beatriz Salvatierra. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina

14. ESTRATEGIA COMPUTACIONAL COMO CONTRIBUCIÓN A LA CALIDAD DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA 213

Irina García Ojalvo e Isidro Alfredo Abelló Ugalde. Universidad de la Habana, Cuba. Judith Galarza López, Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador.

15. LA PERMANENCIA DEL PERSONAL ACADÉMICO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. PROPUESTA DE UN CURSO TALLER DE SUPERACIÓN PROFESIONAL 231

Adela Hernández Díaz, José Luis Almuiñas Rivero, Yaneisy González Espino y Ana Victoria Castellanos Noda. Universidad de la Habana, Cuba.

SOBRE LOS AUTORES 246

LA GESTIÓN DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS

COLECTIVO DE AUTORES

COMPILADORES:
Dr.C. José Luis Almuiñas Rivero
Dr.C. José María Passarini Delpratto
Dr.C. Jorge J. Domínguez Menéndez

DIAGRAMACIÓN
Lic. Nut. Serena De Vecchi

ISBN: 978-9974-0-2076-4

Se culminó de editar en Marzo de 2024.

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Este libro se incluye entre las publicaciones de la Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por el mejoramiento continuo de la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) sigue siendo objeto de máxima atención y ocupa, cada día más, un espacio mayor en la agenda de discusión de los organismos que dirigen los sistemas universitarios en los países de la región latinoamericana. Es parte también de la discusión en conferencias, eventos científicos y foros nacionales, regionales e internacionales vinculados con la temática de la educación superior. Elevar continuamente la calidad y la equidad en medio de una creciente diversidad de la oferta académica y las diferentes vías y estrategias para el desarrollo del aprendizaje requiere una sostenida reflexión y actuación responsable de dichas instituciones.

Por otra parte, si la calidad en su vínculo con la equidad es uno de los elementos decisivos para que la educación superior cumpla su papel estratégico en cada uno de los países de la región, el conocimiento y profundización sobre los aspectos relacionados con su gestión es una idea fuerza para su desarrollo continuo. Por ello, la discusión en torno a la gestión de la calidad en las IES ha sido también un hecho llamativo y permanente en las políticas universitarias, dada la diversidad de visiones que confluyen para su abordaje teórico – conceptual y metodológico y donde saltan a la luz valiosos estudios, investigaciones y experiencias prácticas.

Sin duda, desde el punto de vista académico la gestión de la calidad a nivel institucional y de los procesos universitarios es un espacio de mejora con muchas potencialidades aún por explotar. Se convierte así en una parte crítica para la solución de algunas insuficiencias internas, que contribuye a la propia supervivencia y desarrollo institucional, así como a las acrecentadas contradicciones y desigualdades existentes desde el punto de vista económico y social a nivel local, regional y nacional.

En algunas IES predomina un estilo de gestión de la calidad que se caracteriza, por ejemplo, por la realización de procesos planificación y evaluación de la calidad repetitivos, que se centran en la aplicación de un solo enfoque y vías para el desarrollo de la calidad, es decir, se apegan al más de lo mismo, dónde está primando la estabilidad durante mucho tiempo con un nulo o grado mínimo de cambio.

Hoy no basta con seguir analizando los males de las IES en el ámbito de la gestión de la calidad. En algunos aspectos se están reiterando los diagnósticos, pero falta diseñar y aplicar nuevas propuestas, estrategias más pertinentes y tratamientos adecuados a cada problema que existe en la manera de concebir y actuar en la gestión de la calidad universitaria y que son cada día más urgentes de solucionar. A fin de cuentas, algunos directivos no quieren correr riesgos y eso es peligroso, pero el nuevo conocimiento producido y el deseo y la posibilidad de introducirlo en la práctica para su transformación sin riesgo, es inútil.

Por ello, se hace necesario enfrentar las insuficiencias que ensombrecen actualmente el desarrollo de la calidad y su gestión en las IES mediante el desarrollo de la investigación y la innovación, así como el aprovechamiento de la experiencia práctica existente para desarrollar nuevas capacidades institucionales que mejoren la toma de decisiones en dicho ámbito del quehacer universitario actual y en proyección.

Algunos centros o institutos de investigación y prestigiosos autores han realizado o están desarrollando estudios e investigaciones centrados en esa temática y con ello, resaltan la importancia de su abordaje por su relevancia y pertinencia para el diseño e implementación de las políticas universitarias a nivel institucional y nacional.

Y precisamente, el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana (UH) de Cuba y la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República de Uruguay asumieron la iniciativa de la publicación de este libro para socializar algunos de sus resultados investigativos en ese ámbito, lo que unido a las contribuciones de un conjunto de prestigiosos especialistas de otras IES de la región, le otorgan valor en términos de conocimientos producidos y práctica exitosas que contribuyen

a la comprensión, con una mirada crítica, de varios puntos de contacto entre la calidad y su gestión en las IES.

Los aportes de los 27 autores y coautores de IES de seis países (Cuba, Uruguay, Argentina, Ecuador, Brasil y España) han sido, particularmente, interesantes, ya que responden a diferentes inquietudes y perspectivas alrededor de temas específicos vinculados con la gestión de la calidad a nivel institucional y nacional. Casi todos ellos, pertenecen a la Red Internacional de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES), que coordina el CEPES – UH y en la cual, la Facultad de Veterinaria está asumiendo la Secretaría Ejecutiva.

Los 15 capítulos que integran esta obra conforman una clara invitación y orientación para los interesados en un tema actual de las IES, donde existen convergencias y divergencias en relación con su abordaje pero que, sin duda, en los tiempos en que la ciencia y la innovación se han vuelto elementos claves para la educación superior, es una modesta contribución para que los directivos enfrenten el desafío que implica la gestión de la calidad a nivel institucional y de los procesos universitarios, ya que les brinda la oportunidad para desarrollar espacios de reflexión alrededor de su contenido y aporta a la teoría y práctica en el campo de la gestión de la calidad en la educación superior.

Específicamente, el CEPES de la UH se encuentra desarrollando actualmente un proyecto de investigación titulado "*Contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas al desarrollo de la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación Superior (MES)"* aprobado en el Programa Sectorial Educación Superior y Desarrollo Sostenible", que dirige el MES. En este libro, se presentan siete capítulos resultantes de dicho proyecto. Asimismo, dos contribuciones pertenecen a la Universidad de la República y una, a las siguientes IES: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina), Universidad Nacional del Litoral (Argentina), Consultora en Educación Superior (Argentina), Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Argentina), Universidad de Guayaquil (Ecuador) y Universidad Bolivariana del Ecuador (Ecuador).

Sobre el contenido del libro

Norberto Fernández Lamarra y Pablo Daniel García de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina, presentan en su capítulo algunas ideas con respecto al concepto de calidad de la educación superior y expresan, sintéticamente, su desarrollo en la región y ponen de relieve su concepción sobre el vínculo entre calidad y equidad. Asimismo, argumentan la importancia de pensar el derecho a la educación superior como una síntesis integradora de la relación calidad – equidad y en estrecha relación con una educación de calidad y para todos.

El tema sobre las concepciones de equidad en la educación superior es abordado también por Yeni Delgado Brito y Ana Margarita Sosa Castillo del CEPES de la UH (Cuba). En su trabajo plantean que la misión de formar a los ciudadanos que respondan a sus realidades con compromiso y ética es un desafío continuo que requiere de sistemas de educación superior equitativos que garanticen oportunidades de acceso, permanencia y egreso con independencia de factores que puedan originar desventajas educativas además de promover en el entorno institucional, valores de equidad para todos los miembros (docentes, personal administrativo y estudiantes) que desarrollan la labor universitaria y que se manifiesten en sus procesos (docencia, investigación y extensión universitaria) y funciones principales. Fundamentan, desde las premisas teóricas principales, la relación del binomio calidad –equidad, en función de su vínculo indisoluble con la Estrategia de desarrollo de la institución universitaria y, en consecuencia, destacan que es necesario que se integre a la gestión de su calidad.

Más adelante, Sérgio Roberto Kieling Franco, de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), parte de la observación del proceso de la educación superior en Brasil y analiza si la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior tuvo algún impacto en ese proceso de mercantilización. Concluye que la adopción del sistema de evaluación tuvo poco impacto en la oferta de educación superior privada, básicamente, frenando la creación de nuevas carreras, pero sin impactar el crecimiento de la matrícula en el sector privado, donde se concentran instituciones y cursos de calidad cuestionable. Señala además que la reducción en la velocidad de crecimiento de la matrícula en la educación superior privada es un fenómeno a estudiar y que puede tener que ver con un agotamiento del mercado y defiende la idea de que se necesitan políticas complementarias de acreditación de cursos e instituciones y atención al sistema de educación superior más

allá del mercado, para evitar un desgaste de instituciones y un posible colapso de este nivel de educación en Brasil.

Yaimara Peñate Santana, Luci Cristina Salas Narváez y Dayana Lozada Núñez de la Universidad de Guayaquil, Ecuador, ofrecen una visión general, empleando técnicas bibliométricas, sobre el estado actual de las investigaciones desarrolladas sobre la gestión de la calidad durante el período 1991-2023. Los resultados demuestran la actualidad y pertinencia de esta temática como disciplina académica, la necesidad del desarrollo de redes de colaboración tanto a nivel de autores como de países, así como el nivel de impacto que han tenido los estudios a nivel internacional.

El tema relacionado con la clasificación de las IES es tratado en dos capítulos. En el primero, Francisco Benítez Cárdenas y Alberto Turro Breff del CEPES de la UH y la Universidad de Guantánamo respectivamente, presentan la experiencia cubana en relación con la clasificación de las Instituciones de Educación Superior adscritas al MES en el proceso de Ciencia, Tecnología e Innovación. El sistema aplicado durante el periodo que estuve vigente contó con el consenso de dichas instituciones y centros de investigación y sus resultados constituyeron una eficaz herramienta para controlar el proceso y plantearse nuevas metas, conduciendo a la obtención de avances relevantes y de reconocimiento del estado cubano en su contribución al desarrollo. En el segundo, José Luis Almuiñas Rivero y Sirio Antonio Vargas Jiménez, del CEPES de la UH y del propio organismo central MES respectivamente abordan el tema relacionado con la gestión de la calidad desde la perspectiva de la clasificación de las 21 IES adscritas al MES. Estos autores fundamentan la necesidad e importancia de su clasificación como una vía que complementa a otras que se están implementando actualmente para el aseguramiento de la calidad. Se ponen de relieve el análisis crítico de las experiencias anteriores en ese ámbito y los ejes teóricos, los objetivos y los principios que sustentan la propuesta, la cual está contextualizada a la realidad del sistema MES y conformada, de manera autóctona, pertinente y coherente con las políticas de calidad aprobadas, sin producir distorsiones y competencia, con proyección internacional y considerando las características propias de las IES.

Noemí Bárbara Delgado Álvarez, Víctor Gustavo Gómez Rodríguez de la Universidad Bolivariana de Ecuador (UBE) y Ana Isabel Bonilla Calero, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España, caracterizan el procedimiento aplicado en la implementación del proceso de autoevaluación de la calidad en la UBE –institución de

nueva creación- para lograr una futura acreditación. En este caso, el modelo excelencia adoptado es el Europeo de Excelencia Empresarial que, a pesar de ser ampliamente utilizado, se ha particularizado a dicho contexto por dos razones: primero, por ser el EFQM un modelo de carácter general y segundo, porque se aplica a una institución universitaria de nueva creación.

A continuación, José Passarini Delpratto, de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay, presenta dos capítulos. En el primero, realiza un análisis sobre la creación y el desarrollo del Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias en el MERCOSUR y los Estados Asociados, y el impacto que ha tenido en dicha institución universitaria. Como antecedente, evalúa los avances logrados y las insuficiencias existentes en el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras, como una fase exploratoria inicial. Concluye planteando que las sucesivas autoevaluaciones y evaluaciones externas de las diferentes carreras de la UdelaR en el Sistema de Acreditación de Carreras han representado un aprendizaje muy importante y desencadenado mecanismos de mejora y de internacionalización muy significativos. En el segundo, dicho autor describe y analiza el proceso de evaluación institucional con objetivos de mejora que lleva adelante dicha institución, el cual es autogestionado y no tiene objetivo de acreditación. Al respecto, describe el procedimiento utilizado al respecto para promover la evaluación de sus servicios (Facultades, Escuelas, Institutos, Centros Universitarios).

En el capítulo por Dania Morales Batista de la Escuela Latinoamericana de Medicina y José Luis Almuiñas Rivero del CEPES de la UH respectivamente, se sustenta la pertinencia de la evaluación institucional sin fines de acreditación o autoconocimiento en las IES. Como conclusión, plantean la necesidad de crear una cultura del autoconocimiento y desarrollar un aprendizaje permanente alrededor de la evaluación institucional en la comunidad universitaria, sobre todo, en los directivos.

La siguiente presentación se relaciona con un estudio comparado apoyado en el trabajo cooperado entre IES de la RED-DEES en el ámbito de la acreditación universitaria y la evaluación institucional. Sus autores, José Luis Almuiñas Rivero del CEPES de la UH, Judith Galarza López. de la Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador y José Passarini Delpratto de la Universidad de La República, Uruguay, fundamentan la pertinencia de este tipo de estudio de carácter evaluativo y comparativo. Ponen de relieve las ventajas del trabajo cooperado para su realización y caracterizan los momentos del procedimiento

utilizado. Destacan además que los resultados de los estudios comparados apoyados en el trabajo en red pueden ser insumos importantes para la toma de decisiones, promover el intercambio académico y las buenas prácticas y, delinear una futura agenda de trabajo en el ámbito de la gestión de la calidad y de otros fenómenos educativos vinculados con la gestión universitaria.

Daniel Alberto Comba, de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina, aborda la problemática de la autonomía, el cogobierno y la participación, como premisas para los procesos de planeamiento en IES. En este capítulo, el autor argumenta cada una de las mismas para legitimar la toma de decisiones en ese tipo de procesos y reconoce que a pesar de ser éstas muy importantes, existen otras dimensiones vinculadas a la legitimidad del planeamiento en las instituciones universitarias

El capítulo presentado por Gabriel Eduardo Ojeda Fosaro, de la Consultora en Educación Superior Universitaria, Argentina, Marcelo Gustavo Podmoguilnye y Norma Beatriz Salvatierra, ambos de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) aborda el tema de la elaboración de un plan estratégico participativo. Se presenta la experiencia desarrollada en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ, poniendo el centro de atención la participación activa y efectiva de todos los estamentos y claustros de dicha facultad, en dicho proceso. Se presenta la metodología para la formulación del referido plan y sus primeros resultados.

Irina García Ojalvo e Isidro Alfredo Abelló Ugalde, ambos del CEPES de la UH conjuntamente con Judith Galarza López de la Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador, tratan del tema de una Estrategia computacional como contribución a la calidad del ingreso a la educación superior en Cuba. En este capítulo resalta la pertinencia del uso de técnicas y métodos de Ingeniería de Software para la creación de sistemas informáticos flexibles que tomen en cuenta las exigencias siempre cambiantes del proceso de ingreso a la educación superior cubana. Se presenta el modelo propuesto, sustentado en la integración de las dimensiones teórica y operacional. Dicho modelo ha servido de base para desarrollar sistemas informáticos posteriores vinculados con el proceso de ingreso.

Finalmente, se presenta un capítulo vinculado con la permanencia del personal académico en las instituciones de educación superior. Se trata de una propuesta de superación profesional para desarrollar las competencias directivas en dicho ámbito de la gestión. Los

autores, Adela Hernández Díaz, José Luis Almuiñas Rivero, Yaneisy González Espino y Ana Victoria Castellanos Noda, todos del CEPES de la UH, exponen los argumentos que fundan la necesidad de desarrollar dicha actividad de superación profesional del personal académico de la UH y otras IES del MES. Se presenta además el programa de un curso con todos sus componentes didácticos, el cual tiene como presupuestos una concepción integradora del fenómeno de la gestión de la permanencia de este personal, a partir de los factores de influencia, los problemas identificados y las posibles soluciones orientadas a que el mismo tenga resultados productivos en la docencia, la investigación y la extensión universitaria, permanezca el mayor tiempo posible en la institución y eleve la calidad de su desempeño.

Por último, queremos felicitar a todos los autores que enviaron sus contribuciones para que esta obra anhelada, sea una realidad y se ponga a disposición de los directivos, docentes e investigadores universitarios interesados en el tema central. Renovamos nuestra confianza en ellos por su experiencia y profesionalismo. Asimismo, reiterar el reconocimiento y apoyo incondicional brindado para la edición de este libro por la Facultad de Veterinaria de la UdelaR, y por aquellos que, de una forma u otra, hicieron posible la realización de este proyecto académico.

Estamos convencidos de que la obra que se presenta, puede coadyuvar a la reflexión y al análisis crítico, y contribuir al mejoramiento de la gestión de la calidad a nivel institucional y de los procesos universitarios. Mención especial para José Passarini, de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de La República, cuya intervención fue decisiva en su publicación.

JOSÉ LUIS ALMUIÑAS RIVERO
CEPES - UNIVERSIDAD DE LA HABANA
CUBA

DEBATES SOBRE CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA CON PERSPECTIVA DE FUTURO

Norberto Fernández Lamarra. Profesor-Investigador Emérito, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina, nflamarra@untref.edu.ar
Pablo Daniel García. Profesor-Investigador, CONICET, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina, pgarcia@untref.edu.ar

Resumen

A finales de la década de los 80 y principios de la década de los 90, el tema de la calidad en la educación superior comenzó a ganar relevancia en varios países de América Latina y se convirtió en un “concepto estelar”. Este capítulo aborda los debates teóricos y conceptuales en torno a la calidad y la equidad en la Educación Superior. El objetivo es presentar algunas ideas con respecto a qué se entiende por calidad de la educación superior, repasar sintéticamente su desarrollo en la región y reflexionar cuál es su vínculo entre calidad y equidad. A partir de recuperar una serie de definiciones clásicas sobre la idea de "calidad" de la educación superior, se argumenta a favor de la necesidad de entender a la calidad junto con la equidad. Se plantea la importancia de pensar el Derecho a la educación superior como una síntesis integradora de ambas y en estrecha relación con una educación de calidad y para todos.
Palabras clave: educación superior, calidad, equidad, derecho a la educación superior.

Abstract

In the late 1980s and early 1990s, the issue of quality in higher education began to gain relevance in several Latin American countries and became a "stellar concept." This chapter addresses the theoretical and conceptual debates around quality and equity in Higher Education. The objective is to present some ideas regarding what is understood by quality of higher education, to briefly review its development in the region and reflect on the link between quality and equity. Starting from recovering a series of classic definitions about the idea of "quality" in higher education, it is argued in favor of the need to understand quality together with equity. The importance of thinking about the Right to Higher Education as an integrating synthesis of both is raised. The Right to Education must be thought in relation to a quality education and must be thought for everyone.
Keywords: higher education, quality, equity, right to higher education.

Introducción

A finales de la década de los 80 y principios de la década de los 90, el tema de la calidad en la educación superior comenzó a ganar relevancia en varios países de América Latina. Este período se caracterizó por cambios significativos en el panorama educativo y una creciente demanda de mejoras en la calidad de la educación superior aflora en la región (Fernández, 2004).

Muchos países de la región estaban llevando a cabo reformas educativas en ese momento, con el objetivo de modernizar y mejorar sus sistemas educativos. La calidad se convirtió en un componente clave de estas reformas, ya que se reconocía que una educación de calidad era fundamental para el desarrollo socioeconómico de la región. Además, hubo un aumento significativo en la matriculación en la educación superior en América Latina, lo que generó demandas de una educación de calidad que proporciona habilidades y competencias relevantes para el mercado laboral. En aquellos años, comenzó a instalarse la idea de que la calidad debía evaluarse y acreditarse como una herramienta para mejorar las Instituciones de Educación Superior (IES). Varios países de la región establecieron sistemas de acreditación o fortalecieron los existentes, lo que impulsó la discusión y los debates sobre los enfoques teórico- metodológicos en cuanto a la calidad.

Asimismo, en un contexto de creciente globalización, las IES comenzaron a enfrentar una mayor competencia tanto a nivel nacional como internacional. Para posicionarse y atraer estudiantes, se hizo necesario destacar lo referido a la calidad de la educación ofrecida. Fernández (2013), señala que los modelos de calidad desarrollados en otras regiones y países -como los modelos de aseguramiento de la calidad tanto de América del Norte (Estados Unidos y Canadá) y de países europeos –en especial, entre otros, España, Francia, Italia y Holanda- también comenzaron a influir en la región. Estos modelos se tomaron como referencia para desarrollar marcos y estándares propios de calidad en la educación superior. En respuesta a estos factores, se llevaron a cabo diversas acciones en América Latina para promover la calidad en la educación superior. Estas incluyeron la creación de agencias de acreditación, el establecimiento de sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad, la promoción de la investigación y la formación de docentes, y la implementación de políticas de mejora continua, entre otras.

Estos cambios en relación con la importancia de la “calidad” de la educación se dan dentro de una nueva concepción del Estado –que reemplazó a la del Estado del Bienestar por otras vinculadas con concepciones neoliberales –, en la que la rendición de cuentas (la *accountability*) se constituyó en un componente principal, en particular, en la relación entre Estado y sociedad, y entre Estado, sociedad y universidad -el Estado Evaluador- (Fernández, 2004). En esta nueva concepción, la rendición de cuentas se convirtió en un componente principal en la relación entre el Estado y la sociedad, así como entre el Estado, la sociedad y las instituciones universitarias.

Hasta allí, el Estado de Bienestar se caracterizaba por su intervención y provisión de servicios públicos, incluida la educación. Sin embargo, a medida que surgieron nuevos desafíos económicos, políticos y sociales, se produjo una transformación en la forma en que se concibe el papel del Estado. Se enfatizó la necesidad de una mayor eficiencia y responsabilidad en el uso de los recursos públicos, lo que llevó –como se señaló antes- a la adopción de medidas de *accountability*. En el ámbito de la educación superior, esto implicó que las instituciones universitarias debían rendir cuentas por la calidad de sus programas, resultados y procesos. Se establecieron mecanismos de evaluación y seguimiento para asegurar que las mismas cumplieran con los estándares establecidos. Esto no solo se aplicó a las instituciones públicas, sino también a las privadas, reconociendo que la educación superior es un bien público que requiere garantías de calidad. Así, en este contexto, el concepto de "Estado Evaluador" se refiere a la idea de que el Estado asume un papel activo en la evaluación y el monitoreo de la calidad en la educación superior (Fernández, Aiello y Grandoli, 2013). Como señala Neave (2001), no es que antes el Estado no evaluará, sino que esta nueva estrategia supuso la descentralización de esta competencia y el despliegue de responsabilidades en nuevos agentes, con el monitoreo de la administración central. Así, en los noventa, la calidad de la educación se tradujo en la intención de establecer parámetros y estándares comunes para el conjunto de las instituciones.

Desde aquellos años iniciales del debate de la calidad a la fecha, se ha escrito y discutido mucho sobre este concepto. La importancia de esta categoría analítica para la gestión universitaria está vinculada con la necesidad de asegurar y mejorar la eficacia y eficiencia de los procesos educativos. La ampliación cuantitativa de la educación superior genera así nuevos debates en torno a la calidad.

A más de treinta años de las primeras evaluaciones de la calidad, es necesario reconsiderar el impacto que han tenido estos aspectos en la mejora de la educación superior, considerando los aspectos no resueltos: la deserción, las brechas de graduación entre los distintos grupos sociales y la devaluación de títulos, sólo por mencionar algunos de ellos (Fernández, 2023). Por ello, en este texto nos proponemos presentar algunas ideas con respecto a qué se entiende por calidad de la educación superior, repasar sintéticamente su desarrollo en la región y reflexionar cuál es su vínculo entre calidad y equidad, entendiendo que no deben pensarse como categorías antagónicas si no, en forma complementaria.

1. Diferentes concepciones sobre la calidad de la educación

El papel primordial que desempeña la temática de la calidad y su evaluación lleva a tener que discutir acerca de las distintas concepciones que se desplegaron en la historia reciente a partir de diferentes marcos teóricos y contextos. Bal (2002), ha desarrollado la concepción de "conceptos viajeros" para referirse a las ideas o conceptos que tienen la capacidad de moverse y adaptarse a diferentes contextos culturales, históricos o disciplinarios. Según este autor, estos conceptos no son estáticos ni fijos, sino flexibles y dinámicos, y pueden transformarse y adquirir nuevos significados a medida que se desplazan de un contexto a otro. Es decir, pueden migrar de una disciplina a otra, de una cultura a otra, o de un periodo histórico a otro. La noción de "conceptos viajeros" desafía la idea de que los conceptos tienen un significado fijo y universal. En cambio, dicho autor enfatiza que los conceptos están en constante movimiento y son moldeados por los contextos en los que se utilizan. Al viajar, los conceptos pueden adquirir matices diferentes, ser reinterpretados o resignificados en relación con las particularidades de cada contexto. Bal sostiene también que los "conceptos viajeros" son importantes para comprender cómo las ideas y las formas de conocimiento se intercambian y se transforman en diferentes culturas y disciplinas. Considerando el concepto de calidad como uno de estos conceptos, nos proponemos rastrear sus mutaciones de sentido y significado a lo largo de la historia de la educación reciente.

En Europa, la European Network for Quality Assurance (ENQA) y la Joint Quality Initiative han contribuido a dicho debate y a homogeneizar concepciones, estándares e indicadores de calidad en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso de Bolonia). En Estados Unidos y Canadá –con una más larga tradición sobre esta temática– las concepciones y sus metodologías se revisan, de forma periódica, en función de los

requerimientos sociales y profesionales. En América Latina este debate está todavía pendiente, aunque se han hecho algunos progresos parciales. Incluso, se encuentra sin resolver un problema en cada uno de los países; muchas veces, se asumen concepciones diferentes en distintos procesos de evaluación y de acreditación. Hasta el momento ha sido difícil y complejo alcanzar acuerdos sobre calidad de la educación, sobre eficiencia y sobre productividad (Fernández, 2004).

En la literatura especializada se encuentran diversas concepciones de calidad para pensar la evaluación en las IES. Entre las más tradicionales está la clasificación de Harvey y Green (1993) y Harvey (1997) que plantea cinco opciones:

- la *calidad como excepción* es una concepción tradicional que da por hecho que es algo especial. Ya sea como algo superior, algo excelente o exclusivo; esta acepción supone a la calidad como algo alcanzable sólo en situaciones muy limitadas.
- la *calidad como perfección* o consistencia, predefinida y medible. Esta definición permite a las universidades tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones.
- la *calidad como aptitud* para el logro de una misión o propósito. Implica la relación con la forma en que cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, que usualmente corresponde a las especificaciones del “cliente”.
- la *calidad como valor agregado*. Esta concepción se ha estado usando en educación superior desde mediados de los ochenta, en varios países, asociándose a costo y exigiendo al sector eficiencia y efectividad

En los distintos debates sobre el concepto de calidad educativa se ha generalizado reconocer el carácter de multidimensionalidad en torno a su definición, así como su complejidad para operacionalizar y aproximarse a una definición (Garbanzo, 2007). La calidad puede ser entendida como la conjunción e integración de pertinencia, eficiencia y eficacia; un norte para las instituciones; un derecho de los ciudadanos; un proceso continuo e integrado; una relación entre productos – procesos – resultados o un mérito, un premio a la excelencia, la adecuación a propósitos, como producto económico y como transformación y cambio (Fernández, 2013). Siguiendo a Brunner (1994), las acepciones del concepto de calidad, en tanto categoría multidimensional, varían si ponemos atención a los insumos, a

los procesos o a los resultados de la educación superior. Tal como afirma Pirsig (1976), citado por Herrera (2007), no sé lo que es la calidad, pero en cuanto la veo la reconozco. Decía este autor:

> Calidad…uno sabe lo que es, pero uno no sabe bien lo que es. Eso es contradictorio. Pero cuando uno trata de expresar lo que es la calidad, aparte de las cosas que la tienen, ¡todo se hace confuso! No hay nada que se pueda decir claramente. Si uno no puede decir qué es "calidad", cómo se sabe entonces "lo que es", de ese modo, para todos los propósitos prácticos, la calidad no existe". Pero para todos los propósitos prácticos la calidad sí existe. Si no, ¿en qué basamos nuestras calificaciones? ¿Por qué otro motivo la gente gastaría fortunas en adquirir algunos bienes y tiraría otros a la basura? Obviamente, algunas cosas son "mejores que otras" pero ¿qué es esto de "ser mejores"?... Así, uno se da vueltas y vueltas, girando ruedas mentales, sin encontrar un sustrato para afirmarse "¿Qué diablos es la calidad? (p. 179).

Si ponemos estas ideas de Pirsig en diálogo con la teorización de los conceptos de Bal (2002), podemos afirmar que el concepto de calidad no es simple, ya que tienen múltiples aspectos que pueden ser descubiertos, con distintas ramificaciones, tradiciones e historias. Cuando Bal (2002), menciona que los conceptos casi nunca se utilizan de la misma forma al hablar de los "conceptos viajeros", se refiere a que los mismos adquieren diferentes significados y connotaciones dependiendo del contexto en el que se empleen. Cuando un concepto viaja de un contexto a otro, ya sea de una disciplina a otra, de una cultura a otra o de un período histórico a otro, es inevitable que su interpretación y uso se vean influenciados por las características propias de ese nuevo contexto. Esto puede deberse a diferencias en la terminología, en los marcos teóricos o en las prácticas discursivas de los diferentes ámbitos en los que se utiliza el concepto. Por ejemplo, si un concepto se origina en el campo de la administración empresarial (como es el caso del concepto de calidad) y luego, se adopta en el campo de la gestión educativa, es probable que adquiera nuevas connotaciones y se aplique de manera distinta. Esto se debe a las diferencias en los objetivos, enfoques y formas de análisis de cada disciplina.

Por su parte, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) ha postulado que el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de

referencia –real o utópico– previamente determinado (González y Ayarza, 1990). Por tanto, en rigor, sólo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando son homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar. De acuerdo con la concepción acuñada por CINDA, el mejoramiento de la calidad de la educación superior deja de ser un proceso unilineal evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, es un proceso omnidireccional, cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia.

Siguiendo con las ideas sobre los "conceptos viajeros" de Bal (2002), podemos recuperar la conceptualización de Schwartzman (1989), quien afirma que las concepciones de calidad varían según los diferentes actores. Siguiendo a Schwartzman (1989), es posible afirmar que la idea de calidad para los académicos, se refiere a los saberes; para los empleadores, a las competencias; para los estudiantes, a la empleabilidad; para la sociedad, a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano (Fernández, 2005).

En esta sucinta recuperación de distintas conceptualizaciones sobre la calidad, es posible considerar las ideas de Díaz (2007), quien define calidad como la capacidad institucional de mostrar el incremento de una serie de indicadores, a través de los cuáles se demanda a que las autoridades responsables de instituciones y programas ofrezcan informaciones por lo que se podría postular la siguiente ecuación: mejores indicadores formales igual a mayor calidad de la educación. La idea de calidad que se impulsa en el sistema educativo se refiere más a lo formal que a los procesos académicos. En este sentido, hasta el momento, no hay una definición de calidad que se refiera a aspectos más cualitativos que se relacionen con la formación, el proceso de aprendizaje y los elementos pedagógicos que se encuentran de manera intrínseca en el trabajo educativo (Díaz, 2007). Es, según este investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, un tema que aún está pendiente y que plantea un importante interrogante, que requiere ser considerado y debatido. Podemos afirmar que el debate todavía está pendiente.

Para cerrar este apartado, cabe considerar -como lo señala Días (1995), que el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo, sino que

debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores. Un repaso por estos clásicos para una definición conceptual de la calidad de la educación superior permite afirmar que el espíritu de las distintas definiciones coincide en que es una concepción de construcción colectiva y gradual, que integra y articula visiones y demandas de diferentes actores, con los valores y propósitos de la institución educativa y de la sociedad (Fernández, 2013).

Vínculo entre calidad y equidad

Existe una definición de calidad de la educación superior que surgió en el seno de Unesco (París, 1998), que sintetiza el espíritu de otras definiciones mencionadas en los diversos informes nacionales elaborados en el marco del IESALC / UNESCO. Esta definición señala que calidad es la adecuación del “Ser” y “Quehacer” de la educación superior a su “Deber ser”. La calidad relaciona los distintos aspectos (Ser, Quehacer y Deber Ser). El concepto de "Ser" se refiere a la esencia y la identidad de la educación superior. Se trata de comprender y evaluar la naturaleza fundamental de las instituciones y programas educativos en términos de sus objetivos, valores, misión y visión. El "Ser" de la educación superior está relacionado con su propósito fundamental, su compromiso con la generación y difusión del conocimiento, y su contribución al desarrollo social y económico. Por otro lado, el concepto de "Quehacer" se refiere a las prácticas, acciones y procesos que se llevan a cabo en la educación superior. Esto incluye los métodos de enseñanza y aprendizaje, la investigación, la extensión, la gestión institucional, la participación estudiantil, entre otros aspectos. El "Quehacer" se centra en la manera en que la educación superior cumple con sus objetivos y se desarrolla en la práctica, evaluando la efectividad de sus procesos y actividades. Finalmente, el concepto de "Deber ser" se refiere a los estándares y criterios de calidad que se espera que la educación superior alcance. Estos estándares pueden estar basados en marcos normativos y de referencia, criterios de acreditación, indicadores de calidad o mejores prácticas reconocidas. El "Deber ser" establece las expectativas y metas hacia las cuales las instituciones y programas de educación superior deben aspirar, y proporciona un punto de referencia para evaluar su calidad. En consecuencia, esta definición de calidad de la educación superior según UNESCO (1998), y en los sucesivos informes del IESALC destaca que la calidad implica la adecuación del "Ser" (identidad y propósito), el "Quehacer" (prácticas y procesos) y el "Deber ser" (estándares y criterios) de la educación superior.

Si se mira la realidad de la educación superior en América Latina, podría discutirse este alineamiento supuesto entre el ser, el quehacer y el deber ser.

El análisis de las tendencias mundiales de la educación superior y sus expresiones regionales y nacionales incluyen, en prácticamente todos los casos, el reconocimiento del incremento en el acceso al nivel. Durante las últimas décadas, la expansión educativa en todos los países también se ha caracterizado por el considerable crecimiento de la educación superior, a menudo considerada como una respuesta a las necesidades de la "economía del conocimiento" para el siglo XXI y a las aspiraciones educativas de las generaciones recientes (OCDE, 2017). Al respecto Atria (2012), ha reconocido que la expansión de los sistemas de educación superior es, probablemente, el cambio de mayor alcance y velocidad en el panorama actual del sector educación y que la literatura suele referirse a esta tendencia de cambio como la "masificación" de la educación superior.

La masificación de la educación superior se une estrechamente en la visión prospectiva de la UNESCO, a su contribución a la equidad y el desarrollo sostenible (2014). Esto queda explícito en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) hasta el 2030, al considerarse en general en su Objetivo 4, la finalidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, en tanto su meta 3 plantea para la educación superior que en el 2030 la misma debe asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (ONU, 2015). La importancia de la masificación de la educación superior se reafirma y completa con el reconocimiento del vínculo entre equidad y calidad en este nivel como elementos indivisibles. Al respecto Aponte-Hernández (2008), considera que la nueva pertinencia social de la educación superior contiene la dimensión de inclusión y equidad que incide y amplía la noción de calidad que prevalece en las IES.

Ahora bien, más allá de estas expresiones, diferentes trabajos de la UNESCO reconocen que la masificación de la educación superior no ha sido equitativa y avanza con disparidades (UNESCO, 2017). La matriculación en el nivel superior continúa incrementándose, llegando en el 2015 a 213 millones de alumnos; no obstante, también admite que "pocos países garantizan el acceso universal" al mismo (UNESCO, 2017). Según la UNESCO (2017), "*los más pobres apenas tienen alguna oportunidad de cursar una enseñanza postsecundaria en los países de ingresos bajos y medianos*" (p. 42).

También estudios de los últimos años de la CEPAL (2016), plantean que las inequidades en la educación superior, en particular en América Latina, han presentado una tendencia no favorable y que, si bien la región aumenta la matriculación en el nivel, el aumento del acceso del quintil de la población de mayores ingresos fue cinco veces mayor al del quintil más bajo.

De igual modo, la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORSALC) en el 2013 señaló:

> El acceso a la educación superior se expandió aceleradamente en la región durante la década del 2000, acumulando un promedio de crecimiento de aproximadamente 40%… Aunque la tendencia a la expansión fue muy extendida, persiste entre los países de la región una enorme heterogeneidad en este nivel educativo. El patrón de crecimiento de la educación superior fue, sin embargo, muy inequitativo. (p. 28)

Esto significa que algunos países han logrado una expansión más significativa y equitativa, mientras que otros han enfrentado desafíos en términos de acceso y cobertura. El patrón de crecimiento de la educación superior ha sido inequitativo. Esto permite plantear que, si bien se ha producido un aumento en el número de personas que acceden a la educación superior, dicho crecimiento no ha sido equitativo en términos de distribución. Existen disparidades significativas en el acceso y permanencia en la educación superior entre diferentes grupos de la población, como aquellos con recursos económicos limitados, minorías étnicas, áreas rurales o personas en situación de vulnerabilidad.

A pesar de los avances en la expansión del acceso, es necesario trabajar para garantizar que todas las personas tengan oportunidades equitativas de acceder y permanecer en la educación superior, independientemente de su origen socioeconómico, ubicación geográfica o características personales. Esto implica implementar políticas y acciones que promuevan la igualdad de oportunidades y reduzcan las brechas existentes en el acceso a la educación superior.

En la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRES (IESALC, 2008) se recomendó que para dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por la educación superior se requería profundizar en las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes. Los valores y principios de la Declaración de la dicha Conferencia, particularmente el concepto

de educación como bien público social, derecho universal y deber del Estado, obligan a la Educación Superior, a afirmar la noción de calidad vinculada con la pertinencia e inclusión social. Así lo dice explícitamente el Plan de Acción construido luego de la CRES: la educación superior es un derecho humano y un bien público social. Por eso, los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho, afirma la Declaración Final de la CRES 2008. El carácter de bien público social de la educación superior se reafirma en que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos. independientemente de su origen socioeconómico. Para que esto sea posible, se requiere de políticas educativas nacionales que promuevan y faciliten el acceso a una educación superior de calidad. Estas políticas deben ir más allá de simples declaraciones de intenciones y deben ser respaldadas por estrategias y acciones concretas, las cuales pueden incluir medidas como la expansión de la oferta educativa, la creación de programas de becas y ayudas financieras, la implementación de políticas de inclusión y equidad, la mejora de la infraestructura educativa, la formación y capacitación de docentes, entre otras.

La III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe de Córdoba, Argentina del 2018 refrenda los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, en la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y en la de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008 y reafirma el postulado de la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. En la declaración final, se avanza en esta mirada complementaria entre calidad y equidad al plantear que resulta imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera sea la modalidad, para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional (CRES, 2018). Aparece el llamado a garantizar el acceso universal a la educación superior, la promoción de la permanencia y la búsqueda de estrategias para “andamiar” el egreso. Sin embargo, la declaración va más allá y también enfatiza la importancia de la formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional. Esto implica que la educación superior debe proporcionar una formación de alta calidad, que esté alineada con las necesidades y demandas locales y regionales, teniendo en cuenta las características sociales, culturales y económicas de la región.

Conclusiones

Según Braslavsky (1997), los “conceptos estelares” son aquellos que aparecen como componentes inevitables de los discursos escuchados. Los mismos, son resignificados de diversa manera con relación a cómo se articulan con los “conceptos controversiales”, que son aquellos respecto de los cuales no existe consenso. Podríamos pensar a la calidad o a la equidad como “conceptos estelares”. Estos conceptos estelares son ampliamente aceptados y reconocidos como importantes dentro de un determinado campo de la política educativa. Son términos que concitan grandes adhesiones y parecen encontrar escasas resistencias. Sin embargo, la cita también menciona los "conceptos controversiales", que son aquellos respecto a los cuales no existe consenso. Calidad y equidad pueden ser usados para justificar otros conceptos o ideas, controversiales o discutibles pero su “halo” de incuestionabilidad evita estos debates y discusiones. En los párrafos anteriores es posible apreciar la diversidad de conceptualizaciones que es posible encontrar detrás del concepto de calidad, incluso considerando que se trata de una revisión no exhaustiva y que podría extenderse por otros artículos y trabajos y por varios cientos de páginas.

También en los párrafos anteriores se menciona cómo la educación superior latinoamericana ha logrado, en este siglo, incrementar significativamente su cobertura. Aun así, en términos de la calidad educativa, la educación superior en la región manifiesta una fuerte heterogeneidad y dificultades para dar cuenta de las nuevas exigencias a las que está sometida. Esta situación ha favorecido una perspectiva que señala que podría pensarse que en la actualidad se asiste a la generación de un nuevo proceso de “fraude”, ya que para los estudiantes de menor nivel social que egresen de instituciones de baja calidad –luego de un gran esfuerzo por parte de sus familias y de ellos mismos- sus títulos tendrán una menor valoración en la sociedad y en el mercado de trabajo y, por consiguiente, menos posibilidades ocupacionales y menores salarios (Fernández y Pérez, 2016).

Al respecto, entendemos que debe mantenerse una alerta que asegure avances crecientes en la reducción de brechas sociales y educativas reales. Algunos autores proponen el concepto de la “exclusión incluyente” (Gentili, 2009), o “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011), que plantea que aunque en términos generales se verificó un proceso muy significativo de ampliación de la matrícula que incluso continuará en el futuro, existen procesos consustanciales –deserción, fracaso, segmentación, diferencias de capital

académico, etc.- que la ponen en duda, ya que beneficia fundamentalmente a los sectores medios, en detrimento de los más desfavorecidos.

Así, la democratización de la educación implica no solo asegurar el acceso a nuevos sectores de la población sino también su permanencia y finalización en condiciones semejantes de calidad, en especial, si lo que se pretende es que la expansión registrada hasta el momento no produzca un “efecto Mateo”, limitando los beneficios a aquellos que ya cuentan con el recurso o licuando los mayores niveles de democratización que los cambios pudiesen producir. Por ello, si el desafío de la educación superior es sentar las bases para una sociedad más justa e igualitaria –tanto a nivel mundial como regional y nacional– que asegure los beneficios de la educación –cada vez más imprescindibles en el mundo actual– a toda la población, o al menos a grupos poblacionales cada vez mayores, la concepción de la educación como servicio reemplazando la educación como derecho, conlleva una fuerte tensión tanto a nivel mundial como nacional y regional. Si esta tendencia regresiva se consolida, cada vez serán más grandes las diferencias sociales, culturales y educativas y mayores los sectores de población condenados a la pobreza y a la exclusión (Fernández y Pérez, 2016).

A lo largo de los párrafos anteriores se ha planteado que resulta posible afirmar que la calidad de la educación superior no debe ser de ninguna manera opuesta a la equidad. La argumentación a favor de este antagonismo –que lamentablemente muchos políticos y colegas afirman que en América Latina- se debe a una comprensión limitada del concepto de calidad y equidad, así como a la falta de una visión más amplia e integradora de la educación.

La calidad en la educación superior se refiere a la excelencia académica, la relevancia de los programas de estudio, la formación de habilidades y competencias, la infraestructura adecuada, la investigación de calidad y la empleabilidad de los graduados, entre otros aspectos. Por otro lado, la equidad se relaciona con la igualdad de oportunidades de acceso y la eliminación de barreras socioeconómicas, étnicas, de género u otras que puedan limitar tanto el acceso y como el éxito educativo de diferentes grupos de estudiantes.

Desde nuestra concepción, es importante reconocer que la calidad y la equidad son dos dimensiones interdependientes que deben considerarse juntas para lograr una educación superior inclusiva y de excelencia. Una educación superior de calidad no puede existir si no

se aborda la equidad, ya que la calidad debe ser accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes socioeconómicos, origen étnico, género u otras características personales. Por otro lado, la equidad no significa necesariamente igualdad de resultados, sino garantizar igualdad de oportunidades. Esto implica que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y las condiciones necesarias para tener éxito académico, pero reconociendo que las trayectorias y resultados pueden ser diferentes debido a las diversas circunstancias individuales y contextuales.

Además, la equidad puede contribuir a mejorar la calidad de la educación superior. Al fomentar la diversidad de estudiantes y la inclusión de diferentes perspectivas, se enriquece el aprendizaje y se promueve una educación más relevante y contextualizada. La equidad también puede generar un mayor compromiso y motivación de los estudiantes, lo que a su vez puede impactar positivamente en su desempeño académico y en la calidad de la educación.

La calidad de la educación superior y la equidad no son conceptos opuestos, sino que están interrelacionados y se refuerzan mutuamente. Promover la equidad en el acceso y el éxito educativo es esencial para garantizar una educación superior de calidad, y una educación superior de calidad debe contribuir a reducir las desigualdades y promover la equidad. Ambos aspectos son fundamentales para lograr una educación superior inclusiva, equitativa y de excelencia. Pensar la universidad “para el futuro” supone avanzar y profundizar las políticas y las estrategias en cuanto a calidad y equidad.
La idea de la educación superior como un derecho universal, como un bien público y social y como un instrumento de desarrollo y cooperación entre las naciones fue avizoraba en la primera CRES (UNESCO, 1996), establecida en la de 2008, ratificada y profundizada en la de 2018. Estas declaraciones que se han logrado para América Latina han generado un movimiento continental de envergadura, un *corpus* teórico y acciones prácticas que cuestionaron las tendencias privatizadoras (López, 2018). Se hizo mucho y a la vez, queda mucho por hacer: se llevaron a cabo importantes iniciativas para garantizar el acceso a la educación superior de sectores tradicionalmente excluidos (García y Fernández, 2023).

Siguiendo a Rinesi (2015), la idea según la cual una educación para todos no puede ser una educación de la más alta calidad es un prejuicio inaceptable si uno piensa que la educación es un derecho universal. Parte de un prejuicio reaccionario, simplificador y no sostenido sobre ninguna evidencia. Este autor también destaca;

> La educación solo es de calidad si es una educación para todos. No es verdad que una institución que después de recibir a cien alumnos produce por la vía de un prolongado proceso de selección a diez excelentes graduados, sea una universidad de excelencia. Es una universidad mala, porque no ha estado a la altura de garantizarles a todos, el derecho a la educación que proclama. Pero con la misma fuerza quiero sostener que una universidad no es de verdad una universidad para todos si no es para todos de la más alta calidad. Si no, es un engaño, es hacerle el juego a una derecha a la que no debemos concederle que los más no puedan hacer igual de bien lo mismo que los menos (nota publicada en el diario página 12, el 7 de julio de 2015).

Pensar la educación superior de calidad como un derecho para todos y todas supone pensar en el mediano y largo plazo, de forma tal que no solo se busque atender a los problemas urgentes, sino que se piense en una "Universidad para el futuro". Resulta necesario diseñar y ejecutar políticas en un marco amplio y participativo que tienda a la búsqueda de consensos, o bien la discusión ordenada de disensos entre todos los actores pertinentes. Esto requiere una profunda articulación entre la Universidad y la sociedad. Resulta así mismo necesario reafirmar las concepciones de autonomía universitaria y replantearlas en relación con los nuevos desafíos de la sociedad y su gobernabilidad (García y Fernández, 2023).

Las políticas universitarias deben articularse con las políticas y planes del conjunto de la educación, a fin de asegurar su integración, y con las del sistema científico-tecnológico para responder con pertinencia a sus desafíos, así como con los sectores del trabajo y la producción (Fernández, Grandoli y Pérez, 2019). Desde una perspectiva imprescindible de equidad y justicia social, deben atenderse prioritariamente y de manera innovadora, los requerimientos de los sectores sociales pobres, lo que facilitará su inclusión en el sistema educativo y en la educación superior.

Referencias bibliográficas

Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. L. Gazzola y A. Didriksson, (Eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* Caracas: Iesalc-Unesco, 113-154.

Atria, R. (2012). Tendencias de la educación superior en América Latina: el contexto para el aseguramiento de la calidad. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno (Eds.). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: educación superior*. Santiago de Chile: CINDA.

Bal, M. (2002). *Los conceptos viajeros en las Humanidades*. Universidad de Toronto, Press: Toronto.

Braslavsky, C. (1997). *Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas. Políticas, instituciones y actores en educación*. Bs. As.: Novedades Educativas.

Brunner, J. J. (1994). Educación Superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación. En C. Marquís (comp.). *Evaluación Universitaria en Mercosur*. Buenos Aires: M.C.E.

CEPAL (2017). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.

Dias, J. (1995). Avaliaçäo institucional, instrumento da qualidade educativa. Em N. C. Balzan y J. Dias Sobrinho (Org.). *Avaliaçao Institucional. Teoría e experiencias.* Sao Paulo: Cortez Editora.

Díaz, A. (2007). Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior. En A. Díaz y T. Pacheco (comps.) *Evaluación y Cambio Institucional*. México: Editorial Paidós Mexicana.

Ezcurra, A.M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En N. Fernández y M. Costa de Paula (comps.). *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Fernández, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación. Número 35:* Mayo - Agosto.

Fernández, N. (2005). Una nueva agenda para la educación del futuro. La internacionalización de la educación virtual y la evaluación de su calidad, en *Revista Alternativas, N° 36*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

Fernández, N. (2013). Impactos, desafíos y perspectivas comparadas de los procesos de evaluación y acreditación universitaria en Argentina y en América Latina. En M.C. Nosiglia (Comp.). *La evaluación universitaria: reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional*. EUDEBA.

Fernández, N. (2023). Las políticas educativas y la planificación de la educación: encuentros y desencuentros. En N. Fernández (Dir.). *Cincuenta años de Educación en Argentina. Sáenz Peña.* EDUNTREF.

Fernández, N. y Pérez, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada, 27 (2016),* 123-148.

Fernández, N., Aiello, M. y Grandoli, M.E. (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las universidades argentinas. En *Nuevo pensamiento y sociedad. Aportes de posgrado.* Estudios de Política y Administración de la Educación 2. Sáenz Peña: EDUNTREF.

Garbanzo, G. (2007). Calidad y equidad de la Educación Superior Pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación 31(2), 11-27*.

García, P. y Fernández, N. (2023). Educación Superior y futuro: lecturas de la hoja de ruta para la Educación Superior propuesta por UNESCO desde una perspectiva latinoamericana. *Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 28, n. 62,* 127-148.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). R*evista Iberoamericana de Educación (N° 49)*, 19-57.

González, L. E. y Ayarza, H. (1990). *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CINDA.

Harvey, L. (1997). External quality monitoring in market place. *Tertiary Education and Management, 1,* 25-35.

Harvey, L. y Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1)*, 9-34.

Herrera, R. (2007). Aseguramiento de calidad y acreditación: Apuntes de contexto. En H. Ayarza, J. Cortadillas, L.E. González, y G. Saavedra (Eds.) *Acreditación y dirección estratégica para la calidad*. Santiago de Chile: CINDA, 52-64.

IESALC (2018). *Declaración de la conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe*. IESALC: Caracas.

Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política*. Barcelona: Gedisa.

OCDE (2017). *Educational attainment: a snapshot of 50 years of trends in expanding education.* OCDE: Paris.

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. ONU: París.

Pirsing, R.M. (1976). *Zen and the Art of Motor Cycle Maintenance*. CorgiBooks: Londres

Ramos, G. y López, A. (2019). Masificación, equidad, educación superior: la universalización de la educación superior cubana. E*nsaio: aval. pol. públ. educ. 27 (103)*. Apr- Jun.

Rinesi, E. (2015). La universidad es un derecho. Entrevista a Eduardo Rinesi publicada en el diario Página 12 el 7 de julio de 2015. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-276534-2015-07-07.html

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. UNESCO: París.

UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos.* UNESCO: París. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2017/8.

CONCEPCIONES DE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ANÀLISIS DEL BINOMIO CALIDAD – EQUIDAD

Yeny Delgado Brito. Máster en Ciencias de la Educación Superior, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba, ydelgadobrito@gmail.com
Ana Margarita Sosa Castillo. Doctor en Ciencias de la Educación, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba, anam@cepes.uh.cu

Resumen

La relación calidad –equidad en la educación es, cada vez más, un binomio inseparable. La calidad de las Instituciones de Educación Superior no puede comprenderse sin incorporar la equidad a su significado. Esta aseveración responde a la comprensión de que dichas instituciones se deben a la sociedad en la que están inmersas y son, a su vez, espejos de la misma. En tal sentido, la misión de formar a los ciudadanos que respondan a sus realidades con compromiso y ética es un desafío continuo que requiere de sistemas de educación superior equitativos que garanticen oportunidades de acceso, permanencia y egreso con independencia de factores que puedan originar desventajas educativas además de promover en el entorno institucional, valores de equidad para todos los miembros (docentes, personal administrativos y estudiantes) que desarrollan la labor universitaria y que se manifiesten en sus procesos y funciones. Por ende, el objetivo de este capítulo está encaminado a fundamentar, desde las premisas teóricas principales, la relación del binomio calidad –equidad, en función de su vínculo indisoluble con la estrategia colectiva de desarrollo de la institución universitaria y, en consecuencia, se integre a la gestión de su calidad.
Palabras clave: calidad de la educación superior, equidad en la educación superior.

Abstract

The quality-equity relationship in education is, increasingly, an inseparable pairing. The quality of Higher Education Institutions cannot be understood without incorporating equity into its meaning. This assertion responds to the understanding that these institutions are due to the society in which they are immersed and are, in turn, mirrors of it. In this sense,

the mission of training citizens who respond to their realities with commitment and ethics is a continuous challenge that requires equitable higher education systems that guarantee opportunities for access, permanence, and graduation regardless of factors that may cause educational disadvantages. in addition to promoting in the institutional environment, equity values for all members (teachers, administrative staff and students) who carry out university work and which are manifested in their processes and functions. Therefore, the objective of this chapter is aimed at substantiating, from the main theoretical premises, the relationship of the quality-equity binomial, based on its indissoluble link with the collective development strategy of the university institution and, consequently, it integrates to its quality management.
Keywords: quality of higher education, equity in higher education.

Introducción

La educación superior en el mundo atraviesa importantes procesos de reestructuración, con diversos niveles de transformaciones y encaminados como propósito unánime, a mejorar sus niveles de calidad, incrementar el acceso a estudios superiores, promover el intercambio y la colaboración entre Instituciones de Educación Superior (IES) y sistemas y el establecimiento de criterios de evaluación que visibilicen y comprometan sus resultados.

La necesidad de abogar por equidad en una educación de calidad, se ha insertado en el debate internacional en concordancia con la proliferación y presencia de disímiles problemas mundiales de índole social, económico y medioambiental y, la constatación de que la educación es, con mucho, una imprescindible vía para el fomento de sociedades más justas con la capacidad de paliar los inmensos desafíos actuales. Muchas instancias y organizaciones de alcance mundial y regional abogan por alcanzar mayores niveles de justicia y de participación ciudadana en la educación, a la par, de lograr niveles máximos de calidad y pertinencia de la misma; ello se convierte en una trilogía necesaria para consolidar un desarrollo próspero y sostenible en medio de tantas vicisitudes y problemáticas, haciendo cumplir la misión de formar ciudadanos éticos y comprometidos con su contexto y las capacidades necesarias para su desenvolvimiento social, económico y cultural y, capaces de transformar el presente en aras de alcanzar un futuro mejor.

De tal forma, progresivamente, estos temas han centrado la atención de las reuniones regionales y conferencias mundiales sobre educación superior, a saber, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), celebrada en París en 1998 dedicada,

esencialmente, a la pertinencia de la misma, muy en concordancia con los temas y debates sobre la calidad educativa a partir, sobre todo, de la experimentada expansión/masificación de la educación superior dada desde finales del siglo pasado y compulsando a los sistemas e IES a responder tanto a las demandas y exigencias del mundo del trabajo como a lo referente al vínculo a los contextos específicos en concordancia con el alcance de cada una de las mismas. Por otro lado, en la CMES del 2009, dedicada a las *"Nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social"*, primó la concepción de la educación superior como responsabilidad de los estados concebida como un bien público social y derecho humano; en este caso, tuvieron un espacio de discusión amplio, entre otros, los temas de la responsabilidad social de las IES y la garantía de acceso equitativo a una educación de calidad bajo el amparo de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) elaborados por las Naciones Unidas (ONU) en respuesta a los requerimientos del contexto y los acuerdos emanados de Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar (Unesco, 2000), donde se expusieron las bases de la educación para todos durante toda la vida.

Por último, en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, en el cual se aprueba la Declaración de Incheon para la Educación 2030, se presenta una nueva visión de la educación para ese escenario como parte de la instrumentación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, centrada en la necesidad de brindar las oportunidades para generar sociedades más inclusivas y equitativas distribuida en los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

De igual forma en otros escenarios regionales y mundiales, organizaciones y grupos académicos coinciden en acotar estos temas –pertinencia, calidad, equidad- como esenciales para el desarrollo de los sistemas de educación y para cualquier aproximación sólida al desarrollo económico y social. El dotar a las personas de educación de calidad y pertinente puede revertir muchos de los conflictos presentes en la actualidad en escenarios sociales, económicos y culturales a la vez que, siguiendo en el precepto de la educación como derecho de todos, posibilita que los individuos se inserten adecuadamente en sus contextos y puedan efectivamente incidir en su trasformación hacia la mejora. Y precisamente, el objetivo de este capítulo es a fundamentar, desde las premisas teóricas principales, la relación del binomio calidad –equidad, en función de su vínculo indisoluble con la estrategia colectiva de desarrollo de la institución universitaria y, en consecuencia, se integre a la gestión de su calidad.

Desarrollo

La calidad de la educación concierne tanto a la capacidad de funcionamiento de las instituciones educativas, como de la calidad de los individuos formados y la posibilidad de satisfacer, debidamente, los requerimientos del desarrollo de la comunidad a la que están integradas. Asimismo, la necesidad de responder a las demandas sociales de educación superior, unida a la heterogeneidad presente en los sistemas de educación superior en el mundo, han conllevado a que el debate y análisis de la calidad de la educación terciaria constituya un tema una central actual en el espacio universitario tanto a nivel nacional como en el plano internacional.

De tal forma a nivel internacional, la garantía de calidad es una función esencial en la enseñanza superior contemporánea que involucra a la institución educativa como un todo y al sistema en el que se inserta. La calidad se convierte en un objetivo a alcanzar, que cambia continuamente a partir del logro de las metas establecidas para cada período y los resultados alcanzados. Alrededor de éste, fluyen los procesos y funciones sustantivas universitarias con la mira de la mejora continua como propósito fundamental en su desarrollo. Es una tarea que exige tanto la implantación de sistemas para garantizar la calidad y su gestión, como de pautas de evaluación, instaurando la concepción de una cultura de la calidad en las instituciones.

La calidad en la educación es analizada desde diferentes puntos de vistas y posiciones teóricas; no obstante, es consenso que la calidad de un sistema de educación superior o una IES está estrechamente vinculada a su entorno, a la identidad y a su propio desarrollo y, sobre todo, a la capacidad institucional para responder a las demandas y el grado en que es capaz de cumplir responsablemente con su misión social; así se construye y reconstruye en dependencia de la evolución, transformación y progreso de cada sistema o institución educativa siempre tendiente a lograr una mejora continua en su quehacer. con base a las referencias internas y externas al sistema educativo y a una IES en particular. (Almuiñas y Galarza, 2017)

Considerar la calidad como eje articulador de la gestión de las IES abarca todo el quehacer institucional y sistemas y, transversaliza sus funciones e impactos. Presupone asumirla desde la capacidad de funcionamiento y organización de todos los procesos desarrollados

en los espacios universitarios y sus relaciones con el contexto en la que se coloca. Lograrlo constituye un proceso continuo que posibilita la transición por diferentes niveles y etapas, con la participación integrada de toda la comunidad universitaria a fin de construir la noción de calidad propia.

En este campo, al mismo tiempo, proliferan corrientes de evaluación de la calidad que no solo inciden en las políticas educativas a cualquier nivel, sino que alcanzan un espacio de debate académico propio en el que además, se constata la `presencia, con mucho impacto en el escenario educativo, de la instauración de normativas y regulaciones a nivel estatal, regional e internacional en las que en la mayoría de los países, se ordena cualitativamente a las IES, se definen ítems de calidad que marcan pautas para el desarrollo de los sistemas e IES y se genera un mecanismo que se convierte en un evaluador del sistema y sus instituciones que repercute en su imagen tanto a lo interno como a lo externo social.

La gestión de la calidad en la educación se convierte en una de las dimensiones a atender en las políticas universitarias nacionales e institucionales que estimulen en la comunidad universitaria el empeño por la mejora continua como un objetivo crucial para dinamizar y contribuir al cambio necesario que requiere el desarrollo sostenible al que se aspira.

Por su parte, el reclamo de alcanzar mayores índices de equidad e inclusión en la educación superior demanda de acciones y políticas, especialmente, dirigidas a su logro. Para ello, sin lugar a duda, es imprescindible asegurar sistemas que garanticen la equidad y la justicia entre los diferentes colectivos de la vida universitaria. La calidad de las IES no puede comprenderse sin incorporar la equidad al constructo calidad; no hay calidad educativa sin equidad y ambas dimensiones no pueden abordarse separada o parcialmente.

El debate sobre este aspecto ha sido también asumido desde las aristas que conciernen a varias disciplinas de las ciencias sociales. El logro de mayor equidad social incluye la necesidad de asumir políticas sociales de desarrollo que se ocupen de estos temas en sus agendas y la educación forma parte de ellas. La equidad en educación atraviesa por objetivos con este fin, presentes en sus formas de organización, políticas, estructuras y finalidades.

La existencia de numerosos estudios referidos a equidad en la educación, con un auge particular a partir de la década de los ‘80 del pasado siglo, permite evidenciar que los

enfoques que asumen los investigadores al abordar este tema son múltiples y se definen por las problemáticas contextuales y esferas específicas de estudio de los mismos. De manera general, se centran en los principales problemas que enfrentan los estudiantes u optantes para el acceso, permanencia y egreso satisfactorio de las instituciones educativas, es decir, se ve al acceso a la universidad, como un proceso de transición académica, marcado por el contexto geográfico.

Reimer (2002), citado por Sánchez y Manzanares (2012), plantea que:

> Existen tres niveles para configurar el concepto en el campo de la educación, lo que posibilita establecer límites propicios para ahondar en múltiples aristas de análisis de los temas de equidad en la educación. Los niveles fueron: macro-equidad, que relaciona el conjunto de políticas orientadas a promover justicia social y la inclusión en el marco de una educación para todos, como la arista que corresponde a la "equidad en educación"; meso-equidad, definida como el estado que caracteriza al proceso educativo en el que intervienen una serie de estructuras internas y/o externas, como los sistemas de orientación y apoyo educativo, que responde a la "equidad educativa"; y micro-equidad, que refiere a las estrategias didácticas y de aprendizaje que disponen los docentes para la consecución del éxito educativo de todos los alumnos, relativa a la "equidad pedagógica". (p.70)

Por otra parte, destaca asimismo los estudios sobre la "democratización de la educación superior" y su significado real en el contexto actual y se asume como tal siempre que además del ingreso efectivo, se garantice, a todos, el derecho a permanecer, aprender y egresar satisfactoriamente. Ello implica apertura a sectores que no lograban ingresar a este nivel educativo y visibilizar un contexto complejo y diverso en el cual se presenta una gama amplia de problemas disímiles que caracterizan a sus ciudadanos y los hace diferentes.

De no realizarse como política institucional acertada y contextualizada se corre el riesgo de lo que se expresa como *Inclusión excluyente* (Ezcurra; 2011), y *Puerta giratoria* (Tinto; 2016). La inclusión educativa infiere trayectorias escolares continuas y completas de ahí la necesidad de potenciar posibilidades de inclusión para todos lo cual requiere de acciones específicas para permanecer y egresar.

Siendo el tema de la equidad en la educación un asunto altamente presente en el debate académico y en la dirección de políticas institucionales debe señalarse, a criterio de las autoras, que en su análisis existen algunos ejes polémicos que es necesario tomar en cuenta. Primero, que los estudios se centran más en los estudiantes que aspiran a ingresar o ingresan en una IES, con mayor incidencia en las políticas destinadas a cerrar brechas en relación al momento del ingreso y no tanto, a la permanencia y egreso, aunque estos últimos se han visto fortalecidos más recientemente. Segundo, que las aproximaciones diferentes para su adecuación en las políticas institucionales y del sistema educativo no siempre resultan apropiadas, proporcionadas y satisfactorias en tanto apuntan, esencialmente, hacia/desde el interior del sistema y sus instituciones y no se expande a momentos previos –accesibilidad de la educación superior- o posteriores a las trayectorias estudiantiles y a las peculiaridades de su entorno; tercero, que debe atenderse con mayor fuerza a la "extensión" de la educación como fenómeno que comprende en cada sujeto e IES, un entorno social y económico, y fundamentalmente, educativo que lo conforma y singulariza; cuarto, de manera general, las políticas para promover equidad e inclusión en la educación no se insertan como una parte primordial en los planes estratégicos y propuestas de desarrollo de las IES y por ende, su evaluación es limitada y, en ocasiones, con mayor significación cuantitativa (acciones, cupos a grupos vulnerables, becas, cursos propedéuticos. entre otros) y no cualitativa, y quinto, no se potencia como indicador de calidad de una IES o un sistema la atención a disparidades y condiciones de desigualdad y, sus maneras de evaluarlas son, en ocasiones, simples y limitadas a valorar elementos específicos sin asumir referentes de políticas y contextuales.

Como una experiencia efectiva y válida al momento de analizar y evaluar la inserción de políticas de equidad como parte de la calidad de una IES, se puede mencionar el Proyecto europeo "ORACLE", centrado en la creación y desarrollo del "Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica", que aborda la problemática mencionada. Coordinado desde el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona, que ha implicado directamente a 30 IES de 20 países (15 de Latinoamérica y 5 de Europa), a las que se han ido sumando otras instituciones con una implicación importante, entre los que se encuentra Cuba con dos IES participantes: Universidad de La Habana y Universidad de Cienfuegos.

El propósito de dicho Proyecto es compartir un espacio para el intercambio de experiencias, la elaboración de estudios y la propuesta de líneas de actuación enfocadas a la mejora de

la inclusión y la equidad en las IES de América Latina. Este tiene la novedad de asumir un planteamiento conceptual y metodológico que combina todos los colectivos universitarios (docentes, estudiantes y personal de administración y servicios), los diferentes procesos (académicos, administrativos, de calidad u otros) y las principales funciones universitarias e impulsa el desarrollo organizativo de lo que denomina “Cultura de la Equidad”, a partir de una metodología de intervención, que permite identificar situaciones de partida con relación a la equidad y analizar los niveles de calidad que se consiguen.

Se conoce que la gran mayoría de las iniciativas existentes para disminuir las desigualdades en las IES se orientan a la atención sobre un mismo colectivo (el estudiantado) y una sola función (la docencia), dejando los restantes colectivos (profesorado y gestores) y las demás funciones (investigación y gestión) desatendidas.

En este sentido, las autoras coinciden en la necesidad de superar el enfoque centrado en la persona y apoyado en un fuerte aparato ideológico, a otros más centrados en la intervención institucional a través de planes y programas fundamentados. Se trata de impulsar y fundamentar, desde la actuación científica, la intervención desde las funciones sustantivas lo cual, sin duda, transversaliza a la educación superior a partir de sus principales actores: estudiantes, profesores y directivos.

El hecho de involucrar una perspectiva más colectiva y práctica en el desarrollo de la inclusión educativa que incluye a la persona, los grupos de personas, los ambientes institucionales y los entornos personales de manera que abarca un complejo de situaciones que son estudiadas, intervenidas y posteriormente evaluadas en relación a la mejora en indicadores de efectividad de intervención, suple un importante espacio que, como ya se ha mencionado, no está cubierto aún en la mayoría de las políticas encaminadas a promover equidad e inclusión educativa y constituye un salto conceptual y metodológico muy interesante en relación a las concepciones actuales en este campo.

El Observatorio y su estrategia metodológica hacen coincidir las nociones de calidad y equidad en la educación al abarcar toda la cultura organizacional en los análisis y propuestas de acciones continuas de mejora, tendientes a la equidad educativa y a su inserción como atributo de excelencia. La cultura de la equidad en una IES implica una actuación consciente y sistemática, tanto en el nivel colectivo (institución, departamentos, unidades), y de todos y cada uno de sus miembros (directivos, profesores, estudiantes) en

busca de una mayor equidad. Para esto, es necesario que el desarrollo de la equidad se establezca como un valor central en el sistema educativo para todos los miembros de la comunidad académica. Una IES, caracterizada por la cultura de la equidad, desarrolla una sensibilidad especial para identificar tempranamente situaciones de vulnerabilidad y las percibe como oportunidades que impulsan mecanismos proactivos de protección, conservación o restauración de las condiciones de equidad que la caracterizan.

Ello hace realidad la necesaria armonía entre calidad y equidad en los sistemas universitarios en tanto se configura como una aproximación a las mejoras en los procesos organizativos y de igual manera, se convierte la equidad en potenciador de la calidad y del desenvolvimiento adecuado de una IES para lograr alcanzar sus metas y hacer cumplir sus fines.

Contribuir a hacer realidad el equilibro entre calidad y equidad en los sistemas universitarios va implícito en la concepción y re-concepción de sistemas educativos con una proyección hacia su entorno y como un compromiso con el porvenir y social, entendiendo esto último, desde una perspectiva amplia que incluye lo medioambiental y cultural. El mejoramiento de la calidad de la educación en un estado óptimo, donde la educación de calidad llegue a toda la población en igualdad de condiciones, debería implicar resolver los problemas de equidad. La búsqueda de la equidad se acompaña de una atención diferenciada, de manera que pueda responder a las distintas necesidades según las características de las poblaciones.

Si bien en los últimos años ha existido una preocupación por el logro de una mayor equidad en las instituciones universitarias, las principales acciones se han dirigido a la creación de políticas de discriminación positiva, y aunque se reconoce sus impactos en algunos grupos vulnerables, han estado limitadas en cuanto a su alcance por diversas causas. Es en esta consideración que aparece como una perspectiva importante para promover una mayor equidad en la educación superior, el análisis de las potencialidades de las funciones universitarias (docencia, investigación, extensión, gestión), por su capacidad de abarcar, con mayor integralidad, la diversidad de situaciones de desventaja, permanentes o temporales, presentes en la comunidad universitaria.

El análisis entre la relación de la calidad y la equidad es una condición trascendental y fundamental en los debates sobre la búsqueda de la calidad que se desea; no pensarlo así,

sería un error conceptual y de visión limitada e incluso, hasta podría considerarse lamentable, donde interrogantes en torno a qué calidad educativa se espera y cuál equidad se sostendría, son de obligada respuesta. En la actualidad el concepto de calidad de la educación ha asumido una concepción orientada más a lo cualitativo, que a lo cuantitativo como había prevalecido en un principio. En los actuales debates teóricos la calidad de la educación se aborda en forma amplia e integral.

Conclusiones

Es innegable el vínculo que se establece entre los conceptos de equidad y calidad en la educación; ambas definiciones son imprescindibles para que un sistema o una IES se ajusten a los requerimientos contextuales y pueda ofrecer las respuestas necesarias en la construcción y transformación de las sociedades.

El debate académico sobre esas dos concepciones ha sido heterogéneo y diverso; ambas, bajo el auspicio de entidades nacionales, internacionales y regionales que han abogado por su incorporación en el ámbito educativo para lograr metas de desarrollo. El caso de la calidad antecede a la equidad y en este último, la centralidad ha estado orientada, primero, a la atención de los estudiantes clasificados dentro de alguno de los grupos vulnerables previamente identificados (pobreza, mundo rural, indígenas, personas con discapacidad, alumnado no habitual, mujeres, etc.). La equidad aduce a la atención a las diferencias y al equiparamiento de las capacidades de los individuos para acceder a las oportunidades y beneficios sociales y, promueve un desarrollo de índole personal que se revierte en una condición de y para el desarrollo social y económico de un entorno determinado.

Hoy en día cobra especial sentido desarrollar contextos universitarios, donde la equidad no se concrete en actuaciones aisladas, programas específicos para ciertos colectivos o servicios ajustados a personas o grupos que, previamente, se han definido como vulnerables. La equidad implica actuar, de manera integral, sobre todas las posibles variables: oportunidades reales y posibilidades efectivas de acceso (contexto), momentos de acceso, permanencia y egreso y ámbitos institucionales y funciones (docencia, investigación y extensión), que corresponden a las instancias de la institución y del sistema; de manera que puedan generarse acciones diagnósticas y de intervención para el aseguramiento de la calidad y la mejora continua.

En esta perspectiva, se debe analizar la equidad en la educación desde los diferentes niveles en los que se expresa: (a) desde los sistemas educativos, las instituciones y el contexto en el que se inserta y al que debe responder de acuerdo a su finalidad como IES y sistema, que incluye la equidad en sus procesos y en sus componentes, y (b) en su interacción con las políticas públicas, nacionales y propiamente educativas que marcan pautas en el devenir de cada país.

Esta visión de "cultura de equidad" en armonía con la gestión de la calidad, sin duda, generará la posibilidad de abordar los retos a los que se enfrentan la calidad, la pertinencia y la equidad en la educación, generando instituciones y sistemas con mayor implicación en sus singularidades contextualizadas.

Referencias bibliográficas

Almuiñas, J.L. y Galarza, J. (2017). La gestión de la calidad en las instituciones de educación superior desde la perspectiva de la integración de los procesos estratégicos. En J. L. Almuiñas, J. Galarza y D. Megret (comps.). *La gestión de la calidad en las IES.* Tomo 1. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador.

Ceacero, D. C. (2016). Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención. *Perfiles Educativos, 38 (152),* 225-231.

Recuperado de https://www.unesco.org

Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1ra. Edición. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento: Buenos Aires, Argentina. IEC-CONADU.

Gairín, J., Castro, D., Bosco, J. y Barrera-Corominas, A. (Editores) (2019). La equidad en la educación superior estrategias para la intervención. 1ª edición: octubre. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Proyecto "ORACLE: OBSERVATORIO REGIONAL DE CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA", coordinado por el Equipo de desarrollo organizacional (EDO: http://edo. Uab.cat/es) de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Naciones Unidas – ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible.* Recuperado de https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/

Reimers, F. (2002). Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas". *Revista Iberoamericana de Educación - Número 29 "Ética y formación universitaria* / Mayo – Agosto, Ediciones – OEI. Organización de Estados Iberoamericanos.

Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2012). Abstract del capítulo de libro: La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares (coord.). *Temas educativos en el punto de mira,* 49-75.

Sosa, A.M. (2015). *El análisis de las oportunidades de acceso a la educación superior cubana. La accesibilidad, una cualidad necesaria.* (Tesis de doctorado). Universidad de La Habana, Cuba.

Tinto, V. (2016). *La universidad como puerta giratoria, un vaivén de decisiones.* Facultad de Comunicación Social, Periodismo y Medios Digitales. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.

Unesco (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Unesco, París.

Unesco (2000). Foro Mundial sobre la Educación, UNESCO. Dakar, Senegal. Carpeta de Prensa.

Unesco (2009). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción.* Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de https://www.iesaelc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171

Unesco (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Ed-2016/ws/28 pdf

A EXPANSÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UM CONTEXTO DE MERCANTILIZAÇÃO: O CASO DO BRASIL

Sérgio Roberto Kieling Franco. Doutor em Educação, Professor Titular, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, sergio.franco@ufrgs.br

Resumo

O capítulo parte da constatação do processo de mercantilização da educação superior no Brasil e procura analisar se a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior teve algum impacto nesse processo de mercantilização. A partir de um resgate histórico de como foi tornada possível a presença de instituições de educação superior com fins lucrativos e de uma análise de dados numéricos com relação à expansão do número de matrículas e de cursos de graduação, conclui-se que a adoção do sistema de avaliação teve impacto tímido na oferta de educação superior privada, basicamente freando a criação de novos cursos, mas não impactando no crescimento das matrículas no setor privado, onde se concentram as instituições e cursos de qualidade discutível. Ao final, aponta-se que a redução na velocidade do crescimento das matrículas na educação superior privada é um fenômeno a ser estudado e que pode ter a ver com um esgotamento do mercado. Por isso aponta-se para a necessidade de políticas complementares de acreditação de cursos e instituições e de cuidados com o sistema de educação superior para além do mercado a fim de evitar um sucateamento das instituições e um possível colapso desse nível de educação no Brasil.
Palavras-chave: educação superior; qualidade; expansão; mercantilização.

Resumen

El capítulo parte de la observación del proceso de mercantilización de la educación superior en Brasil y busca analizar si la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior tuvo algún impacto en ese procesopas. A partir de un rescate histórico de cómo se posibilitó la presencia de las Instituciones de Educación Superior con fines de lucro y del análisis de datos numéricos acerca de la expansión del número de matrículas y cursos de pregrado, se concluye que la adopción del sistema de evaluación tuvo un poco impacto en la oferta de educación superior privada, básicamente, frenando la creación de nuevas carreras, pero sin impactar el crecimiento de la matrícula en el sector privado, donde

se concentran instituciones y cursos de calidad cuestionable. Al final, se señala que la reducción en la velocidad de crecimiento de la matrícula en la educación superior privada es un fenómeno a estudiar y que puede tener que ver con un agotamiento del mercado. Por lo tanto, se apunta para la necesidad de políticas complementarias de acreditación de cursos e instituciones y atención al sistema de educación superior más allá del mercado, para evitar un desgaste de instituciones y un posible colapso de este nivel de educación en Brasil.
Palabras clave: educación superior, calidad, expansión, mercantilización.

Introdução

O Brasil tem se destacado, no contexto internacional, como um caso extremo de mercantilização da educação superior. Apesar de ter uma produção científica importante (considerando tratar-se de um país emergente) e também ocupar um lugar interessante nos rankings mundiais de universidades (por mais questionáveis que eles sejam), o quadro brasileiro da educação superior é preocupante. Ao lado de universidades renomadas, há uma miríade de instituições de educação superior com qualidade questionável. O aumento considerável das matrículas nesse nível de ensino verificado na história recente, está concentrado em instituições privadas com fins lucrativos, boa parte das quais comportando-se como vendedores em uma feira livre, buscando atrair seus alunos (tratados como consumidores) por meio de ofertas de preços baixos para os mais diversos cursos. Tal situação é ainda agravada por práticas questionáveis de centralização na produção de planos de ensino e na disseminação de cursos superiores, presenciais ou a distância, que se resumem em simples entregas de conteúdos e formas facilitadas de acesso ao diploma universitário[1].De fato, a expansão da educação superior por meio de iniciativas não estatais está consolidada. Por isso, o objetivo deste capítulo é discutir o impacto de um sistema de avaliação da educação superior nessa expansão e, a partir disso, analisar perspectivas futuras.

[1] É importante esclarecer que todos os cursos superiores no Brasil, sejam eles ministrados por universidades, seja por centros universitários ou faculdades (estas, muitas vezes, com apenas um curso), são equivalentes. Ou seja, do ponto de vista legal ou de registro profissional, não há diferença entre um diploma de uma universidade, de um centro universitário ou de uma faculdade.

1. Um pouco de história ou como a mercantilização se tornou possível

Para se compreender como o processo de mercantilização da educação superior se estabeleceu, será importante regressar um pouco na História. Voltando aos anos 1960, e particularmente o regime militar que se instalou a partir de 1964, foi instaurada uma política expansão da educação superior. Por um lado, foi garantida a existência de, pelo menos, uma Universidade Federal em cada Estado da Federação. Em combinação com isso também houve um processo de facilitação da criação de instituições educação superior privadas, a maioria delas ligadas a ordens religiosas ou a experiências exitosas de escolas de nível médio. Sguissardi (2020), demonstra que a ideia dessa política de expansão da educação superior foi promovê-la por meio da participação das instituições privadas. Isso resultou na criação de muitas dessas instituições na forma de faculdades isoladas, as quais vinham a se agrupar, gerando faculdades integradas, conforme a nomenclatura adotada na época. É importante salientar que, nesse contexto, havia ainda o entendimento de que a educação não seria exercida por instituições com fins lucrativos.

Após a redemocratização do Brasil, que se inicia em 1985, foi necessário escrever uma nova Constituição Federal, pois a vigente à época havia sido outorgada pelo Regime Militar e carregava várias marcas de um regime totalitário. Para isso, foi instaurada, em 1987, uma Assembleia Nacional Constituinte que trabalhou na elaboração da nova Carta Magna, que foi promulgada em 5 de outubro de 1988.

Essa nova Constituição Brasileira, que foi chamada “Constituição Cidadã”, trouxe muitos avanços. Trata-se de uma constituição pautada pelos direitos sociais e o direito à educação recebe um tratamento importante. Com relação ao ensino superior é importante se destacar que ele é tratado dentro do Capítulo da Educação em geral. Ainda que isso possa parecer óbvio, adquire uma importância fundamental. Como a Educação é apontada como um direito social, logo no início do texto constitucional (Art 6.º) (Brasil, 1988), ao incluir a educação superior no capítulo que explicita o direito à educação e os deveres do Estado e da Sociedade com relação a esse direito, assume-se a ideia de que a educação superior também é um direito. Não se trata de um direito universal, como a educação básica, pois, no inciso V do art. 208 vai ser afirmado (fazendo eco à Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas) (Organização das Nações Unidas, 2023), que será garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988). Portanto, temos que concordar com Sguissardi

(2015) na afirmação de que a educação superior é sim um direito fundamental, porém não subjetivo como o é o ensino básico, o que a torna um direito de proteção mais frágil. Mesmo assim, entende-se que toda pessoa que, pelo mérito, conseguir chegar aos níveis superiores da educação, passa a ter o direito a cursar esses níveis (coloco no plural, pois isso se aplica tanto aos cursos de graduação como aos de pós-graduação).

Apesar desse avanço legal nada desprezível, a Constituição de 1988 trouxe alguns problemas. Ainda que todas as constituições brasileiras tenham dado guarida à oferta de educação não estatal, é de se salientar que as constituições brasileiras mais recentes, de 1946 (Brasil, 1946. Art. 167) e de 1967 (Brasil, 1967. Art. 168, § 2.º), traziam em seu texto a prescrição de que o ensino era "livre à iniciativa particular". No entanto, na Constituição de 1988 a expressão é alterada e passa a constar como "o ensino é livre à iniciativa privada" (Brasil, 1988. Art. 209). Não se trata de uma simples troca de palavras.
A diferença está na conotação que tem a expressão "iniciativa privada", que se refere a um tipo especial de iniciativa própria do capitalismo contemporâneo. Todo o arcabouço legal, até então, trazia a vedação a que instituições que se ocupavam da educação pudessem ter como objetivo o lucro, o que é próprio da "iniciativa privada", pois este é o objetivo de quem abre desde uma pequena venda até uma grande indústria. Ao passar-se a adotar a expressão "iniciativa privada" no âmbito das instituições educacionais, abre-se a possibilidade (pelo menos lógica) de que essas instituições possam vir a se organizar como empresas privadas, com fins de lucro.

A possibilidade lógica não era suficiente. Era preciso abrir a possibilidade legal. Foi assim que o Governo Federal, em 1997, durante um período em que, especialmente as ações da área da Educação estavam muito afinadas com as diretrizes do Banco Mundial (Sguissardi, 2020), edita o Decreto Nº 2.207, de 15 de abril de 1997 (Brasil, 1997), no qual afirma, em seu Art. 1.º: "As entidades mantenedoras das instituições privadas de ensino superior poderão se constituir sob qualquer das formas de pessoa jurídica, de direito privado previstas nos incisos I e II do art. 16 do Código Civil Brasileiro". Isso significou que as instituições de ensino privadas já existentes poderiam fazer uma alteração do seu formato jurídico, neste caso, passando a se enquadrarem como empresas comuns, portanto com fins lucrativos. Também novas instituições poderiam ser criadas já com essa organização jurídica. Martins (2009), demonstra que a liberação para a existência de instituições com fins lucrativos foi acompanhada de outra medida regulatória que conferiu maior autonomia para as universidades (independentemente de serem públicas ou privadas). Isso

“possibilitou criar e extinguir cursos na própria sede e remanejar o número de vagas dos cursos oferecidos, sem controle dos órgãos oficiais”.

O resultado disso é que as novas universidades privadas, obtiveram “um maior rendimento simbólico no interior do campo do ensino superior” (Martins, 2009, p. 24).

Tais novidades no âmbito da legislação deram condições para que a capacidade de geração de lucro viesse a se tornar um dos fatores fundamentais no processo de funcionamento e também de concorrência entre as instituições de educação superior (IES), resultando, entre outros fatos, a criação de grupos educacionais organizados como empresas de Sociedade Anônima, com oferta de ações na Bolsa de Valores. Indiscutivelmente, o ponto que mais interessa aos acionistas de uma empresa não é necessariamente se ela está fazendo bem o que se propõe a fazer, mas se ela está gerando os lucros esperados pelos seus investidores (o próprio Banco Mundial aponta isso no documento *Higher education in developing countries: peril and promise*) (Task Force on Higher Education and Society, 2000). Ainda que se possa dizer que a educação de qualidade não é essencialmente incompatível com o ensino privado, quando a geração de lucros fica ameaçada, a necessidade de atender às demandas dos acionistas pode levar à tomada de decisões que venham comprometer a qualidade da educação oferecida.

Já antecipando esse problema, o texto constitucional previu que a educação privada deve se submeter à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Art. 209, Inciso II) (Brasil, 1988). No entanto, a forma de efetivar determinadas ações não é objeto do texto constitucional, devendo ser definido em legislação ordinária.

O mesmo governo que editou o Decreto que deu guarida à oferta de educação por empresas que visam lucro, iniciou um processo de controle da qualidade. A ação mais marcante (e famosa) foi criar o Exame Nacional de Cursos, que ficou conhecido como “Provão”. Esse exame constituía-se na aplicação de uma prova de conhecimentos relativos ao curso avaliado, respondido pelos alunos concluintes do mesmo. A média das notas dos alunos seria a nota atribuída ao curso, partindo do princípio de que, se os alunos têm conhecimentos adequados na área, o curso tem qualidade. Certamente é uma premissa fraca, pois não se pode deduzir a qualidade de um curso apenas pelo rendimento dos alunos em uma prova.

A outra medida foi instituir um processo de Avaliação das Condições de Oferta dos cursos de graduação, de modo a verificar as condições para o início da oferta de um curso, evitando que instituições sem corpo docente adequado, sem infraestrutura e um projeto pedagógico decente pudessem vir a abrir cursos de graduação.

Tais iniciativas eram frágeis, até mesmo por não estarem respaldadas em um processo legal, que regulamentasse o que estava previsto na Constituição Federal.

Em 2003 inicia-se uma discussão visando a criação de um processo sistêmico de avaliação, que desembocou na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, que trouxe um olhar distinto com a vantagem ter sido instituído por lei (Brasil, 2004) o que dá a ele mais perenidade. Além disso, essa lei permitiu a associação desse sistema a um processo regulatório um pouco mais rigoroso.

No entanto, esse processo regulatório não foi capaz de inibir a oferta de educação superior privada, como era esperado pelos defensores da educação superior pública. É importante assinalar que, em nenhum momento, desde a década de 1960, houve alguma ruptura com o modelo de expansão da educação superior tendo como principal alternativa a oferta de educação superior privada.

2. Movimentos em outras direções

Ao se mostrar a forte expansão da educação superior privada, o leitor ou a leitora pode imaginar que isso provocou uma elitização desse nível de educação. Essa é uma contradição importante a ser abordada. Não diferente da maioria dos demais países, as instituições de qualidade, no Brasil, são principalmente as universidades públicas, entre federais e estaduais, além de instituições comunitárias, que são instituições privadas sem fins lucrativos e ligadas a associações (religiosas ou não). Obviamente a elite econômica procura colocar seus filhos nessas instituições. Assim, o que se pode chamar de “mercado da educação superior brasileiro” concentra-se na oferta de cursos voltados à população mais pobre (ainda que haja exceções). Isso acabou reforçado pela iniciativa pública de democratização do acesso que ocorreu principalmente a partir da reformulação do Fundo de Financiamento do Estudantil (FIES), que incorporou alguns critérios de valorização das camadas mais pobres para acesso ao financiamento, que acabou funcionando, de certo modo, como cum subsídio para a educação superior privada. Mancebo (2017) demonstra

bem como o FIES transformou-se em um fator importante na expansão da educação superior privada.

É importante que se diga que é um subsídio indireto pois quem recebe o recurso é, a princípio o aluno, mas isso é repassado automaticamente para a instituição, que recebe o pagamento das taxas sem parcelamento e quem fica devedor do Tesouro Nacional é o aluno ou sua família. Na mesma linha, houve a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) que significou uma desoneração fiscal em favor das instituições privadas tendo como contrapartida o oferecimento de bolsas de estudo para alunos pobres, segundo critérios definidos em lei. Tais programas acabaram por fortalecer a oferta privada de educação superior sem necessariamente ter regras que promovessem as instituições e cursos de maior qualidade. Portanto, esses programas públicos acabaram por ajudar muitas instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) a minimizarem o sério problema da inadimplência e com isso garantir sua sustentabilidade financeira.

Paralelamente a isso aconteceu também algo nada desprezível: o Plano de Reestruturação das Instituições Federais (REUNI), que promoveu uma importante expansão da oferta de educação superior pública que envolveu o aumento de vagas em cursos já existentes, a criação de novos cursos, a expansão das universidades federais em novos *campi*, com novas ofertas, além da criação de novas universidades vinculadas ao Governo Federal. Junto com esse processo, ocorreu a criação do da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, a criação de Institutos Federais (portanto públicos e, consequentemente gratuitos[2]), voltados tanto à formação em nível técnico, mas também em nível superior, principalmente nas áreas ligadas às tecnologias (Engenharias, Informática e Ciências Agrárias), mas também nos cursos de formação de professores. Se olharmos para o contingente de alunos matriculados na educação superior pública federal, vê-se um grande crescimento no período de 2007 a 2011 (Gráfico 1). No entanto, colocada essa curva no conjunto do todo da oferta de educação superior, essas medidas na área pública não tiveram grande impacto, como se pode verificar na evolução do número de matrículas expresso no Gráfico 2.

[2] No Brasil, todo ensino em instituições públicas é necessariamente gratuito, conforme o Art. 206, Inciso IV da Constituição Federal (Brasil, 1988)

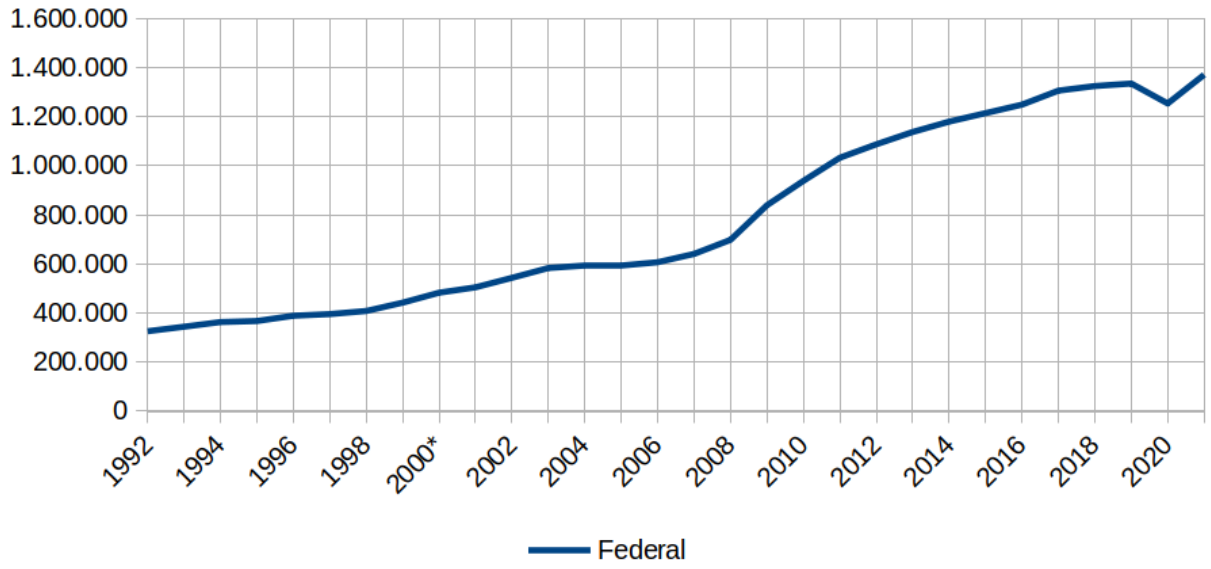
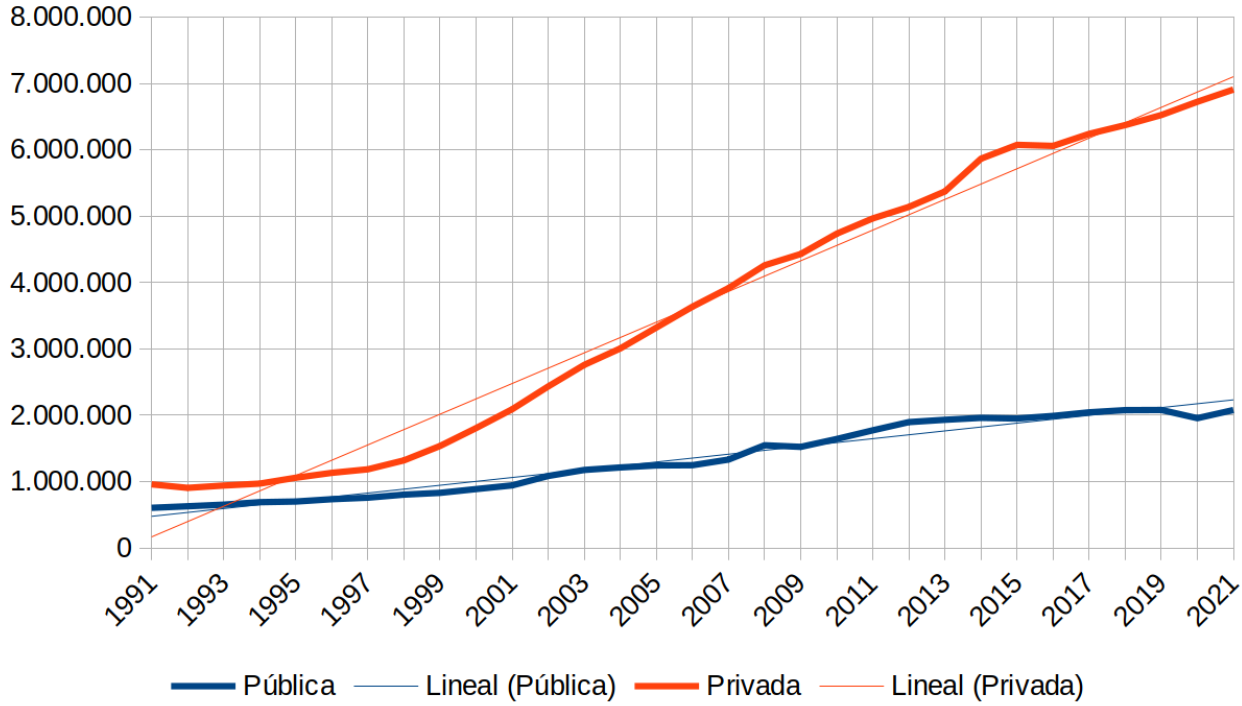


Gráfico 1. Evolução do Número de Matrículas nas Instituições Federais.

Elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP) nos anos indicados.



*inclui instituições federais, estaduais e municipais.

**inclui instituições com e sem fins lucrativos.

Gráfico 2. Evolução do Número de Matrículas Totais em Cursos de Graduação por Ano nas Instituições Públicas* e Privadas**

Elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP) nos anos indicados.

Não se pode deixar de assinalar que, além das políticas apresentadas até aqui, houve também um movimento importante para evitar a exclusão das classes populares da educação superior, especialmente pelo fato de que a desigualdade social é um problema grave no Brasil. Trata-se da aprovação da chamada Lei de Cotas (Brasil 2012), que previu que 50% das vagas das IES públicas federais deveriam ser reservadas a pessoas das camadas sociais mais baixas, egressas de escolas públicas, sendo que metade dessas vagas ficariam reservadas a pessoas pretas, pardas ou indígenas (depois incluídas também as pessoas com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento).

Vê-se claramente uma tentativa de fazer com que a expansão da educação superior signifique também uma democratização do acesso, o que realmente gerou um efeito interessante do ponto de vista da equidade social (Franco, 2021). Isso paralelamente ao fenômeno da expansão da oferta de educação superior privada.

3. A expansão, a mercantilização e o sistema de avaliação

A partir da regulamentação da iniciativa privada na educação, o ensino superior privado foi se concentrando nas iniciativas com fins lucrativos e isso fez com que surgisse uma concorrência que não era somente pela presença ou pela qualidade, mas também pelo preço. No primeiro momento isso pode parecer que é a confissão da incapacidade do sistema de regulação e avaliação controlar o processo de expansão. No entanto, conhecendo um pouco por dentro esse processo é possível afirmar que, se não houvesse o Sinaes e todo sistema de regulação a ele vinculado, a expansão da educação superior privada de baixa qualidade provavelmente teria sido catastrófica. Há mais um elemento a destacar. À medida que novas instituições foram sendo criadas em diversos lugares do país, cobrindo quase todo território nacional, houve também o movimento de grandes mantenedores de instituições privadas passarem a comprar pequenas faculdades, centros universitários e inclusive universidades já credenciadas. Daí foi tomando corpo a formação dos grandes conglomerados da educação superior e, hoje, o Brasil tem as maiores empresas de educação superior do mundo.

Olhando os dados numéricos da expansão de matrículas (Gráfico 2), a formação dos conglomerados não alterou muito o ritmo de crescimento da educação superior privada. Apenas fez o que é muito próprio da economia brasileira: a concentração dessas matrículas

em menos grupos. Observando mais um pouco o Gráfico 2, pode-se ver que a taxa de crescimento das matrículas em instituições privadas tem sido mais ou menos constante, assim como a taxa de matrícula das instituições públicas. No entanto, como a taxa de crescimento das matrículas no setor privado tem sido ligeiramente maior que a do setor público, o que, em uma série longa, como a demonstrada no Gráfico 2, que engloba 30 anos, os totais, em números absolutos, vão se distanciando cada vez mais. O crescimento das privadas vem tomando corpo ao ponto de ter chegado muito próximo de 80% das matrículas de educação superior estar nesse setor.

Como já foi dito, a educação de qualidade não é essencialmente incompatível com o ensino privado com fins lucrativos, no entanto, quando há uma ameaça concreta à geração de lucros, que é a demanda dos acionistas, os gestores dessas instituições precisarão decidir entre garantir que a qualidade seja mantida ou garantir que o lucro aconteça e dê conta das demandas dos investidores. Significa que, no processo de funcionamento e também de concorrência entre as IES, a capacidade de geração de lucros tornou-se um dos fatores fundamentais.

Também não se observa variações significativas no número de matrículas a partir da implementação do Sistema Nacional de Avaliação. Isso pode levar à conclusão de que tal sistema não teve efeito. Por isso é interessante observar outros dados. Como a avaliação e a regulação se dão no nível dos cursos e das instituições talvez os números relativos à quantidade de cursos oferecidos no Brasil possa ser mais significativo. Neste sentido, seria de se esperar que, uma vez tendo sido implementado o Sinaes a partir de 2005, venha-se a observar um impacto na quantidade de cursos oferecidos nos âmbitos público e privado. O Gráfico 3 nos mostra esses dados.

Observa-se claramente que houve uma diminuição na taxa de crescimento de cursos nas IES privadas no período de 2009 a 2017, voltando a reduzir em 2020 e 2021.

Ora, o período de 2009 a 2017 foi fortemente influenciado pela implementação do Sinaes, que se inciou em 2004, mas passou a ter consequências somente alguns anos mais tarde, pela complexidade do processo. Tal lapso temporal diz respeito especialmente ao processo regulatório, que dá legalidade ao funcionamento dos cursos. A partir de 2016, as ações governamentais se caracterizaram por um processo de desmontagem das políticas que vinham sendo desenvolvidas nos 14 anos precedentes e essa é uma hipótese plausível

para explicar o recrudescimento da taxa de aumento de cursos de graduação oferecidos por instituições privadas. Já a volta de um freio nesse crescimento nos anos 2020 e 2021 pode ter muito a ver com o quadro da pandemia de Covid 19, o que só poderá ser verificado com séries mais longas e análises de fatores intervenientes. Mesmo assim são hipóteses que devem ser consideradas.

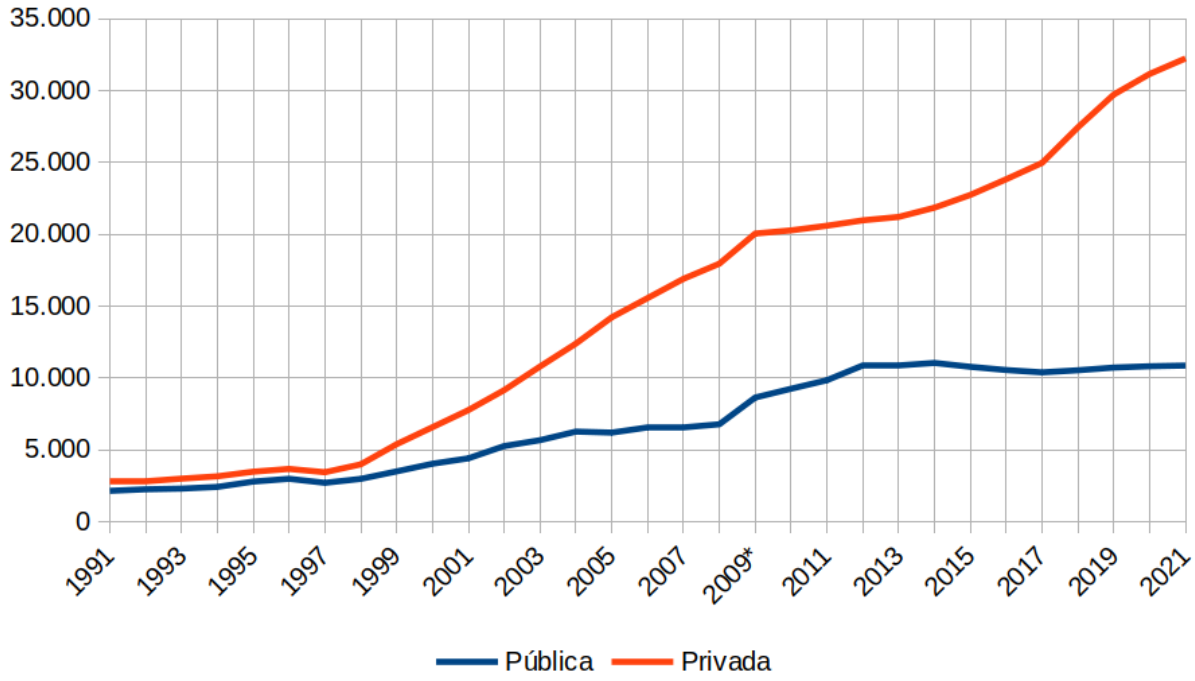


Gráfico 3. Evolução da Quantidade de Cursos de Graduação Oferecidos por Instituições Públicas e Privadas por Ano

Elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP) nos anos indicados.

Quanto às variações verificadas no número de cursos das instituições públicas, observa-se um aumento significativo de 2009 a 2012, fortemente influenciado pelo crescimento das instituições federais devido ao Programa Reuni, já mencionado e também ao incentivo governamental à oferta de cursos a distância pelas universidades públicas. Após esse período, a quantidade de cursos nas IES públicas tendeu à estabilização. Não houve mais políticas de expansão e, inclusive, a partir de 2017 o setor público experimentou fortes cortes orçamentários.

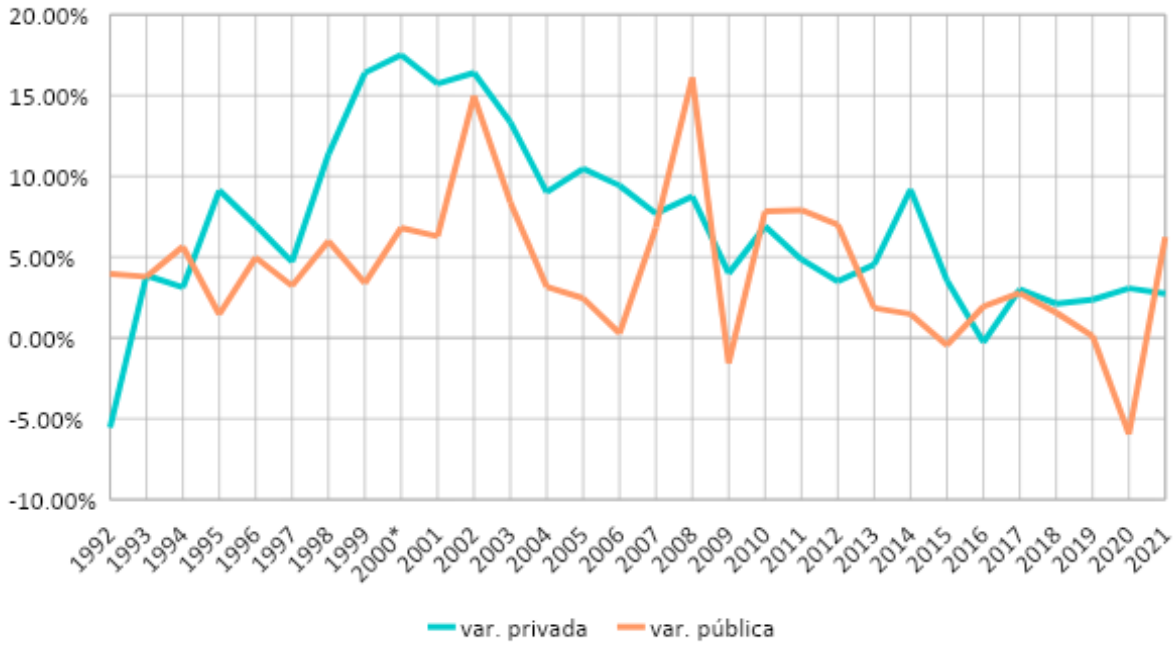


Gráfico 4. Variação (em porcentagem) e linhas de tendência (linear) das matrículas em cursos de graduação públicos e privados.

Elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo da Educação Superior (INEP) nos anos indicados.

Da análise dos números apresentados, é possível depreender que a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) pode ter funcionado como um freio na expansão dos cursos de graduação das instituições privadas, uma vez que as exigências de qualidade criavam obstáculos à abertura indiscriminada de cursos de graduação. Mesmo assim, tal freio não se verifica no número de matrículas de alunos na rede privada, que segue um ritmo quase constante de crescimento. No entanto, o Gráfico 4 traz uma informação importante. Ainda que possam ser observadas variações da taxa de crescimento das matrículas nas IES privadas, a tendência de ambas, após alguns picos, é decrescente, o que é demonstrado nas linhas de tendência. O decréscimo, em média, é maior no setor privado, no entanto, como essa diminuição ocorre nos dois setores, isso não é muito perceptível quando se olha os números totais, uma vez que a distância entre a quantidade de matrículas no setor público é muito menor que as no setor privado.

4. Formulando hipóteses para subsidiar a política de educação superior

Desses dados é possível fazer duas análises importantes, ainda que não definitivas. A primeira de las, objetivo central deste texto, é que a implantação do Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior brasileiro tem demonstrado não ser um instrumento eficaz para inibir a proliferação de cursos de baixa qualidade. Muito menos para fazer o que os entusiastas da avaliação desejavam, que era inibir ferozmente a proliferação de cursos privados de baixa qualidade. Será preciso criar outros mecanismos, pois há a salvaguarda de que, uma vez tendo sido autorizada a funcionar, não há como impedir a instituição de atuar, desde que atenda minimamente o que a lei determina. Não havendo mecanismos legais para impedir o funcionamento, e preciso agir em outro nível, por exemplo, da imagem pública (e até comercial). Nesse sentido, os processos de acreditação mais qualitativos, para além dos de avaliação e de regulação existentes, poderão vir a servir para mostrar mais claramente à população qual o nível de qualidade das instituições, ainda que isso não impeça que pessoas optem por matricular-se em instituições de baixa qualidade, influenciadas por outros fatores importantes do ponto de vista social, como valor das taxas institucionais e proximidade geográfica, entre outros.

Ainda que se mostre urgente a necessidade de desenvolver mecanismos que realmente promovam a qualidade e não apenas assegurem um mínimo de qualidade, os dados apontam para um outro fenômeno que pode estar ocorrendo. Mesmo que não se tenha evidências cabais, a desaceleração do crescimento das matrículas na educação superior, é um fenômeno importante de ser examinado, embora muitas vezes negligenciado. Trazendo dados mais atuais, em 2021 (Inep, 2022) foram abertas, no Brasil, 18.808.918 vagas para a educação superior (2.072.068 em cursos presenciais = 11% e 16.736.850 = 89% em cursos a distância), englobando instituições públicas e privadas. No entanto, ingressaram apenas 3.944.897 (1.467.523 em cursos presenciais = 37% e 2.477.374 = 63% em cursos a distância). Ou seja, apenas 21% das vagas foram ocupadas (71% das vagas abertas em cursos presenciais e 15% das vagas abertas em cursos a distância). Quando se cruza esse dado com o dado da lenta, mas aparentemente consistente, diminuição do crescimento de matrículas nas instituições privadas, isso pode ser indício de que o Brasil está vivendo um ponto de virada. A oferta de educação superior privada está atingindo o limite de suas condições. Hoje, o número de vagas oferecidas nos cursos de graduação, e mesmo das vagas ocupadas, é muito maior que no número de egressos do ensino médio a cada ano. As escolas de ensino médio têm conseguido formar cerca de 2 milhões de alunos por ano (Inep, 2023)[3]. Ou seja, boa parte das vagas ocupadas na educação superior

[3] Este dado também é preocupante do ponto de vista do desenvolvimento social, pois significa uma incapacidade das escolas de manter os jovens na escola até o final da educação básica, mas esse é um tema que não há como abordar aqui.

está atendendo uma demanda reprimida de muitos anos, em que pessoas que terminaram o seu ensino médio há mais tempo estão buscando a formação superior que não tiveram na época em que concluíram sua formação secundária. Esse grupo social tende a diminuir nos próximos anos e é bem provável que isso seja o principal fator para a diminuição da taxa de crescimento das matrículas na educação superior. Se tal fenômeno se comprovar, isso pode acarretar no esgotamento da demanda que vem sustentando as ofertas de educação superior privadas com ensino barato e, portanto, de baixa qualidade.

Seria ingênuo pensar que não haverá mais espaço para as instituições que têm como negócio vender diplomas, porque sempre haverá pessoas interessadas em comprá-los. No entanto, se a oferta de ensino de qualidade estiver mais presente e a geração de empregos passar a considerar a formação superior uma característica importante, não somente pelo status, mas pela necessidade de trabalhos mais complexos, a venda de diplomas não será mais um negócio tão rentável. De qualquer forma, se começar a reduzir a demanda por educação superior essas instituições privadas que usam a alta demanda para garantir que tenham uma quantidade muito grande de alunos e garantir o lucro dos seus investidores, vão se deparar com a diminuição da sua geração de recursos e, portanto, é bastante provável que o capital faça um movimento para migrar para outro ramo da economia.

No atual contexto, as instituições de educação superior que oferecem uma educação de qualidade (que normalmente é cara), estão passando por um processo de encolhimento que deve prosseguir por mais algum tempo e poderemos chegar a uma situação de um sucateamento (ou até fechamento) dessas instituições. No caso das instituições públicas, vê-se que elas têm pouco fôlego para crescer. Após um governo que, por 4 anos, promoveu apenas desinvestimento na educação superior pública, há hoje uma esperança na retomada desse investimento. No entanto, não se pode ser ingênuo e pensar que o Brasil possa ter investimentos similares aos de países ricos. Para haver investimento público, deve haver arrecadação pública e o incremento dessa depende de ações de longo prazo que gerem desenvolvimento econômico do país como um todo. Hoje as matrículas na educação superior pública não chegam a 25% das matrículas totais e ainda que se possa desejar a inversão dessa proporção o que significaria quadruplicar o número de matrículas na educação superior pública, temos que ser realistas: isso é muito pouco provável.

O cenário que se avizinha, então, não é muito promissor. Se o grande capital mudar de ramo, deixando a educação superior de lado, poderemos vir a ter um número muito

pequeno de instituições de baixa qualidade, o que tornaria mais fácil seu controle. Restariam ainda as instituições privadas sérias (grande parte delas sem fins lucrativos), se sobreviverem, que poderão, aí sim, viver em um ambiente mais propício para o oferecimento de uma educação superior de qualidade. Só que com isso teremos pelo menos dois problemas a resolver: a sustentabilidade dessas instituições, e criar formas de garantir que pessoas de baixa renda possam frequentar tais escolas superiores. Além disso, vai haver a necessidade de reorganização dessas instituições, que vão ter perdido (como já se vem observando nos últimos tempos) boa parte de seu portfólio de cursos, porque não conseguem fazer frente à concorrência predatória que já está instalada no país. Ou seja, projeta-se um cenário de ameaça não só à massificação, mas principalmente à democratização da educação superior.

Por outro lado, pelo menos se os investimentos na educação superior pública e em ciência e tecnologia voltarem aos patamares de uma década atrás, uma vez que o Brasil vem vivenciando, desde 2016, um forte decréscimo no investimento público em ciência e tecnologia (C&T) (De Negri, 2021), as instituições de qualidade consagrada poderão assegurar que o Brasil não decaia nos níveis de produção científica e siga tendo universidades de boa qualidade no contexto mundial.

Conclusão ou entre a esperança e o caos

Para concluir, se estamos diante de um ponto de virada que faz com que a educação superior privada (com fins lucrativos) tenda a esgotar a sua expansão. Diante disso, a educação superior pública precisa encontrar meios de aumentar a sua expansão e será preciso encontrar um modelo em que possa promover, pelo menos, uma paridade entre a oferta de educação superior pública e privada. Trata-se de um processo que pode levar muito tempo, mas que exige planejamento e políticas de longo prazo. Não é possível deixar que apenas os movimentos do mercado venham a determinar os passos futuros.

É preciso reforçar as políticas de promoção de qualidade da educação superior, além da formulação de políticas que possam sustentar a necessária expansão da educação superior pública e também que evitem ou, pelo menos, minimizem a deterioração da educação superior privada de qualidade. Caso contrário restará ao Brasil tentar se reerguer catando os cacos de sua Educação Superior e arcar com as consequências desastrosas desse processo mercadológico para a sociedade e para a economia.

Referências bibliográficas

Brasil (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).* Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm.

Brasil (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.* Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. *Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997.* Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm

Brasil. *Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.* Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004- 2006/2004/lei/l10.861.htm

Brasil. *Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.* Recuperado de https://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

De Negri, F. (2021). *Políticas Públicas para Ciência e Tecnologia no Brasil: cenário e evolução recente.* Recuperado de https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/pubpreliminar/210825_publicacao_preliminar_nt_politicas_publicas_para_ciencia_e_tecnoogia.pdf

Franco, S. R. K. (2021) Democratização da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior - EBES.* V 1. 229-232, 504. Porto Alegre: EDPUCRS.

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). *Sinopse estatística da educação superior 2021.* Recuperado de https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023). *Sinopse estatística da educação básica 2022.* Recuperado de https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica

Mancebo, D. (2017). Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. *Educação & Sociedade*, *38*(141), 875-892. doi: 10.1590/ES0101-73302017176927

Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, *30*(106), 15-35.

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração universal dos direitos humanos.* Recuperado de https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por

Sguissardi, V. (2014). *Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil: 2002-2012.* Brasília, DF: OEI. (Versão revisada e corrigida em 2020)

Sguissardi, V. (2015). Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil. *Educação e Sociedade*, *36*(133), 867-889. doi: 10.1590/ES0101-73302015155688

Task Force on Higher Education and Society (2000). *Higher education in developing countries: peril and promise (English).* Washington, D.C.: World Bank Group. Recuperado de https://documents.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/Higher-education-in-developing-countries-peril-and-promise

GESTIÓN DE LA CALIDAD EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPLORACIÓN A PARTIR DE INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS

Yaimara Peñate Santana. Doctor en Administración de Empresas, Profesor Agregado 2, Universidad de Guayaquil. Ecuador, yaimara.penates@ug.edu.ec.
Luci Cristina Salas Narváez. Magister en Administración de Empresas. Universidad de Guayaquil. Ecuador, luci.salasn@ug.edu.ec
Dayana Lozada Núñez. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, Profesor Agregado 2, Universidad de Guayaquil. Ecuador, dayana.lozadan@ug.edu.ec.

Resumen

La gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior es un tema que ha recibido un gran número de contribuciones desde el ámbito académico. En correspondencia, el propósito del presente capítulo es ofrecer una panorámica general sobre el estado actual de las investigaciones desarrolladas sobre el tema. Para ello, utilizando técnicas bibliométricas, se realizó un análisis de los estudios publicados en las revistas indizadas en la base de datos Scopus durante el período 1991-2023. Los resultados obtenidos demuestran la actualidad y vitalidad de la temática, la necesidad del desarrollo de redes de colaboración tanto a nivel de autores como de países, así como el nivel de impacto que han tenido los estudios a nivel internacional.
Palabras clave: gestión de la calidad, educación superior, análisis bibliométrico.

Abstract

Quality management in higher education is an area that has received numerous contributions from the academic field. Thus the aim of this chapter is to present a general overview of empirical research develop in this area. Using bibliometric techniques, an analysis of the studies published in the journals indexed in the Scopus database during the period 1991-2023 was carried out. The results demonstrated the current vitality of this topic. Also the need to develop author and countries´s collaborative networks, as well as the level of impact that the studies have had at the international level.
Keywords: Quality management, higher education, bibliometric analysis.

Introducción

La calidad es un concepto que ha adquirido una notoria centralidad, relevancia y ubicuidad en numerosos ámbitos de las sociedades industrializadas contemporáneas, incluyendo el de la educación superior, en el que es motivo de interés y análisis desde hace por lo menos cuatro decenios (Acevedo *et al.*, 2022).

Al respecto, la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) ha sido un tema de vital relevancia para enfrentar el entorno cada vez más competitivo y globalizado, que demanda la búsqueda de la excelencia académica, la mejora continua y el cumplimiento de los estándares internacionales para asegurar una educación de calidad.

La educación superior tiene el gran reto de atender las demandas educativas de la sociedad, garantizando una formación óptima e integral, que responda tanto a estándares de certificación nacional e internacional, como a las demandas laborales del mercado (Poquioma *et al*., 2021). En consecuencia, la mayoría de universidades ha instaurado una cultura de evaluación educativa orientada a la mejora de la enseñanza y las percepciones de las partes interesadas (Prakash, 2018).

Así, la calidad de la educación está relacionada con los objetivos, competencias, procedimientos, equidad, diversidad y calidad (Delgado *et al.*, 2018). En consecuencia, su connotación tanto institucional como individual, implica una revisión permanente por parte de las instituciones educativas. En ese sentido, los procesos que conducen a ella constituyen un requerimiento de actualización, ya que garantizan la credibilidad de los procesos educativos expresado en los resultados que permiten en un periodo determinado la empleabilidad temprana y el emprendimiento de los estudiantes (Gutiérrez, 2011, citado en Carbonell *et al.,* 2021).

Según plantean Almuiñas, Galarza y Megret (2020):

> Los esfuerzos para elevar la calidad de la docencia, la investigación, la extensión y de otros procesos universitarios transitan por un mejoramiento de su gestión. En los años más recientes, ha habido un cambio en la percepción de la gestión de la calidad desde varias aristas, algunas resultan coherentes y otras, contradictorias en lo teórico,

> metodológico y práctico. Ello ha estado impulsado por la aplicación y desarrollo de varios enfoques de gestión en el contexto universitario. (p.15)

En este contexto, la investigación en este campo ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de prácticas efectivas de gestión de calidad, así como en la identificación de tendencias emergentes que impulsan la innovación y la transformación en las universidades.

Al respecto, la gestión de la calidad en las IES se ha convertido en una disciplina académica y la producción bibliográfica en esta área ha recibido gran atención por parte de la comunidad científica. Diversas investigaciones han abordado este tema realizando valiosas contribuciones asociadas a la evolución del concepto (Scharager, 2018; Nabaho, 2019; Acevedo *et al*. 2023), los modelos, enfoques y herramientas para su implementación y medición (Ferreiro, Brito y Garambullo, 2020; Labraña, y Mariñez, 2021; Marciniak y Cáliz Rivera, 2021), los problemas y retos para enfrentar la competitividad global (Orozco *et al.,* 2020; López-Leyva, 2020), entre otros.

Sin embargo, a pesar de que este tema ha sido ampliamente discutido, a partir de la aparición del COVID 19 en el 2020, se ha vuelto más complejo discernir sobre la calidad en la educación superior. Al respecto, la pandemia indiscutiblemente transformó los contextos educativos universitarios, lo que condujo a reconsiderar y rediseñar las herramientas y estrategias de gestión para asegurar la adaptación a las nuevas condiciones que experimenta el ámbito académico.

Partiendo de lo expuesto anteriormente y tomando en consideración la relevancia que tiene la gestión de calidad para las IES, las transformaciones que se han dado como consecuencia de la pandemia del COVID 19, así como la falta de consenso en la comunidad académica respecto a la tendencia del desarrollo de investigaciones en este campo, el presente trabajo pretende cubrir este vacío, utilizando técnicas bibliométricas que permitan una sistematización de la producción científica más relevante sobre el tema, publicada en una amplia gama de revistas indexadas de alto impacto a lo largo de un período de 32 años (1991-2023). Para ello, en las siguientes secciones se presenta la metodología utilizada en el estudio, así como los resultados asociados a los indicadores de productividad analizados; y finalmente se ofrecen las principales conclusiones.

Desarrollo

La revisión sistemática de la literatura sobre la gestión de la calidad en las IES es un tema que ha sido abordado por varios investigadores (Acevedo *et al.,* 2022; Carbonell, *et al.,* 2021; Poquioma *et al.,* 2021; Pragya, 2018; Prakash, 2018; Tarí & Dick*,* 2016). Al respecto, a pesar de que no se ha utilizado una única metodología para tal fin, de acuerdo con Tarí & Dick (2016), los diferentes pasos propuestos pueden agruparse en tres etapas: 1) planificación de la revisión (objetivo y protocolo); 2) desarrollo de la revisión, que incluye la identificación de investigaciones, selección de estudios, evaluación de la calidad de los artículos, extracción y síntesis de datos, y 3) informe y difusión de los resultados.

En correspondencia con lo antes mencionado, la revisión bibliográfica del presente estudio se realizó siguiendo las etapas señaladas.

5. Planificación de la revisión

El propósito que se persiguió con este análisis de la literatura fue lograr una sistematización de la producción científica más relevante en el área del conocimiento asociada a la gestión de la calidad en las IES. Para ello, se utilizó como fuente de información la base de datos *Scopus*, considerada líder en indexación de contenido bibliográfico científico, con alrededor de 10 900 revistas de ciencias sociales y administración (Elsevier, 2019). Además, cuenta con herramientas inteligentes para el seguimiento, análisis y visualización de las investigaciones, siendo otra de sus ventajas que supera el número máximo de registros que se pueden exportar (2000) en comparación con otras bases de datos como la *Web of Science* (WoS) que solo permiten exportar 500 (Aria & Cuccurullo, 2017).

La estrategia de búsqueda utilizada fue *TITLE-ABS-KEY*, incluyendo los términos de búsqueda *“quality management”* AND *“higher education”.* Adicionalmente, se procuró que los registros obtenidos no tuvieran limitación de dominios disciplinares y no se limitó el periodo de búsqueda para tener un panorama amplio del desarrollo del tema. No obstante, con el propósito de refinar y aumentar la sensibilidad de la búsqueda, esta se limitó a las publicaciones que se encontraban bajo la categoría de artículos científicos, excluyendo los trabajos publicados en libros o en conferencias, teniendo en cuenta que no están sometidos al mismo rigor ni proceso de revisión que los artículos (Nicolas *et al.,* 2015). De igual

manera, para facilitar la comprensión de los documentos, se limitó la búsqueda a artículos publicados en inglés y español, excluyendo los demás idiomas.

6. Desarrollo de la revisión

El resultado inicial de la estrategia de búsqueda diseñada arrojó un total de 716 documentos. Una vez que se aplicaron los diferentes criterios de inclusión y exclusión, se obtuvo un total de 399 artículos publicados sobre la gestión de la calidad en IES entre 1991 y 2023. El período de análisis inicia en 1991, porque fue el año en que por primera vez aparecen en *Scopus* investigaciones asociadas a la gestión de la calidad en la educación superior.

Con el propósito de evitar la subjetividad del autor en el análisis y poder mostrar de forma gráfica, la identificación y caracterización de los diferentes grupos, asociados a las investigaciones sobre el tema estudiado, se utilizó el software *Bibliometrix* (Aria & Cuccurullo, 2017). Este permitió analizar, entre otros aspectos, cuál ha sido la evolución de las publicaciones durante el periodo muestral analizado, cuáles son los autores más influyentes en este campo y el impacto de las mismas. Además, se pudo determinar cuáles son las revistas científicas más destacadas, así como, los países en los que se ha realizado un mayor número de publicaciones.

7. Informe y difusión de resultados

3.1 Patrón de distribución de la literatura

Las investigaciones asociadas a la gestión de la calidad en la educación superior han mantenido un crecimiento progresivo desde 1991 (Figura 1), año a partir del cual se publicó el primer trabajo de Taylor & Hill, sobre la relevancia de la aplicación del enfoque emergente de gestión de la calidad total (*TQM*) en las IES en la revista International *Journal of Educational Management*, indexada en la base de datos *Scopus.*

Desde entonces, se han realizado un total de 399 publicaciones, en 184 revistas científicas, con un porcentaje de crecimiento anual del 5.76%. Este crecimiento, puede decirse que, inicialmente, fue relativamente lento, no superando las 10 publicaciones anuales en el

período 1991-2007. No obstante, a partir del 2007 se comienza a observar un cambio de tendencia al alza, llegando a alcanzar un total de 30 publicaciones en el año 2019.

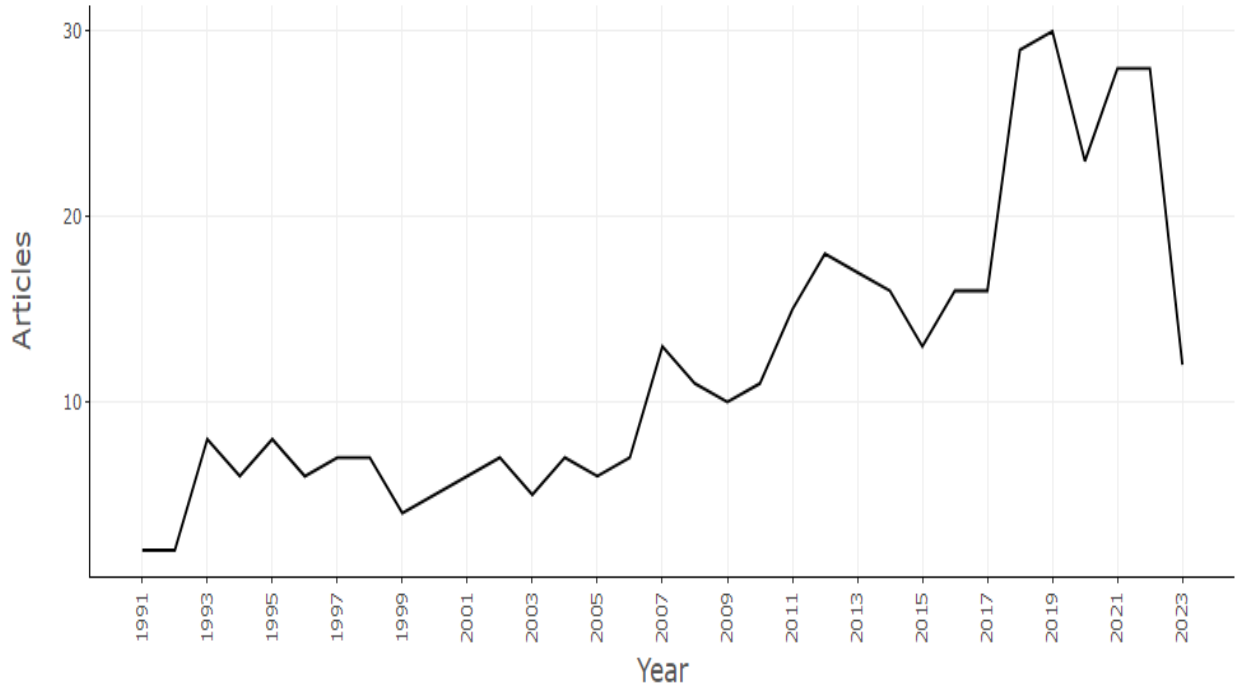


Figura 1. Evolución de la producción científica anual.

3.2 Autores, instituciones y revistas más productivas

A modo general, el análisis bibliométrico relevó que el número de autores que han participado en los 399 documentos publicados, asciende a 945. De estos, solo 112 han realizado publicaciones individuales, mientras que el índice de coautorías es de 2,6 coautores por documentos. En cuanto a la colaboración internacional, el 14,04% de los documentos presenta coautoría internacional.

El nivel de relevancia de los autores en el campo de estudio, no solo debe medirse por su nivel de productividad, sino por el nivel de impacto de sus producciones. Al respecto, los índices más utilizados en bibliometría son H, G y M. El índice H, fue creado por Hirsch en el 2005 para medir, simultáneamente, la calidad de los científicos y el número de publicaciones en función de la cantidad de citas que han recibido sus artículos científicos. Por su parte, en el índice G se organizan los documentos, de manera descendente, teniendo en cuenta el número total de citas de los artículos; mientras que, el índice M mide la relación del índice H sobre el número de años que han pasado desde el primer artículo publicado.

En la tabla 1 se pueden observar los autores más relevantes en la temática; destacándose, Seyfried. Este autor ha publicado 10 trabajos entre 2018 y 2022, presentando mayor relevancia las 2 publicaciones realizadas en 2018 que han tenido un total de 13 citas promedio al año.

Tabla 1. Autores más relevantes.

Element	h_index	g_index	m_index	TC	NP	PY_start
SEYFRIED, M	5	10	0,833	117	10	2018
ROSA, MJ	4	4	0,308	28	4	2011
SAARTI, J	4	5	0,211	58	5	2005
AMARAL, A	3	3	0,167	46	3	2006
BALAGUÉ, N	3	3	0,176	44	3	2007
DOLMANS, DHJM	3	3	0,143	122	3	2003
JUNTUNEN, A	3	3	0,158	35	3	2005
LEIBER, T	3	3	0,5	68	3	2018
LOMAS, L	3	4	0,107	174	4	1996
SRIKANTHAN, G	3	3	0,143	221	3	2003

Leyenda: TC: total de citas; NP: número de publicaciones; PY_inicio: año de inicio de publicación.

Otro elemento importante que denota el impacto científico de los autores se asocia con el número de citas que han recibido los documentos publicados. Al respecto, en la tabla 2 se pueden observar los artículos más citados, así como el número máximo de citas que han recibido dichos documentos (TC) y, el número máximo de citas que ha recibido cada artículo en un solo año (TC por año).

Tabla 2. Artículos más citados.

Paper	TC	TC/AÑO
Cheong Cheng, Y. And Ming Tam, W. (1997), "Multi-models of quality in education", *Quality Assurance in Education*, Vol. 5 No. 1, 22-31.	234	8,67
Rovai, A. P., & Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, *13*(3), 141-147.	175	12,50
Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. and Leitner, M. (2004), "Examination of the dimensions of quality in higher education", *Quality Assurance in Education*, Vol. 12 No. 2, 61-69.	166	8,30
Eagle, L. and Brennan, R. (2007), "Are students customers? TQM and marketing perspectives", *Quality Assurance in Education*, Vol. 15 No. 1, 44-60.	162	9,53
Venkatraman, S. (2007), "A framework for implementing TQM in higher education programs", *Quality Assurance in Education*, Vol. 15 No. 1, 92-112.	141	8,29
Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *High Educ* **60**, 1–17.	129	9,21
Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T.J. and Seebaluck, A.K. (2016), "Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL)", *Quality Assurance in Education*, Vol. 24 No. 2, 244-258.	117	14,63
Leckey, J., & Neill, N. (2001). Quantifying quality: the importance of student feedback. *Quality in Higher Education*, *7*(1), 19-32.	110	4,78
Srikanthan, G. and Dalrymple, J. (2003), "Developing alternative perspectives for quality in higher education", *International Journal of Educational Management*, Vol. 17 No. 3, 126-136.	109	5,19
Brennan, J., & Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher education*, *40*(3), 331-349.	108	4,50

Asociado a las instituciones más productivas (Figura 2) destacan, la Universidad de Potsdam (n=8) y las universidades Maastricht y Near East, con un total de 7 publicaciones respectivamente.

Figura 2. Instituciones más productivas.

En cuanto a las principales revistas que han publicado sobre la gestión de la calidad en las IES, desde el primer año en el que comenzaron las publicaciones (PY_start), en la tabla 3, se destacan Quality Assurance in Education (n=39 artículos desde 1993); Quality in higher education (n=29 artículos desde 1995); Higher education (n=13 artículos desde 1993), entre otras.

Tabla 3. Revistas científicas con más publicaciones.

Element	h_index	g_index	m_index	TC	NP	PY_start
QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION	22	39	0,71	1852	39	1993
QUALITY IN HIGHER EDUCATION	13	26	0,448	704	29	1995
HIGHER EDUCATION	11	13	0,355	668	13	1993

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	10	12	0,303	435	12	1991
TERTIARY EDUCATION AND MANAGEMENT	7	11	0,259	125	12	1997
SUSTAINABILITY (SWITZERLAND)	6	12	0,75	144	13	2016
EUROPEAN JOURNAL OF ENGINEERING EDUCATION	5	7	0,152	77	7	1991
EUROPEAN JOURNAL OF HIGHER EDUCATION	5	7	0,385	143	7	2011
ASSESSMENT AND EVALUATION IN HIGHER EDUCATION	4	4	0,174	61	4	2001
HIGHER EDUCATION POLICY	4	5	0,182	26	5	2002

Nota: TC: total de citas; NP: número de publicaciones; PY_inicio: año de inicio de publicación.

Respecto del h-index de los autores que han publicado en las revistas mencionadas, el valor más alto alcanzado es de 22 en la Quality Assurance in Education y 13 en la Quality in Higher Education. Con relación al g-index, indicador que permite distinguir entre autores con un h-index similar, al igual que en el caso anterior son los autores que han publicado en la Quality Assurance in Education y en la Quality in Higher Education los que tienen un mayor índice (39 y 26 respectivamente).

3.3 Productividad, impacto y colaboración entre países

En la Figura 3 se muestran los países con un mayor número de artículos publicados en este tema, destacándose como los más productivos Alemania (n= 25), Estados Unidos (n=17) y Reino Unido (n=16). Al respecto, es relevante señalar que la principal producción científica en este campo se localiza, principalmente, en economías desarrolladas: Unión Europea y América del Norte.

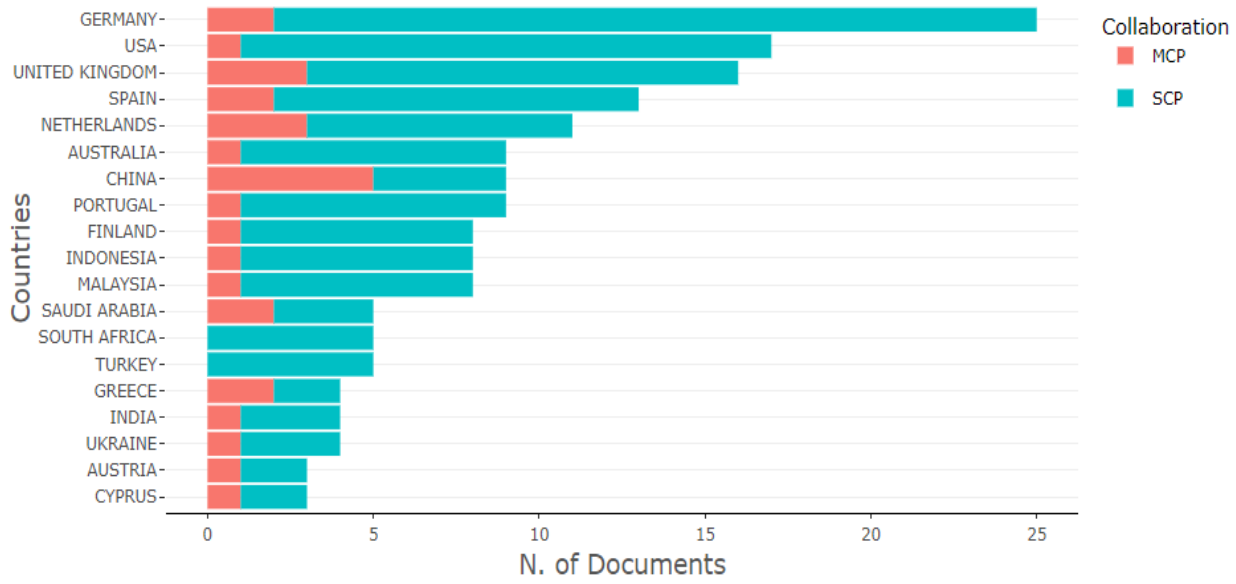


Figura 3. Países más productivos.

Un aspecto importante a señalar sobre las características de las publicaciones por países, es que la mayoría de estas se realizan por autores del propio país (SCP), mientras que la colaboración entre autores de varios países (MCP) resulta escasa. Solo en el caso de China, las publicaciones colaborativas entre autores de varios países (MCP=5) superan las publicaciones de autores del mismo país (SCP=4).

a. Estructura conceptual del campo de estudio y evolución temática

El análisis de la estructura conceptual del campo de estudio se desarrolló tomando como referencia, en primer lugar, las palabras clave, las coincidencias en los documentos analizados, su proximidad y el origen de las agrupaciones resultantes (Aria & Cuccurullo, 2017). En segundo lugar, se consideró la evolución de las temáticas investigadas, las cuales se dividieron en rangos de tiempo para observar su evolución (Aria *et al.*, 2020).

En este sentido, como se muestra en la Figura 4, existen dos agrupaciones importantes respecto a las investigaciones de la gestión de la calidad en la educación superior. El *cluster* rojo centra su investigación en la calidad en la educación superior relacionado con la percepción de los estudiantes, los diferentes enfoques a través de los cuales ha evolucionado el concepto de calidad (control, aseguramiento, mejora y calidad total), el *benchmarking*, las herramientas para su medición, entre otros.

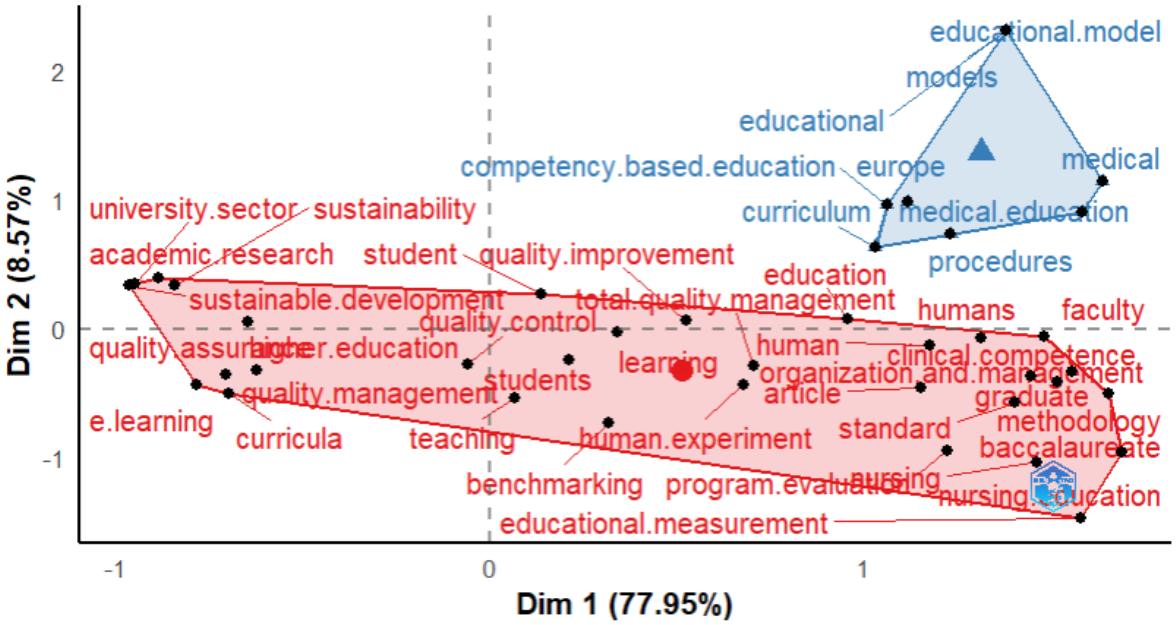


Figura 4. Estructura conceptual del campo de estudio.

Por su parte las investigaciones que se agrupan en el *cluster* azul asocian la gestión de la calidad con los modelos educacionales, el curriculum, procedimientos y las competencias basadas en la educación, principalmente.

En cuanto a la evolución de las temáticas que han sido tendencia, el lapso total de análisis (1991-2023) se dividió en tres períodos (Figura 5), observándose que: en el inicial (1991-2010), predominaron los temas asociados al currículum, educación superior, liderazgo, evaluación y clientes; en el período 2011-2018, en correspondencia con la evolución del concepto de calidad, aparecen nuevos temas como gestión de la calidad total, estudiantes y mejoramiento de la calidad, los cuales se han mantenido en la literatura hasta la actualidad (2019-2023), con la excepción del término currículum que se estancó en el período 2011-2018, y el tema estudiante que se incorpora a la temática asociada a la calidad del servicio.

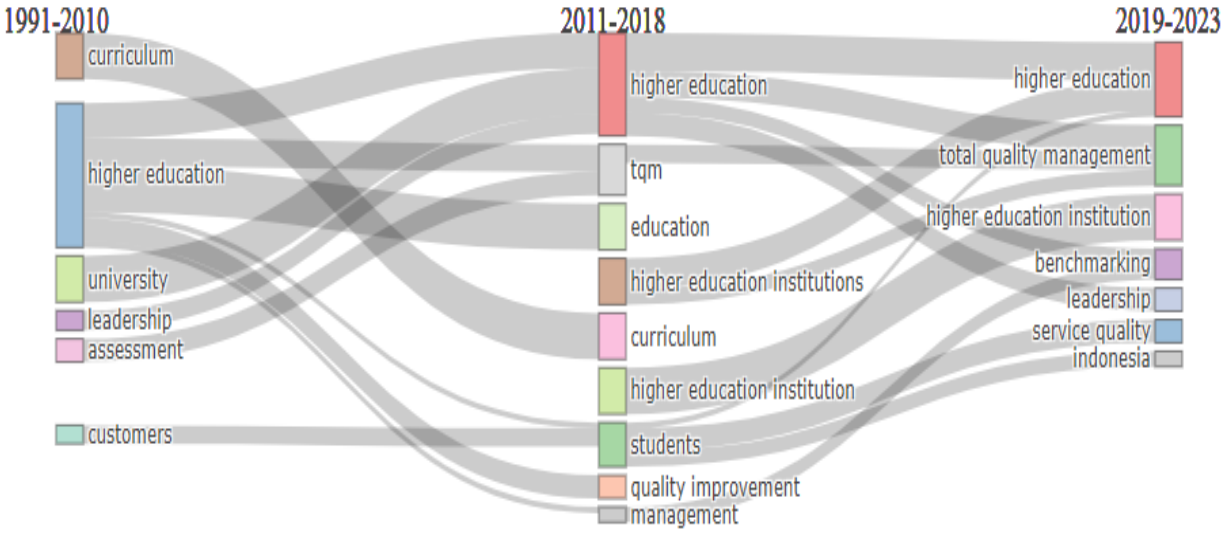


Figura 5. Trend tópicos de Gestión de la calidad en la educación superior.

En cuanto a la relevancia y nivel de desarrollo de las temáticas, como se observa en la Figura 6, el aseguramiento de la calidad, las prácticas de gestión y la implementación de políticas son temas que se consideran emergentes y que en la actualidad están en declive. Entre los temas motores altamente desarrollados se encuentran la gestión de la calidad total, el mejoramiento de la calidad, el desarrollo sustentable y la autoevaluación. El control de la calidad, la percepción de los estudiantes y el aprendizaje se han convertido en temas básicos y transversales en la gestión de la calidad en las IES. Asociado a las perspectivas investigativas la incorporación de las tecnologías de la informática y la comunicación a la gestión de la calidad es un tema que se está desarrollando rápidamente y puede ser de interés para el futuro.

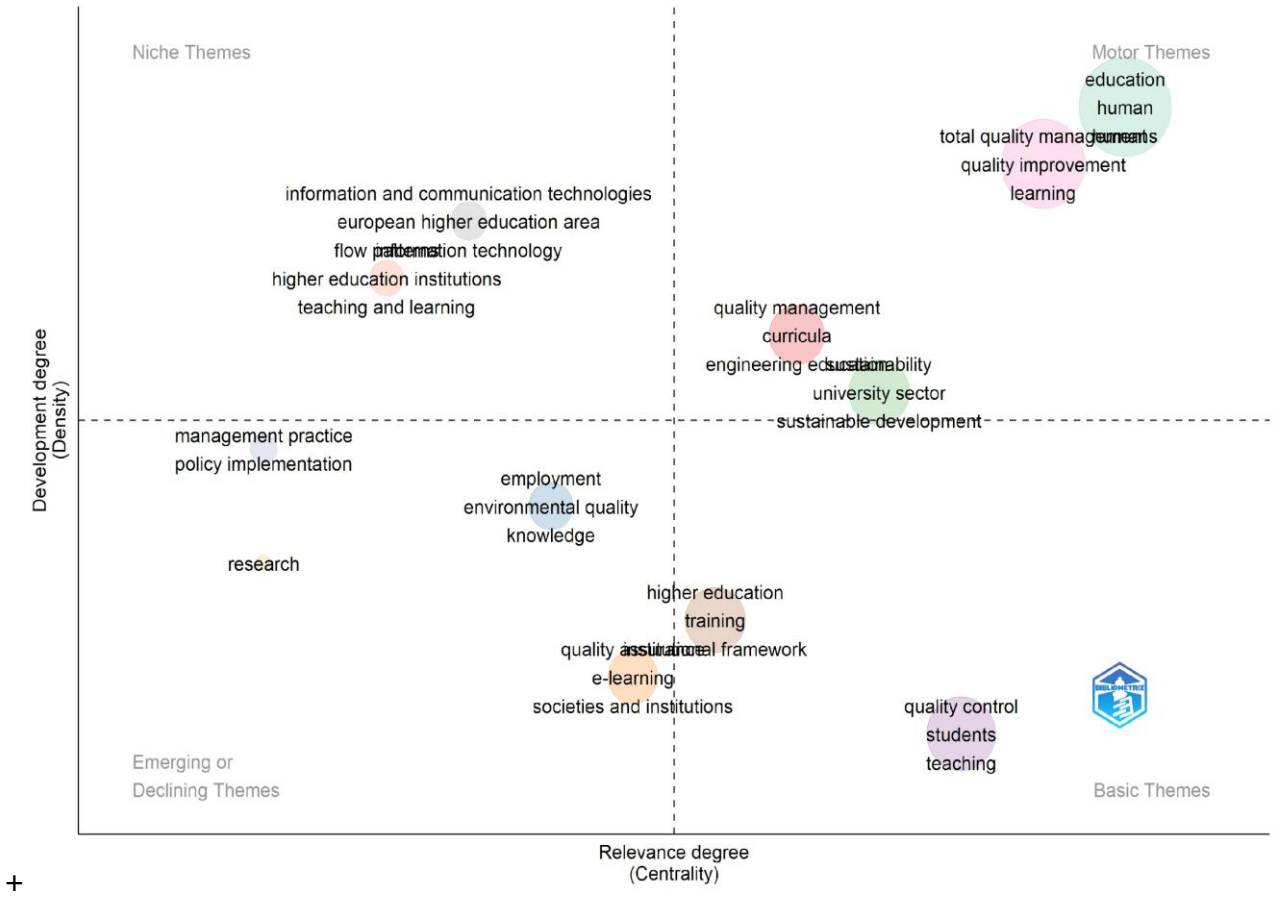


Figura 6. Relevancia y nivel de desarrollo de las temáticas.

Conclusiones

La gestión de la calidad en las IES se ha convertido en una necesidad para poder enfrentar los desafíos que impone el escenario internacional actual y las políticas trazadas para el desarrollo económico y social de los países. Es por ello que, desde el ámbito académico, se ha prestado un especial interés al desarrollo de contribuciones que garanticen la implementación efectiva de la misma en este tipo de organizaciones.

Al respecto, se puede concluir que el área de investigación es actual, tomando en consideración que las publicaciones realizadas sobre el tema han tenido un crecimiento anual del 6% desde 1991 que se realizó la primera contribución. Sin embargo, puede decirse que la literatura aún no es extensa, lo que indica que es un campo de estudio con potencialidades para la publicación.

En general, las publicaciones desarrolladas en el campo de la gestión de la calidad en el ámbito universitario han tenido un elevado impacto, reflejado en el número de citas que han recibido los trabajos y el gran número de revistas que han publicado sobre el tema.

Los análisis revelaron que los temas asociados al enfoque de la calidad total, el mejoramiento de la calidad, el desarrollo sustentable y la autoevaluación se encuentran en el centro del debate académico en la actualidad. En lo relacionado con las perspectivas de investigaciones futuras los investigadores hacen un llamado a la relevancia y pertinencia que pueden tener la adopción de nuevas herramientas tecnológicas y el análisis de datos en la gestión de la calidad en la educación superior.

A pesar del gran número de países que han investigado en este campo, el debate sobre la dirección estratégica en la educación en dirección se ha centrado principalmente en Europa (Alemania y Reino Unido) y Estado Unidos. Lo que sugiere que los países en vía de desarrollo deben impulsar aún más la visibilidad de sus investigaciones sobre el tema en revistas de alto impacto que avalen la calidad de las mismas.

Los esfuerzos por crear redes de colaboración para llevar a cabo investigaciones sobre el tema, tanto entre autores como países, aún no son suficientes. Esto limita el desarrollo del tema con una perspectiva global y se presenta como una necesidad a tener en cuenta en futuras investigaciones.

Por último, el presente estudio no está exento de limitaciones en cuanto a la búsqueda, selección y análisis de datos. Al respecto, la principal limitación está asociada a la no inclusión de artículos claves en el área, teniendo en cuenta que solo se utilizó la base de datos *Scopus* como fuente de información. En este sentido sería oportuno que investigaciones futuras ampliarán el análisis incluyendo información de bases de datos como la *Web of Science* (WOS).

Referencias bibliográficas

Acevedo, C., Fernando, G. Gago, B., da Silva, M. F. y Bastos, O. A. L. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 32,* 119-150. Recuperado de https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03

Almuiñas, J. L., Galarza, J. y Megret, D. (2020). *La dirección gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior.* Editorial Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología.

Aria, M., y Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of informetrics*, *11(4),* 959-975.

Carbonell, C. E., Gutiérrez, A. M., Marín, F. T. y Rodríguez, R. (2021). Calidad en la educación superior en América Latina: revisión sistemática. *Revista Venezolana de Gerencia*, *26* (Especial 6), 345-360. Recuperado de https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.21

Delgado, O. y González, R. (2018). Evaluación y acreditación desde la perspectiva de las Universidades: el Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional. *UDUAL-Universidades*, *78*, 65-74. Recuperado de https://www.redaly

Elsevier (2019). Scopus. Recuperado de https://www.recursoscientificos.fecyt.es/sites/default/files/scopus_-_2019_v3.pdf

Ferreiro, V., Brito, J. y Garambullo, A. (2020). Modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación en procesos de acreditaciones internacionales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-27. Recuperado de https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.606

Gupta, P. y Kaushik, N. (2018). Dimensions of service quality in higher education–critical review (students' perspective). *International journal of educational management*, *32(4),* 580-605.

Labraña, J. y Mariñez, C. (2021). ¿En qué confiamos al evaluar la calidad de las universidades? Un análisis sociológico de la evolución de los mecanismos de aseguramiento externos de la calidad en Chile desde la teoría de sistemas sociales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *12(33),* 120-137. Recuperado de https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.861

López-Leyva, S. (2020). Fortalezas y debilidades de la educación superior en América Latina para la competitividad global. *Formación universitaria*, *13(5),* 165-176. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500165

Marciniak, R. y Cáliz, C. (2021). A System of Indicators for the Quality Assessment of Didactic Materials in Online Education. *Revista internacional de investigación en aprendizaje abierto y distribuido*, *22(1),* 180-198. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289818.pdf

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. y The Prima Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA

Statement. *PLOSMed, 6(7).* Recuperado de https://doi.org/10.1371/journal.pmed100009

Nabaho, L., Aguti, J. y Oonyu, J. (2019). Unravelling Quality in Higher Education: What Say the Students? *Africa Education Review, 16(5),* 1-18. Recuperado de https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224600

Orozco, E., Jaya, A., Ramos, F. y Guerra, R. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior en Ecuador. *Educ Med Super*, *34(2),* 1-14.https:// bit.ly/3msGJJ4

Nicholas, D., Watkinson, A., Jamali, H. R., Herman, E., Tenopir, C., Volentine, R. *et al*. (2015). Peer review: still king in the digital age. *Learned Publishing 28*, 15–21. doi: 10.1087/20150104.

Prakash, G. (2018). Quality in higher education institutions: insights from the literature. *The TQM Journal*, *30*(6), 732-748. Recuperado de https://doi.org/10.1108/TQM-04-2017-0043

Poquioma, M. A., Saldaña, K. D. J. D. C., Barrenechea, H. G. y Prado, P. (2021). Gestión de la calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *IGOBERNANZA, 4(16),* 334–356. Recuperado de https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.160

Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. y The PRISMA-P Group. (2015). Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P): elaboration and explanation. *The BMJ, 349*. Recuperado de https://doi.org/10.1136/bmj.g7647

Scharager, J. (2018). Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education, 24(2),* 102-116. Recuperado de https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395

Tarí, J. J. y Dick, G. (2016). Trends in quality management research in higher education institutions. *Journal of Service Theory and Practice*,*26(3).* Recuperado de https://dx.doi.org/10.1108/JSTP-10-2014-0230

LA CLASIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PROCESO DE CIENCIA E INNOVACIÓN. LA EXPERIENCIA CUBANA

Francisco Benítez Cárdenas. Doctor en Ciencias Técnicas, Profesor Titular, Universidad de La Habana, Cuba, benitezfc58@gmail.com
Alberto Turro Breff. Doctor en Ciencias Técnicas, Profesor Titular, Universidad de Guantánamo, Cuba, dcti@mes.gob.cu

Resumen

Desde los primeros años del periodo revolucionario, se definió la visión estratégica de convertir a Cuba en un país de hombres de ciencia y de pensamiento y en este mismo sentido, se pronunció la Reforma Universitaria de 1962. En el decursar del tiempo las estrategias implementadas y entre ellas, el establecimiento de un *ranking* para el proceso de ciencia, tecnología e innovación de las Instituciones de Educación Superior y los centros de investigación, influyeron en su desarrollo exitoso. En 1996, fue reconocida públicamente la conversión de dichas instituciones en centros de investigación por los resultados aportados sostenidamente al país. Hoy se desarrolla una gestión de gobierno basada en la ciencia y la innovación, en que las instituciones universitarias tienen un papel destacado. El presente capítulo, basado en una revisión documental, tiene como objetivo sistematizar la experiencia en clasificación de las mismas en el proceso de investigación como parte de los estudios realizados enmarcados en el resultado “Alternativa metodológica para la comparación y clasificación de las IES del sistema MES” que forma parte del proyecto “Contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas al desarrollo de la gestión de la calidad en la instituciones de educación superior del sistema MES”, para establecer una clasificación de las Instituciones de Educación Superior.
Palabras clave: instituciones de educación superior, rankings, ciencia e innovación.

Abstract

Since the early years of the revolutionary period, the strategic vision of turning Cuba into a country of men of science and thought was defined, and the 1962 University Reform was pronounced in the same sense. As time went by, the strategies implemented, including the establishment of a ranking for the science, technology and innovation process in universities and research centers, influenced its successful development. In 1996, the conversion of

Higher Education Institutions (HEI) into research centers was publicly recognized for the results they have contributed to the country on a sustained basis. Today, a government administration based on science and innovation is being developed, in which universities play a prominent role. This chapter, based on a documentary review, aims to systematize the experience in the classification of Higher Education Institutions in the research process as part of the studies carried out as part of the result "Methodological alternative for the comparison and classification of HEIs of the MES system", which is part of the project "Theoretical, methodological and practical contributions to the development of quality management in higher education institutions of the MES system", to establish a classification of Higher Education Institutions.
Keywords: higher education institutions, rankings, science and innovation.

Introducción

Una lectura consecuente de la historia permitiría percatarse de que existen suficientes evidencias para afirmar que el conocimiento, en su acepción más general, ha sido decisivo para el desarrollo y la educación superior es hoy reconocida como uno de los elementos esenciales para impulsar ese desarrollo tanto que pudiera afirmarse que las naciones marcharán según como marche su educación superior. Esto es así, porque el nivel terciario ya no solo tiene la función de reproducir las élites que dirigirán política y técnicamente las mismas, sino que, con la reconocida tendencia a la masificación, la cual constituye un importante desafío junto a la pertinencia, la calidad y la responsabilidad social, tiene el reto de crear y desarrollar los recursos humanos que permitan enfrentar las demandas de la llamada sociedad del conocimiento, o al menos, propiciar un acercamiento a ella.

La UNESCO (2005), en el documento “Hacia las sociedades del conocimiento” se refirió al papel de la educación superior en nuestros países, expresando lo siguiente:

> Las instituciones de enseñanza superior tendrán que mostrarse más flexibles para adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas. Esto se aplica sobre todo a los países en desarrollo, en los que es urgente establecer nuevos modelos universitarios más adaptados a las necesidades y susceptibles de propiciar sinergias disciplinarias y geográficas, así como actividades de cooperación en el plano regional e internacional. Querer imitar a toda costa a las grandes universidades de los países del Norte sería un error. En efecto, los desafíos que tienen planteados los países en

> desarrollo son específicos: obsolescencia de las infraestructuras existentes, deterioro de la calidad de la enseñanza superior, subdesarrollo de las infraestructuras de investigación, “fuga de cerebros” hacia los países ricos, obstáculos lingüísticos y culturales, disminución de la financiación estatal y, en algunos casos, ausencia de auténticas políticas públicas en este ámbito. (p.106)

Este papel de la educación superior se ha revelado decisivo no solo para hacer avanzar a la sociedad hacia la satisfacción de sus crecientes necesidades en todos los campos del saber, la economía y la sociedad, sino para contribuir a preservar la soberanía de cada una de las naciones. En este contexto, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben desarrollar todos sus procesos sustantivos (formación, investigación y extensión), impulsando la sinergia entre ellos.

Sobre este particular la UNESCO (1995), ha planteado:

> Un sistema de educación superior sólo puede desempeñar cabalmente su misión y constituir un elemento social provechoso si una parte del personal docente y de sus instituciones -de acuerdo con los objetivos particulares de la institución, sus capacidades docentes y sus recursos materiales- realizan también actividades de investigación. Hay que insistir sobre este punto, muy particularmente ahora que la educación superior, como las demás entidades que se dedican a la investigación, necesita un renovado apoyo público. (p.36)

Sobre la importancia de la relación entre los procesos universitarios continúa señalando la UNESCO en el propio documento:

> A menudo se subestima la utilidad educativa de las actividades relacionadas con la investigación, en parte porque los vínculos entre enseñanza e investigación no son siempre directos o tangibles. Es importante que las investigaciones en los centros de educación superior no se lleven a cabo únicamente por motivos de prestigio intelectual o en función de consideraciones de índole económica, sino también como parte de la renovación y el desarrollo generales de las actividades de aprendizaje, enseñanza y servicio público, y en particular, de difusión de conocimientos. Los investigadores deben por consiguiente buscar la manera de incorporar sus resultados en los programas de estudio y perfeccionamiento. Además de su valor propiamente

> educativo, la participación en proyectos científicos enseña al alumno a trabajar en equipo y a aceptar la disciplina propia de toda actividad científica. (p.37)

En la actualidad, la investigación universitaria comprende los campos de la ciencia, la tecnología y la innovación, lo que se denomina sintéticamente proceso de CTi. En esa tríada el elemento más novedoso, pero no menos importante, es el de la innovación.

La innovación según el Manual de OSLO (2018), cuarta edición de la OCDE es un *"producto o proceso nuevo o mejorado (o una combinación de ellos) que difiere significativamente de los productos o procesos anteriores de la unidad y que ha sido puesto a disposición de los usuarios potenciales (producto) o usado por la unidad (proceso)"* (p.20). El término unidad refiere a cualquier unidad institucional de cualquier sector, incluido hogares y sus miembros individuales.

No obstante, en el propio Manual se reconocen las limitaciones de la definición al no considerar otras implicaciones sociales de la innovación; en este sentido Valdés, Triana y Boza (2019), a partir de un estudio de varias definiciones existentes en Cuba y el resto del mundo la definen como:

> Un proceso inherente a cualquier organización que convierte ideas y conocimientos, disponibles tanto en el interior como en el exterior de la misma, en cambios que son reconocidos por el mercado y la sociedad por el aporte de valor que generan…Si el cambio no produce valor, aceptación en el mercado y reconocimiento social no existe innovación. Por tanto, el conocimiento es el medio, el cambio el camino y la generación de valor, el fin del proceso innovador. (p.19)

Por otro lado, la innovación se ha extendido al ámbito social. En este sentido, la Comisión Económica de América Latina (CEPAL, 2020), expresa que la misma incluye las nuevas formas de gestión, de administración, de ejecución, nuevos instrumentos o herramientas, nuevas combinaciones de factores orientadas a mejorar las condiciones sociales y de vida en general de la población de la región.

Estas definiciones dan la medida de la complejidad y las múltiples facetas de la innovación que hacen compleja su medición sobre la base de dimensiones e indicadores.

Al impetuoso desarrollo alcanzado por los procesos científicos y de innovación en el siglo anterior y el presente se adiciona el reconocimiento a la educación y su calidad lo cual generó, desde finales del siglo XX, un creciente interés en la creación de sistemas de aseguramiento de su calidad y paralelamente, la aparición de *rankings* y clasificaciones de las IES, tanto globales como nacionales, siendo un hecho reconocido que los mismos han influido en las políticas universitarias.

Los *rankings* y clasificaciones están sometidos a diversas críticas debido a sus limitaciones, pero no cabe duda que son un factor que influye en la planificación estratégica y guía los esfuerzos de la IES en alcanzar mejores resultados. Una profundización sobre este tema ha sido expuesta por Benítez, Alarcón e Iñigo (2022).

El presente trabajo tiene como objetivo sistematizar la experiencia en clasificación de las IES por parte de la dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación Superior (MES) en ese ámbito.

1. El ordenamiento y clasificación de las IES del MES como estrategia: una experiencia en el ámbito de la actividad de ciencia y técnica

Desde los primeros años del periodo revolucionario, se definió la visión estratégica de convertir a Cuba en un país de hombres de ciencia y de pensamiento, y en este mismo sentido se pronunció, la Reforma Universitaria de 1962.

En el transcurso del tiempo, las estrategias implementadas por el MES y entre ellas, el establecimiento de un *ranking* para el proceso de ciencia, tecnología e innovación de las IES y centros de investigación, influyeron en su desarrollo exitoso. En 1996, fue reconocida públicamente la conversión de las IES en centros de investigación por los resultados aportados sostenidamente al país (Castro, 1996). Hoy se desarrolla una gestión de gobierno basada en la ciencia y la innovación, en la cual las IES tienen un papel destacado.

Entre las estrategias para desarrollar el proceso de investigación en dichas instituciones y aumentar su aporte al desarrollo del país desde el año 1995 la dirección de Ciencia y Técnica del MES aplicó un sistema de ordenamiento y clasificación de las IES sobre la base

de dimensiones y sus indicadores para la actividad de ciencia y técnica[4]. (González y Benítez, 2001)

La evaluación de las dimensiones e indicadores se elaboraba a partir de un informe que entregaban anualmente las IES y Unidades de Ciencia y Técnica[5] (UCT), así como otras evidencias en poder de la dirección y se hacía un minucioso trabajo de revisión de la veracidad de los datos descartándose aquellos que no poseían las evidencias adecuadas.

Según los autores mencionados, este sistema tuvo el consenso de todos los directivos involucrados en la dirección del sistema de ciencia e innovación tecnológica de las IES y las (UCT), y se ratificaban sus cambios anualmente en las reuniones de directivos.

Las dimensiones y sus indicadores fueron, en su mayoría, evaluados con relación al potencial científico que cada IES o centro de investigación lograba alinear (Benítez, Gonzalez y García, 1997), ponderado según la categoría docente o científica. Estas dimensiones eran:

- de relevancia (premios y reconocimientos);
- de ciencia (publicaciones científicas);
- de tecnología (patentes y registros);
- de pertinencia (ingresos por cobros de actividades de la ciencia y financiamiento por proyectos), y
- de impacto (valoración económica y social).

A cada dimensión, se le establecían índices ponderativos y a sus indicadores se les otorgaba, a su vez, un peso, que permitían dirigir hacia los puntos más débiles la atención de las IES. Los indicadores de cada dimensión y su ponderación en el período 2001-2005 (González y Benítez, 2001), se muestran en las siguientes tablas.

[4] En ese periodo histórico se utilizaba en el país el referente de ciencia y técnica para identificar la actividad de investigación, la cual pasó más adelante a llamarse ciencia, tecnología e innovación.

[5] Nombre con que se designaba por el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) a los centros de investigación independientes o adscritos a las universidades pertenecientes al MES.

Tabla 1. Indicadores de Relevancia (Índice ponderativo = 20).

Indicador	Peso
Trabajos premiados en el Concurso Nacional de Computación para estudiantes universitarios	1
Premios del Fórum Nacional de Estudiantes Universitarios	1
Premios obtenidos de las Brigadas Técnicas Juveniles	1
Premios a estudiantes en el Fórum de Ciencia y Técnica (FCT)	3
Premios a profesores e investigadores en el FCT	4
Premios obtenidos de la Academia de Ciencias de Cuba	4
Premios de Innovación obtenidos del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA)	1
Premios obtenidos del CITMA	1
Tesis Doctorales Premiadas por la Comisión Nacional de Grados Científicos	3
Premios del Ministerio de Educación Superior	1
Distinciones Especiales del Ministro del MES	3
Otros premios nacionales	2
Premios Internacionales	4

Nota: González, W. y Benítez, F. (2001).

Tabla 2. Indicadores de Ciencia (Índice ponderativo = 25).

Indicador	Peso
Publicaciones en revistas cubanas y extranjeras	2
Publicaciones en revistas referenciadas en bases de datos de prestigio internacional	3
Publicaciones en revistas referenciadas por la Web of Science	4
Publicaciones de Libros	3
Publicaciones de Monografías	3
Trabajos aprobados para presentar en Congresos organizados por Asociaciones Internacionales	2
Tesis de Doctorados defendidas exitosamente en proyectos de investigación del centro	4

Tabla 3. Indicadores de Técnica[6] (Índice ponderativo = 15).

Indicador	Peso
Patentes y modelos de utilidad solicitados en Cuba y en el extranjero	2
Patentes y modelos de utilidad concedidos en Cuba y en el extranjero.	4
Registro de productos, equipos y medios en Cuba y en el extranjero.	4
Registros de software en Cuba.	2

Tabla 4. Indicadores de Pertinencia (Índice ponderativo = 25).

Indicador	Peso
Ingresos por financiamiento de proyectos en MLC de fuentes nacionales	4
Ingresos por financiamiento de proyectos en MLC de fuentes extranjeras	4
Ingresos en MN por financiamiento de proyectos	3
Estructura por tipo del plan de proyectos de investigación	2
Cumplimiento del plan de proyectos de investigación	3

Tabla 5. Indicadores de Impacto (Índice ponderativo = 25).

Indicador	Peso
Ingresos por comercialización de los productos de la ciencia y la técnica en MN	2
Ingresos por comercialización de los productos de la ciencia y la técnica en MLC	4
Participación con innovaciones en los Planes de Generalización del país	3

[6] En la nomenclatura actual serían de tecnología.

Cumplimiento del Plan de Proyectos de Innovación (generalización)	3
Impacto económico de la ciencia y la técnica universitaria	3
Respaldo de los resultados Ciencia y la Técnica a los programas de desarrollo económico y otros altamente priorizados.	4
Contribución a la sociedad, la batalla de ideas y a la Revolución Humanística	4
Contribución al desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente	3
Contribución al perfeccionamiento de la educación superior	2

A cada indicador se le otorgaba una calificación según el valor alcanzado y tenía en cuenta dos métodos: el primero, basado en el establecimiento de estándares de calidad sobre la base de indicadores de productividad científica como forma colectiva, que posibilitaba comparar IES y centros de investigación con diferente potencial científico-técnico. Bajo este método se calificaban la mayor parte de los indicadores establecidos. El segundo, mediante la utilización de criterios de expertos. La calificación otorgada a cada indicador según González, Benítez y García (2002), era el siguiente:

Tabla 6. Calificaciones otorgadas a cada indicador.

Calificación	**Expresión**
5 puntos	Excelente
4 puntos	Bien
3 puntos	Regular
2 puntos	Mal
1 punto	Pésimo
0 puntos	Nulo

El mencionado artículo proporciona un ejemplo del valor establecido tomando como ejemplo el indicador "Publicación de artículos en revistas cubanas y extranjeras". Este indicador se calculaba como la relación del total de artículos publicados en el año en

revistas cubanas y extranjeras entre el total de especialistas de la institución. El estándar utilizado era el siguiente:

Tabla 7. Valores establecidos para calificar el indicador "Publicación de artículos en revistas cubanas y extranjeras.

Valor del indicador	Calificación
≥1.5	5 puntos
1.5 > a ≥ 1.2	4 puntos
1.2 > a ≥ 0,9 ≥	3 puntos
0,9 > a ≥ 0,6 ≥	2 puntos
> 0,3	1 punto

Los criterios de calificación de un determinado indicador y el índice ponderativo de cada dimensión podían modificarse en correspondencia con los objetivos establecidos para la dirección del proceso de la ciencia y la técnica en un período determinado. A cada dimensión se le asignaba una parte alícuota del 100%.

Para evaluar el desempeño una Institución en su conjunto se utilizaba la siguiente expresión:

DESEMPEÑO = ≤ 100 puntos n=5

Donde:

$$G_i = \frac{\sum X_j \, P_i}{\sum X_j \, (valor\ maximo P_{i)}} * 100 * P_{G_i} G_i = \frac{\sum X_j \, P_i}{\sum X_j \, (valor\ maximo P_{i)}} * 100 * P_{G_i}$$

$$i = (1,2 \dots 5) i = (1,2 \dots 5)$$

$G_i G_i$ - Dimensión i del sistema de indicadores

$X_j X_j$ - indicador j

$P_i P_i$ - índice ponderativo del indicador j

$$\sum P_{G_i} = 1$$

El sistema de dimensiones y sus indicadores se tabulaba en EXCEL y permitía comparar para cada IES y UCT, el valor y lugar anual con el del resto de los años. El valor de cada dimensión siempre resultaba igual o menor a 100 puntos, lo que facilitaba el análisis y reflejaba directamente el nivel de excelencia de las IES al acercarse al máximo de puntos. De acuerdo con los resultados de estas dimensiones, las IES se clasificaban en cuatro grupos dentro de los cuales la posición relativa cambiaba de acuerdo a los resultados obtenidos cada año. Este sistema se integró a la evaluación de los objetivos de la planificación estratégica en el MES del proceso de CTi y después, a la determinación de los lugares de cada IES y UCT. Durante los años en los que se utilizó, no existieron reclamaciones al lugar alcanzado por las IES y UCT.

La aplicación del sistema del ordenamiento mediante dimensiones e indicadores posibilitó medir de forma más objetiva los avances de la ciencia y la técnica en la organización, se convirtió en un instrumento de gestión de la ciencia y la tecnología en la organización y contribuyó a promover el nivel de la actividad.

Un análisis del mismo permite apreciar que las dimensiones y los indicadores analizados anteriormente no reflejan adecuadamente su papel en la innovación. Esa realidad no es privativa de esta clasificación, porque en los rankings y clasificaciones globales y nacionales estudiados por Benítez, Alarcón e Iñigo (2022), se manifiesta ese problema.

En la tabla siguiente se muestran los indicadores más utilizados en los *rankings* nacionales de México y Brasil en el 2019 para ordenar y clasificar las IES, lo que posibilita compararlos con los utilizados en Cuba en esa etapa. Los datos se resumieron del estudio de los autores Alarcón, Almuiñas, Iñigo, Benítez y García (2021).

Tabla 8. Indicadores más utilizados en los rankings nacionales de México y Brasil en el 2019.

País	Área investigación
México	**Investigación**: A [30% *Papers*: producción anual bruta de *papers* ISI (*International Scientific Indexing).* B [20%] -Productividad: cantidad de *papers* ISI por investigador registrado en la base SIN. C [5%] - Calidad investigadores_ suma ponderada de investigadores registrados en el SNI de acuerdo con categorías SNI-CONACYT. D [45%]-Patentes_ suma ponderada de la cantidad de patentes solicitadas y cantidad otorgadas y razón entre ambas (tasa de éxito).
Brasil	**Investigación**: A [7%] - Publicaciones: total artículos en la etapa en revistas indexadas en la base de datos de *Web of Science.* B [7%] - Citas totales: artículos en la etapa 2011 a 2015 en función del número total de citas que recibieron los documentos en 2016 (*Web of Science*). C [4%]- Citas por publicación_ número promedio de citas hechas en 2016 para cada artículo científico publicado por la universidad de 2011 a 2015 (*Web of Science*). D [7%]- Publicaciones de profesores_ promedio de artículos científicos que cada profesor universitario publicó de 2011 a 2015 (*Web of Science*)**.** E [7%]- Citas por profesor_ número promedio de citas que recibió cada profesor universitario en 2016 (*Web of Science*). F [3%]- Publicaciones en revistas nacionales: número de artículos científicos publicados en revistas brasileñas de 2011 a 2015 (*SciELO*).
Brasil	**Internacionalización*:** A [2%]- Patentes: número de patentes solicitadas por la universidad en diez años (2007-2016). B [2%]- Asociación con empresas**:** número de estudios publicados por la universidad en asociación con el sector productivo, de 2011 a 2015, en las revistas Web of Science ***Aunque en el *ranking* brasileño la internacionalización es una dimensión independiente en realidad los indicadores que usan se corresponden con salidas de investigación.

Nota: En la tabla, entre corchetes, se refleja el peso de cada indicador.

Se aprecia que los indicadores que más coinciden son los de publicaciones por profesor y patentes. En la actualidad se le da gran importancia al número de citas, indicador que debe ser tenido en cuenta en el futuro.

En el proceso de evaluación de la planeación estratégica del MES se utilizan los siguientes indicadores:

- porciento de Proyectos Asociados a Programas Nacionales (PAPN);
- porciento de Proyectos Asociados a Programas Sectoriales (PAPS) y Asociados a Programas Territoriales (PAPT);
- porciento de Proyectos No Asociados a Programas (PNAP) con demanda externa;
- cantidad de Proyectos de I+D+i para el desarrollo local que impactan en la producción, exportación, sustitución de importaciones, encadenamientos productivos, la transformación social y la mejora de la calidad de los servicios y el medio ambiente;
- proyectos de desarrollo local (económicos, institucionales, ambientales, socioculturales y de I+D+i);
- cantidad de profesores e investigadores con tareas en proyectos de I+D+i para el desarrollo local;
- porcentaje de profesores e investigadores con tareas en proyectos de I+D+i en Sectores Estratégicos;
- porcentaje de estudiantes incorporados a grupos de trabajo científico estudiantil;
- cantidad de publicaciones en Web de la Ciencia y Scopus por 100 profesores e investigadores equivalentes;
- cantidad de publicaciones en bases de datos especializadas (reconocidas por RICYT) y Scielo por 100 profesores e investigadores equivalentes;
- cantidad de publicaciones en coautoría con el sector productivo y de los servicios;
- porciento de revistas del MES certificadas por el CITMA;
- porciento de revistas que mejoran su visibilidad (según índice h5 de google académico);
- cantidad de revistas que entran en SCOPUS;
- cantidad de patentes obtenidas;
- cantidad de patentes en ejecución en Sectores Estratégicos;
- cantidad de premios de la Academia de Ciencias de Cuba (ACC;
- cantidad de premios de la ACC en los Sectores Estratégicos;
- cantidad de premios nacionales de innovación;

- cantidad de premios nacionales de innovación en los Sectores Estratégicos;
- cantidad de premios provinciales del CITMA;
- cantidad de premios Provinciales del CITMA en los Sectores Estratégicos;
- cantidad de premios del CITMA a estudiantes y jóvenes investigadores;
- cantidad de premios que destaquen el aporte de las universidades y Centros Universitarios Municipales (CUM) al desarrollo local;
- cantidad de premios de la ACC que contribuyen al desarrollo local;
- cantidad de premios provinciales del CITMA con impactos en el desarrollo local;
- cantidad de nuevos productos de la I+D aplicados en Sectores Estratégicos;
- cantidad de tecnologías transferidas a los Sectores Estratégicos;
- cantidad de Tecnologías certificadas para el desarrollo local e impactos económico, social y ambiental, y
- valor total del incremento de las exportaciones por la introducción de resultados en Sectores Estratégicos.

Según Pierra, Turro y Ulloa (2022), en la actualidad se trabaja en un perfeccionamiento de las dimensiones e indicadores, buscando que reflejen la situación actual del proceso de CTi.

Conclusiones

El MES, en busca del cumplimiento de su misión utilizó, para evaluar los avances de las IES y UCT en el proceso de CTi, un conjunto de dimensiones e indicadores que, en articulación con otras estrategias, resultaron apropiados para impulsar su desempeño.

Una característica fundamental, como elemento de gestión de la CTi, es que este sistema contó con el consenso de las IES y centros de investigación, por lo que sus resultados tuvieron aceptación y resultaron una eficaz herramienta para controlar el proceso y plantearse nuevas metas, conduciendo a la obtención de avances relevantes y a obtener reconocimiento del estado cubano en su contribución al desarrollo.

Este sistema fue uno de los referentes utilizados en los estudios realizados enmarcados en el resultado “Alternativa metodológica para la comparación y clasificación de las IES del sistema MES” que forma parte del proyecto “Contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas al desarrollo de la gestión de la calidad en la IES del sistema MES”, para establecer una clasificación de las IES. En la actualidad se estudia el perfeccionamiento del

sistema para atemperarlo a las nuevas demandas que tiene la educación superior en el proceso de CTi.

Referencias bibliográficas

Allan P., Alberto, T. y Ariel, U. (5-9 febrero, 2020). *Comportamiento de los indicadores de CTI en las universidades cubanas 2017-2021*: *Referentes para su perfeccionamiento*. Simposio Universidad, conocimiento e innovación para el desarrollo sostenible. Congreso Internacional Universidad 2020. La Habana, Cuba.

Alarcón, R., Almuiñas, J.L., Iñigo, E., Benítez, F. y García, J.L. (2021). *Informe 2021 de la Investigación "Alternativa metodológica para la comparación y clasificación de las IES del sistema MES"*. Manuscrito no publicado. CEPES. Universidad de la Habana, Cuba.

Benítez, F., González, W. y García, J.L. (1997). *La conversión de las Universidades en centros de investigación.* Manuscrito no publicado. Informe de Dirección de Ciencia y Técnica. Ministerio de Educación Superior, Cuba.

Benítez, F., Alarcón, R. e Iñigo, E. (2022). Una valoración crítica de la conformación e importancia de los r*ankings* universitarios nacionales para proponer su empleo en Cuba. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 10(3*), e24. E pub 01 de diciembre de 2022. Recuperado de https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000300024&lng=es&tlng=es

Castro, F. (1996*). Discurso pronunciado en la Clausura del XI Foro de Ciencia y Técnica.* Palacio de Convenciones, La Habana: Cuba. Recuperado de https://www.fidelcastro.cu

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020). *Acerca de innovación social*. Recuperado de https://www.cepal.org/es/temas/innovacion-social/acerca-innovacion-social

González, W. y Benítez, F. (2001). *Sistema de indicadores de ciencia y tecnología 2001-2005*. Manuscrito no publicado. Informe de Dirección de Ciencia y Técnica. Ministerio de Educación Superior. Cuba.

González, W., Benítez, F. y García, J. L. (2002). La utilización de un sistema de indicadores de ciencia y tecnología para la gestión de la actividad de investigación

en las universidades cubanas. En Mario Albornoz (Comp.). Buenos Aires: *Indicadores de Ciencia y Tecnología en Iberoamérica Agenda 2002*, RICYT, 29-36.

Gonzalez, W. y Benítez, F. (febrero, 2002). *La evaluación de la actividad de ciencia y tecnología en las universidades cubanas*. Presentaciones (Curso Pre Congreso). Congreso Internacional Universidad 2002, La Habana, Cuba.

Juma, C. y Yee-Cheong, L. (2005). *Innovation: applying knowledge in development [Innovación: aplicando el conocimiento para el desarrollo*. UN Millennium Project. Task Force on Science, Technology and Innovation by the United Nations Development Programme. Recuperado de https://www.unmillenniumproject.org/documents/Science-complete.pdf

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2018). *Manual de OSLO, 4ta ed. Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*. Paris, Luxembourg: OECD. Publishing. Recuperado de https://read.oecd.org/10.1787/9789264304604-en?format=pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). *Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*, París.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. INFORME MUNDIAL. Recuperado de https://www.unesco.org/publications

Valdés, C., Triana, Y. y Boza, J. A. (2019). Reflexiones sobre definiciones de Innovación, importancia y tendencias. *Avances, 21(4*), 532-552. Recuperado de https://www.ciget.pinar.cu/ojs/index.php/publicaciones/article/view/488/1581

FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA CLASIFICAR LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ADSCRITAS AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Luis Almuiñas Rivero. Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba, jalmuinas@yahoo.com
Sirio Antonio Vargas Jiménez. Doctor en Ciencias Veterinarias, Profesor Titular, Dirección de Formación de Profesionales de Pregrado, Ministerio de Educación Superior, Cuba, vargas@mes.gob.cu

Resumen

La promoción continua de la calidad constituye una de las prioridades de la educación superior cubana y por ello, desde hace tiempo ha estado en el centro de atención en la agenda universitaria. En una gran cantidad de países existen sistemas para la clasificación de las universidades que confluyen con otras vías importantes para el desarrollo de la calidad. El Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación de la Universidad de La Habana está desarrollando un proyecto de investigación relacionado con el desarrollo de la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación Superior. Uno de los resultados se orienta a la elaboración de una propuesta metodológica para clasificar dichas instituciones. El objetivo de este capítulo es fundamentar la necesidad e importancia de su clasificación como una vía que complementa a otras que se están implementando para el aseguramiento y promoción de la calidad. Se ponen de relieve el análisis crítico de las experiencias anteriores en la educación superior cubana, así como los ejes teóricos, los objetivos y los principios que sustentan la propuesta, la cual está contextualizada a la realidad del sistema MES y conformada, de manera autóctona, pertinente y coherente con las políticas de calidad aprobadas, sin producir distorsiones y competencia, y considerando las características propias de las IES.

Palabras clave: educación superior, calidad, evaluación, metodología para clasificar universidades.

Abstract

The continuous promotion of quality constitutes one of the priorities of Cuban higher education and for this reason, it has been in the center of attention on the university agenda for a long time. In a large number of countries there are systems for the classification of universities that converge with other important pathways for the development of quality. The Center for Studies for the Improvement of Education of the University of Havana is developing a research project related to the development of quality management in Higher Education Institutions of the Ministry of Higher Education. One of the results is oriented to the elaboration of a methodological proposal to classify these institutions. The objective of this chapter is to substantiate the need and importance of its classification as a way that complements others that are being implemented for the assurance and promotion of quality. The critical analysis of previous experiences in Cuban higher education is highlighted, as well as the theoretical axes, the objectives and the principles that support it. In conclusion, it can be stated that the proposal that is intended to be designed is contextualized to our reality and conformed, in a native, relevant and coherent way with the approved quality policies, without producing distortions and competition, and considering the characteristics of the universities.
Keywords: higher education, quality, evaluation, methodology to classify universities.

Introducción

El mundo actual se identifica por ser cada vez más controversial e interdependiente y muestra un panorama lleno de desigualdades, asimetrías, contradicciones y presiones económicas, sociales y ambientales para todos los países, a lo que se unen serios conflictos armados. En este contexto, un conjunto de burbujas ha desencadenado, desde hace algún tiempo, la crisis sistémica mundial de carácter multifactorial. Estamos en presencia de varios tipos de crisis (financiera, económica, comercial, alimentaria, energética, salud, educacional, demográfica, ambiental, entre otras), que ejercen una fuerte influencia sobre los umbrales del planeta para la vida. Por otra parte, el presente siglo ha marcado el reconocimiento definitivo de la importancia del papel de la educación superior en la sociedad y la economía, después de que hace décadas atrás se identificara al conocimiento como motor principal del desarrollo.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina tienen que operar en ese escenario que ha generado un crecimiento significativo de las demandas. En medio de altas presiones económicas y sociales, surge la necesidad de buscar continuamente cómo evaluar la calidad y su gestión, para añadirle más valor a sus resultados en correspondencia con la misión o función social que les corresponde cumplir en cada uno de los países. Ello obliga a las IES a encontrar nuevas formas de sustentar la gestión de la calidad, donde para mantener altos rendimientos se necesitan acciones evaluativas, que propicien su mejoramiento continuo. En este sentido, un enfoque que ha ganado auge es la clasificación de las instituciones universitarias mediante los *rankings* internacionales y nacionales.

En las fuentes bibliográficas especializadas consultadas (Usher y Savino, 2006; Moctezuma *et al.,* 2014) se reconoce, específicamente, la importancia que la educación superior en muchos países concede a dichos *rankings*, adecuados a sus propios contextos, con metodologías y criterios muy diversos, pero con un objetivo común: la mejora continua de la calidad, en función de mejorar la gestión de las IES.

La búsqueda de nuevas vías que aporten al mejoramiento continuo de la calidad y su gestión constituye un reto para la educación superior cubana. Actualmente, no se dispone de una metodología propia para clasificar las IES adscritas al Ministerio de Educación Superior (MES), como uno de los componentes que impulsa y cualifica la gestión de la calidad a nivel institucional y nacional. El Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana está desarrollando un proyecto de investigación titulado “Contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas al desarrollo de la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior del sistema MES”, donde se inserta como uno de los resultados la elaboración de la referida metodología. Y precisamente, el objetivo de este capítulo es fundamentar la necesidad e importancia de la clasificación de dichas instituciones como una vía que complementa a otras que se están implementando actualmente para el aseguramiento y promoción de la calidad.

1. El reto de la calidad y la necesidad de su gestión en la educación superior

La educación superior ha sido reconocida desde finales del siglo pasado por el destacado papel que el conocimiento tiene como una de las bases para el desarrollo económico, social

y ambiental, convirtiéndose así en un factor crucial para su generación, transferencia, socialización y utilización. Estas circunstancias hacen que ante las múltiples y crecientes demandas universitarias, *la calidad* -al ser uno de los principios de los sistemas universitarios-, requiere de un aumento continuo que responda a las necesidades de la economía y la sociedad.

Al respecto, en la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2018) para América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC, 2018a), se expresa:

> Se hace también fundamental abordar el tema de la calidad, en un contexto de diversidad. Esto exige definir calidad con la participación de los principales actores sociales, establecer indicadores apropiados a las características de los propósitos formativos de las instituciones, incluyendo como valores la inclusión, la diversidad y la pertinencia. (p. 6)

En el Plan de Acción de la referida Conferencia (UNESCO-IESALC, 2018b), se concibe a la calidad como una de las áreas estratégicas de la educación superior, destacándose que:

> Tiene que ver con la eficacia y sostenibilidad en el alcance de los objetivos, misión y visión de las IES en América Latina y el Caribe. Su conceptualización está asociada íntimamente a los objetivos y metas que desarrollan como instituciones. Esto es consistente con la definición de calidad de la UNESCO, que la describe como un concepto multidimensional, que abarca todas las funciones y actividades institucionales, así como sus recursos, procesos y resultados, y se expresa en la diferenciación, la relevancia y la pertinencia. (p.11)

Como se señala, la calidad abarca todas las funciones, procesos y actividades universitarias, por ejemplo, debe comprender la docencia, la investigación, el postgrado, la extensión universitaria, los estudiantes, el personal, la infraestructura física, el equipamiento, los recursos materiales, económicos, financieros y todos los restantes procesos que integran la educación superior. Significa mejora continua, progreso, transformación y un adecuado nivel de satisfacción de las demandas individuales, colectivas, institucionales y en general, de la sociedad.

Ahora bien, cualquiera que sea el concepto de calidad que se adopte por un sistema universitario o una IES, salta a la luz la necesidad de su gestión, la cual es vital para la comprensión de las actuales exigencias de su aseguramiento y promoción continua.

En el documento titulado “Calidad y relevancia de los programas” presentado por el Consejo Universitario Iberoamericano (2021), para la Cumbre Mundial de Educación Superior 2022 celebrada en Barcelona, se destaca:

> Entre las principales tendencias de cambio en la educación superior se destaca la importancia cada vez mayor de la calidad y la transparencia en su aseguramiento, así como los resultados, tanto de su gestión al interior de las instituciones y programas como en términos de pertinencia y excelencia educativa. (p.1)

Diversos autores han tratado el tema de la gestión de la calidad en la educación superior, presentando visiones diferentes. Entre ellos, Almuiñas y Galarza (2014), señalan que *“la gestión de la calidad es mucho más que lograr su aseguramiento a través de estándares prefijados por organismos y agencias externas (nacional, regional o internacional”* (p. 86).

Estos autores resaltan además las relaciones dinámicas que deben existir entre los componentes de dicho ciclo para promover la mejora continua de la calidad del quehacer universitario. Expresan que la gestión de la calidad exige la continuidad y sistematicidad de acciones para responder a las políticas y estrategias para el desarrollo de la calidad, tanto a nivel nacional e institucional, o sea, no se trata de acciones aisladas e improvisadas; todo ello, con la participación de los actores implicados de la comunidad universitaria. Al respecto, plantean también que el aseguramiento y la promoción de la calidad se vincula con la acreditación y la dirección estratégica (incluye la planificación estratégica), así como los sistemas de garantía interna de la calidad (Almuiñas & Galarza, 2018), basados en el desarrollo del autoconocimiento o la evaluación institucional, con énfasis en la autonomía y autorregulación de las instituciones. A ello se unen las auditorías, los rankings globales internacionales y nacionales y otras acciones que contribuyen al desarrollo continuo de la calidad. La integración de estos y otros elementos conforma la Estrategia de calidad de una IES, la cual debe ser asegurada con acciones organizativas que contribuyan, posteriormente a su implementación, seguimiento, evaluación y retroalimentación.

2. El desarrollo de la calidad en el sistema MES: algunas vías que contribuyen a su gestión

Cuba ha estado sujeta también al impacto negativo de la crisis sistémica mundial, agravado por los efectos significativos en la economía y la sociedad del recrudecimiento del bloqueo norteamericano y la difícil situación asociada al periodo postpandemia de la COVID 19. Ante estas circunstancias, los aportes de la educación superior al desarrollo del país han sido plenamente reconocidos.

Sin duda, las IES cubanas -como organizaciones del conocimiento-, han jugado un papel decisivo en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los retos que se derivan del desarrollo económico, social y humano. Este papel estratégico en el país en medio de situaciones difíciles y grandes desafíos se pone de relieve en el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 (Partido Comunista de Cuba - PCC, 2017), cuando se destaca su alta capacidad en: (a) la generación, difusión y uso del conocimiento, así como de innovación: (b) la formación integral y superación de profesionales competentes y comprometidos con los valores de nuestra sociedad, haciéndose énfasis en el potencial de alta calificación, y (c) la solución de los problemas sociales existentes. Al mismo tiempo, se hace un llamado a fortalecer las relaciones con los centros científicos, las entidades de la producción, los servicios e instituciones armadas, con particularidad en los territorios.

Por otra parte, los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2021-2026 (PCC, 2021), constituyen una guía para la acción en la organización y cumplimiento de lo aprobado en dicho Plan. En este caso, se señala como una de las fortalezas de nuestro país a la educación superior por las extraordinarias capacidades creadas que constituyen fortalezas y oportunidades para la inserción internacional competitiva, en primer lugar, el potencial humano que dispone con elevados valores y niveles de instrucción. Además, se plantea que es interés estatal que se garantice a todos los servicios de educación (incluye a la educación superior), *con estándares de calidad internacionalmente reconocidos.*

Específicamente, el MES y las IES actualmente adscritas se posicionan en el centro de las políticas prioritarias de gobierno y por ello, están llamadas a multiplicar su papel como parte integrante de la base del conocimiento que tiene nuestro país e incrementar su aporte al

desarrollo sostenible inclusivo mediante la formación del capital humano competente y con los valores que exige la sociedad, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, el fortalecimiento del vínculo universidad – sociedad, en particular, las relaciones universidad - empresa, con énfasis en los sectores estratégicos y el incremento de su contribución al desarrollo local. En este contexto, la gestión de la educación superior se sitúa también en un lugar preponderante al ser un elemento clave para insertarse no sólo en el desarrollo económico y social del país, sino también en el plano internacional.

Para responder a tales retos, en el sistema MES se han formulado un conjunto de políticas para el desarrollo de la calidad y su gestión, que sin duda valoran el compromiso social, económico y humano de las instituciones universitarias, así como sus aportes a la soberanía e identidad nacional, al desarrollo sostenible, inclusivo y basado en el conocimiento. Específicamente, en relación con la gestión de la calidad se observan avances significativos. Ejemplo de ellos, se puede encontrar en el ámbito del aseguramiento de la calidad mediante el diseño y aplicación, con reconocidos éxitos, de un sistema integral que contempla la autoevaluación, la evaluación externa, la acreditación y la certificación de la calidad. El Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) -dirigido por la Junta de Acreditación Nacional (JAN) -, según el *Reglamento del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* (MES, 2018), tiene como objetivo:

> Contribuir, de manera sistémica e integral, a la mejora continua de los procesos sustantivos en las IES cubanas. Sus objetivos específicos son proporcionar información a la sociedad sobre la calidad de los programas e instituciones objeto de evaluación y acreditación y fomentar una cultura para la gestión de la calidad y mejora continua en la comunidad universitaria con el reconocimiento social y la certificación pública de la calidad (…). El concepto de calidad que sustenta dicho sistema es “la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia social dada por los fines del desarrollo del proyecto histórico, sociocultural y económico cubano. (pp. 1- 2)

Este sistema está integrado por cinco subsistemas: carreras universitarias, programas de posgrado académico (doctorados, maestrías y especialidades) e instituciones de la educación superior. Cada uno de los mismos, posee un Patrón de calidad, una Guía de evaluación, que contiene para cada variable, los indicadores y criterios de evaluación preestablecidos en cada caso y a las IES, se les solicita otras informaciones de interés. Cuenta también con el Manual de implementación como instrumento de trabajo. Las

calificaciones otorgadas son tres y tienen un tiempo de vigencia determinado: Calificado (5 años), Certificado (7 años) y Excelencia (9 años).

Además, la gestión de la calidad se operacionaliza en el MES y las IES adscritas mediante la aplicación del enfoque estratégico o dirección estratégica y la gestión basada en resultados. En esos ámbitos, se han obtenido también avances significativos. Almuiñas & Galarza (2014), destacan la estructura de las relaciones de ambos enfoques y la gestión de la calidad. Una de ellas, está referida a la orientación y contenido de la Estrategia o plan estratégico, concebido como el motor impulsor de los cambios trascendentales necesarios para responder a los retos derivados de las exigencias dinámicas del entorno y del interior de las propias IES; se convierte así en una expresión de la planificación de la calidad con la correspondiente evaluación de sus resultados anualmente y al final del período.

El proyecto estratégico 2022-2026 (MES, 2022), responde a las exigencias derivadas de los documentos del 8vo. Congreso del PCC, el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 y otros elementos programáticos importantes vinculados con la realidad que enfrenta actualmente nuestro país y las variaciones constantes del contexto nacional y global. En el mismo, se expresan las principales prioridades del trabajo a acometer por el sistema MES y los nuevos caminos a transitar, poniéndose también de relieve -en su contenido- las direcciones de cambio, la misión, la visión, los valores, los objetivos estratégicos, las estrategias, los procesos prioritarios con sus respectivos indicadores y metas. Constituye una base orientadora muy importante para la elaboración del proyecto estratégico de cada una de las IES y una de las directrices para el desarrollo de la calidad, que influye en su planificación y evaluación.

Los objetivos estratégicos de dicho proyecto se vinculan con: (a) la formación de profesionales integrales y competentes comprometidos con la revolución; (b) la preparación y completamiento del claustro, con énfasis en la formación de doctores; (c) el fortalecimiento del vínculo con las empresas de producción de bienes y servicios con alta influencia en sectores estratégicos para el desarrollo; (d) el aumento del impacto en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación; (e) el mejoramiento de la preparación y superación de los cuadros y reservas del Estado y del Gobierno; (f) el fortalecimiento de las relaciones universidad – sociedad en correspondencia con el desarrollo territorial y local, con énfasis en el vínculo con las empresas y la transformación de las comunidades; (g) la transformación digital de la educación superior y su posicionamiento en medios de

comunicación y plataformas de internet; (h) la gestión de los recursos humanos, financieros y materiales, y (i) el aseguramiento de la calidad, avalada por la acreditación de los programas e instituciones.

Dichos objetivos se operacionalizan en un conjunto de indicadores y metas relacionados con los procesos universitarios que se consideran prioritarios en la proyección: Formación de Pregrado; Formación de Posgrado; Ciencia, Tecnología e Innovación; Recursos Humanos; Extensión Universitaria; Información, Comunicación e Informatización; Internacionalización, y Aseguramiento Material y Financiero. Los indicadores se clasifican en esenciales y necesarios. Los primeros, son los de mayor peso -los más significativos- en el cumplimiento de las metas de los procesos y los objetivos estratégicos, y los segundos, aquellos que están por debajo de los niveles de eficiencia (MES, 2022).

Además, la gestión de la calidad en las IES del MES incluye, por ejemplo, el desarrollo de auditorías internas y externas, así como acciones relacionadas con el control interno para el mejoramiento continuo a todas las actividades inherentes a la gestión según se establece en la Resolución 60 del 2011 de la Contraloría General de la República de Cuba.

Sin duda, los rankings universitarios globales han experimentado un creciente auge en todo el mundo desde que surgieron y se desarrollaron con carácter nacional, a partir de principios del siglo XX. En el 2023, con el lanzamiento del primer ranking mundial de universidades, el *"Academic Ranking of World Universities",* se observa una notable multiplicación, diversificación y gran visibilidad, impactando en gobiernos, sistemas de educación superior y en la opinión pública de todo el mundo.

Muchos autores comparten las aristas negativas de dichos rankings, sin desconocer su importante papel en el aseguramiento continuo de la calidad. A pesar del abundante arsenal de las fundamentadas críticas que reciben, una gran cantidad de IES y sistemas universitarios están apostando por lograr en los mismos una mejor visibilidad y posicionamiento nacional e internacional.

En el referido proyecto estratégico del MES (2022), se destaca como una de las direcciones de cambio la necesidad de "lograr una *mayor visibilidad internacional de la educación superior cubana, mejorando posiciones en los rankings* y revistas indexadas *para contribuir*

a la defensa de la verdad sobre Cuba al enfrentamiento del bloqueo del gobierno de los EE.UU" (p.54).

Más que cuestionarse si las IES deben ser comparadas (ponderando indicadores y dimensiones, otorgándoles lugares en función de un indicador sintético, etc.), sería interesante centrarse en el análisis crítico de los principios y bases que los sustentan y, sobre todo, la forma en que estos se llevan a cabo con vistas a evaluar su pertinencia para cada contexto, sin alejarse de los objetivos institucionales, misión y visión de futuro; es decir, concebir también los resultados, como una contribución al proceso continuo de mejoramiento de la calidad. Serra *et al*. (2021), plantean que "los rankings internacionales no deben ser tratados superficialmente, y pensar que nos van a evaluar automáticamente lo que hacemos, lleva estudio y oficio el generar información válida para que estos dispositivos, generalmente, automáticos las capten y nos visualicen" (p. 39).

Por otra parte, la larga lista de más de 60 países que aplican *rankings nacionales* propios (institucionales, programas, áreas del conocimiento), es una regularidad que ha puesto de relieve la importancia que se les concede actualmente y su potencialidad para evaluar y promover la calidad de sus instituciones y sistemas de educación superior, cuando son conformados con criterios autóctonos y pertinentes (Marope y Wells, 2013; King, Llinas y Améstica, 2018). Entre otros países, cabe mencionar algunos latinoamericanos tales como Brasil, Chile, Colombia, México y Argentina, donde existen también sistemas de evaluación y acreditación.

3. La clasificación de las IES del sistema MES: reflexiones sobre su fundamentación y objetivos

La búsqueda de otras vías que aporten al mejoramiento continuo de la calidad y su gestión constituye un reto también para la educación superior cubana. Actualmente, no se dispone de una metodología propia para clasificar las IES del sistema MES. Tomando como orientación el estudio de la práctica internacional y nacional desde una perspectiva crítica, el análisis de las características de dichas instituciones y su creciente nivel de desarrollo y consolidación; las experiencias nacionales que se han desarrollado hasta el momento en el ordenamiento de dichas instituciones; los objetivos y el contenido del proyecto estratégico 2022-2026 (MES, 2022), en relación con el desarrollo de la calidad y los mecanismos para la evaluación de su cumplimiento y las experiencias y resultados exitosos alcanzados en el

SEAES, surge la siguiente interrogante: *¿sería factible el diseño e implementación de una metodología para clasificar las IES del MES y contribuir a promover la calidad y cualificar su gestión a nivel institucional y del sistema en su conjunto?*

En el Reporte Institucional elaborado para el estudio comparado de la acreditación y evaluación institucional (Almuiñas y Galarza, 2019), donde participaron especialistas con conocimientos y gran experiencia en ese tema de ocho (8) IES del MES y la Escuela Latinoamericana de Medicina, se incluyó la siguiente interrogante: ¿considera útil introducir alguna forma de clasificación de las instituciones en el sistema MES?

A continuación, se presenta una síntesis de las valoraciones principales:

- se manifestó que en la educación superior actualmente no existe una clasificación de las IES a nivel nacional y por ello, es necesario establecer una metodología que permitiera lograr dicho objetivo en función de elementos consensuados previamente;
- pudiera resultar interesante pensar en los criterios del Patrón de Calidad de la JAN u otras vías para desarrollar algún ordenamiento a nivel del sistema MES en función de diferentes variables e indicadores, sustentado en los presupuestos de calidad;
- sería un referente importante para pensar en el grado en que se está cumpliendo el rol social de cada una de las IES, teniendo en cuenta las misiones y los objetivos de cada una de las mismas, así como identificar fortalezas y debilidades, priorizando los indicadores relacionados con los procesos sustantivos;
- analizar la emergencia de este fenómeno y su significado plantea desafíos que comprenden el objetivo que se persigue, las definiciones de calidad que se adopten, las unidades de análisis, las dimensiones y los indicadores que se eligen, las fuentes que se utilizan, los criterios de ponderación, la forma de organización de los resultados y las modalidades de difusión pública de sus resultados. La mirada crítica debería focalizarse tanto sobre el plano teórico como metodológico, ya que la concepción y diseño que se asuma no solamente atañe a los criterios de selección de las variables, si no al peso relativo que se asigna a cada una de ellas, y
- las IES de excelencia conforman un ranking nacional a partir del ordenamiento. Cuando a cada carrera, programa académico o institución se le otorga y certifica una categoría superior de acreditación, eso significa que está ubicada, en un nivel común, con las restantes que ostentan esa misma categoría. Es decir, al interior de una misma categoría no procede un ordenamiento, pues eso presupone un proceso de determinación escalar

en criterios cuantitativos, pero sería incompleto sin los criterios cualitativos y estos últimos, hacen totalmente subjetiva, la determinación de ese ordenamiento dentro de una misma categoría.

En contraposición, unos pocos criterios expresan algunas preocupaciones. Por ejemplo, se plantea que los ordenamientos privilegian a las IES de mayor tamaño e historia. Sin embargo, un programa puede tener la misma calidad en instituciones clasificadas en ranking diferentes. Otra valoración señala que es buena y necesaria la clasificación, pero no un ordenamiento; la idea es descubrir dónde están las mejores experiencias y buenas prácticas y en qué ámbito cada IES es superior a las demás y cuáles son sus puntos fuertes y áreas de mejora, en definitiva, ayuda a orientar la mejora.

Algunas experiencias administrativas parecen indicar en el sistema MES los esfuerzos realizados para el ordenamiento de las instituciones. Por ejemplo, entre ellas se destaca una desarrollada por la Dirección de Ciencia y Técnica (DCT) y, la otra, por el propio organismo central relacionado con la emulación del 26 de julio a nivel nacional[7].

La DCT aplicó un sistema de ordenamiento de las instituciones universitarias sobre la base de dimensiones e indicadores para la actividad de ciencia y técnica (González & Benítez, 2002). El ordenamiento se elaboraba a partir de un informe que entregaban las IES y las Unidades de Ciencia y Técnica (UCT), así como otras evidencias disponibles. Contaba de cinco dimensiones (relevancia, ciencia, técnica, pertinencia e impacto) y sus 38 indicadores eran, en su mayoría, evaluados en relación con el potencial científico de cada universidad o centro de investigación (Benítez, González y García, 1997). A cada dimensión, se le establecieron índices ponderativos que permitían dirigir la atención de las ÍES y los centros de investigación hacia los puntos más débiles. El resultado final se obtenía por medio de un algoritmo que tenía en cuenta el valor de cada indicador en una escala entre 1 y 5, ponderado por su peso entre 1 y 3. De igual manera, a cada dimensión se le aplicaba un peso relativo, con lo cual se otorgaba una calificación final y un ordenamiento. Se comparaba el valor y lugar anual con el del resto de los años para cada IES y UCT. De acuerdo con estos indicadores, las IES podían dividirse en cuatro grupos, dentro de los cuales la posición relativa cambiaba de acuerdo a los resultados obtenidos cada año.

[7] Fecha histórica: Asalto a los cuarteles Moncada y Carlos Manual de Céspedes.

Otra experiencia se desarrolló durante la primera década del presente siglo, cuando se impulsó una emulación anual (1998-2007) entre todas las provincias con el propósito de estimular resultados económicos y sociales superiores, basada en informes valorativos de los organismos y las organizaciones nacionales. La provincia ganadora obtenía como estímulo la celebración en su territorio del acto nacional en conmemoración del 26 de julio e incentivos materiales para contribuir a su desarrollo. El informe anual del MES para ordenar las IES se realizaba según los resultados de la evaluación del cumplimiento de sus objetivos estratégicos y criterios de medida nacionales e institucionales (García, 1997). Dichos objetivos se ponderaban con peso 1-3 y además recibían una calificación convencional (2 - 5) por las direcciones responsables del MES. Adicionalmente, se hacía por dichas direcciones un ordenamiento de las 16 IES en cada uno de los objetivos, dándole 16 puntos al primer lugar y 1 punto al último. La puntuación final de cada IES se obtenía por la sumatoria de los puntos obtenidos en cada objetivo.

Estas dos iniciativas fueron institucionalizadas y generalizadas cada una en su nivel y formaron parte de las experiencias del MES iniciadas en el periodo 1995 – 2007, las cuales estaban sustentadas en visiones y objetivos diferentes, con resultados positivos y limitaciones.

Si el tema central que nos ocupa en este estudio es la clasificación de las IES del MES, aquellos constituidos en torno a la metodología a seguir para llevar a cabo ese proceso pasan a ser cruciales. Para unos pocos, este aspecto ha sido muchas veces polémico, pero a partir de su evolución parecería que ya no es así, por los avances que ha tenido en la educación superior de muchos países, pues se trata más bien de una discusión alrededor de la búsqueda de lineamientos y mecanismos, que aporten también al desarrollo continuo de la calidad conjuntamente con otros vigentes.

En el marco de esta inquietud por la mejora continua, se destacan algunas interrelaciones entre los elementos que fundamentan, teóricamente, la propuesta de una metodología para clasificar las IES del sistema MES.

En primer lugar, salta a la luz la relación existente entre *las exigencias relacionadas con el mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior, el proceso de clasificación de las IES y la contribución de sus resultados a la satisfacción de dichas exigencias.* Desde esta perspectiva, se hace necesario que las acciones que se realicen para clasificarlas sean

sensibles a esas externalidades dinámicas y cambiantes del entorno, creen valor a los resultados universitarios y contribuyan al mejoramiento continuo de la calidad y su gestión.

Un segundo aspecto está vinculado con *la gestión del proceso de clasificación, e*s decir, su enfoque funcional derivado de la planificación (definición de sus objetivos y resultados a lograr, así como los insumos necesarios y las estrategias de aseguramiento); posteriormente, se requieren acciones organizativas, la ejecución del proceso, el seguimiento y evaluación de sus resultados, con la correspondiente retroalimentación para su perfeccionamiento continuo.

En tercer lugar, en el proceso de clasificación se ponen de relieve la*s relaciones existentes entre los insumos necesarios, que se transforman y se convierten en resultados e impactos.* Sin duda, esta relación resulta de la fase operativa de dicho proceso.

El objetivo general de la metodología que se propone es contribuir a la promoción de la mejora continua de la calidad del sistema MES. Es una alternativa a los rankings que tiene en cuenta las experiencias de otras realidades solamente como uno de los insumos, pero que en esencia responde a las exigencias de nuestro contexto, orientándose a clasificar las IES sin detrimento de los objetivos comunes y direcciones de cambio para el desarrollo de la calidad del sistema MES en su conjunto. Sus objetivos específicos son los siguientes:

- identificar señales de mejora en múltiples indicadores y procesos en cada una de las IES, a partir de las similitudes y diferencias de su desempeño (*función diagnóstica*);
- apoyar la toma de decisiones en el diseño políticas, estrategias y acciones para el mejoramiento continuo de la calidad y su gestión a nivel del sistema MES y de cada institución *(impulso a la mejora - función orientadora);*
- aportar información pertinente para el desarrollo de la calidad y su gestión a las IES y al MES (*función informativa*), y
- fortalecer la cultura de la mejora continua en función del avance en el posicionamiento institucional (*función formativa*).

Las fases de la metodología propuesta son las siguientes: planificación y organización del proceso de clasificación; implementación y evaluación, en cada una de las cuales se definen sus objetivos, acciones y resultados.

Dentro de sus particularidades se destacan que no promueve la competencia entre las IES por alcanzar los mejores lugares, ni su diferenciación en buenas y malas; en la clasificación se reconoce la diversidad actual de las instituciones y se trata de lograr la mayor homogeneidad y semejanza posible entre las mismas; se utilizan varios criterios para la clasificación y un número reducido de dimensiones e indicadores relacionales (carácter multidimensional de los resultados), en las cuales se incluyen también algunos de los rankings globales y nacionales de países seleccionados. Todos los indicadores tienen el mismo peso, dada su alta importancia (no existen ponderaciones). Un rasgo que se acentúa es que la clasificación de las IES se realiza en tres agrupaciones (acción evaluativa), que expresan niveles diferentes de desempeño en cada indicador y dimensión; no se establece una tabla de posiciones de las instituciones por lugares. La fuente de datos estadísticos oficiales es diversa y objetiva, confiable y tiene validez; depende de los indicadores relacionales seleccionados. La propuesta se apoyará en el desarrollo de un sistema informático, con vistas a obtener las tablas y gráficos necesarios, y brindar otras facilidades a los usuarios del mismo.

Conclusiones

En la actualidad, las IES de la región latinoamericana y caribeña enfrentan el reto del desarrollo de la calidad en todas las funciones y actividades institucionales, así como en la búsqueda de la mejora continua, del progreso y la transformación con vistas a satisfacer las demandas individuales, colectivas, institucionales y en general, de la economía y la sociedad. Ello se logra a través de una adecuada gestión que garantice, mediante la sistematicidad y continuidad de una diversidad de vías y acciones, con el consenso y la participación activa de los actores implicados de la comunidad universitaria y el entorno.

La educación superior cubana juega un papel estratégico de la educación superior en el país, y por ello, en el sistema MES se han formulado un conjunto de políticas para el desarrollo de la calidad, que han valorado el compromiso social, económico y humano de las IES adscritas, así como sus aportes a la soberanía e identidad nacional, al desarrollo sostenible, inclusivo y basado en el conocimiento.

Es por eso que parece oportuno formular nuevas vías que aporten al mejoramiento continuo de la calidad y su gestión, en las cuales se pudiera incluir el diseño y aplicación de una

metodología para desarrollar el proceso de clasificación de las IES, sobre bases y principios autóctonos con proyección internacional, visible públicamente, y además revele sus fortalezas y debilidades en múltiples dimensiones sin establecer tablas escalafonarias únicas, genere una información útil basada en una adecuada gestión de datos significativos que apoye la toma de decisiones, promueva e incentive el incremento continuo de la calidad de sus resultados, contribuya al fortalecimiento de la cultura de calidad y estimule la cooperación entre ellas. La propuesta que se realiza pudiera complementar y enriquecer el análisis del desarrollo de la calidad en las IES del MES.

Referencias bibliográficas

Almuiñas, José L. y Galarza, J. (2014). La dirección estratégica y su contribución al mejoramiento de la calidad en las Instituciones de Educación Superior. En José L. Almuiñas y J. Galarza (comps.). *Dirección estratégica y calidad en las IES.* Universidad Juárez del Estado de Durango. Artes Gráficas La Impresora, Durango, México.

Almuiñas, José L. y Galarza, J. (2018). La gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior desde la perspectiva de la integración de los procesos estratégicos. En José L. Almuiñas. J. Galarza y D. Megret (comps.). *La gestión de la calidad en las IES.* Tomo 1. Sello Editorial Instituto Superior Tecnológico Bolivariano, Guayaquil, Ecuador.

Almuiñas, José L. y Galarza, J. (2019). *Reporte Institucional para el estudio comparado "La acreditación y evaluación institucional en el periodo 2015-2019".* Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba.

Benítez, F., González, W. y García, J.L. (1997). *La conversión de las Universidades en centros de investigación.* Manuscrito no publicado. Informe de Dirección de Ciencia y Técnica. Ministerio de Educación Superior, Cuba.

Consejo Universitario Iberoamericano - CUIB (2021). *Calidad y relevancia de los programas.* Documento del Consejo Universitario Iberoamericano presentado para la Cumbre Mundial de Educación Superior 2022 celebrada en Barcelona, España.

Contraloría General de la República (2011). *Resolución No. 60/11.* Gaceta Oficial No. 013. 3 de marzo de 2011. Ministerio de Justicia. República de Cuba.

García, José L. (1997). *Algoritmo para ordenar las IES adscritas al MES en la Emulación 26 de Julio.* Documento Interno (no publicado) MES, La Habana, Cuba.

González, W. y Benítez, F. (2002). *La evaluación de la actividad de ciencia y tecnología en las universidades cubanas.* Presentaciones del curso pre congreso. Congreso Internacional Universidad 2002, La Habana, Cuba.

King, A., Llinas, X. y Améstica, L. (2018). Rankings universitarios como medida de calidad: análisis comparado en Latinoamérica. *Revista Venezolana de Gerencia. Año 23. Edición Especial No. 1*, 218-237.

Marope, M. y Wells, P. (2013). University Rankings: The Many Sides of the Debate. En *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses*. Published by Unesco*, 8.* Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220789

MES (2018). *Reglamento del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES).* Resolucion 150/18. Ministerio de Educacion Superior, La Habana, Cuba.

MES (2022). *Proyecto estratégico del Ministerio de Educacion Superior 2022-2026*. Ministerio de Educacion Superior, La Habana, Cuba.

Moctezuma, P., Zayas, S., Navarro, C. y Cerda, B. (2014). Evaluación de la calidad de la educación superior en México: comparación de los indicadores rankings universitarios nacionales e internacionales. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos, Vol. 2*, Núm. 4, 35-51.

PCC (2017). *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030. Propuesta de una Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos.* 7mo. Congreso del PCC. PCC, La Habana.

PCC (2021). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2021-2026*. La Habana, Cuba.

Serra, R., Alfonso, D., Pierra, A., León, O. y García, J. L. (2021). Gestión de rankings internacionales en universidades cubanas: experiencia en la Universidad Tecnológica de La Habana. *Revista Universidad y Sociedad. Volumen 13,* No. 5, 27-39.

UNESCO-IESALC (2018a). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Córdoba, Argentina.

UNESCO-IESALC (2018b). *Plan de Acción 2018-2028*. III Conferencia Regional de Educación Superio para América Latina y el Caribe*.* Córdoba, Argentina.

Usher, A. y Savino, M. (2006). Estudio global de los rankings universitarios. *Revista Calidad de la Educación, (25)*, 33-53, doi: https://doi.org/10.31619/caledu.n25.252

IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DEL ECUADOR. APLICACIÓN DEL MODELO EFQM

Noemí Bárbara Delgado Álvarez. Máster de Evaluación de la calidad y procesos de certificación en Educación Superior, Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador, ndelgadoa@ube.edu.ec
Víctor Gustavo Gómez Rodríguez. Doctor en Ciencias Técnicas, Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador, vgomez@ube.edu.ec
Ana Isabel Bonilla Calero. Doctor en Calidad, ANECA, España, abonilla@aneca.es

Resumen

La evaluación de la calidad se ha convertido en una exigencia de la educación superior, unas veces por moda y otras, porque el entorno se hace cada vez más globalizado, competitivo y cambiante, obligando a las universidades a enfrentar el desafío de prepararse y encauzarse en camino al éxito. El capítulo presentado trata sobre la propuesta de procedimiento aplicado en la implementación del proceso de autoevaluación de la calidad en la Universidad Bolivariana del Ecuador, contribuyendo con ello al logro de la futura acreditación y la consolidación al éxito de la institución. El modelo de excelencia adoptado es el Europeo de Excelencia Empresarial, que, a pesar de ser ampliamente utilizado, se ha particularizado a la Universidad Bolivariana de Ecuador por dos razones: primero, por ser un modelo de carácter general y segundo, porque se aplica a una institución universitaria de nueva creación. La metodología utilizada sigue las etapas del propio modelo y se enfocó en métodos cuali-cuantitativamente, con la aplicación de técnicas y herramientas esenciales para el mismo. La implementación se realiza en dos fases: una, relacionada con una autoevaluación previa realizada por el equipo seleccionado al efecto y la segunda, ejecutado por el mismo, pero asesorado por una empresa especializada en el modelo de excelencia. Los resultados obtenidos en el trabajo reflejan el desarrollo de las etapas del modelo de forma gradual, definiendo propósito, grupos de interés y prioridad en ellos.
Palabras clave: modelos de evaluación de calidad, educación superior, modelo EQM.

Abstract

The evaluation of quality has become a requirement of higher education, sometimes because of fashion, and other times because the environment is becoming more and more globalized, competitive and changing, forcing universities to face the challenge of preparing

and channeling themselves in road to success. The chapter presented focuses on the proposal of a procedure for the implementation of the self-assessment process of quality at the Bolivarian University of Ecuador, thereby contributing to the achievement of future accreditation and the consolidation of the success of the institution. The model of excellence adopted is the EFQM, which, despite being widely used, has been specific to the UBE for two reasons: first, because it is a general model and second, because it is applied to a newly created university. The methodology used follows the stages of the model itself and focused on qualitative-quantitative methods, with the application of essential techniques and tools for it. The implementation is carried out in two phases, one related to a prior self-assessment carried out by the team selected for this purpose and the second carried out by them, but advised by a company specialized in the model of excellence. The results obtained in the work reflect the development of the stages of the model gradually, defining purpose, interest groups and priority in them.
Keywords: quality assessment models, higher education, EFQM model.

Introducción

La evaluación de la calidad de la educación superior en las últimas décadas se ha convertido en un tema de gran relevancia a nivel internacional, sobre todo, si se tienen en cuenta algunas razones que se han intensificado durante el siglo XXI, como el incremento exponencial de las matrículas en las Instituciones de Educación Superior (IES) y con ello, el crecimiento significativo de estudiantes diversos y con necesidades especiales que pretenden ingresar a estudios superiores.

Lo anterior, unido al auge de la privatización de la educación superior con cuestionable calidad en los servicios educativos ofrecidos, la escasa asignación de financiamiento, la limitada pertinencia de las ofertas académicas, la desarticulación entre la formación profesional resultante y el mundo laboral, causante de los problemas de empleabilidad de los graduados, entre otras, constituyen otras razones que inciden en la persistencia de diálogos e investigaciones sobre calidad educativa en la formación terciaria (Bernate y Vargas, 2020).

Bajo estas condiciones son grandes los desafíos que deberán enfrentar las IES para satisfacer las necesidades que la sociedad cada vez más globalizada, le plantean; se

acrecienta así la aparición de una serie de contradicciones, que marcan los principales retos que debe enfrentar y que son acuciantes de resolver.

Otros aspectos también importantes son la responsabilidad social planteada como la necesidad de entender que la educación superior es un “bien común”, siendo uno de los más complejos (Martí-Noguera *et al.*, 2018); otros, como la autonomía, el acceso, la equidad. Para ellos debe prepararse la universidad en diferentes dimensiones y en todos los casos, brindar garantías de calidad (Lemaitre, 2005).

De manera general, puede afirmarse que la educación superior en el siglo XXI se enfrenta a grandes desafíos, debiendo resolver las paradojas y retos que le impone la sociedad actual, en medio de una globalización cada vez más imponente, dinámica y marcada por las disrupciones que han tenido y tienen lugar, a diario, con el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Hasta aquí puede resumirse utilizando como referencia algunas interrogantes planteadas a las IES tal y como se ha venido planteando en las diferentes Conferencias Mundiales de Educación Superior desde 1998 hasta 2022 ¿cómo hacer educación superior con responsabilidad social?, ¿cómo lograr el acceso, la equidad y la calidad?, ¿cómo fortalecer la internacionalización, regionalización y globalización? y, por último, ¿cómo lograr mejorar los aprendizajes, la investigación y la innovación? (UNESCO, 2009).

Todo lo planteado refuerza que la calidad es hoy una necesidad más que una moda y, que sus formas y modelos de evaluación, son un objeto permanente de debate y discusión académica por parte de todos los actores involucrados (Rodríguez, 2020).
En ocasiones resulta difícil entender el verdadero significado de evaluación de la calidad de los sistemas educativos, pues el propio concepto de calidad se vuelve un tanto engorroso como expresa Newton (2007, citado en Rodríguez, 2020). Otros autores (Garvin, 1988, citado por Camisón *et el*., 2006) indican que “*no constituye una definición universal, ni parsimoniosa, sino por el contrario, existen numerosas dificultades, tanto conceptuales como prácticas, que lo hacen aún un concepto escurridizo y difícil de definir”* (p.145). Esta situación es lógica, tomando en consideración que la calidad, que tuvo sus orígenes en el contexto empresarial y de negocios, aún se torna más borrosa y compleja para su comprensión en el entorno de los sistemas educativos.

Según plantea Rodríguez (2020), "*la concreción operativa de la calidad sólo es posible al adoptar un determinado modelo o enfoque evaluativo de la calidad en un momento y contexto determinado"* (p.24). En todos los sentidos, son tres sus finalidades, las que se orientan a mejorar la calidad de los procesos que llevan a cabo, a mejorar la gestión universitaria y a rendir cuentas a la sociedad.

Ante tales escenarios, las IES se ven obligadas a someterse a diferentes sistemas de evaluación de calidad, que pueden ir desde la evaluación, la acreditación hasta las auditorías. La primera, puede estar determinada por el carácter de su intención, y distinguirse entre autoevaluación y evaluación propiamente dicha, cualquiera de las dos tiene como fin garantizar la calidad con enfoque de mejora continua, contribuyendo a alcanzar los más altos niveles de excelencia.

En este capítulo, se responde a la siguiente interrogante: ¿cómo implementar un procedimiento de autoevaluación de la calidad aplicando el modelo EFQM contribuyendo a preparar la institución para una acreditación externa y conducirla a una consolidación con éxito? El procedimiento parte dos elementos importantes:

- constituye una propuesta particularizada para una institución de educación superior,
- tiene la característica específica y un tanto "sui géneris" que se desarrolla para una IES de nueva creación, que más que evaluarse para un reconocimiento social, pretende primeramente construir y fortalecer la gestión del funcionamiento y la transformación de ésta para conducirla al éxito, en el menor tiempo posible.

1. Breves consideraciones teóricas

Entre los modelos de calidad más utilizados para que las organizaciones se autoevalúen se encuentra el modelo Europeo de Excelencia Empresarial o *EFQM* (por sus siglas en inglés). Este es reconocido como un modelo de excelencia y calidad que permite gestionar las organizaciones e, internamente, conocerse a sí mismas y detectar sus deficiencias, para someterse a procesos de correcciones, prevención y mejoras (EFQM, 2016).

El modelo EFQM nace en 1988, en un inicio para instituciones europeas interesadas en establecer un sistema de gestión de la calidad que permitiera la evaluación de las organizaciones con el objetivo de mejorar continuamente su desempeño y obtener el

Premio Europeo de la Calidad (EQA). Comenzó a desarrollarse en 1991 transitando por diferentes actualizaciones, como es la versión del 2013; la evaluación se realiza de acuerdo a un conjunto de nueve (9) criterios. La última reformulación se realizó en el 2019, con una recopilación de contenidos actualizados, un nuevo lenguaje, una revisión de las mega-tendencias y de los cambios globales que están transformando el mundo en el que vivimos (CODEFE-CORFEP, 2022).

Una de las ventajas asociadas al uso del modelo EFQM en las IES es su propia naturaleza, en tanto, se centra en los “clientes clave” de la organización, satisfaciendo las necesidades actuales de las partes interesadas (Maslow *et al.*, 2006).

La última edición tiene marcadas diferencias con la primera (2013), dadas en se trabaja tres ejes: Dirección, Ejecución y Resultados, incluidos siete (7) criterios, constituyendo un modelo más ágil y adaptado a los cambios en que se posicionan las organizaciones. Los criterios del modelo actual son:

Criterio 1. Propósito y Visión
Criterio 2. Cultura de la organización y liderazgo
Criterio 3. Implicar los grupos de interés
Criterio 4. Crear valor sostenible
Criterio 5. Gestionar el funcionamiento y la transformación
Criterio 6. Percepción de los grupos de interés
Criterio 7. Rendimiento estratégico y operativo

2. Aspectos metodológicos

El procedimiento que se propone para la implementación del proceso de autoevaluación de la calidad con fines de acreditación en la UBE, toma como referencia dicho modelo. La propuesta tiene como finalidad particularizar el mismo a las IES.
El procedimiento toma como punto de partida las fases descritas en el modelo EFQM;, sin embargo, precisa y conceptualiza algunos elementos particulares relacionados con las IES; además, centra sus mayores sugerencias en la concreción de algunas interrogantes para el diagnóstico, las evidencias que permitirán constatar y contrastar la información, así como recomienda las técnicas y herramientas más apropiadas para construir y transformar aquellos elementos incluidos en los criterios del modelo que no fueran alcanzados.

Las etapas o fases (Club de la excelencia en gestión, 2020), en que la propuesta contribuye son las siguientes:

Etapa 1. Sensibilización e información
Etapa 2. Formación
Etapa 3. Diagnóstico
Etapa 4. Despliegue, mejora y transformación
Etapa 5. Evaluación para el reconocimiento

A continuación, se describen cada una de las mismas:

Etapa 1. SENSIBILIZACIÓN E INFORMACIÓN

Esta etapa radica en lograr un impacto sobre el comportamiento de todo el personal de la institución, ayudándoles a entender ¿por qué vamos a implementar el modelo para la autoevaluación?, ¿qué beneficios traerá a la institución?, ¿qué papel juegan ellos en ese proceso?, entre otros. Contribuye además a ganar la confianza de los implicados durante el periodo de la implementación, así como en las transformaciones y cambios que se vendrán después de la aplicación gradual o completa del modelo.

- la selección idónea de las personas claves, incluidos los directivos.
- La definición de la estrategia de sensibilización.

Para la selección de personas claves se proponen los pasos que muestra la figura 1.

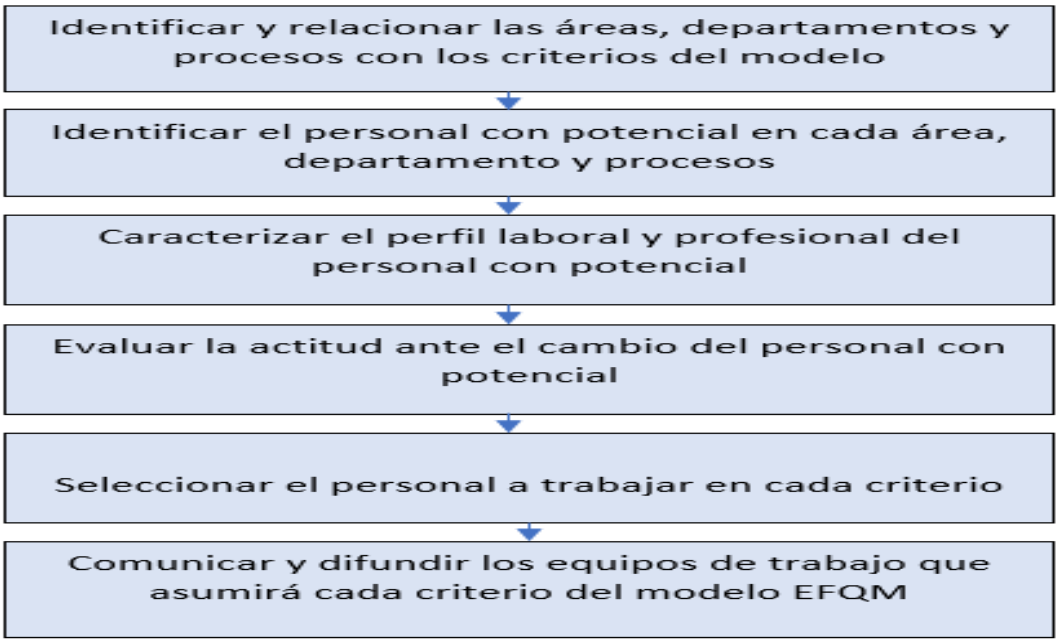


Figura 1. Pasos para seleccionar las personas claves.

La estrategia de sensibilización debe ser práctica y simple, de manera que, la información que se entregue tanto hacia el interior de la institución, como hacia fuera, resulte efectiva y capte la atención rápidamente de todos los involucrados o interesados. Esta debe orientarse hacia dos grupos o destinatarios, el primero relacionado con los equipos de trabajo, que fueron referidos en el paso anterior, en este grupo también se incluyen directivos y algunos trabajadores. El segundo grupo a incluir es el resto de los colaboradores, incluidos los que representan los diferentes niveles de dirección, independientemente del cargo o trabajo que realicen en ella.

Etapa 2. FORMACIÓN

La fase de formación se encarga de proporcionar a los líderes y miembros del equipo de trabajo la preparación de los aprendizajes necesarios para llevar a la práctica el modelo según los criterios que se evalúan en éste.

Etapa 3. DIAGNÓSTICO

El diagnóstico se sustenta en los criterios y subcriterios que plantean los tres (3) ejes a los que orienta el modelo EFQM, presentados en forma de interrogantes, donde unas contienen los aspectos tácitos que conforma cada subcriterio, y otras, se desglosan con la intención de amplificar elementos implícitos dentro de cada criterio para garantizar su comprensión.

El diagnóstico se inicia con la evaluación específica para cada subcriterio; se plantea a través de interrogantes que la institución debe responder en función de los diferentes niveles de cumplimiento.

La evaluación se enfoca a la lógica REDER, que propone utilizar el modelo EFQM, aunque solo se realiza cualitativamente para cada criterio y subcriterio, no empleando en este primer momento el sistema de puntuaciones, es decir, se tienen en cuenta los resultados que se desean alcanzar, enfoques utilizados, despliegue a todos los niveles, los procesos, agentes de interés y de manera adecuada, la evaluación y revisión de los enfoques desplegados, para la mejora y el aprendizaje.

El procedimiento para la implementación del proceso de autoevaluación se enfoca concretamente hacia definir los siguientes elementos:

- cuadro de interrogantes tácitos y explícitos que contemplan los subcriterios a evaluar;
- medios de observación, que tienen como función mostrar la veracidad de los niveles de cumplimientos alcanzados. Al respecto, es preciso aclarar que se consideran medios de observación para la evaluación, tanto medios de verificación como evidencias, y
- herramientas, instrumentos, técnicas, pasos o simplemente ideas sugeridas que servirán de apoyo para el trabajo y servirán de fuente de evidencias y medios de observación, o para diseñar mejoras para el funcionamiento y la transformación universitaria.

El eje de DIRECCIÓN se orienta hacia la evaluación de los criterios:

1. Propósito, visión y estrategia (5 subcriterios).
2. Cultura de la organización y liderazgo (3 subcriterios).

Criterio 1. Propósito, visión y estrategia

Este criterio se centra en resaltar la importancia del propósito de la universidad de hoy, como éste debe expresar su papel, como máxima aportadora a la sociedad acelerada y cambiante, que a través de la formación permanente de profesionales y con la capacidad de transformarse e innovar institucional y académicamente a sí misma, logra desafíos que le permiten contribuir al desarrollo sostenible del planeta y de la humanidad**.**

Dicho criterio se evalúa desde la mirada de cinco (5) subcriterios, los que se relacionan a continuación:

Subcriterio 1.1. Definir el propósito, la visión y la estrategia

El propósito es reconocido para algunas organizaciones como la misión, aunque en modelo EFQM va mucho más allá: debe reflejar las acciones que se planifiquen para tributar a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS). De manera general, el propósito debe ser tomado como brújula y revisado sistemáticamente, de manera que la universidad, se mantenga en el camino para alcanzar la visión.

El segundo elemento del criterio es la visión, que se refiere a aquello que la organización desea ser: determina la dirección que va a tomar, y responde a la pregunta: ¿qué queremos llegar a ser?, además esta tiene un pensamiento prospectivo (Koontz, *et al*., 2012). La estrategia según exponen estos autores *"es la forma en que se determinan los objetivos básicos a largo plazo en una empresa, la instrumentación de los cursos de acción y la asignación de los recursos necesarios para alcanzar esos objetivos"* (p.111).

Subcriterio 1.2. Identificar y entender las necesidades de los grupos de interés

Los grupos de interés son un componente esencial para la universidad, sobre todo, porque en la actualidad se trata de construir relaciones sostenibles, constituyendo uno de los grupos más importante el del Cliente. En las IES el término cliente es muy cuestionado, aun así, debe tenerse en cuenta con máxima prioridad, más si se trata de una institución privada o autofinanciada. En este sentido también el grupo Cliente, requiere especial atención, dadas sus particularidades. Estas relaciones deben afianzarse, proyectar todos los esfuerzos para que se conviertan en sólidas y permanentes, incluyéndolas como parte de las metas, desde la inclusión en los planes estratégicos de desarrollo institucional, efectivas estrategias para el proceso enseñanza aprendizaje hasta el seguimiento después de graduarse.

Subcriterio 1.3. Comprender el ecosistema, las capacidades propias y los principales retos

El concepto novedoso de ecosistema, según Alcoba (2019), se refiere a los "*entornos muy concretos donde confluyen factores como la generación de conocimiento, la disposición de profesionales con gran talento, la cercanía a proveedores y demás 'stakeholders' especializados, la atracción de agentes inversores…"* (p.289). González (2020), lo aborda compuesto por diversidad de componentes o elementos representativos.

Subcriterio 1.4. Desarrollar la estrategia

La estrategia y las políticas están estrechamente relacionadas y constituyen la base de los planes operativos e influyen todas las áreas de la administración La estrategia, según Koontz *et al.* (2012), está referida a *"la determinación de la misión y los objetivos básicos a largo plazo de una empresa, seguida de la adopción de cursos de acción y la asignación de los recursos necesarios para alcanzar las metas"* (p.130).

Subcriterio 1.5. Diseñar e implementar un sistema de gestión y de gobierno

El sistema de gestión de una organización, incluidas las IES, está compuesto por el conjunto de políticas, prácticas, procedimientos y procesos por los cuales se planifica, organiza y controla la ejecución de sus estrategias.

El sistema de gobierno o gobernanza universitaria se centra más en la forma de hacerlo; debe estar estrechamente vinculado a los sistemas de gestión y su línea de pensamiento estar encaminada a concordar para funcionar y transformar, a meditar, observar entre las categorías de la planeación estratégica, lo que reafirma el sentido único de ambas (sistema de gestión y de gobierno), al que deben responder las acciones y las respuestas a los desafíos de cada contexto (Ganga-Contreras *et al*., 2018).

Criterio 2. Cultura de la organización y liderazgo

Comprender la cultura organizacional para gestionar el éxito en la organización es fundamental; esta, es entendida como es el modelo general de comportamiento de una organización y se refiere a las creencias y los valores compartidos que los miembros tienen en común. Es un componente esencial del éxito de cualquier institución e influye en su efectividad, y según Koontz *et al*. (2012), en la forma en que se desempeñan las funciones gerenciales de planeación, organización, integración de personal, dirección y control.

Los valores indisolublemente ligados a la cultura organizacional, son el conjunto creencias, características, cualidades, virtudes y principios que se manifiestan a través de modos de actuaciones y comportamiento de los colaboradores en el cumplimiento de las metas de la organización.

Subcriterio 2.1. Dirigir la cultura de la organización y reforzar los valores

En un mundo tan cambiante y dinámico en el que se desenvuelven las organizaciones es necesario actuar con gran humanismo, y esto busca el modelo EFQM, éste le da gran importancia a las personas y a su compromiso, es decir es necesario gestionar con honestidad, respeto y confianza. En cuanto a la cultura se centra en crear una cultura de comportamiento, buscando una correspondencia entre hacen y dicen, incluyendo también a los grupos de interés externos, en esto radica la diferencia entre procesos de transformación de excelencia o irrelevantes.

Subcriterio 2.2. Crear las condiciones para hacer realidad el cambio

Para crear condiciones y hacer realidad los cambios, la universidad debe entender, que estos se realizan, generalmente, cuando se modifican o transforman procesos, con intención de mantener armonía entre todos los componentes de un sistema organizacional. Es importante tener en consideración que dichos cambios implican la modificación no sólo de procesos, sino también de metas que, para alcanzarlas, generan oportunidades de aprendizaje y que estas, a su vez, son la base del cambio.

Subcriterio 2.3. Estimular la creatividad y la innovación

La complejidad a que se enfrenta la universidad del siglo XXI, requiere de creatividad e innovación, y no solo es requerimiento es una necesidad, como lo es, motivar a cada colaborador para que pueda crear a innovar.

Subcriterio 2.4. Unirse y comprometerse en torno a un propósito, visión y estrategia

La aplicación del modelo EFQM busca no solo la cohesión del propósito, la visión y la estrategia, sino que muestra a la organización que el éxito de la universidad es posible cuando, además, se implican todos, desde los directivos del más alto nivel hasta los que realizan las tareas más operativas.

El eje EJECUCIÓN evalúa 3 criterios:

Criterio 3. Implicar a los grupos de interés

La implicación de los grupos de interés es parte de las tendencias actuales de la gestión y responde a la necesidad de interacción que se da entre todos los elementos del ecosistema. Ellos coexisten en un medio, y dependen unos de otros para subsistir; por tanto, es vital no solo tenerlos y depender de ellos, sino comprender sus necesidades, expectativas para estrechar los vínculos y alcanzar resultados conjuntos, bajo la filosofía de “ganar ganar”.

Subcriterio 3.1. Clientes: construir relaciones sostenibles

Es necesario que la universidad identifique quien o quienes son los clientes de la institución, que conozca cuáles son las necesidades y expectativas de los actores claves de ese grupo de interés, de manera que diseñe estrategias de valor sostenibles, de comunicación clara, ética y transparente, así como se elaboren los canales de comunicación pertinentes para que exista la debida interacción entre ellos y la institución.

Subcriterio 3.2. Personas: Atraer, implicar, desarrollar y retener el talento

Las personas son el recurso más importante en esta sociedad del conocimiento, ya que hacen posible la relación universidad-estudiante, y al mismo tiempo, son el vínculo para la

relación estudiante-sociedad, estudiante-comunidad, proveedor-universidad, agentes reguladores-universidad, entre otros. En una IES, en el Grupo persona hay que dar un lugar prioritario a los docentes e investigadores, atraerlos, implicarlos, desarrollarlos y retenerlos; este es un reto necesario que hay que enfrentar. Estos actores del grupo son los que poseen el capital más importante: el conocimiento.

Subcriterio 3.3. Inversores y reguladores

Es necesario tomar en cuenta los reguladores, pues son organismos creados para regular y/o controlar los aspectos técnicos y jurídicos de la educación superior. Estos emiten regulaciones y normativas que deben ser cumplidas y a su vez, requieren de información, datos sobre el desempeño y resultados de las instituciones.

Subcriterio 3.4. Sociedad: Contribuir a su desarrollo, bienestar y prosperidad

El grupo de interés Sociedad es uno de los pilares de la organización más complejo y diverso que se presenta en la actualidad, ejerciendo gran influencia o siendo influenciada; debe lidiar hoy con nuevas tendencias, cambios, mejores prácticas para hacer las cosas, *influencers,* pautas de comportamiento, y otros factores impuestos por una sociedad de información y comunicación ágil que lleva a cambios radicales en formas de pensar y de actuar. Le corresponde a la universidad convertirse en un ente que facilite y cambie las formas de relacionarse y comunicarse para lograr mejores resultados.

Subcriterio 3.5 Partners y proveedores: Construir relaciones y asegurar su compromiso para crear valor sostenible

Los proveedores garantizan los recursos de apoyo a los procesos claves de la universidad, son grupo que generalmente en este tipo de organización no se les presta atención, pasando casi siempre a un segundo plano. De ellos la universidad debe tener una caracterización de calidad de lo que provee, sus precios y facilidades de pago, cumplimento en las entregas y atención a garantías y reclamaciones de postventas.

Criterio 4. Crea valor sostenible

Subcriterio 4.1. Diseñar el valor y cómo se crea

Crear valor para la universidad significa encontrar aquello que la hace diferente del resto, que hace que los estudiantes sientan que la necesitan, que es en esa y no en otra, donde encontrarán lo que buscan para resolver el problema de su formación profesional. La creación de valor también es importante para el resto de los grupos de interés. Si bien es cierto que el valor se busca fuera, crearlo se hace desde adentro, con la capacidad innovadora, motivación por nuevos aprendizajes, mejora y transformación de sus procesos, utilización de metodologías ágiles, impacto de las acciones de responsabilidad social. La universidad debe tener identificada su cadena de valor.

Subcriterio 4.2 Comunicar y vender la propuesta de valor

La propuesta de valor para la universidad significa el conjunto de razones con las cuales se convence al estudiante de que seleccione tu institución entre tantas otras. Esta debe describir la necesidad que le resuelve, la solución, facilidad o ayuda que le ofreces a su problema.

Subcriterio 4.3. Elaborar y entregar la propuesta de valor

Elaborar y entregar la propuesta de valor significa lograr una correspondencia entre esta y lo que se ejecuta desde los procesos de la institución, sean estratégicos, claves, de apoyo y de mejora, así como teniendo en cuenta las necesidades y expectativas. Es importante que la formación profesional que se desarrolla sea responsable, buscando minimizar los impactos negativos en la sociedad y en el medio ambiente.

Subcriterio 4.4. Diseñar e implantar la experiencia global

La experiencia global que debe garantizar la universidad está referida a que cada organización debe dejar un recuerdo en los actores de sus grupos de interés, fundamentalmente el cliente, en este caso el estudiante. Significa trasladar todas las emociones, actitudes, necesidades, intereses de éstos a la universidad y desplegarlo hasta

el último nivel y el último rincón de la institución y viceversa trasladar la identidad institucional, los impulsos, las proyecciones hacia grupo de interés.

Criterio 5. Gestionar el funcionamiento y el riesgo.
Este criterio cuenta de cinco (5) subcriterios, que se presentan a continuación.

Subcriterio 5.1. Gestionar el funcionamiento y el riesgo

El funcionamiento de la institución puede transparentarse a través de la utilización del enfoque por procesos, utilizando cualquier metodología de gestión por procesos y de enfoque de riesgos. Diseñar y transformar procesos enfocados a la prevención del riesgo, para que no suceda lo que puede constituir una mala experiencia para los grupos de interés claves.

Subcriterio 5.2. Transformar la organización para el futuro

Transformar la organización es esencial para la universidad actual; prepararla significa preparar a la sociedad para que enfrente los cambios que se avecinan con las megatendencias generales y aquellas tendencias que inciden particulares en la educación superior.

Subcriterio 5.3 Impulsar la innovación y aprovechar la tecnología

Impulsar la innovación y aprovechar la tecnología se impone, por ser un reto para cada organización que pretenda alcanzar el éxito; las nuevas tecnologías están irrumpiendo todos los escenarios de cada ámbito de la vida, la inteligencia artificial, el internet de las cosas, la realidad aumentada y otras, son también ya utilizadas en el sector de la educación. Además, la universidad tiene el propósito de preparar a los profesionales de todos los sectores, a los cuales también están llegando los avances de la tecnología y también la necesidad de innovar.

Subcriterio 5.4. Aprovechar los datos, la información y el conocimiento

Los datos, la información y el conocimiento se han convertido en un recurso importante para la vida; saber gestionarlos puede constituir para la universidad un factor clave de su

competitividad, para sus procesos académicos (docencia, investigativos y de vinculación). De igual forma, para la gestión de sus demandas, la posibilidad de inclusión y equidad y, sobre todo, para gestionar los rendimientos, así mismo reportes y registros adecuados facilitan el seguimiento y control sobre el funcionamiento y constituyen un punto de referencia para la transformación.

Subcriterio 5.5. Gestionar los activos y recursos

Los activos y recursos son el sustento de todo aquello que se requiere transformar, la optimización y racionalización de los recursos es vital para lograr eficiencia y eficacia, además son parte importante de cualquier razón del accionar de responsabilidad social de la institución, del enfoque de economía circular que se puede aplicar a cualquier evento, o proceso, apoyándose en la utilización de los avances de la información y la tecnología, entre otros.

El eje RESULTADOS se orienta hacia la evaluación de dos (2) criterios:

Criterio 6. Percepción de los grupos de interés

En este criterio se evalúan los resultados del funcionamiento de la institución en términos de percepciones. La medición de la satisfacción de cada grupo de interés es un potencial para la mejora, que abarca todas las áreas y procesos de la gestión institucional.

Criterio 7. Rendimiento estratégico y operativo

El criterio de rendimiento complementa al anterior, pues mide los resultados a través de los indicadores que la institución ha proyectado en su cuadro de gestión. Todos ellos, deben articular con el estudio de las percepciones, y constituir un análisis causa efecto, solo que, con una mirada hacia el futuro, es decir, cambiando el pensamiento de ¿qué se hizo mal? y ¿por qué se hizo mal? hacia ¿qué faltó para llegar a la meta? y ¿qué hay que hacer para alcanzar la meta?

Etapa 4. DESPLIEGUE, MEJORA Y TRANSFORMACIÓN

Una vez que se evalúa la universidad, el diagnóstico muestra puntos fuertes o fortalezas y oportunidades de mejora. Es necesario centrarse en las oportunidades de mejora para lograr la verdadera transformación. El plan de acción de mejora, generalmente, se presenta en un cuadro, con las siguientes partes principales: causas, acciones, tareas, fecha de cumplimiento, fechas de seguimiento, recursos, responsables, implicados e indicadores.

Etapa 5. EVALUACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO

Esta fase la orienta el modelo, pero en el caso del procedimiento se obvia, pues en el momento del trabajo, realiza una evaluación externa y celebra el éxito de tu organización.

3. Aplicación Práctica del Procedimiento

Etapa 1. SENSIBILIZACIÓN E INFORMACIÓN

- Selección de las personas claves

Se parte de los criterios generales de:

- personas con experiencia en educación superior y que se desempeñen en los diferentes procesos de la institución.
- personas jóvenes con espíritu creativo, innovador, de cambio y con alto nivel de compromiso.

Como segunda etapa de la selección, se identificaron:

- las áreas, departamentos y procesos relacionados con los criterios del modelo.
- el personal con potencial en cada área, departamento y procesos.

De esta forma, se seleccionó un grupo de 35 personas con potencial para formar parte de los equipos de trabajo, a los cuales se elaboró el siguiente perfil laboral y profesional.

Tabla 1. Resumen del perfil laboral y profesional.

Edad	Sexo	Formación en tercer y cuarto	Ocupación actual	Años de experiencias profesional
Promedio 41 años	17 mujeres 18 hombres	26 (cuarto) 9 (tercero)	Docentes Administrativos Directivos intermedios	Promedio 12 años

Fuente: Elaboración propia, 2022.

- Evaluación de la actitud ante el cambio del personal con potencial

Se aplica una encuesta utilizando la herramienta *Formularios de Google* para determinar las actitudes de los actores ante el cambio y su punto de vista en relación a participar en procesos disruptivos que se generen en la institución. Se determina el alfa de Cronbach para medir la fiabilidad del instrumento, resultando más de 8, lo que refleja que existe consistencia interna del mismo. Cabe señalar que todos los que colaboraron con la encuesta demostraron una buena actitud para el cambio.

- Selección definitiva del personal a trabajar en cada criterio

De manera general, el equipo seleccionado resultó veintiséis colaboradores, reflejándose un equilibrio respecto a las diferentes características de sus integrantes.
La comunicación de los equipos de trabajo se realiza por todos los medios de comunicación establecidos a nivel institucional. También, se lleva a cabo la difusión de la aplicación del modelo en la propia UBE, aplicando entrevistas a directivos, colaboradores, entre otros.

- Estrategia de sensibilización

La etapa de sensibilización constituye los inicios de una cultura de transformación y cambio hacia la excelencia; por tanto, se propone que la estrategia se oriente hacia dos grupos o destinatarios. El primero, relacionado con las personas claves o que formarán los equipos de trabajo, que fueron referidos en el paso anterior, en este grupo también se incluyen directivos y algunos trabajadores. El segundo, es el resto de los colaboradores, es decir, la

implementación del modelo y sus fases debe ser conocido por toda la comunidad institucional, independientemente del nivel de dirección y el cargo o trabajo que se realice en ella.

Etapa 2. FORMACIÓN

En esta etapa se toma la decisión de los temas a preparar en función de los ejes, criterios y subcriterios del modelo, modalidad de la formación, forma de preparación, selección del capacitador o asesor para impartir la capacitación, el lugar y el aula de la universidad.

Etapa 3. DIAGNÓSTICO

La aplicación de la etapa se lleva a cabo a partir de una simulación, donde se evalúan los aspectos descritos, referente a cada subcriterio relacionado con los siete (7) criterios de los tres (3) ejes.

La valoración se realiza con la participación de siete (7) integrantes del equipo de trabajo que fue seleccionado para la implementación real del procedimiento en la UBE, quienes poseen la mayor experiencia. En la simulación no se toma en consideración la puntuación REDER del modelo, sino que se utiliza como orientación para la lógica de análisis, en cuanto a centrarse al evaluar en el Enfoque, Despliegue y Evaluación y la Revisión de cada aspecto.

El enfoque de evaluación es más cualitativo que cuantitativo. El equipo en un primer taller de trabajo desarrolla la propuesta de niveles o escala de evaluación, la cual se hace a partir de una valoración con dos criterios:

- estado actual de cada aspecto que propone el procedimiento en función de: sin fundamentar, solo fundamentados, fundamentados sin implementar, fundamentado e implementado parcialmente, fundamentado totalmente fundamentado, implementado sin resultados fundamentado, implementado con resultados útiles fundamentado, implementado con resultados relevantes.
- prioridad, dada por la urgencia para trabajar en una propuesta de plan de acción y comenzar su ejecución. La prioridad de asigna con valores de:

1- Muy urgente 2-Urgencia media 3 Poco urgente

Luego de definir la escala y método de trabajo, se realizaron dos sesiones de trabajo de dos horas para evaluar exhaustivamente cada aspecto, observando las evidencias y medios de verificación. Al finalizar la última sesión se determinaron los puntos fuertes y las oportunidades de mejoras, para lo cual se seleccionaron las posibles variantes; se presenta un resumen de las más significativas en la tabla siguiente.

Tabla 2. Resumen y decisión para los aspectos evaluados.

Prioridad	Evaluación	TOTAL	Decisión
1	Sin fundamentos	27	Oportunidad de mejora (OM1)
1	Fundamentado e implementado parcialmente	21	OM2
2	Fundamentado e implementado parcialmente	20	OM3
3	Fundamentado e implementado parcialmente	5	OM4
3	Fundamentado, implementado con resultados útiles	11	Puntos fuertes

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Las oportunidades de mejora más representativas o críticas fueron 27.

Etapa 4. DESPLIEGUE, MEJORA Y TRANSFORMACIÓN

En la etapa anterior se determinaron los puntos fuertes y oportunidades de mejora. Corresponde en la etapa 4, diseñar los planes de acción de mejora. A partir del número de oportunidades de mejora, el equipo hace una revisión y reduce el listado, con la intención de agruparlas según fines o características similares. El análisis de las prioridades de las oportunidades de mejora más representativas o urgentes arroja como resultado que se trabajará en los planes de acción mejora para los Grupos de interés y Funcionamiento de los Procesos claves. En el caso de grupo de interés, se toma como referencia a los

Estudiantes. En el caso del grupo relacionado con el funcionamiento de los procesos claves, se diseñan los planes de acción de mejora; además, se presentan el mapa de proceso que se desarrolla para la UBE y el diagrama de dos procesos ya mejorados, el de Registro y admisión y el de Planificación académica. La diagramación de los procesos se realiza utilizando la metodología de despliegue de los 14 pasos propuestos por Suárez y Rico (2022).

Etapa 5. EVALUACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO

Esta etapa se prevé en la institución una vez se logre alcanzar la preparación y seguridad de que se han logrado niveles superiores en cada criterio y subcriterio.

Implementación oficial del modelo EFQM con asesoría de empresa certificada

Una vez terminado el diagnóstico previo, la alta dirección de la universidad decide implementar el modelo EFQM con el asesoramiento de una empresa experta, especializada en el modelo de excelencia, para lo cual se ha transitado por las fases que se explican a continuación:

Primera fase:

Determinar los proyectos a asumir por la institución

Se realizaron varias sesiones de trabajo con los asesores y tomando como punto de partida el diagnóstico previo se determinaron los proyectos, de manera participativa, por medio de un Comité de Autoevaluación designado internamente. Se analizaron cada uno de los criterios del Modelo de manera individual y luego, se llegó a un consenso para determinar las áreas más urgentes. En este documento se resumen los puntos fuertes y áreas de mejora identificadas durante la actividad de priorización que realizó el Comité de Autoevaluación durante las sesiones. *Roadmak Solutions Cia* (ROADMAK) asignó dos asesores externos para el acompañamiento y dirección durante la evaluación realizada.

Determinar los puntos fuertes o que sobresalen de manera significativa dentro de la Universidad, entre ellos:

- organización con transcendencia dando inicio a la transformación organizacional como Universidad Bolivariana del Ecuador;
- demostrar ser una comunidad universitaria que se encuentra comprometida con innovar, transformarse y conseguir resultados sobresalientes haciendo uso de su tecnología propia;
- identificar las oportunidades de mejora que se han analizado durante y mediante la autoevaluación;
- priorizar las áreas de mejora mediante la autoevaluación para dar inicio al primer nivel del Modelo EFQM, y
- determinar los próximos pasos.

El equipo líder de la UBE definió 19 proyectos, de los cuales cuatro (4) tienen prioridad para ser desarrollados para el primer nivel del Modelo EFQM, estos son:

- definir el propósito de la institución de manera que se refleje claramente a través del mismo, el rol que tiene la institución en la formación de profesionales preparados para transformar la sociedad;
- establecer estrategia Comunicacional de la organización;
- elaborar el Plan de Formación, Capacitación y Desarrollo Profesional (Plan de Carrera), y
- identificar y diseñar un diagrama de los procesos. Elaborar sus fichas. (gestionar los procesos que se manejen dentro de la organización y que faciliten los logros de las diferentes áreas).

Segunda fase:

En próximas sesiones de trabajo el equipo definió el propósito como: “La universidad para todos”, revisando también la visión planteada:

> Será una universidad humanista, científico-tecnológica y de los saberes, reconocida por su oferta académica y orientación hacia la formación de profesionales capaces de aplicar la ciencia y la tecnología a la mejora de la salud, a su cuidado y a los servicios asociados

a la calidad de vida, con importantes avances en las relaciones interinstitucionales y la articulación a redes académicas y de investigación nacionales e internacionales.

La misión de la UBE se define de la siguiente forma:

> Formar y educar, en un clima de igualdad y pluralidad, mediante la docencia, la investigación y la vinculación, a profesionales y académicos humanistas, críticos y competentes, capaces de generar y difundir el conocimiento científico-tecnológico y el diálogo de saberes para contribuir al buen vivir.

Tercera fase:

Se reunió nuevamente el equipo clave y en tres sesiones de trabajo se definieron los grupos de interés y su prioridad para la universidad, resultando:

- grupo de interés Clientes: Estudiantes;
- grupo de interés Promotores y Reguladores: Promotores, y
- grupo de interés Personas: Docentes.

Se definió un procedimiento de cinco pasos para determinar la importancia y clasificar los actores de cada grupo de interés, así como construir el mapa de actores de la UBE y de esta manera construir con ellos relaciones sostenibles.

En cuanto al grupo de interés Estudiantes se definió el ciclo de vida de estos en su paso por la universidad, el cual se muestra en la figura 2.

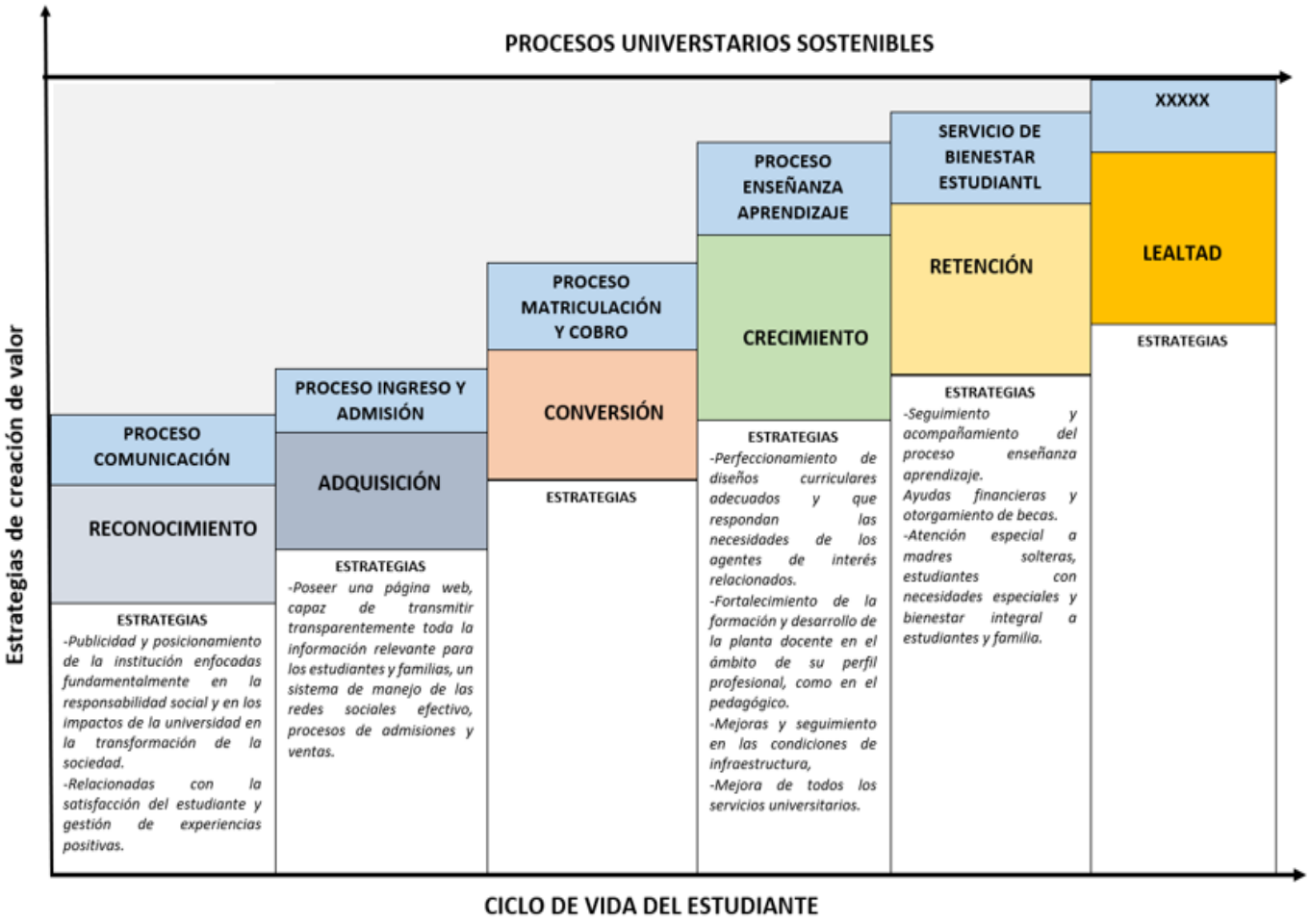


Figura 2. Ciclo de vida del estudiante.

Actualmente la UBE se encuentra autoevaluándose en la plataforma del modelo EFQM.

Conclusiones

El procedimiento para implementar la autoevaluación institucional en una universidad de nueva creación, adoptando como referencia el modelo EFQM ha resultado de gran utilidad, porque permitió estructurar la evaluación y enfocar con una visión integral de la gestión que orienta a la institución al éxito y reconocimiento social por las acciones y compromiso que adquiere con la sociedad. Desde el punto de vista práctico demuestra que, a pesar de la UBE ser una universidad muy joven, puede en un tiempo prudencial transformarse y consolidarse como una de las mejores del país, teniendo en el modelo EFQM un referente para enfocarse a la calidad.

A partir de los resultados obtenidos, existe un acercamiento de una primera evaluación a la UBE, que ha sentado las bases para la construcción de la misma. En la segunda fase, se

demuestra la necesidad de trabajar en la implicación de los grupos de interés y de introducir herramientas y técnicas modernas de pensamiento creativo y disruptivo.

Referencias bibliográficas

Alcoba, O. (2019). Los ecosistemas empresariales innovadores. *Business Review, 289,* 45-56. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6901452

Bernate, J. y Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales, XXVI* (Especial 2), 141-154. Recuperado de https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index

Camisón, C., Cruz, S. y González, T. (2006). *Gestión de la calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas.* Madrid: Pearson Educación S. A.

Club de la excelencia en gestión. (3 de septiembre de 2020). *Club de la excelencia en gestión*. Recupeerado de https://clubexcelencia.org/system/files/knowledge/doc/preparando-la-evaluacion-con-el-modelo-efqm-2020-en-una-organizacion-sanitaria.pdf

CODEFE-CORFEP. (2022). *EFQM .* Recuperado de https://efqm.org/es/the-efqm-model/

Ganga-Contreras, F. y Nuñez-Mascayano, O. (2018). Gobernanza de las organizaciones: Acercamiento conceptual a las instituciones de Educación Superior. *Espacios, Vol. 39* (17), 9. Recuperado de https://ww.revistaespacios.com/a18v39n17/18391709.html

Lemaitre, M. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*(2), 70-79. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/551/55103206.pdf

Quesada, R. (2018). La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos. *Revista de la Educación Superior, 47*(186), 1-22. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n186/0185-2760-resu-47-186-1.pdf

Maslow, D., Mazaletskaya, A. y Steed, C. (2006). A Journey towards Escellence - A University Case Study. (S. H. Universit, Ed.) *A journey towards Excellence. (Centre for Integral Excellence). Sheffield: Sheffield Hallam University*.

Modelo EFQM. Excelencia en la gestión y calidad empresarial. (2016). Recuperado de https:// www.efqm.es

Rodríguez, E. (2020). *La evaluación de la calidad en la educación superior. Fundamentos y modelos.* Madrid, España: Sintesis S.A. Rewcuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963196

Suárez, A. y Rico, E. (2022). Evaluación de la calidad. Gestión por proceso. España. Recueprado de https://micampus.unir.net/courses/24772/external_tools/135984

UNESCO (8 de julio, 2009). *UNESDOC. Biblioteca Digital.* Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

EL SISTEMA DE ACREDITACIÓN REGIONAL DE CARRERAS DEL MERCOSUR Y SU IMPACTO EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA DE URUGUAY

José María Passarini Delpratto. Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Agregado, Universidad de la República, Uruguay, josepasa@gmail.com

Resumen

En este capítulo se presenta la creación y el desarrollo del Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias en el MERCOSUR y los Estados Asociados, y el impacto que ha tenido en la Universidad de la República de Uruguay. Los Ministerios de Educación de los países que integran el MERCOSUR, de forma plena o asociada (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay) establecieron el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras involucrando las titulaciones de Agronomía, Ingeniería y Medicina. A partir de una buena evaluación de este primer mecanismo, se conformó un sistema de acreditación definitivo que ha abarcado, de forma progresiva, más carreras y más países. Actualmente, en el MERCOSUR se acreditan las titulaciones de: Agronomía, Arquitectura, Economía, Enfermería, Farmacia, Geología, Medicina, Ingeniería, Odontología y Veterinaria. Para Uruguay, esta experiencia representó la primera en el ámbito de la acreditación, ya que no cuenta con una Agencia Nacional. Por lo tanto, para las Instituciones de Educación Superior y particularmente, la Universidad de la República, que representa la principal institución de educación superior del país, estos procedimientos trajeron un nuevo desafío. Las sucesivas autoevaluaciones y evaluaciones externas de las diferentes carreras han representado un aprendizaje muy importante y han desencadenado mecanismos de mejora y de internacionalización muy significativos.
Palabras clave: acreditación regional de carreras, calidad de la educación superior.

Abstract

In this chapter presents the creation and development of the Accreditation System for University Careers in MERCOSUR and the Associated States, and the impact it has had on the University of the Republic of Uruguay. The Ministries of Education of the countries that make up MERCOSUR, fully or associated (Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Paraguay and Uruguay) established an Experimental Mechanism for the Accreditation of Careers involving degrees in Agronomy, Engineering and Medicine. Based on a good evaluation of this first

mechanism, a definitive accreditation system was formed that has progressively covered more careers and more countries. Currently, MERCOSUR accredits degrees in: Agronomy, Architecture, Economics, Nursing, Pharmacy, Geology, Medicine, Engineering, Dentistry and Veterinary Medicine. For Uruguay, this experience represented the first in the field of accreditation, since it does not have a National Agency. Therefore, for the Institutions of Higher Education and particularly, the University of the Republic, which represents the main institution of higher education in the country, these procedures brought a new challenge. The successive self-evaluations and external evaluations of the different careers have represented very important learning and have triggered very significant improvement and internationalization mechanisms.
Keywords: regional accreditation of careers, quality of higher education.

Introducción

Los procesos de acreditación se han instalado en la mayoría de los países de Latinoamérica, principalmente, a partir de la década de los noventa con la creación de Agencias con mayor o menor autonomía de los respectivos Ministerios de Educación. Estos procesos se han encaminado a la evaluación de carreras y/o de instituciones, estableciendo consecuencias diversas cuando se logra o no la acreditación.

A partir de la generalización de los procesos de las acreditaciones nacionales comienza a surgir el interés de que surjan procedimientos internacionales, particularmente, desde bloques de países que promueven el mayor intercambio de bienes y servicios. El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) ha impulsado un sistema de acreditación regional de carreras; primero, llevó adelante un Mecanismo Experimental y luego, uno ya definitivo denominado Sistema de Acreditación Regional de Carreras, que fue incluyendo sucesivamente titulaciones de profesiones que suelen tener un libre ejercicio y, por lo tanto, mayor posibilidad de circulación internacional.

Para Uruguay, país integrante del MERCOSUR desde sus orígenes, pero sin una Agencia de Evaluación funcionando, la instalación de un procedimiento internacional de acreditación pasó a ser la primera experiencia de estas características. Por lo tanto, ha representado un gran desafío para las Instituciones de Educación Superior, particularmente, para la Universidad de la República (Udelar), principal ente educativo de formación terciaria del país, la cual ha presentado, sistemáticamente, sus carreras a la acreditación regional, lo que

ha acarreado varios beneficios y aprendizajes. El presente capítulo describe los procedimientos de acreditación del MERCOSUR y los impactos que han tenido sobre la Udelar.

1. El Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras: etapa exploratoria

La conformación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) integrada, originariamente, por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, ha provocado cambios respecto a reglamentaciones, mecanismos impositivos, movilidad de bienes, servicios y personas en la región. En este marco, el área educativa ha sido un espacio de acuerdos para mejorar los reconocimientos de trayectorias. Particularmente, los Ministros de Educación establecieron mecanismos de acreditación de carreras universitarias, planteados como herramientas para facilitar una futura movilidad de profesionales. En el 2002, en la XXII reunión de ministros de educación (reuniones que se realizan dos veces al año) se estableció el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA), como primer paso a un posible sistema estable y definitivo de acreditación. Para este inicio exploratorio se plantearon tres titulaciones de áreas bien diferentes (Agronomía, Ingeniería y Medicina), con el objetivo de sondear las posibles complejidades que pudieran aparecer al momento de realizar los procedimientos. Además, se puso un tope máximo de cantidad de carreras a acreditar por país, ya que se deseaba testear un nuevo sistema de acreditación. El MEXA, luego de un ciclo completo, acreditó 62 carreras de los 6 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay) que lo promovieron. (Tabla 1)

Tabla 1. Carreras acreditadas por el Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA).

	ARG	BOL	BRA	CHI	PAR	URU	Total
Agronomía	5	4	3	5	1	1	**19**
Ingeniería	6	6	6	0	5	6	**29**
Medicina	3	3	3	3	1	1	**14**
Total	**14**	**13**	**12**	**8**	**7**	**8**	**62**

Fuente: Passarini, 2015.

Para Uruguay, el MEXA representó la primera experiencia de acreditación, ya que no cuenta con Agencia Nacional con esta función, aunque el Ministerio de Educación y Cultura realiza procesos de evaluación y autorización para funcionar a instituciones y carreras privadas en

el país. En este marco, se acreditaron ocho (8) carreras uruguayas, 6 de ellas, de la Universidad de la República (Udelar): Agronomía, Medicina, Ingeniería Civil, Ingeniería Química e Ingeniería Eléctrica. Particularmente, para la Udelar, principal institución de educación superior del país, de carácter público, con ingreso irrestricto y distribución en todo el territorio nacional, estas acreditaciones trajeron un nuevo desafío, principalmente, cuando se visualizó que se expandirían a nuevas carreras.

2. La creación del Sistema ARCU-SUR

A partir de una buena evaluación de la experiencia del MEXA, las agencias de acreditación de los países promovieron una nueva propuesta, pero ya no de carácter experimental. La XXXII reunión de ministros, en el 2007, crea el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias en el MERCOSUR y los Estados Asociados (ARCU-SUR), agregando Arquitectura, Enfermería, Veterinaria y Odontología a las titulaciones que abarcó el MEXA; también involucró a Venezuela y Colombia. Este nuevo Sistema es más ambicioso y plantea en su Memorándum de Entendimiento (2007) como objetivos:

- facilitar la movilidad de personas entre los países de la región;
- elaborar criterios comunes de calidad para la formación universitaria;
- desarrollar la cultura de la evaluación como factor propulsor de la calidad;
- servir de apoyo a los mecanismos regionales de reconocimiento de títulos o diplomas universitarios, y
- asegurar el conocimiento recíproco, la movilidad y la cooperación solidaria.

El ARCU-SUR plantea en el corto y mediano plazo los siguientes efectos. En principio, la acreditación será tomada en cuenta por los Estados para articular con los programas regionales de cooperación como los de vinculación, fomento, subsidio y movilidad, entre otros. Por otra parte, el reconocimiento mutuo de la calidad académica de los títulos de las carreras acreditadas, aunque no confiere de por sí derecho al ejercicio de la profesión en los demás países, ya que esto requiere otros requisitos en cada país. De esta forma es posible identificar, claramente, a la acreditación regional como un medio y no, como un fin en sí mismo, para lograr objetivos mayores que puedan beneficiar a estudiantes, docentes y graduados de las carreras que la consigan.

2. Características del Sistema ARCU-SUR

Si bien el sistema de acreditación regional apuesta a abarcar más carreras que el MEXA, no prevé una generalización a todas las titulaciones. Las carreras que se irán involucrando por definición en las reuniones de los Ministros de Educación, y particularmente, se tendrá en cuenta aquellas profesiones que puedan tener una libre circulación a través de su venta de servicios. De esta forma, las carreras que se han ido sumando son aquellas que tienen un libre ejercicio profesional.

Por otra parte, el ARCU-SUR tiene como premisa el respeto a las legislaciones de cada país y de la autonomía de las instituciones universitarias. Por lo tanto, es un procedimiento que se debe articular y dialogar con las exigencias y normativas que deben cumplir las carreras y dichas instituciones en cada país. En este sentido, las Agencias Nacionales de Acreditación juegan un rol fundamental, principalmente, al momento de realizar los pares externos la evaluación.

El sistema ARCU-SUR se plantea como un proceso continuo y la participación es voluntaria, donde cada institución define si se presenta a la acreditación. La acreditación se otorga con una vigencia de seis (6) años y luego, hay que pasar por un nuevo proceso para lograr la reacreditación. Después de alcanzar la acreditación, esta es reconocida por todos los Estados del MERCOSUR.

Para cada carrera a acreditar se desarrollan una serie de pasos desde el momento que se decide incluir una nueva titulación hasta que se logra la acreditación efectiva de una postulación. En forma sintética, los pasos son los siguientes:

(a) definición de la inclusión de una nueva titulación por parte de la Reunión de los Ministros de Educación del MERCOSUR.
(b) conformación de una comisión consultiva de especialistas en la disciplina de cada uno de los países, para establecer una propuesta de perfil profesional y criterios de calidad.

Estos documentos son aprobados por las instancias correspondientes de la región. Es una etapa fundamental del proceso, ya que determina quienes efectivamente podrán presentarse a las convocatorias (por cumplir con el perfil profesional definido) y quienes,

efectivamente, lograrán la acreditación por superar las exigencias de los criterios e indicadores establecidos.

La definición de los criterios e indicadores para cada titulación tienen su complejidad, ya que además de establecerse los requisitos específicos de cada carrera, se busca cierta homogeneidad entre las carreras y también que exista relación con las exigencias nacionales de acreditación, teniendo en cuenta que el ARCU-SUR es un sistema internacional más exigente que los procesos locales. Por otra parte, la construcción de los indicadores exigidos para la acreditación ha sido influenciada por la lógica de calidad de los grandes países del MERCOSUR, a partir del sistema de Brasil, que pone énfasis en la formación del plantel docente y el de Argentina, que centra la atención en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Passarini *et. al*., 2015).

ARCU-SUR ha priorizado los indicadores cualitativos, dejando algunas excepciones como: carga horaria mínima de la carrera, producción científica de los docentes, porcentaje de profesores con posgrados y dedicación completa. Aunque las cuatro (4) dimensiones a evaluar (Contexto Institucional, Proyecto Académico, Población Universitaria e Infraestructura) son las mismas para todas las carreras, la singularidad de cada una lleva a tener aspectos particulares a desarrollar y priorizar.

La preocupación por un perfil profesional muy detallado y un plan de estudios consecuente para su cumplimiento es evidente en las titulaciones vinculadas a la salud: Medicina, Odontología, Enfermería y Veterinaria. Mientras, las ingenierías realizan un énfasis mayor en los aspectos generalistas y un plan flexible e innovador. Las exigencias para los cuerpos docentes oscilan entre algunos casos que hacen énfasis en sus propias características (por ejemplo, Agronomía y Veterinaria) y en otros, donde la institución debe tener mecanismos para incentivar y lograr las formaciones necesarias (por ejemplo, Arquitectura e Ingeniería).

(c). Formación de pares evaluadores

A partir del perfil profesional, los criterios de calidad y las generalidades del procedimiento de acreditación, se desarrollan talleres nacionales a cargo de cada Agencia de Acreditación, y posteriormente, un taller regional de formación. Los posibles pares evaluadores, generalmente, son académicos con trayectoria en enseñanza, investigación y gestión

universitaria. Luego de haber aprobado los talleres nacionales e internacionales, los pares pasan a formar el Banco Internacional de Pares Evaluadores (BIPE) de ARCU-SUR.

(d). Convocatoria a carreras interesadas en llevar adelante el proceso de Acreditación ARCU-SUR

En cada país, la convocatoria es realizada por la Agencia Nacional correspondiente, teniendo en cuenta las características de los sistemas educativos y la articulación con los procesos locales de acreditación. A partir de estas convocatorias, se desarrollan una serie de pasos que se visualizan en la figura 1.

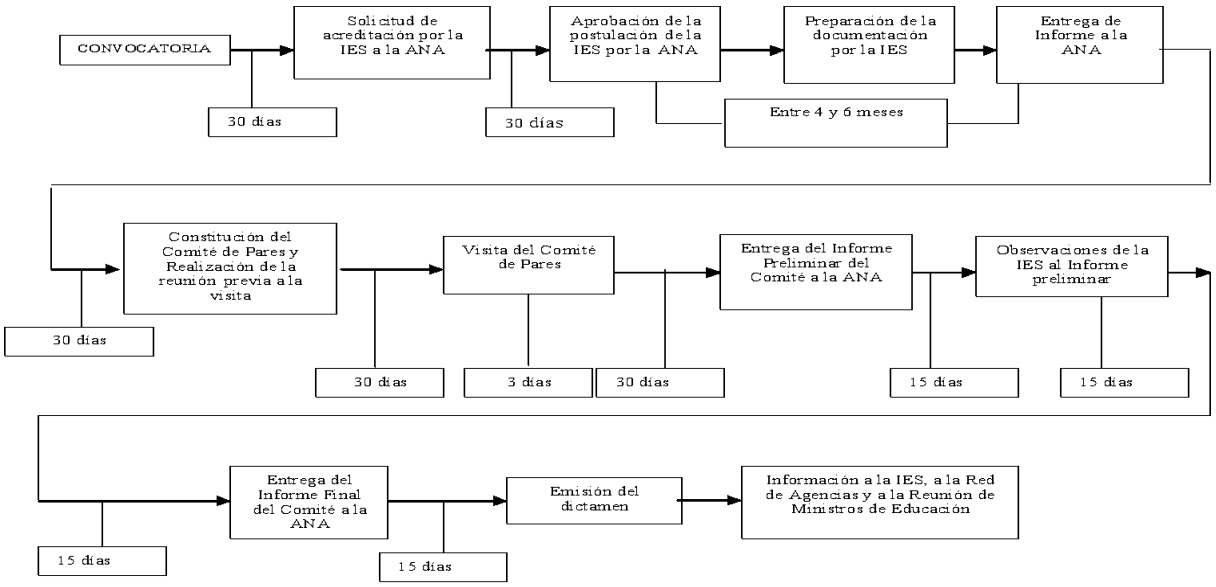


Figura 1. Flujograma del proceso ARCU-SUR.

Fuente: Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA), 2015.

En el flujograma se establecen las etapas contenidas desde la convocatoria que realiza cada Agencia Nacional de Acreditación (ANA) para la presentación de carreras por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), hasta que se logra la acreditación y se informa a la RANA. Algunos puntos centrales durante este proceso son: la autoevaluación que debe realizar cada carrera y la evaluación externa que realizan los pares evaluadores.

La autoevaluación es un proceso guiado por los criterios de acreditación; la carrera identifica fortalezas y debilidades, así como determina sus oportunidades de mejora, realizando una clara valoración de su situación y respaldando estos juicios de valor con la documentación correspondiente. Además, el propio ARCU-SUR generó un formulario que permite completar

la información sobre la carrera y sistematizar de forma que sea coherente con los criterios e indicadores establecidos.

La evaluación externa, por su parte, es llevada adelante por tres (3) pares evaluadores que son seleccionados del BIPE por la ANA. De ellos, dos (2) deben ser de una nacionalidad diferente a la carrera a evaluar. Estos pares realizan un análisis de la documentación y realizan una visita a la carrera, que dura entre tres (3) y cinco (5) días. Luego de la visita, los pares realizan una sugerencia de acreditación o no acreditación, y a partir de esta, la ANA correspondiente emite un dictamen.

Un aspecto muy importante a señalar es que, solamente, los dictámenes favorables de las ANAs son conocidos públicamente, ya que se entiende que este sistema debe incentivar a la participación y, por tanto, existe la posibilidad que una carrera no se sienta estimulada a presentarse, por temor a no obtener una decisión positiva. O sea, que se pueda sentir más sancionada una carrera que logra la acreditación frente a aquella que ni siquiera se presenta, teniendo en cuenta que el proceso es voluntario.

(e). Publicación de las carreras acreditadas.

Este procedimiento sucede luego de que la Agencia nacional informa el dictamen favorable, que es elevado a la Comisión Asesora de Educación Superior y posteriormente, a la Reunión de Ministros. Esta información es publicada en el sitio oficial de ARCU-SUR http://arcusur.org/arcusur_v2/

A través del ARCU-SUR, durante su primer ciclo, se acreditaron 262 carreras (ver Tabla 2), de las cuales ocho (8) fueron de la Udelar: Agronomía, Arquitectura, Medicina, Ingeniería Civil, Ingeniería Química, Ingeniería Eléctrica, Odontología y Veterinaria.

Tabla 2. Carreras acreditadas en el primer ciclo ARCU-SUR.

	ARG	BOL	BRA	CHI	PAR	COL	VEN	URU	Total
Agronomía	8	5	18	6	1	1	9	1	**49**
Arquitectura	9	5	8	1	2	0	4	2	**31**
Enfermería	4	3	12	2	2	0	0	1	**24**
Veterinaria	8	1	11	3	1	0	3	1	**28**
Ingeniería	16	23	32	0	8	6	0	7	**92**
Medicina	4	7	5	3	3	2	0	1	**25**
Odontología	2	5	2	2	1	0	0	1	**13**
Total	**51**	**49**	**88**	**17**	**18**	**9**	**16**	**14**	**262**

Fuente: Passarini, 2015.

A partir de una evaluación del primer ciclo de acreditaciones y las valoraciones positivas realizadas, se decidió continuar y fortalecer el Sistema ARCU-SUR. Como se puede observar en la tabla 2, ya fueron ocho (8) países participando y el número de carreras acreditadas pasó a representar una cantidad interesante en cada país.

En el 2013, se incorporaron las titulaciones de: Geología, Economía y Farmacia. Por lo tanto, en el nuevo ciclo de acreditaciones, ya son diez (10) las titulaciones que son convocadas, además se posibilita a que las Ingenierías vinculadas al área de Computación e Informática se presenten, algo que aún no se había habilitado en instancias anteriores.

3. La Universidad de la República frente al Sistema ARCU-SUR

En la medida que este procedimiento regional de acreditación se consolida, en la Udelar se fortalece el trabajo en las carreras que se presentan a la acreditación, apoyando con recursos para las autoevaluaciones y los planes de mejora. Estos planes tienen como eje central el cumplimiento de los indicadores de acreditación y en los casos de reacreditación, las observaciones realizadas por los pares externos.

Para las carreras de la Udelar, el cumplimiento de las exigencias de un contexto institucional sólido y la existencia de una infraestructura adecuada, no representan un desafío importante. Sin embargo, una Universidad pública, de ingreso irrestricto, autónoma y cogobernada, encuentra importantes desafíos para lograr evidenciar que ofrece: una educación de calidad para todos los estudiantes con una adecuada relación docente/estudiante, un plan de estudios que garantice una formación de excelencia para todos y una buena inserción de sus egresados. Al contar con exigencias internacionales para evaluar las carreras de la Udelar, muchas de ellas, únicas para todo el país, ha permitido constantes mejoras en la calidad de la formación que se brinda.

En la actualidad, la Udelar es una de las instituciones con mayor número de carreras acreditadas por el Sistema ARCU-SUR, siendo 13 las titulaciones que han logrado este reconocimiento: Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Economía, Química Farmacéutica, Geología, Medicina, Ingeniería Civil, Ingeniería Química, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Computación, Odontología y Veterinaria.

Por otra parte, lograr la acreditación acarrea varios beneficios directos e indirectos, entre los que se pueden destacar:

- la incorporación en el programa de Movilidad Académica Regional de Carreras Acreditadas (MARCA), que permite conformar redes entre carreras que se encuentran acreditadas y contar con financiación para realizar intercambios de estudiantes y docentes. Esto genera una importante oportunidad de cooperación y crea nuevos espacios de vinculación entre académicos de las instituciones participantes. El programa MARCA permite movilizar tres (3) estudiantes y dos (2) docentes de la Udelar por año en cada red conformada;
- la posibilidad de lograr el reconocimiento automático de títulos, ya que los gobiernos del MERCOSUR han acordado la redacción de una Acuerdo Regional para reconocer, los de las carreras que hayan logrado la Acreditación ARCU-SUR. Este acuerdo se encuentra aprobado por Uruguay y Argentina, y se encuentra a estudio de los Parlamentos de Brasil y Paraguay, y
- el reconocimiento internacional que se logra cuando se cuenta con una acreditación internacional de estas características permite una mayor trascendencia de la carrera, lo que contribuye a la realización de nuevos convenios de cooperación y al acceso a redes, que antes no era posible participar.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, es posible evidenciar importantes cambios en las carreras que se han involucrado en la acreditación de ARCU-SUR y principalmente, visualizar mejoras que, particularmente, se podrían identificar dentro de una nueva cultura de la calidad académica instaurada a partir de estos procesos.

Consideraciones finales

Transcurridos 20 años desde la puesta en marcha de los procesos de acreditación regional de carreras, primero de forma experimental (MEXA) y luego, de forma efectiva y sistemática (ARCU-SUR), es posible evidenciar que estos mecanismos se han instalado en la región. Sumado a esto es que Ecuador y Perú también han manifestado interés en incorporarse, por lo que el ARCU-SUR se encamina a ser un sistema continental. En este marco, en la Udelar, la evaluación de la calidad se ha instalado en su agenda, logrando tener un número muy importante de carreras acreditadas. Sin embargo, aún es importante articular el cumplimiento de los indicadores establecidos a nivel regional con un proceso de mejora continua.

La evaluación para la acreditación no debe considerarse como una herramienta útil cada seis (6) años y las carreras deben tener sus propios objetivos de mejora, que involucren y trascienden las exigencias regionales aplicando criterios de pertinencia y pertenencia acorde a la identidad país y de la Udelar.

Finalmente, es importante destacar que la instalación del ARCU-SUR ha sido beneficioso para dinamizar la discusión sobre la calidad de la educación en la Udelar, y ha puesto el foco en la necesidad de plantear la evaluación permanente como fuente continua de información para estar a la altura de las exigencias internacionales. Por otra parte, el logro de la acreditación permite a las carreras contar un mayor reconocimiento internacional y participar en redes de movilidad académica que favorecen el intercambio de estudiantes y docentes con otras instituciones que cuentan con carreras acreditadas por ARCU-SUR. Además, se avizora en el corto plazo la posibilidad del Reconocimiento Automático de Títulos de las carreras acreditadas por el Sistema ARCU-SUR.

Referencias bibliográficas

Passarini, J., Juri, P., Borlido, C. y Nogueira, E. (2015). Los procesos de acreditación de carreras en el MERCOSUR: ¿La carrera de veterinaria de Uruguay acreditaría con los niveles de exigencia de las agencias de Argentina y Brasil? *Revista Española de Educación Comparada, v. 25*, 79 – 100.

XXII Reunión de ministros de educación de los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile. (2002). *Actas de la Reunión de la XXII Reunión.* Buenos Aires, Argentina.

XXXII Reunión de ministros de educación de los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile. (2007). *Memorándum de Entendimiento del ARCU-SUR.* Recuperado de https://educacion.mec.gub.uy/mercosur/Anexo%20VIIP%20Dec%203%20b%20Acreitacion%20Educacion.pdf

Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2015). *Manual de Procedimiento del Sistema ARCU-SUR.* Recuperado de http://arcusur.org/arcusur_v2/application/files/8316/0107/6665/Manual_de_Procedimientos_del_Sistema_ARCUSUR.pdf

PROCESO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

José Passarini. Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Agregado, Universidad de la República, Uruguay, josepasa@gmail.com

Resumen

El objetivo de este capítulo es describir y analizar el proceso de evaluación institucional con objetivos de mejora que lleva adelante la Universidad de la República de Uruguay. Este procedimiento es considerado innovador para la región, ya que es completamente autogestionado por la propia Universidad y no tiene objetivo de acreditación. La Universidad de la República es la principal institución de educación superior del Uruguay; contando con más del 85% de matrícula universitaria y con una oferta de 160 carreras de grado, ha promovido su propio mecanismo de evaluación de la calidad. Anualmente, la Comisión Central de Evaluación Interna y Acreditación realiza una convocatoria para promover la evaluación de sus servicios (Facultades, Escuelas, Institutos, Centros Universitarios). Los que son seleccionados reciben apoyo para realizar una autoevaluación y una posterior evaluación externa realizada por tres pares que realizan una visita de verificación y elaboren un informe de recomendaciones. Con este procedimiento la Comisión ya realizó cuatro (4) convocatorias apoyando 20 de los 21 servicios, de los cuales 14 ya finalizaron la evaluación institucional y se encuentran realizando su plan de desarrollo y seis (6) están en proceso de autoevaluación. El desarrollo del Programa de Evaluación Institucional se ha consolidado y a partir de su buena valoración prevé una instrumentación sistemática, para que cada servicio realice un nuevo proceso cada seis (6) años.

Palabras clave: evaluación institucional, acreditación de carreras, evaluación para la mejora, calidad universitaria, mejora continua.

Abstract

The objective of this chapter is to describe and analyze the Institutional Evaluation process with improvement objectives carried out by the University of the Republic of Uruguay. This procedure is considered innovative for the region, since it is completely self-managed by the University itself and has no accreditation objective. The University of the Republic, is the main institution of higher education in Uruguay, with more than 85% of university enrollment

and with an offer of 160 degree courses, has promoted its own quality evaluation mechanism. Every year, the Central Commission for Internal Evaluation and Accreditation makes a call to promote the evaluation of its Services (Faculties, Schools, Institutes, and University Centers). Those who are selected receive support to carry out a self-assessment and a subsequent external evaluation carried out by three peers who carry out a verification visit and prepare a report of recommendations. With this procedure, the Commission has already made 4 calls supporting 20 of the 21 services, of which 14 have already completed the institutional evaluation and are carrying out their development plan and 6 are in the process of self-evaluation. The development of the Institutional Evaluation Program has been consolidated and, based on its positive evaluation, it foresees a systematic instrumentation, so that each service carries out a new process every 6 years.
Keywords: institutional evaluation, career accreditation, evaluation for improvement, university quality, continuous improvement.

Introducción

En las últimas tres (3) décadas ha existido una gran transformación en la educación superior en América Latina. Entre los grandes cambios se encuentra un crecimiento exponencial de cobertura, logrando que ingresen a las Instituciones de Educación Superior (IES) estudiantes provenientes de estratos sociales y lugares geográficos que, históricamente, resultaba muy poco probable. Otro aspecto sustantivo es la diversificación de las instituciones que ofrecen educación terciaria; en algunos países, se han incrementado la oferta a partir de IES públicas (Argentina y Uruguay, son algunos ejemplos) y en otros, ha sido mucho más significativo el incremento de instituciones privadas (Brasil y Colombia, como los más significativos). Otros cambios importantes están marcados por el rol del Estado, que ha promovido el crecimiento de la oferta, pero también ha instalado mecanismos para realizar el control y seguimiento de la misma para dar garantías a la sociedad de que se asegura la calidad de las instituciones y carreras que se ofrecen entre las opciones para los jóvenes de la región y, principalmente, para ofrecer garantías se han instalado modelos de evaluación y acreditación.

En la región se han instalado diferentes modelos de evaluación institucional que, de acuerdo a las realidades de los diferentes países, se han expresado de distinta forma; sin embargo, en la mayoría ha sido a través de la creación de Agencias de Evaluación y Acreditación, con diferente grado de autonomía de los Ministerios de Educación de cada

país. Por otra parte, las IES se han visto desafiadas por estos procesos de valoración de sus funciones sustantivas, para los que han tenido que prepararse, en la mayoría de los casos, creando Direcciones de Calidad o de Evaluación Institucional, con equipos técnico-académicos que llevan adelante los procesos de autoevaluación que requieren las presentaciones a las convocatorias que realizan las agencias de cada país.

Uruguay no cuenta con una Agencia de Acreditación o similar que promueva evaluaciones de carreras o instituciones universitarias. El Área de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura regula la educación terciaria privada del país y existe una Comisión *Ad Hoc* de Acreditación que oficia de contraparte en la región para que el país pueda participar en el mecanismo de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del MERCOSUR (ARCU-SUR), lo que ha permitido que carreras de varias IES acrediten diferentes titulaciones en la región.

La ausencia de una institución que promueva y realice la acreditación de instituciones universitarias en el país, no ha impedido que la Universidad de la República (UdelaR), cree un mecanismo propio para promover la mejora continua de la calidad de sus funciones sustantivas basado en los mismos procedimientos que sustentan la evaluación institucional en otros países, para lograr que las Facultades promuevan procesos similares y cuenten con información para generar sus planes de desarrollo de mediano y largo plazo. La evaluación institucional autogestionada y promovida por la Udelar tiene como principal objetivo el mejoramiento de la calidad de las instituciones que brindan formación universitaria, debe ser útil a la propia institución y a la comunidad que utiliza sus servicios, en general (CONEAU, 1997).

Simultáneamente, se desarrollan diferentes acciones para lograr la formación de recursos humanos con el objetivo de llevar adelante estos procedimientos de evaluación institucional o bien las autoevaluaciones para lograr la acreditación de las carreras en el MERCOSUR. El objetivo de este capítulo es analizar los avances en las evaluaciones en la Udelar y en la formación de técnicos y académicos para continuar su desarrollo.

1. La promoción de la evaluación institucional en la Universidad de la República de Uruguay

La Udelar es la principal institución de educación superior del Uruguay; fue creada en 1849 con vocación nacional y actualmente cuenta con más el 85% de matrícula universitaria del país (Ministerio de Educación y Cultura, 2017), teniendo una distribución nacional y con una oferta de 160 carreras de grado y más de 250 de posgrados. A lo largo de su historia, ha demostrado tener una preocupación continua por la mejora de la calidad de sus funciones sustantivas; sin embargo, esta preocupación es más evidente en las últimas décadas, coincidiendo con los fenómenos regionales vinculados a la Evaluación Institucional y la creación de Agencias de Acreditación.

La normativa del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) no involucra a la Udelar, ya que la autonomía establecida en su Ley Orgánica de 1958, la exonera de cualquier control. Sin embargo, en 1998 la UdelaR integró un grupo de trabajo sobre evaluación institucional (Comisión Central de Evaluación Institucional), que comenzó a generar lineamientos generales para todos los servicios que se adherían de manera voluntaria. La gran mayoría de las Facultades, en el primer quinquenio del siglo XXI, culminaron un proceso que incluyó autoevaluación y evaluación externa, esta última compuesta por la visita de tres (3) expertos, al menos dos de ellos, extranjeros. Este programa culminó en el 2008, y durante una década, la Udelar solo apoyó los procesos de acreditación de las carreras para el MERCOSUR que se encontraban comenzando en esa época.

El 14 de junio del 2002, en la XXII Reunión de Ministros de Educación de los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile, se suscribió el “Memorándum de Entendimiento sobre la implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA). para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile. Su objetivo fue la validación de títulos de grado universitarios en el ámbito de los estados miembros del MERCOSUR y asociados, la que tuvo carácter únicamente académico, no confiriendo derecho de ejercicio profesional. La acreditación MEXA solo se aplicó a las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina. A partir de la positiva evaluación del MEXA, se estableció el “Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y los Estados Asociados – sistema ARCU-SUR” que comprendió siete titulaciones: Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Veterinaria, Ingeniería, Odontología y

Medicina. (Passarini *et. al.,* 2015). La Udelar acreditó diez (10) carreras a través de este sistema, convirtiéndose en una de las Instituciones con mayor cantidad en la región.

Durante casi una década los principales esfuerzos se concentraron en el apoyo a las autoevaluaciones y los planes de mejora de las carreras en proceso de acreditación; sin embargo, estos solo implicaban a diez carreras de siete (7) Facultades, dejando sin apoyo a los demás servicios (Facultades, Institutos, Escuelas y Centros Universitarios). Por lo tanto, para el quinquenio 2015-2020 se planificó un nuevo impulso a las evaluaciones institucionales que pudieran incluir a todos los servicios. Se conformó la Comisión Central de Evaluación Interna y Acreditación (CEIyA), que pasó a promover dos procesos simultáneos: el de acreditación de carreras para el MERCOSUR y un proceso interno de evaluación institucional de las Facultades.

En este nuevo escenario, la CEIyA asumen la responsabilidad de promover esos procesos que guardan un gran parecido, pero, conceptualmente, son diferentes. Si tomáramos los Modelos de la Evaluación Institucional promovidos por Contera (2000), quien establece quien establece cuatro (4) modelos, explicitados en cuadrantes (ver Figura 1).

Figura 1. Modelos de Evaluación de la Calidad según Contera (2000).

Dicho autor citado por Passarini y De Lima (2017), destaca que:

> Estos cuadrantes quedan delimitados por un eje horizontal que establece la calidad, donde en un extremo están los intereses del mercado que asocia la calidad con el "valor agregado", que puede generar el trabajo de la institución y en el otro extremo, está la calidad determinada por la academia, donde se apunta a la transformación y el progreso científico. Por otra parte, el eje vertical representa la regulación de la evaluación, donde en un extremo se encuentran los intereses del Estado representado, principalmente, por agencias de evaluación y acreditación en la mayoría de los países, y en el otro extremo, la regulación establecida por la propia institución, a lo que se le podría denominar "autorregulación" (p.82).

Señala además que, del cruce de los ejes, quedan determinados los siguientes modelos:

- Tipo I o de "Regulación": caracterizado por una calidad pautada por las exigencias del Estado, con un importante control de los usos de los fondos, principalmente, porque se suma la lógica del mercado, donde prevalecen los valores de eficacia y eficiencia, maximizando ganancias de acuerdo a la inversión realizada;
- Tipo II o "Mixto": donde la calidad no solo está establecida por el mercado, sino que tiene en cuenta la opinión de los académicos, por lo tanto, la opinión de los pares es un espacio, igualmente, importante que la de las ecuaciones económicas. En este modelo, el Estado continúa teniendo un rol fundamental en la regulación, pero con un espacio importante para la autonomía de las instituciones;
- Tipo III o de "Excelencia Selectiva": en el que se establece que la evaluación tiene un objetivo para dirigir recursos en función del mercado, pero las definiciones son institucionales, teniendo en cuenta, por ejemplo, las temáticas que permiten mejores ingresos a la institución, y
- Tipo IV o "Democrático": es un modelo donde la autonomía universitaria y la amplia participación de la población de las instituciones tienen una predominancia fundamental, interpretando la calidad en función de la pertinencia y la implicancia de los evaluados y a su vez evaluadores, son muy importantes. En este modelo, se apunta a la transformación de la institución de acuerdo con sus propios objetivos, orientándose a una excelencia académica democrática y pertinente.

Tomando en cuenta esta clasificación, el proceso de evaluación que se promueve desde el sistema de Acreditación ARCU-SUR es posible ubicarlo en una evaluación Tipo II, ya que existe un fuerte componente de regulación del Estado, pero también hay una exigencia

académica importante. Por otra parte, la nueva propuesta de Evaluación Institucional de las Facultades está enmarcada en el Modelo Tipo IV, ya que la Universidad está en el centro, promoviendo un modelo de calidad propio que apunta a la mejora continua de la calidad, sin tener un objetivo de acreditación.

2. La evaluación institucional y la Comisión de Evaluación Interna y Acreditación

La Comisión de Evaluación Interna y Acreditación (CEIyA) es el organismo del cogobierno universitario que asesora en la materia al Consejo Directivo Central (CDC), contando con capacidad de propuesta en aspectos referidos a la evaluación institucional y la acreditación de carreras. Tiene a su cargo la coordinación, estímulo y desarrollo de los procesos de evaluación interna de los servicios, así como la acreditación de carreras que la UdelaR defina presentar frente a organismos nacionales o internacionales. Además, propone políticas respecto a los mecanismos para llevar adelante procesos internos o externos que involucran a la institución. Estos cometidos implican el desafío de articular el trabajo de dos dimensiones: por un lado, la generación de un enfoque institucional a nivel Udelar para la evaluación y la mejora de los procesos académicos y por otro, el desarrollo de estos procesos desde la especificidad de los servicios. Por ello, los programas que se han desarrollado están fuertemente orientados a estos últimos, logrando, en un tiempo relativamente corto, la reinstalación del tema a nivel de la Udelar, sobre todo, en lo que concierne a evaluación institucional. (Kremer, 2016)

La CEIyA está integrada por siete (7) miembros:

- un delegado del Consejo Directivo Central (que la preside);
- un delegado por el Orden Estudiantil;
- un delegado por el Orden Docente;
- un delegado por el Orden de Egresados;
- un delegado del Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (incluye a las Facultades de Agronomía, Arquitectura, Ciencias, Ingeniería, Química y Veterinaria);
- un delegado del Área Ciencias de la Salud (incluye a las Facultades de Medicina, Odontología, Psicología, Enfermería, el Instituto Superior de Educación Física y la Escuela de Nutrición), y

- un delegado del Área Ciencias Sociales y Artística (incluye las Facultades de Derecho, Ciencias Económicas, Sociología, Información y Comunicación, Humanidades y Ciencias de la Educación, Instituto de Bellas Artes y Escuela de Música). (Udelar, 2016a)

La CEIyA aprobó, en el 2016, el Programa de Evaluación Institucional (PEI) para los Servicios de la Udelar, el cual tiene como objetivo promover que todos los servicios universitarios puedan realizar un proceso de autoevaluación seguido de un proceso de evaluación externa y la consiguiente, elaboración de un plan de mejoras. Se busca consolidar, en forma paulatina, en la Udelar un proceso de evaluación más allá de los procesos de acreditación de carreras existentes. El Programa aporta recursos económicos al servicio para la conformación de un equipo técnico responsable del proceso, así como el asesoramiento por parte de la figura de un/a dinamizador/a por área. El Programa financia los gastos que devienen del proceso de evaluación externa. Una vez finalizado el proceso correspondiente y aprobado por la CEIyA, se otorgan al servicio fondos presupuestales para el proceso de fortalecimiento y / o consolidación de una Unidad de Evaluación Institucional en forma permanente en el cada uno de ellos.

Para la CEIyA, la evaluación institucional es un proceso que permite el análisis sistemático y riguroso de una institución (Facultad, Escuela, Instituto, Universidad) para conocer sus fortalezas y debilidades, y elaborar un diagnóstico en base a valoraciones que conduzcan a la elaboración de un plan de desarrollo de corto, mediano y largo plaza. Por lo general, consiste en una autoevaluación participativa de toda la comunidad universitaria (autoridades, docentes, estudiantes, egresados y funcionarios[8]) estructurada a partir de pautas, previamente, establecidas y una evaluación externa con la participación de expertos ajenos a la institución.

Para llevar adelante el Programa de Evaluación Institucional se establecieron diferentes etapas a recorrer:

- resolución de las autoridades del servicio (Facultad, Instituto, Escuela, Centro Universitario) y comunicación a la CEIyA/CDC para iniciar la evaluación institucional, la cual se presentará en el llamado a realizar por el CDC;

[8] Con la denominación de funcionarios se hace referencia al personal Técnico, Administrativo y de Servicio.

- conformación de una Comisión de Evaluación del Servicio (CES) –cogobernada-, y se envía una comunicación de la misma a la CEIyA;
- designación del profesor Grado 3 con 40 horas semanales de dedicación para la Coordinación de la Evaluación Interna por un año;
- evaluación interna e Informe de autoevaluación: es un proceso participativo de toda la comunidad liderado por CES, donde se realiza la recogida y sistematización de información, compuesta por estadísticas, datos de gestión e indicadores, que se integran con las observaciones, opiniones y valoraciones generadas a lo largo del proceso. Culmina con un informe de autoevaluación que contiene una presentación cuantitativa y cualitativa, donde se exponen las actividades, la organización y el funcionamiento de la institución, así como sus objetivos, políticas y estrategias. Constituye un análisis de los procesos y de los resultados obtenidos, así como también una apreciación sobre su realidad actual. Como guía se utilizará el documento "Pautas para la evaluación institucional" (Udelar, 2017), y los manuales que lo complementen.

  El informe de autoevaluación incluye recomendaciones de mejoras. Duración máxima de la autoevaluación, un (1) año a partir del inicio de la EI. Dicho informe se envía a la CEIyA;
- evaluación externa: con el objetivo de verificar el proceso de autoevaluación y la identificación de áreas de mejora, así como realizar recomendaciones, se designan por la CEIyA en acuerdo con el servicio, pares evaluadores externos (1 nacional y 2 extranjeros) que realizan una visita al servicio. A partir de sus observaciones y de las informaciones, opiniones y valoraciones recogidas durante el contacto con docentes, estudiantes, egresados y funcionarios, realizan un informe (duración máxima - 3 meses);
- plan de mejora: este plan integra las recomendaciones de la autoevaluación y de los evaluadores externos e incluye las acciones que se consideran pertinentes para superar o eliminar las debilidades detectadas en la evaluación. Se ponen de relieve también los objetivos, los indicadores de los logros, las fechas, los responsables de la ejecución y los recursos necesarios (duración máxima - 3 meses);
- aprobación de la evaluación y el plan de mejora por el servicio y el CDC, con asesoramiento CEIyA (duración máxima - 3 meses), y
- seguimiento y evaluación del plan de mejora: es permanente y está a cargo de las Unidades de Evaluación de los servicios con la asignación en forma permanente para el servicio de un profesor Grado 3 con 20 horas semanales de dedicación radicado de forma continua a cargo de una estructura destinada a la evaluación institucional, con el objetivo de hacer un seguimiento de la calidad del servicio y prepararlo para el siguiente

proceso de evaluación que deberá comenzar a los 5 años de finalizar la evaluación (Udelar, 2016b).

A partir de que se comienzan a financiar las evaluaciones institucionales se acentúa un problema que ya se venía visualizando en la Udelar relacionado con la escasa cantidad de personas formadas en estas temáticas, por lo que inmediatamente de desencadenaron una serie de actividades para que los servicios cuenten con recursos humanos propios comprometidos con la autoevaluación y las estructuras que se creen para mantener la cultura de la evaluación, así como apoyen el desarrollo de los planes estratégicos elaborados a partir de las propias evaluaciones. Se considera que el verdadero poder de estos procesos de evaluación es la mejora continua de la calidad de las IES, más allá de las propias acreditaciones o evaluaciones externas (Passarini y De Lima, 2017). En este sentido, la CEIyA genera mecanismos de formación de académicos y administrativos para dirigir y desarrollar los procesos de evaluación institucional en cada una de las Facultades.

3. Situación actual de la evaluación institucional de la Universidad de la República

La CEIyA ha realizado cuatro (4) convocatorias consecutivas, financiando la evaluación de 20 servicios (Facultades, Escuelas, Institutos, Centros Universitarios). Algunos, ya han finalizado la evaluación incluyendo la correspondiente visita de pares externos, mientras que otros, se encuentran en proceso de autoevaluación.

Evaluación institucional terminada:

- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Instituto Superior de Educación Física
- Escuela de Nutrición
- Facultad de Información y Comunicación
- Facultad de Ingeniería
- Facultad de Psicología
- Facultad de Agronomía
- Facultad de Derecho
- Facultad de Economía y Ciencias de la Administración.
- Facultad de Química
- Facultad de Medicina

- Centro Universitario Regional Litoral Norte
- Facultad de Ciencias Sociales
- Facultad de Ciencias

Facultades y Centros Universitarios en proceso de autoevaluación:

- Facultad de Enfermería
- Centro Universitario Regional Este
- Centro Universitario Regional Noreste
- Facultad de Arquitectura y Diseño
- Facultad de Veterinaria
- Facultad de Odontología

Facultades que no han comenzado el proceso:

- Facultad de Artes

Además, se ha comenzado un proceso de formulación de planes de desarrollo estratégico para cada uno de los servicios, que han culminado la evaluación externa, teniendo como insumos el plan de desarrollo institucional de la Universidad, el informe de autoevaluación y el informe de evaluación externa.

Conclusiones

La UdelaR ha demostrado que puede llevar adelante un proceso de evaluación institucional innovador y completamente autogestionado, que conduce la mejora de sus servicios, sin la presión de las Agencias de Acreditación. Aunque estos procesos son totalmente articulables con los de acreditación regional de carreras del MERCOSUR, por lo que una Facultad puede hacer una única autoevaluación y luego, hacer dos evaluaciones externas: una, para acreditar algunas de sus carreras y otra, para la evaluación institucional.

Por otra parte, con el nuevo Programa promovido por la CEIyA se propone el comienzo de un ciclo de evaluación institucional – planificación estratégica – evaluación institucional, para generar una cultura de calidad hacia la mejora continua con apoyo de central de la UdelaR, pero el autogestionado por cada servicio.

De la experiencia surge que es fundamental generar estructuras que aporten información para la toma de decisiones y mantengan actualizadas las bases de datos que permitan el seguimiento de los objetivos y metas del plan de desarrollo. Además, se han realizado múltiples jornadas y talleres de formación de equipos de autoevaluación en varios temas: Proceso de autoevaluación; Formulación de valoraciones; Elaboración de instrumentos para la autoevaluación; Metodologías para interpretación de datos; Alternativas para la articulación entre equipos técnicos y comisión cogobernada de cada Facultad; Proceso continuo de mejora de la calidad completamente gestionado; Articulación entre los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras y Ciclo de evaluación – planificación – evaluación.

Actualmente, los principales desafíos son: culminar la evaluación institucional de todos los servicios, elaborar los planes de desarrollo de cada uno de ellos y lograr una autoevaluación de toda la UdelaR.

Referencias bibliográficas

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1997). *Lineamientos para la Evaluación Institucional.* Resolución No 094-CONEAU-1997. Recuperado de https: //www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf

Contera, C. (2000). Modelos de evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista Avaliação Campinas. Revista Nro. 15*, marzo.

Kremer, R. (2016). *Reinicio de la evaluación institucional en la Udelar.* Jornada de Gestión Universitaria. Recuperado de https://C:/Users/Usuario/Downloads/reinicio_de_la_evaluaci%C3%B3n_institucional_en_el_udelar.pdf

Ministerio de Educación y Cultura (2017*). Anuario Estadístico.* Montevideo: Dirección de Educación.

Passarini, J. y De Lima, D. (2017). La evaluación institucional, un instrumento para la mejora, más allá de la acreditación. *Revista Argentina de Educación Superior, 15 (9),* 77 – 98. Recuperado de https://www.revistaraes.net/

Passarini, J., Juri, P., Borlido, C. y Nogueira, E. (2015). Los procesos de acreditación de carreras en el Mercosur: ¿La carrera de veterinaria de Uruguay acreditaría con los niveles de exigencia de las agencias de Argentina y Brasil? *Revista Española de*

Educación Comparada, v. 25, 79 – 100. Recuperado de https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/14785

Universidad de la República (2016a). *Ordenanza de la Comisión de Evaluación Interna y Acreditación.* Recuperado de https://udelar.edu.uy/ceia/

Universidad de la República (2016b). *Pautas para la evaluación institucional de los servicios de la Udelar.* Recuperado de https://udelar.edu.uy/ceia/

Universidad de la República (2017). *Pautas para la evaluación Institucional*. Udelar. Uruguay.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL ORIENTADA A LA PROMOCIÓN DE LA MEJORA CONTINUA DE LA CALIDAD: UN RETO ACTUAL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Dania Virginia Morales Batista. Máster en Ciencias de la Educación Superior, Profesor Auxiliar, Escuela Latinoamericana de Medicina, Cuba, daniamoralesbatista@gmail.com
José Luis Almuiñas Rivero. Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba, jalmuinas@yahoo.com

Resumen

Enfrentamos hoy constantes cambios políticos, económicos, sociales y culturales, lo que denota una situación global cada vez más incierta y dinámica. Accionar en este escenario impone a las Instituciones de Educación Superior prepararse para afrontar el impacto que esta situación propicia y diseñar políticas, programas, e implementar estrategias institucionales que le permitan alcanzar los resultados propuestos. Por ello, el tema de la calidad, en general, así como la implementación de procesos que contribuyan no sólo a evaluar, sino también a promoverla continuamente adquiere una gran importancia. El objetivo de este capítulo es fundamentar la pertinencia de la evaluación institucional sin fines de acreditación o autoconocimiento en las Instituciones de Educación Superior. En su contenido, se exponen algunos de sus fundamentos teórico – conceptuales y se presentan las características y beneficios de este tipo de evaluación como generadora de una cultura de calidad y transformación permanente en dichas instituciones. Como conclusión, se plantea la necesidad de crear una cultura del autoconocimiento y aprendizaje permanente alrededor de la evaluación institucional en la comunidad universitaria, sobre todo, en los directivos.
Palabras clave: calidad, evaluación institucional, promoción continua de la calidad.

Abstract

Today we face constant political, economic, social and cultural changes, which denotes an increasingly uncertain and dynamic global situation. Acting in this scenario requires Higher Education Institutions to prepare to face the impact that this situation causes and design policies, programs, and implement institutional strategies that allow them to achieve the

proposed results. Therefore, the issue of quality, in general, as well as the implementation of processes that contribute not only to evaluate, but also to promote it continuously, acquires great importance. The objective of this chapter is to substantiate the relevance of institutional evaluation without accreditation or self-knowledge purposes in Higher Education Institutions. In its content, some of its theoretical-conceptual foundations are exposed and the characteristics and benefits of this type of evaluation are presented as a generator of a culture of quality and permanent transformation in said institutions. In conclusion, the need to create a culture of self-knowledge and permanent learning around institutional evaluation in the university community, especially in managers, is raised.
Keywords: quality, institutional evaluation, continuous promotion of quality.

Introducción

La humanidad, en general, vive hoy momentos sin precedentes, tanto en el ámbito político, económico, social y cultural. Se acrecientan las desigualdades entre pobres y ricos, entre países desarrollados y otros en vías de desarrollo. Todo ello, junto a un acelerado desarrollo tecnológico, que ha propiciado el avance de la biotecnología y la inteligencia artificial en contraposición con el deterioro del medio ambiente, generado por la mano indiscriminada del hombre. Se imponen transformaciones que contribuyan al desarrollo sostenible inclusivo con visión de largo plazo. En particular, en América Latina estos cambios son más imperiosos por ser la región más desigual del planeta. Enfrentar estos desafíos representa un reto para las Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales deben trabajar en función de lograr una educación superior de calidad con pertinencia y equidad y, establecer una relación, cada vez más activa, de estas instituciones con sus entornos.

Desde hace mucho tiempo, el tema de la calidad en la educación superior ha constituido una prioridad en los países de la región. En la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) celebrada en Córdoba (2018), Argentina (UNESCO-IESALC), se plantea:

> (…) es imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera sea la modalidad, para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional. (p.3)

.

En tal sentido, la acreditación universitaria constituye una de las vías más generalizadas y practicadas por las IES; se reconoce como el proceso mediante el cual la institución se somete a la valoración de un organismo externo. Está integrada, en primer lugar, por la autoevaluación institucional, como proceso de auto revisión llevada a cabo por la propia institución fundada en indicadores previamente establecidos; en segundo lugar, la evaluación externa realizada por pares académicos y, por último, la categorización y definición de la situación académica, y la acreditación (certificación).

Sin embargo, las IES necesitan además procesos de evaluación institucional o autoconocimiento que conduzcan a la autorregulación permanente, contribuyan a la mejora continua de la calidad y les aporten un sentido innovador a las diversas actuaciones acometidas a la gestión a nivel institucional y de los procesos universitarios. En este sentido, las IES deben tener la suficiente autonomía para diseñar e implementar dichos procesos dentro del marco legal, normativo y reglamentación establecido. Y precisamente, el objetivo de este capítulo es fundamentar la pertinencia de este tipo de evaluación en las IES.

Desarrollo

La calidad en la educación superior ha sido objeto de análisis desde finales del siglo pasado, temática, como muchas otras vinculadas con la gestión, que surgió en el ámbito empresarial, y posteriormente, se trasladó a las instituciones educativas, donde ha tenido una evolución considerable. Dada su complejidad en el contexto universitarios, son muchos los estudios e investigaciones de autores y organizaciones, que han generado variedad de definiciones hasta la actualidad.

La mirada a la calidad ha cambiado de contenido en cada época, no ha sido estable y duradera, porque se trata de un concepto, primordialmente, histórico (Águila, 2011). Por ello, todavía no se concreta este término para su generalización en las IES, dependiendo, en gran medida, de la conceptualización que cada una de las mismas realice acorde a la pertinencia que tengan ante la sociedad (Sánchez, 2011).

En el Plan de Acción de la CRES - 2018 (UNESCO-IESALC, 2018), se destacan varios ejes transversales que sirven de referencia para la transformación de la educación superior y las proyecciones de las IES, por ejemplo, la cobertura educativa con calidad, equidad, inclusión social y pertinencia; la articulación con los restantes niveles del sistema educativo y otros actores; la institucionalización y gestión de la internacionalización; la formación docente, así como la contribución al desarrollo sostenible y la calidad. En relación con estos ejes, se plantean un conjunto de objetivos, metas y estrategias indicativas que trazan pautas generales para el desarrollo de los procesos universitarios.

Además, se hace un llamado especial a la necesidad de formular políticas universitarias, de manera creativa, que eleven continuamente la calidad de los resultados de las IES y de esta forma, contribuyan al cumplimiento de su misión en la sociedad. En este caso, la calidad se convierte en una idea – fuerza que dinamiza y contribuye a la transformación necesaria que requiere el desarrollo sostenible al que se aspira.

Existen muchas definiciones sobre la calidad en el ámbito universitario, así como autores e instituciones que han incursionado en el tema.

Castaño-Duque y García (2012), la conciben como *"una construcción histórica de la sociedad y que demarca las acciones sobre sí misma en un contexto propio con condiciones endógenas particulares y que le permite de alguna manera construir esa sociedad que se desea"* (p.24).

Una definición muy utilizada es la que se hace mención en el referido Plan (2018), que señala:

> La calidad tiene que ver con la eficacia y sostenibilidad en el alcance de los objetivos, misión y visión de las IES en América Latina y el Caribe. Su conceptualización está asociada íntimamente a los objetivos y metas que desarrollan como instituciones. Esto es consistente con la definición de calidad de la UNESCO, que la describe como un concepto multidimensional, que abarca todas las funciones y actividades institucionales, así como sus recursos, procesos y resultados, y se expresa en la diferenciación, la relevancia y la pertinencia. (p.11)

El concepto de calidad en la educación depende del posicionamiento y consenso de los grupos de interés implicados; es relativo, multidimensional y varía en el tiempo de acuerdo a los contextos históricos – culturales en que se analiza; en la actualidad, se debe visualizar en su vínculo con la diversidad institucional y tener en cuenta la misión y las características de los contextos en que se inserta cada institución.

Almuiñas y Galarza (2014), señalan que no es posible pensar en calidad sin destacar la importancia de su gestión y ello exige también:

> Concebirla a través de la lógica de su ciclo funcional, el cual transita, en primer lugar, por la planificación o proyección y su aseguramiento, seguido de determinadas acciones organizativas para, posteriormente, proceder a su implementación, evaluación y retroalimentación. (p. 65)

América Latina no ha estado ajena a los procesos de evaluación de la calidad a través de la acreditación de carreras, programas e instituciones. No obstante, no es a partir de los años 90, que en la mayoría de las IES de la región se desarrollan sistemas de evaluación de la calidad; por ejemplo, en México, la Comisión Nacional de Evaluación Superior (CONAEVA); en Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); en Brasil, el Consejo Federal de Educación (CFE); en Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); en Cuba, la Junta de Acreditación Nacional (JAN). Sin dudas, en la región se ha avanzado en esta dirección, pero aún falta por lograr una consolidación fuerte de los sistemas de aseguramiento de la calidad en un entorno cada vez más complejo y donde el accionar de los gobiernos, debe ser más activo en función de lograr una educación superior con calidad y equidad.

Sin lugar a duda, el enfoque predominante en la evaluación de la calidad educación superior de la región, ha sido hacia la acreditación -el aseguramiento externo-, es decir, a la obtención de certificados o acreditaciones, sin dedicar el mismo esfuerzo al aseguramiento interno, necesario para promover, gestionar y mejorar permanentemente la calidad (Murillo-Vargas, González-Campo y Urrego-Rodríguez, 2020).

Al referirse también a la evaluación de la calidad a través de otras vías, Tünnermann (1996), plantea que:

> La calidad demanda una evaluación permanente y sistemática. La educación superior debe introducir la evaluación institucional en su quehacer habitual, sea mediante los procedimientos de autoevaluación, o por medio de los recursos de evaluación por pares. (p. 83)

Rodríguez-Ponce y Palma-Quiroz (2010), defienden también la idea de que, en la economía del conocimiento, la calidad de la educación superior requiere evaluación permanente, sistemática e ininterrumpida.

La evaluación institucional o autoconocimiento permanente y sistemática de la calidad en las IES posibilita la autorregulación basada en la autonomía responsable, y contribuye a la promoción continua y a su garantía interna, Sus componentes son la autoevaluación, la verificación o evaluación externa (no es obligatoria) y la autorregulación. Al igual que en la acreditación, existen algunas experiencias institucionales sobre la participación de personal externo, que verifica, evalúa y genera también propuestas para el mejoramiento interno.

Este tipo de evaluación permite constatar el avance institucional, capaz de generar cambios cuali-cuantitativos continuos –no esporádicos- en ámbitos universitarios concretos que son deseables, posibles y viables en cada IES. Se vincula con la toma de decisiones, a partir de informaciones útiles orientadas al cumplimiento de la misión, la visión y los objetivos institucionales.

Reforzando la autonomía institucional como premisa para el desarrollo de la calidad a través de la evaluación institucional, Cancela, Sánchez y Gandón (2010), plantean que: *“en una institución, la garantía interna de la calidad se mide por el funcionamiento de estrategias, acciones, políticas, y mecanismos que contribuyen a que la misma cumpla con los objetivos e indicadores propuestos por la propia institución”* (p.2).

Las estrategias para desarrollar la evaluación institucional surgen y son responsabilidad de la propia institución; constituye una mirada crítica a su propio interior que requiere de la participación activa y del compromiso de todos los actores de la comunidad universitaria. Es la propia institución establece los mecanismos y procedimientos para desarrollar la evaluación, así como los indicadores y otros elementos para evaluar su desempeño y planificar su progreso. Como resultado de este proceso, se generan también planes de mejora u otro tipo de acciones que inciden en la toma de decisiones en los diferentes niveles

institucionales, favoreciendo la autorregulación. En este caso, se considera como una herramienta de gestión que debe formar parte de la planificación institucional.

La evaluación institucional es generadora de una cultura de autoevaluación y desarrolladora de un aprendizaje organizacional permanente como resultados del proceso, y que forman parte del quehacer cotidiano de la comunidad universitaria para el cumplimiento de su misión, ya que permite una evaluación permanente y sistemática a nivel institucional y de los procesos que se llevan a cabo en ella. Para una IES, estos son elementos más importantes que el propio plan de mejora resultante.

Crear una cultura de calidad en la vida universitaria es un planteamiento que significa y persigue alcanzar la "excelencia en todo lo que se hace", a través de la mejora continua y la optimización de cada proceso docente. La mejora continua implica tanto la implantación de un sistema como el aprendizaje permanente de la organización, el seguimiento de una filosofía de gestión y la participación activa de todas las personas. (López *et al.,* 2015)

Según Sinaes (2010), la evaluación institucional se convierte en una ruta organizada de planificación, ejecución y control, en la cual desempeña un papel preponderante la autorrevisión o “autoestudio, que comprende un proceso de reflexión participativa y activa que se plantea a sí misma como objeto de estudio, en donde se explora, analiza, diagnostica, verifica, describe y valora su realidad en cada una de sus estructuras orgánica, académica y administrativa. Este planteamiento pone en clara evidencia la necesidad e importancia que debe otorgársele a la gestión de dicho proceso evaluativo. Se debe interiorizar también la necesidad de promoverla como proceso que contribuye a la mejora continua de la calidad, y que necesita insumos que deben ser asegurados a través de diferentes vías, para luego, implementarlo, darle seguimiento y evaluarlo para su retroalimentación.

Almuiñas y Galarza (2014), sostienen que la acreditación y la evaluación institucional forman parte de la gestión de la calidad y la gestión universitaria institucional e integran las influencias directivas que fundan un buen desempeño. Estos autores destacan además, la necesidad de integrar los procesos estratégicos en las IES, por su alta significación para la gestión de la calidad, donde se incluyen los procesos de evaluación institucional y la acreditación (2012, 2014, 2017).

Es importante que la institución proyecte el alcance de la evaluación institucional (facultad, carrera, departamento, dirección, institución) y a partir de los recursos necesarios con que cuenta, garantice que el proceso pueda desarrollarse con calidad. Igualmente, se requiere de una preparación adecuada por parte de los directivos y demás actores intra y extrauniversitarios para contribuir a que la evaluación se realice con éxito. Por último y no menos importante, la evaluación institucional debe quedar plasmada con claridad en los instrumentos normativos y reglamentarios que faciliten mantener estabilidad de su desarrollo.

El fortalecimiento de la evaluación institucional impone actualmente una gran cantidad de retos para las IES de la región. A manera de ejemplo, solo se destacan a continuación los siguientes: (a) el desarrollo de un sustento teórico (modelos) que posibilite diseñar e implementar metodologías o mecanismos pertinentes que conduzcan este proceso evaluativo; (b) sensibilizar más a los directivos y restantes miembros de la comunidad universitaria, a través de diferentes vías, sobre la importancia y necesidad de la evaluación institucional para elevar, a planos superiores, la calidad continuamente a nivel institucional y los procesos universitarios; (c) concebirla, como elemento integrante de las políticas institucionales y componente del sistema de la gestión de la calidad institucional, apoyada en el marco normativo correspondiente, y (d) la profesionalización de los directivos en ese ámbito.

De los retos mencionados y otros no considerados, se puede plantear que la evaluación institucional requiere una mayor prioridad en las IES, ya que se convierte en una necesidad para promover continuamente la calidad y preparar las condiciones para aspirar a mejores resultados en la acreditación o reacreditación.

Conclusiones

La calidad tiene un carácter multidimensional por lo que debe abarcar todas las funciones y actividades de la universidad como lo son: enseñanza y programas académicos, investigación, estudiantes, personal, infraestructura física, recursos materiales, económicos, financieros, la gestión universitaria y todos sus procesos y el entorno académico.

La evaluación institucional es un proceso que contribuye al mejoramiento continuo de la calidad en una IES; implica una valoración continua y permanente de la institución y los procesos universitarios; exige la participación y compromiso de todos sus actores y genera una cultura de autoconocimiento, imprescindible para el cumplimento de su misión.

Los resultados demuestran que la evaluación institucional no ha estado en el centro de atención de las IES como una estrategia importante para el desarrollo de la calidad y que existen algunas insuficiencias que limitan su desarrollo, donde se incluyen las aún existentes en la pobre visualización entre lo común y lo diferente de las autoevaluaciones con fines de acreditación y sin fines de acreditación. Sin duda, se requiere una cultura en ese ámbito innovadora y fortalecida una y otra vez, que posibilite desaprender lo que hasta el momento no ha funcionado correctamente y reaprender, algo nuevo para ir hacia la búsqueda de mejores alternativas de perfeccionamiento. Vencer estos desafíos, exigen algunos condicionamientos, entre los cuales se encuentra el desarrollo de estudios e investigaciones en ese ámbito y una continua formación y capacitación que se orienten al fortalecimiento de las competencias organizacionales y el cambio de mentalidad, sobre todo, de los directivos, para que asuman una actitud mejorada ante la necesidad e importancia de la evaluación institucional como promotora también de los cambios necesarios.

Referencias bibliográficas

Águila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación, 36(12)*, 1-7. Recuperado de https://doi.org/10.35362/rie36122886

Almuiñas, J. L. (2012). *Panorámica actual de la planificación y la evaluación institucional en Cuba*. (Ponencia). IV Reunión Internacional de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES). Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

Almuiñas, J.L. y Galarza, J. (2014). La dirección estratégica y su contribución al mejoramiento de la calidad en las Instituciones de Educación Superior. En J.L. Almuiñas y J. Galarza (comps.). *Dirección estratégica y calidad en la educación superior.* México, Universidad Juárez del Estado de Durango.

Almuiñas, J.L. y Galarza, J. (2017). La gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior desde la perspectiva de la integración de los procesos

estratégicos. En J.L. Almuiñas, J. Galarza y D. Megret (comps.). *La gestión de la calidad en las IES.* Tomo 1, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador.

Cancela, Á., Sánchez, Á., Gandón, R. y Rey, M. J. (2010). La Gestión de Calidad ante la Actual Dimensión Universitaria en España. *Formación universitaria, 3(2),* 29-36. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000200005

Castaño-Duque, G. A., y García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educ. Vol. 15*, No. 2, 219-243

López, O. L., García, J. J., Batte, I. y Cobas, M. E. (2015). La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior. *EDUMECENTRO, 7(4),* 196-215. Recuperado de https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000400014&lng=es&tlng=es

Murillo-Vargas, G., González-Campo, C. y Urrego-Rodríguez, D. (2020). Transformación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia 2019-2020. *Educación y Humanismo, 22(38),* 1-27.

Rodríguez-Ponce, E. y Palma-Quiroz Á. (2010). Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. Ingeniare. *Revista Chilena de Ingeniería.18(1),* 8-14. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77218811002

Sánchez, Araceli, S. (2011). Relación de la calidad educativa en instituciones de nivel superior y la eficiencia terminal. *Innovación Educativa,11(57),* 213-217. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350023

Sinaes (2010). *Manual de acreditación oficial de carreras de grado.* San José, Costa Rica.

Tünnermann, C. (1998). *La Educación Superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: CRESALC UNESCO. *Revista da Avaliação da Educação Superior, 16(2),* 291-315. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219119106004

UNESCO-IESALC (2018). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC

UNESCO - IESALC (2018). *Plan de Acción 2018-2028.* III Conferencia Regional de Educación Superior sobre América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina. UNESCO-IESALC. Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/

ESTUDIO COMPARADO Y TRABAJO COOPERADO EN LA RED DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA VISIÓN DESDE LA ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

José Luis Almuiñas Rivero. Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba, jalmuinas@yahoo.com
Judith Galarza López. Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador, jgalarza@sangregorio.edu.ec
José María Passarini Delpratto. Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Agregado, Universidad de La República, Uruguay, josepasa@gmail.com

Resumen

La gestión de la calidad constituye una de las prioridades de los sistemas universitarios en la región latinoamericana y caribeña. En este contexto, la acreditación universitaria y la evaluación institucional o autoconocimiento se encuentran dentro de las estrategias que exigen un constante mejoramiento. La Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior que coordina el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana está ejecutando actualmente una investigación orientada a evaluar la práctica actual de ambos procesos en varias instituciones universitarias miembros, utilizando las posibilidades que ofrece el análisis comparado y el trabajo en red. El objetivo de este capítulo es fundamentar la pertinencia de este tipo de estudio de carácter evaluativo y comparativo. En su contenido, se ponen de relieve las ventajas del trabajo cooperado para su realización; se caracterizan, de manera sintética, los momentos del procedimiento utilizado y los avances que se han tenido en su ejecución hasta el momento. Como conclusión se puede plantear que los resultados de los estudios comparados apoyados en el trabajo en red pueden ser insumos importantes para apoyar la toma de decisiones, promover el intercambio académico y las buenas prácticas y, delinear una futura agenda de trabajo en el ámbito de la gestión de la calidad y en general, en la gestión universitaria y otros fenómenos educativos.
Palabras clave: gestión de la calidad, acreditación universitaria, evaluación institucional, estudios comparados, trabajo en red.

Abstract

Quality management is one of the priorities of university systems in the Latin American and Caribbean region. In this context, university accreditation and institutional evaluation or self-knowledge are among the strategies that require constant improvement. The Strategy Management Network in Higher Education coordinated by the Center for Studies for the Improvement of Higher Education of the University of Havana is currently carrying out research aimed at evaluating the current practice of both processes in several member university institutions, using the possibilities offered by comparative analysis and networking. The objective of this paper is to substantiate the relevance of this type of study of an evaluative and comparative nature. In its content, the advantages of cooperative work for its realization are highlighted, the moments of the procedure used and the progress that have been made in its execution so far are characterized, in a synthetic way. In conclusion, it can be stated that the results of comparative studies supported by networking can be important inputs to support decision-making, promote academic exchange and good practices, and outline a future work agenda in the field of management. of quality and in general, in university management and other educational phenomena.
Keywords: quality management, university accreditation, evaluation institutional, comparative studies, networking.

Introducción

El desarrollo de calidad en la educación superior en la región latinoamericana y caribeña enfrenta disímiles retos ante un entorno caracterizado por una alta complejidad e incertidumbre. En este contexto, aparece la inquietud por la mejora constante de su gestión. Dentro de las estrategias más comunes que se utilizan actualmente para gestionar la calidad en los diferentes sistemas universitarios e Instituciones de Educación Superior (IES) se destacan la acreditación universitaria y la evaluación institucional.

Una vía poco utilizada hasta el momento para dar respuesta a esa demanda son los estudios comparados, los cuales hasta el momento han sido infrecuentes en el ámbito de la gestión universitaria, a pesar de que poseen grandes potencialidades para comprender y profundizar las prácticas actuales, proponer cambios, cualificar sus resultados e impactos y delinear una futura agenda de trabajo en muchos ámbitos. Lo anterior se valoriza más cuando el análisis comparado se desarrolla mediante el trabajo cooperado en una red de

IES o entre varias redes, al ser estos centros de desarrollo del conocimiento, intercambio académico y relevamiento de buenas prácticas, así como ejes de integración y cooperación solidaria a nivel nacional y regional.

La Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES), creada en el 2009, es una red académica constituida actualmente por 53 IES de 12 países de la región latinoamericana y caribeña. Su perfil está vinculado con la investigación y el posgrado. Uno de sus objetivos, es la realización de investigaciones conjuntas, dentro de las cuales se puede mencionar como antecedente el estudio comparado sobre la planificación estratégica en la educación superior desarrollado por 24 IES (incluye 9 IES cubanas) conjuntamente con la Red de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo y cuyos resultados formaron parte de un Premio de la Academia de Ciencias de Cuba en el 2018 y de varios reconocimientos ministeriales e institucionales.

Dando continuidad a este resultado, la RED-DEES está ejecutando actualmente otro estudio comparado que centra su atención en el fenómeno educativo relacionado con la acreditación universitaria y la evaluación institucional, con la participación de 21 IES miembros de siete (7) países de la región. El objetivo de este capítulo es fundamentar la pertinencia de este tipo de análisis comparativo en dichos ámbitos desde una perspectiva de trabajo cooperado en red. Además, se ponen de relieve de forma sintética, algunas características del procedimiento utilizado, los avances y experiencias del proceso, así como el valor de los resultados en proyección.

Desarrollo

Con el propósito de enfrentar el alto impacto de la crisis sistémica de carácter multifactorial existente desde hace mucho tiempo a nivel global, se elaboró por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", en la cual la educación se sitúa como uno de los ejes estratégicos de la problemática mundial agravada, significativamente, por el impacto de la pandemia de la COVID – 19 que, en un corto tiempo, cambió la vida en el planeta. En ese contexto, la educación superior es un elemento crucial, por los significativos aportes al desarrollo del conocimiento para el cumplimiento de los 17 Objetivos proyectados en el referido documento. La transversalidad de sus resultados exige una permanente actuación por parte de las IES para responder a los retos que demanda el progreso económico, social y ambiental en cada uno de los países, en particular, en los que

están en desarrollo; todo ello, en medio de presiones y circunstancias difíciles que perduran desde hace algún tiempo.

En la región latinoamericana y caribeña, ante el significativo crecimiento de las demandas universitarias, se aboga también por resultados de una mayor calidad que aporten beneficios a la economía y a la sociedad. En este caso, se destacan las demandas no solo por acceder a los estudios superiores mediante la ampliación de las oportunidades, sino también aquellas que exigen una formación integral de los profesionales, un posgrado de calidad y pertinente a través de sus diferentes formas organizativas, una investigación científica de alto impacto con aportes importantes a través de la innovación, y una extensión universitaria con efectos positivos en el desarrollo cultural de la población. Ello debe lograrse en un contexto universitario con significativa diversidad (no uniforme), generada por las constantes variaciones del entorno, por ejemplo, en el comportamiento demográfico, las crecientes y disímiles exigencias del empleo, el desarrollo acelerado de la ciencia, la tecnología y la innovación, el enfrentamiento a la pobreza y otros males sociales. Estas variables de impacto se presentan, de manera diferenciada, en cada uno de los países de la región y en consecuencia, las políticas y estrategias no han sido homogéneas para el desarrollo de la calidad en la educación superior y en las IES.

En el Plan de Acción de la III Conferencia Regional de Educación Superior sobre América Latina y el Caribe (CRES - 2018) (UNESCO – IESALC), se concibe la calidad como una de las áreas estratégicas de la educación superior, que “tiene que ver con la eficacia y sostenibilidad en el alcance de los objetivos, misión y visión de las IES en América Latina y el Caribe. Su conceptualización está asociada, íntimamente, a los objetivos y metas que desarrollan como instituciones” (p.11).

No existe consenso sobre el concepto de calidad en el ámbito universitario. Lo más común es su vinculación con el cumplimiento de la misión, visión y objetivos, la pertinencia, la equidad, la dinámica del entorno, y la identidad y desarrollo de cada IES o sistema universitario. Cuando se habla de “calidad” se incluyen palabras claves tales como políticas, estrategias, procesos, metodologías, personas, toma de decisiones, liderazgo, diálogo, negociación y consenso entre actores internos y externos, trabajo en equipo, información, entre otros.

Almuiñas y Galarza (2014), señalan que la calidad está vinculada a la mejora, a la capacidad institucional para responder a las demandas del contexto externo e interno y al grado en que es capaz de cumplir cada IES y el sistema universitario en su conjunto, con su responsabilidad social.

Por otra parte, la calidad en la educación superior debe ser objeto de gestión. Núñez (2002), asocia la gestión de la calidad con acciones para garantizar la excelencia académica y promotoras del fortalecimiento y la mejora continua.

Al respecto, Almuiñas y Galarza (2014), plantean que:

> Existen "muchas definiciones sobre la gestión de la calidad que tienen en común elementos asociados a (…) políticas y acciones, aseguramiento y promoción de la calidad, mejora continua, cultura de calidad y liderazgo, eficiencia, satisfacción de demandas externas e internas, (…). La gestión de la calidad debe formar parte del sistema de gestión institucional y depende del concepto que se asuma sobre la calidad y de lo que cada IES se proponga lograr". (p.63)

Dichos autores señalan además que la gestión de la calidad en una IES no es solamente evaluarla ni lograr la acreditación. Si fuera así, como plantean algunos especialistas, se estaría rompiendo la lógica del ciclo funcional de la gestión.

Como se conoce, una de las estrategias más comunes para el desarrollo de la gestión de la calidad en la educación superior es la acreditación. En este caso, se trata del aseguramiento externo de la calidad mínima requerida mediante una validación, cuya vigencia depende de las normativas que aprueban esas instancias para certificar la calidad a nivel de una institución, carrera o programa académico.

Por otra parte, la gestión de la calidad está vinculada también con la evaluación institucional o evaluación formativa**,** que se orienta al desarrollo de capacidades de autoconocimiento para la autorregulación, a la promoción continua de la calidad, a su mejoramiento endógeno y garantía interna. Según varios autores (Fernández, 2013; Almuiñas y Galarza, 2017), este tipo de evaluación voluntaria es una vía propia de cada IES para llevar a cabo la autoevaluación sin fines de acreditación, haciendo uso de la autonomía e independencia; tiene el objetivo de cualificar sus procesos internos, resultados e impactos, así como

promover y mejorar continuamente la calidad, así como aportar beneficios al desarrollo institucional, colectivo e individual y en general, a la economía y la sociedad.

La necesidad e importancia actual de la evaluación institucional se resaltó en la Declaración Final de la CRES-2018 (UNESCO-IESALC, 2018), cuando se expresa:

> Se deben diseñar políticas y mecanismos que no se limiten a evaluar, sino también a promover la calidad y apoyar a las instituciones para que sean ellas las que, en ejercicio de una autonomía responsable, asuman el compromiso de avanzar de manera sostenida en su capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes y del entorno social en que se desempeñan. (p. 7)

En consecuencia, se puede plantear que el proceso de evaluación institucional o autoconocimiento responde a los propósitos, necesidades e intereses de cada institución (iniciativas que derivan en acciones sistemáticas y no esporádicas), la cual fija los parámetros mínimos que se deben cumplir para promover continuamente la calidad. En este caso, existen experiencias también relacionadas con la evaluación externa, donde el personal seleccionado por la propia IES conoce, previamente, dichos parámetros y otras exigencias que fundan su participación en el proceso de autoevaluación y posteriormente, verifica, evalúa y genera propuestas para el mejoramiento interno en áreas prioritarias de interés.

Covey (2003), señala que “una organización debe enfocarse en el mejoramiento permanente al interior de las cosas importantes, disminuyendo el tiempo que se dedica a lo urgente para proyectarse al futuro” (p. 97).

Aiello (2005), destaca que la acreditación y la evaluación institucional tienen una gran cantidad de puntos comunes, pero también marcadas diferencias y ambas, se complementan.

Por ello, se debe distinguir con claridad entre los mecanismos que tienen por objeto la garantía pública o aseguramiento de la calidad y de los que enfatizan el fomento o promoción continua de la calidad y la capacidad de autorregulación o autoconocimiento de las instituciones.

Específicamente, en la Declaración Final de la CRES 2018 (UNESCO – IESALC, 2018), se hace un llamado especial en relación con la acreditación para que *"las IES desarrollen análisis comparativos entre carreras de la misma área de conocimientos, así como de instituciones".* (p.6) Asimismo, se señala la necesidad de *"intercambiar saberes y experiencias en torno a la evaluación y a la acreditación para el aseguramiento de la calidad con pertinencia de las IES, a escala local, regional e internacional"* (p. 39).

Fernández (2010), señaló que los estudios comparados en la educación superior en la región latinoamericana no han tenido, hasta el momento, un gran desarrollo. Los autores de este capítulo consideran que esta situación se agudiza aún más en el campo de la gestión universitaria, a pesar de que existen espacios de interés para su desarrollo con vistas a conocer, comprender, profundizar y enriquecer las prácticas actuales en una amplia diversidad de ámbitos específicos.

Según la literatura consultada, en este tipo de estudio se utilizan diferentes enfoques de investigación, destacándose aquellos de carácter cuantitativo y cualitativo (Fairbrother, 2010); ambos, se complementan e inclusive, no son excluyentes. Se constatan además experiencias exitosas en el análisis de diferentes niveles geográficos, grupos de personas y fenómenos educativos, entre otros. Manzon (2010), expresa que cuando se comparan espacios (regiones, provincias, escuelas, instituciones universitarias, otras) es necesario prestar atención a las diferencias entre los contextos y su relevancia causal.

Son infrecuentes también el desarrollo de estudios comparados apoyado en el trabajo cooperado en red, a pesar de los beneficios que se generan de esta práctica, tales como:

(a) se convierte en un ente facilitador del diseño y realización de dichos estudios al converger objetivos comunes entre los miembros de una red;
(b) posibilita emprender el estudio de manera colectiva y no individual, y con ello, acceder a informaciones útiles procedentes de varias fuentes y visiones sobre los significados que tienen cada una de las IES y/o otros actores (directivos, docentes, etc.-) con gran experiencia y conocimientos en temas que son sustantivos;
(c) promueve el intercambio académico y las buenas prácticas, así como se incrementan las potencialidades para fortalecer la gestión del conocimiento en áreas de interés investigativo consensuadas previamente;

(d) se pueden formar y, eventualmente, consolidar grupos que se especializan en temas para los que no existen otros ámbitos de desarrollo, lo cual es una estrategia de buen sentido;

(e) dada las fuertes relaciones existentes entre las IES de una red, los estudios comparados no son muy costosos, y

(f) la cooperación nacional e internacional solidaria entre los miembros de una red o entre redes para desarrollar este tipo de estudio puede potenciar las propuestas para enfrentar problemas importantes y proponer soluciones, los cuales, de manera aislada, no tienen significación.

Los argumentos planteados anteriormente sirvieron de aliciente y sustentaron un acuerdo colectivo para desarrollar un estudio comparado en la RED-DEES sobre la acreditación universitaria y la evaluación institucional con la participación de directivos y docentes de 21 IES (unidades de análisis o comparación) de Argentina, Cuba, Chile, Colombia, Ecuador, Nicaragua y Uruguay.

Este proyecto de investigación se encuentra actualmente en desarrollo. Su objetivo general es evaluar la práctica institucional en dichos ámbitos, para contribuir al mejoramiento de su calidad y responder a las exigencias actuales y futuras que emanan de ambos procesos. El estudio centra la atención en el análisis de los fundamentos teóricos que sustentan los estudios comparados y el trabajo cooperado en red; la identificación de las similitudes y diferencias más relevantes entre las IES objeto de estudio y sus explicaciones; la elaboración de un conjunto de estrategias orientadas al mejoramiento de la práctica actual, y la determinación de una agenda de futuras investigaciones y debates en las instituciones miembros de la Red y en otros escenarios académicos en sus respectivos países.

Para ello, se tomó como referencia la experiencia más reciente en ambos procesos a nivel de instituciones en el período 2015-2019. En el caso de que no existiera ninguna experiencia en ese ámbito, se podía seleccionar aquella correspondiente a carreras, facultad o programas académicos de posgrado.

La metodología utilizada para su ejecución se estructura en cuatro momentos, cada uno con sus propios objetivos, acciones, procedimientos y resultados. A continuación, se presenta una síntesis de los principales aspectos de cada uno de los mismos.

A. Planificación y organización del proceso.

Este momento constituye una necesidad para el desarrollo exitoso del estudio propuesto, ya que es la base que direcciona los siguientes. Caracterizar la situación prevaleciente en cada una de las IES analizadas implicó, primeramente, identificar un conjunto de aspectos teóricos que permitieron sustentar el objeto de estudio desde la pretendida comparación y el trabajo en red. Además, se definieron nueve (9) ejes principales de la comparación de las IES, entendidos como áreas que tenían suficientes elementos comunes en ambos procesos y sirvieran de referencia, posteriormente, para determinar las similitudes y diferencias significativas entre las mismas, así como las comparaciones correspondientes. A saber:

(a) los marcos legales, normativos y reglamentarios y las políticas para el desarrollo de la calidad;
(b) las características generales de la institución;
(c) el marco conceptual influyente;
(d) las proyecciones institucionales de la calidad;
(e) el nivel de institucionalización de la acreditación y la evaluación institucional o autoconocimiento;
(f) las características del proceso de acreditación;
(g) las características del proceso de evaluación institucional;
(h) los logros, problemas, consecuencias y desafíos de ambos procesos, y
(i) las líneas de investigación actuales y futuras.

En cada una de dichos ejes, se determinaron los parámetros de comparabilidad específicos, los cuales por razones de extensión se desarrollarán en otro trabajo. Este es un estudio que clasifica como de gran escala, por la gran cantidad de IES objeto de estudio y de parámetros para el análisis.

Tomando como base los ejes y los parámetros definidos, se elaboró una “Guía para el Reporte Institucional” para indagar sobre la situación prevaleciente en cada una de las IES y una encuesta vía cuestionario a directivos, a partir de decisiones muestrales intencionales (un máximo 15 y un mínimo de 10). Los requisitos que debían cumplirse en su diseño fueron los siguientes: que los seleccionados tuvieran conocimientos en los ámbitos estudiados y que hayan tenido una participación activa en la experiencia que se analiza.

Se debía tratar de lograr además la mayor representatividad posible en las diferentes áreas académicas – administrativas de cada IES.

Desde el punto de vista organizativo, se constituyó un Grupo Central integrado por algunos miembros de la Coordinación General de la RED-DEES y otros especialistas del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (UH), los cuales tenían la responsabilidad de planificar, organizar y orientar la realización de las actividades previstas en el cronograma diseñado para la ejecución del proyecto. Además, en cada una de las IES se conformó un Grupo de Trabajo (directivos y docentes), encargado de planificar, organizar, conducir y controlar la realización de las actividades que le correspondían asumir en el estudio, donde se incluyó un Coordinador principal. Sus integrantes debían tener un profundo conocimiento sobre el tema objeto de estudio y haber participado activamente en la experiencia que se analizaba.

B. Caracterización del perfil de la práctica en cada IES.

El objetivo de este momento es identificar las principales características de la práctica de la acreditación y la evaluación institucional en cada una de las IES analizadas, mediante el relevamiento de algunas informaciones sobre aspectos importantes vinculados con los ejes de comparación y los parámetros de comparabilidad definidos.

La "Guía para el Reporte Institucional" debía ser respondida por cada uno de los Grupos de Trabajo, desde una valoración crítica constructiva. A partir de las opiniones de los directivos encuestados, se pretendía identificar los significados, conceptos y las descripciones que atribuían los mismos a las propias situaciones particulares declaradas sobre aspectos de interés para el estudio. Ello aportaría también elementos para la caracterización del cuadro de situación institucional prevaleciente. Finalmente, cada Grupo de Trabajo elaboró un informe sobre los resultados de las encuestas, resaltando los puntos coincidentes y divergentes entre los aspectos indagados.

C. Análisis comparado.

En este momento, el Grupo Central y otros especialistas seleccionados de las IES de la Red realiza el análisis comparado. Primeramente, se procede a describir, sintéticamente, las informaciones resultantes de cada IES (Reporte Institucional y resultados de las

encuestas), para después proceder a interpretarlos y yuxtaponerlos con vistas a identificar las similitudes y diferencias más significativas, resaltar las posibles razones del por qué se producen en contextos específicos y finalmente, realizar las comparaciones.

D. Elaboración del informe final y discusión por todos los miembros de la Red.

En este caso, se elabora un informe integrador con los principales resultados, el cual se analiza y enriquece por los Grupos de Trabajo, y posteriormente, se presenta y socializa a todos los miembros de la red, destacándo además las buenas prácticas derivadas del estudio realizado.

En la actualidad, el proyecto se encuentra en la fase relacionada con la integración y elaboración del informe final (primera versión), en el cual participan especialistas de la Universidad de La Habana, Universidad de la República (Uruguay) y la Fundaciones Universitaria “Los Libertadores” de Colombia,

Como resultado de la experiencia del proceso desarrollado por el tránsito de los diferentes momentos, se proyectan:

a) aportes teóricos en los dos ámbitos objeto de estudio;
b) la apertura de nuevos espacios para la reflexión y el intercambio académico;
c) contribuciones al mejoramiento de la situación prevaleciente en cada IES participante;
d) el relevamiento de algunas buenas prácticas;
e) un incremento de la producción científica derivada de este estudio, y
f) el fortalecimiento de las relaciones de cooperación entre las IES miembros de la Red.

Conclusiones

El estudio comparado que se desarrolla actualmente por la RED-DEES es un espacio académico muy productivo al ser apoyado con el trabajo cooperado en red, lo cual es uno de los elementos distintivos de la experiencia que se presenta.

Se dispone de una amplia información sobre el desarrollo de ambos procesos en las IES objeto de estudio. Otro rasgo que se acentúa es el procedimiento que se está empleando,

donde resaltan la funcionalidad de los aspectos organizativos al apoyar el tránsito del análisis comparativo por las diferentes etapas, así como la determinación de los ejes comunes de la comparación y los parámetros de comparabilidad específicos en cada uno de los mismos.

Las dos (2) experiencias que se han desarrollado en relación con los estudios comparados en la RED-DEES demuestran que cuando se tienen objetivos comunes y una mentalidad de cooperación solidaria entre sus miembros, se crea un ambiente propicio para compartir informaciones, conocimientos y buenas prácticas. En este caso, el aprendizaje colectivo es uno de los resultados más importantes obtenidos hasta el momento y por ello, este tipo de estudio, apoyado en el trabajo cooperado en red, seguirá visualizándose como una oportunidad futura que no debe desaprovecharse para continuar su realización en otros ámbitos de la gestión universitaria.

Referencias bibliográficas

Aiello, M. (2005). *El impacto de la evaluación institucional universitaria en la cultura académica de los profesores.* (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España.

Almuiñas, J. L. y Galarza, J. (2014). La dirección estratégica y su contribución al mejoramiento de la calidad en las IES. En J. L. Almuiñas y J. Galarza (Eds.). *Dirección estratégica y calidad en la educación superior*. Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

Almuiñas, J.L. y Galarza, J. (2017). La gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior desde la perspectiva de la integración de los procesos estratégicos. En J. L. Almuiñas, J. Galarza y D. Megret (Eds.). *La gestión de la calidad en las IES.* Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador.

Bray, M. y Thomas, R. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies. Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis. Harvard *Educational Review, Vol. 65,* No. 3, 472-490.

Covey, S. (2003). *Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva*. 4y1 Paidós 1" ed. II" reirnp. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Fairbrother, G. (2010). Enfoques cuantitativos y cualitativos. En M. Bray, M. B. Adamson, y M. Mason (Eds.). *Educación comparada: enfoques y métodos.* Buenos Aires, Granica.

Fernández, N. y Pérez, C. (2010). Prólogo. En M. Bray, M., B. Adamson y M. Mason (Eds.). *Educación comparada: enfoques y métodos.* Buenos Aires, Granica.

Fernández, N. (2013). La planificación estratégica en el marco del desarrollo universitario latinoamericano: reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina, sus problemas y perspectivas. En Almuiñas Rivero, J. L. (Eds.). *La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior.* Uruguay: UdelaR y Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior.

Manzon, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Eds.). *Educación comparada: enfoques y métodos.* Buenos Aires, Granica.

Núñez, J. (2002). Evaluación académica, postgrado y sociedad. En Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado Gestión de la Calidad del posgrado en Iberoamérica. *Experiencias Nacionales. Seminarios y reuniones técnicas internacionales.* Programa de Calidad de la Formación Avanzada. La Habana, Cuba.

Organización de las Naciones Unidas (25 al 27 de septiembre, 2015,). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015: "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible".* Nueva York.

UNESCO - IESALC (11-15 junio, 2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Córdoba, Argentina.

UNESCO - IESALC (11-15 junio, 2018). *Plan de Acción 2018-2028.* III Conferencia Regional de Educación Superior sobre América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina.

AUTONOMÍA, COGOBIERNO Y PARTICIPACIÓN COMO FUENTES DEL PLANEAMIENTO UNIVERSITARIO: TRES PREMISAS

Daniel Alberto Comba. Magíster en Ciencias Sociales, Profesor Adjunto Ordinario, Universidad Nacional del Litoral, Argentina, dcomba@unl.edu.ar

Resumen

El presente capítulo tiene como propósito presentar tres premisas vinculadas a los procesos de planeamiento en Instituciones de Educación Superior. La primera, refiere a la autonomía universitaria, y se orienta a presentar una serie de argumentos en torno a la importancia que esta tiene al momento de iniciar (o revisar) un plan estratégico o de desarrollo. La segunda, se detiene en el rol relevante que tienen las instancias de cogobierno como espacios de toma de decisiones legítimas y de rendición de cuentas. Por último, una tercera premisa pone el centro de atención en la importancia de la participación amplia de todos los claustros en los momentos diagnósticos y –principalmente- de implementación del plan.
Palabras clave: autonomía universitaria, toma de decisiones, cogobierno, participación, legitimidad.

Abstract

The purpose of this chapter is to present three premises related to planning processes in universities. The first one refers to university autonomy, and is aimed at presenting a series of arguments around the importance that this has when initiating (or reviewing) a strategic or development plan. The second premise focuses on the relevant role that co-government instances have as spaces for legitimate decision-making and accountability. Finally, a third premise places the center of attention on the importance of the broad participation of all the cloisters in the diagnostic moments and -mainly- of implementation of the plan.
Keywords: university autonomy, decision making, cogovernance, participation, legitimacy.

Introducción

Todo proceso de planeamiento, especialmente, aquellos asociados al planeamiento universitario[9], integra diferentes momentos, no necesariamente secuenciales, que suponen diversas instancias y modos de participación por parte de los integrantes de la comunidad. Una distinción bastante convencional, distingue entre momentos normativos, estratégicos y evaluativos, si bien en la literatura pueden encontrarse autores y autoras que remitan a más momentos o etapas[10].

Al mismo tiempo, esos diferentes momentos del proceso de planeamiento combinan decisiones políticas con decisiones técnicas, en dónde no siempre una sucede a la otra. En la administración estratégica suele presentarse a la decisión política como precediendo a la decisión técnica, probablemente influenciada por la clásica distinción entre política y gestión: esto es, primero la definición política de las grandes metas u objetivos, la visión institucional y/o líneas estratégicas y luego, el análisis técnico y las decisiones vinculadas con los recursos y procedimientos que se disponen para su consecución. No obstante, la práctica demuestra –como así también la literatura de referencia del campo[11]- que las decisiones vinculadas a un proceso de planeamiento no son secuenciales, y que no es posible identificar claramente decisiones que sean exclusivamente política o técnicas. Por ejemplo, el momento de decidir el "objeto de planeamiento" asociado a las definiciones sobre si se planifica la universidad en su conjunto, sobre brechas o déficits institucionales identificados o sobre funciones sustantivas, suele ser una definición política que precede al diseño técnico del cómo; no obstante, esa definición política debe tener en cuenta –entre otros aspectos- las capacidades técnicas que dispone la universidad –en términos de recursos de toda índole- para planificar en un sentido u otro. Así, la definición política y la técnica se imbrican en un mismo momento.

El capítulo parte del supuesto de que las decisiones de todo proceso de planeamiento (sean más políticas o más técnicas), se vinculan con dos dimensiones constitutivas y con una práctica política de toda universidad que se precie de reformista: la autonomía y el

[9] El capítulo centra la atención en el planeamiento universitario, de allí que de aquí en adelante cuando se referencia al proceso de planeamiento se lo hace en el marco de instituciones de educación superior universitarias.

[10] Así, por ejemplo, Matus en uno de sus escritos identifica cuatro momentos: el explicativo, el normativo, el estratégico y el táctico-operacional (1985).

[11] Nuevamente, la referencia es a otros trabajos de Matus en este punto (2008, 2020).

cogobierno (en tanto dimensiones constitutivas) y la participación (en tanto práctica política) ¿puede haber planeamiento con autonomía y cogobierno, pero sin participación amplia? La respuesta es sí, como lo demuestra –entre otras- la literatura centrada en el planeamiento normativo. No obstante, conforme se fueron generando avances teóricos y metodológicos en la tecnología de gestión asociada a la planificación –centralmente en las décadas de 1970 y 1980-, la participación comenzó a ser una dimensión presente y recomendable en cualquier estrategia que se decida llevar adelante.

Este capítulo se propone como objetivo presentar tres premisas que refieren a los procesos de planeamiento en Instituciones de Educación Superior (IES) y que se vinculan directamente con los momentos de toma de decisiones. La primera de ella vinculada a la autonomía universitaria, la segunda al rol relevante que tienen las instancias de cogobierno como espacios de toma de decisiones legítimas y de rendición de cuentas, en tanto que la tercera premisa pone el centro de atención en la importancia de la participación amplia de todos los claustros[12] a lo largo de todo el proceso de planeamiento.

Con ese objetivo, el trabajo se organiza en tres apartados y unas consideraciones finales. En cada uno de los apartados se presentan los argumentos en torno a cada una de las premisas, en tanto que en las consideraciones finales se presentan de manera relacionada cada una de ellas.

1. La "autonomía universitaria" como fuente del planeamiento

La primera de las premisas refiere a la autonomía universitaria (concepto compuesto como se verá), en tanto fundamento de todo proceso de planeamiento en IES.

El ejercicio de la autonomía universitaria supone tomar definiciones entre dos tensiones: una primera, entre planificación que propone/impulsa el gobierno central (y/o regional) y la que se realiza al nivel de las IES; una segunda tensión que se manifiesta entre el ejercicio singular o colectivo de la autonomía.

La primera, se vincula con el nivel de injerencia que tienen los Estados nacionales (o regionales) en las definiciones de los procesos de planeamiento de las propias IES. Esta

[12] Más allá de los órganos de cogobierno.

tensión no es nueva[13], y si bien se podría identificar un primer vínculo con el tipo de régimen político[14], lo que interesa aquí señalar refiere a los vínculos entre lo que el Estado nacional planifica o define respecto al sistema universitario, y las decisiones y estrategias que adopta cada IES en el marco de sus procesos de planeamientos. Esto es ¿debe ser la institución universitaria la que toma decisiones respecto a sus estrategias a mediano o largo plazo?, ¿o son los diferentes gobiernos nacionales los que deben definir las grandes directrices a seguir por cada una de las IES? En los diferentes países de América Latina, y a lo largo de los más de 100 años transcurridos desde la Reforma de 1918, se pueden identificar diferentes momentos históricos en dónde ambas preguntas se podrían responder de manera afirmativa o negativa.

En la actualidad, si bien en los países de la región hay heterogeneidades en cuanto a la gobernanza de los sistemas universitarios y al grado y modalidad de sostenimiento financiero por parte del Estado nacional a las IES (centralmente, las públicas), en la mayoría de ellos existen normativas nacionales a las cuáles las mismas deben ajustarse, e incluso, lineamientos en cuanto a los estándares de calidad de las propias instituciones o de alguna de sus funciones sustantivas (por ejemplo, la enseñanza a partir de la evaluación de sus carreras universitarias por parte de agentes externos). Estas normativas y estándares garantizan reglas de juegos que tienden a establecer criterios mínimos para que ningún actor (IES) por separado actúe de modo tal que ponga en cuestión todo el sistema[15]. Ahora bien, esto no es (o no debería serlo) un impedimento para que cada una de las instituciones defina grandes lineamientos y estrategias en cuanto hacia dónde orientar sus políticas a mediano o largo plazo. Las definiciones en cuanto a la impronta que puede tener la extensión universitaria, los grandes acuerdos respecto a la ejecución de la investigación (más libre, más orientada), las mayores o menores acciones de vinculación y transferencia para con los actores socio-productivo de la región, la proyección regional e internacional de las acciones de la IES, son ejemplos de algunas de las cuestiones sobre las que cada institución puede definir estrategias, más allá de que el Estado nacional fije o no lineamientos al respecto.

[13] Sobre esta tensión se sugiere la lectura de Stubrin, 2014.

[14] Se podría suponer que en vigencia de regímenes democráticos menor injerencia, y viceversa (ante regímenes autoritarios, mayor injerencia en los grandes lineamientos de las IES).

[15] Por ejemplo, en los casos extremos en que una universidad otorgue titulaciones sin el cumplimiento previo de todos los requisitos definidos en el plan de estudio de una carrera. Sin un marco normativo común, no habría sanciones ni obligaciones que deban cumplir mínimamente cada una de las IES.

La segunda de las tensiones se manifiesta entre el ejercicio singular o colectivo de la autonomía. Como el lector debe intuir, la misma remite a la cuestión de la internacionalización de las IES, y a la importancia que han adquirido en las últimas décadas las redes y los esquemas colaborativos para poner grandes temas en agenda, y definir estrategias comunes en cuanto a cómo atenderlas a partir de acciones colectivas. En estos casos, son las propias IES las que se asocian voluntariamente y no implica un cuestionamiento a la autonomía, por el contrario, supone decidir entre iguales (en tanto instituciones universitarias) en temas o problemas sobre los que sería muchos más difícil atender de manera individual. Los ejemplos en este sentido son varios, desde las tres Conferencias Regionales de Educación Superior, como las de las redes de universidades que se formaron en los últimos años en torno a algunas problemáticas, por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas, la calidad o el planeamiento universitario.

Presentadas ambas tensiones, una primera afirmación en cuanto a los vínculos entre decisiones y autonomía en los procesos de planeamiento: toda universidad que inicia un proceso de planeamiento, cualquiera sea su temporalidad, debe reconocer en la autonomía universitaria la proyección de las acciones que defina. Esto no implica –o no debe implicar- que una institución universitaria defina grandes objetivos o tome decisiones de manera aislada, encerrada, dando vueltas en discusiones interclaustros. Por el contrario, supone actuar reconociendo las reglas de juego al sistema (definidas desde el Estado nacional), en algunos casos apoyadas en redes de IES, y solicitando, sistemáticamente, el financiamiento público necesario para su funcionamiento y el alcance de los objetivos a mediano y largo plazo que se definan. Autonomía, en este caso, no debe ser equivalente a toma de decisiones ajenas a los procesos sociales, políticos y económicos que tienen lugar en el contexto en que la institución universitaria ejerce sus funciones sustantivas.

Al mismo tiempo, no debe planificarse solamente a partir de las opiniones o diagnósticos de la propia IES, sino que deben ser insumos de los procesos de planificación los diagnósticos realizados en conjunto con actores de la región, de los intercambios con órganos consultivos, como los Consejos Sociales que existen y funcionan en muchas instituciones. También procesos de evaluaciones externas o acuerdos relevantes que la propia IES quiere incluir en sus procesos de planeamiento, ya sea por compromisos

institucionales o por definiciones políticas[16], pero, y de allí lo relevante de la autonomía universitaria, es la propia institución la que toma esas definiciones.

Como hemos señalado en otro texto, la noción de autonomía siempre debe venir acompañada por el adjetivo "universitaria": "autonomía universitaria" (Mammarella y Comba, 2019); sin "autonomía" no puede darse un proceso de toma de decisiones sin injerencia de otros poderes, sin la dimensión "universitaria" desaparece el vínculo con los actores sociales, políticos y económicos que se sostiene con consultas, con prácticas extensionistas, con diálogo y trabajo con el Estado, y con los diferentes actores sociales del sitio y la región.

Los argumentos presentados en este primer apartado, dan lugar a la primera de las premisas:

> La "autonomía universitaria", ejerciéndola a partir de decisiones adoptadas por la propia universidad en diálogos e interacciones con actores del sitio y en conjunto con otras universidades, es una de las fuentes de legitimidad de todo proceso de planeamiento. (premisa 1)

2. El Cogobierno como legitimidad de las decisiones y la racionalidad decisional en torno al planeamiento

La segunda de las premisas se vincula con la legitimidad en los procesos de toma de decisiones políticas en los procesos de planeamiento. En este punto, es claro que los órganos de cogobierno son las instancias de toma de decisiones legítimas asociadas a este proceso, aunque esta afirmación no supone que sea la única instancia política de toma de decisiones.

No hay planificación sin decisión (o sin decisiones, para hacer más exactos). En principio, la pregunta en torno a quién decide en un proceso de planificación en IES públicas tiene una respuesta evidente y que en cierta forma ya se presentó: deciden quienes fueron elegidos para decidir. Esta respuesta, institucionalista, lleva –para el caso de las IES- a los órganos de cogobierno, centralmente, Consejos Directivos y Superiores y las Asamblea

[16] Por ejemplo, el Plan de acción de la Tercera Conferencia regional de Educación Superior, o los Objetivos de Desarrollo Sostenibles de la Organización Mundial de las Naciones Unidas.

Universitaria. Son estos ámbitos en dónde el cogobierno se expresa en arreglo al régimen electoral que da representación a cada claustro.

Qué las definiciones y decisiones nodales de todo proceso de planeamiento recaigan en los órganos de cogobierno, dota al plan de una alta dosis de legitimidad de origen: las y los representantes de cada claustro deliberan, intercambian y deciden los grandes rumbos a seguir por parte de la IES en el marco de su proceso de planeamiento. Así, los objetivos a largo plazo, la visión de la institución, las definiciones o líneas estratégicas y ejes transversales, todos componentes nodales que comprometen a la institución en un horizonte temporal importante, son aprobados por la Asamblea Universitaria o el Consejo Superior. En estas instancias deben adoptarse las decisiones asociadas al corazón político del plan.

Claro está, que estos no son los únicos momentos en los que se toman decisiones en un proceso de planificación, y esto no quiere decir que se ponga en cuestión al cogobierno. Son varias las instancias y los momentos en los que se procesan decisiones políticas asociadas al plan, algunas de ellas vinculadas con los modos de implementación; otras, a los tipos y propósitos de las nuevas acciones que una IES debe poner en marcha, e incluso, con temas que se vinculan al financiamiento de las acciones que se vienen implementando o deban proyectarse en función de los objetivos definidos. Sintetizando, en todo proceso de planeamiento hay instancias de definiciones políticas que no recaen en los órganos de cogobierno.

No obstante, es importante hacer dos salvedades a esta última afirmación: primero, quiénes y cómo deciden debe estar clarificado en el mismo proceso de planificación desde sus inicios (las reglas de juego deben ser claras y conocidas por toda la comunidad universitaria) y segundo, hay definiciones técnicas o instrumentales que están asignadas como funciones a ciertas áreas –por ejemplo, al área que tiene a su cargo el planeamiento en la IES-. Estas funciones también son claras y suelen estar plasmadas en una resolución u ordenanza (por ejemplo, la que fija el gabinete de un mandato rectoral).

Weber (2005), analizó en gran parte de sus obras los procesos de racionalización creciente que identificaba como característico de la modernidad[17]. El autor, al presentar los diferentes

[17] Por ejemplo, en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Weber, 2012) analiza el proceso de racionalización creciente que conduce a la conformación de un *ethos* capitalista asociado a la práctica religiosa. En *Economía y Sociedad,*

tipos ideales de legitimidad de los órdenes políticos, señala como fundamento de la legitimidad "legal-racional" a la *"…creencia en la validez de un estatuto legal y de la "competencia" objetiva fundada en reglas racionalmente creadas, es decir: disposición de obediencia en el cumplimiento de deberes conforme a estatuto…"* (p. 1057). Este tipo de legitimidad está fundada en el derecho racional, que en su forma (no en su contenido), Weber lo asocia al derecho romano. El punto central de esta referencia, se vincula a la importancia de actuar a partir de procedimientos o principios adoptados a partir de reglas preestablecidas. Esto es, y para el caso de momentos o procesos conducentes a toma de decisiones que van más allá de los órganos de cogobierno, que todo proceso de planeamiento debe ser claro en cuánto a cuáles son esos momentos, qué actores intervienen, y qué característica tiene esa decisiones (en cuanto a su vínculo y alcance), y esos momentos o procesos deben estar aprobados y convalidados por los propios órganos de cogobierno (de acuerdo a las reglas preestablecidas sobre cómo se adoptan las decisiones en la IES).

Un ejemplo puede ayudar a clarificar esta cuestión: supongamos que un proceso de planeamiento en una institución universitaria contempla instancias de trabajo y articulación entre áreas centrales y Facultades o Departamentos para identificar problemas o brechas institucionales, y decidir luego en conjunto acciones o proyectos a implementar en el marco del plan. En este ejemplo, la modalidad de las convocatorias y la dinámica de trabajo de esas instancias de articulación, deberían estar por escrito y aprobadas por los órganos de cogobierno, sobre todo, si hay una delegación de decisiones vinculadas con el propio proceso de implementación del plan en estas instancias (independientemente que los propios órganos de cogobierno luego refrenden la decisión).

En función de lo desarrollado en este punto, la segunda de las premisas se vincula con que:

> "…las decisiones adoptadas por los órganos de cogobierno (quienes fueron elegidos para decidir), dotan de legitimidad a los procesos de planeamiento, siendo estas instancias no exclusivas, a condición de que el mismo proceso de planeamiento defina bajo qué otras instancias y con qué modalidades se pueden adoptar decisiones vinculadas al plan". (premisa 2).

en particular en su capítulo de "Sociología del Estado", analiza el proceso de racionalización de la política y la burocracia (Weber, 2005).

3. El planeamiento como proceso participativo

Por último, y como tercer punto, la cuestión de la participación. De manera simplificada se puede señalar que, en todo el proceso de planeamiento, aún en su fase de diseño, conviven la dimensión normativa del plan, con la dimensión estratégica, aunque en algunos momentos predomine una sobre otra[18]. Por un lado, la dimensión normativa, cuyo componente central es el "deber ser", hacia dónde se quiere ir, los grandes horizontes y las metas, y, por otro lado, la dimensión estratégica, esto es, cómo se propone trabajar para llegar alcanzar esos horizontes y metas, con qué instrumentos y qué –precisamente- estrategia.

Para los acuerdos vinculados con ambas dimensiones, la participación es –junto a los procesos de toma de decisiones señalados en los apartados anteriores- la otra condición en la que se asienta la legitimidad de todo proceso de planeamiento que se (re)inicie en una IES. De allí que, la construcción colaborativa y participativa junto a todos los claustros y en consulta e interacción con actores del sitio, tanto para la definición de las grandes metas (momento normativo) como de los instrumentos a implementar (dimensión estratégica), es relevante.

Hay numerosos formatos y esquemas para lograr una participación amplia en todos los momentos de cualquier proceso de planificación. Unas son más directas, como los talleres participativos o instancias deliberativas en torno a algunas problemáticas que son objeto de planificación; otras más indirectas, como las encuestas o grupos focales. Al mismo tiempo, unas tienen una alta institucionalización, como por ejemplo los órganos de cogobierno o las instancias participativas previstas en el mismo diseño del plan; otras, son más informales, como algunas reuniones convocadas para conversar e intercambiar en torno a algunos puntos del plan. En cualquier caso, la participación debe ser abierta, constante y basarse en algunos principios mínimos, como por ejemplo que los intercambios sean horizontales entre los participantes, la pretensión de validez de todos los argumentos y respeto ante las discrepancias, todo en vista a lograr acuerdos mínimos sobre el tema o la cuestión que convoca a la participación.

[18] Señalamos de "manera simplificada" porque hay otros momentos que conviven en todo el proceso de planeamiento, como el evaluativo.

Adicionalmente, la participación es sustento de legitimidad para otra dimensión de un plan de desarrollo o un plan estratégico, la de la publicidad, entendida como toda acción que debe ser pública, no sólo porque debe ser accesible a todos los actores vinculados directa e indirectamente con el plan, sino también en oposición a lo oculto y secreto. Con instancias participativas, abiertas y accesibles a toda la comunidad universitaria, la planificación se hace cada vez más pública.

Vinculado con este punto, y para ir finalizando, las instancias de rendición de cuentas en los procesos de planificación deben también estar presentes en cada momento de ejecución del plan. Hay diversas estrategias: se debe rendir cuenta a la comunidad universitaria, por ejemplo, con la presentación de balances o memorias anuales antes la asamblea universitaria, o se puede implementar –junto a esas estrategias más institucionales- instancias de difusión sistemática y continua de información relevante sobre cómo el plan va alcanzando (o no) sus metas generales y particulares previstas. Una herramienta novedosa vinculada con esta última estrategia, es la implementación de una estrategia de Gobierno Abierto, entendida como un modelo de interacción que articula valores y principios de transparencia, participación, datos en acceso abierto y rendición de cuentas.

La tercera de las premisas que se deduce de los argumentos de este apartado, da cuenta de que:

> "…la participación es un componente central para el carácter público de todo proceso de planeamiento, la que debe complementarse con instancias de rendición de cuentas a lo largo de toda la implementación del plan". (premisa 3)

Consideraciones finales

A lo largo del texto se han presentado argumentos en torno a tres premisas vinculadas centralmente con la legitimidad en la toma de decisiones en todo proceso de planeamiento que se ejecute en las IES.

La primera de las premisas refiere a la importancia del ejercicio de la "autonomía universitaria", como una de las fuentes de legitimidad de todo proceso de planeamiento, siempre que la misma se ejerza a partir de decisiones que integren los puntos de vistas y las interacciones de actores extrauniversitarios y de otras IES.

La segunda, con la relevancia de que las decisiones adoptadas en el marco del proceso de planeamiento recaigan en los órganos de cogobierno, o bien en instancias que se hayan definido claramente en el marco del mismo proceso de planeamiento.

Por último, la tercera de las premisas refiere a la importancia de la participación para dotar también de legitimada al planeamiento, y para volver públicas todas las instancias de trabajo y las definiciones que se adoptan.

Si bien es claro que estas premisas no abarcan todas las dimensiones vinculadas a la legitimidad del planeamiento en las instituciones universitarias, su presentación sirve para continuar un debate que busca afianzar una política universitaria comprometida con el medio social al cual debe retribuir y contribuir con sus acciones.

Referencias bibliográficas

Álvarez y F. P. Distéfano (comps.) Miradas sobre la autonomía universitaria. EUDEBA.

Mammarella, E. y Comba, D. (2019). Autonomía universitaria en el siglo XXI". En B. M.

Matus, C. (2008). Teoría del Juego Social. Editorial de la Universidad Nacional de Lanús.

Matus, C. (2020). Adiós, señor presidente. Colección Cuadernos del ISCo. Editorial de la Universidad Nacional de Lanús.

Stubrin, A. (2014). Autonomía universitaria, planeamiento y política pública: un ensamble factible e indispensable. En M. Marquina (ed.) La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo. Editorial de la Universidad de General Sarmiento.

Weber, M. (2005). Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (2012). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Fondo de Cultura Económica.

EL PLAN ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN. EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA

Gabriel Eduardo Ojeda Fosaro. Magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos, Profesor Titular, Consultora en Educación Superior Universitaria, Argentina, geojeda@gmail.com
Marcelo Gustavo Podmoguilnye. Magíster en Gerenciamiento de Negocios Agroindustriales, Profesor Titular, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, mpodmo@gmail.com
Norma Beatriz Salvatierra. Magíster en Gestión Empresarial y Cadena de Suministro, Profesora Titular, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina, salvatierra@conomicas.unlz.edu.ar

Resumen

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora inició en el año 2018 un proceso de planificación estratégica participativa, que denominó Plan Estratégico Participativo Ciencias Económicas Lomas y lo continúa en forma ininterrumpida. La razón fundamental de esta decisión fue y es, gestionar sobre la base de la participación activa y efectiva de todos los estamentos y claustros de la Facultad, en un proceso continuo como base de la gestión. La carrera de Contador Público tiene la mayor cantidad de alumnos de la Facultad, y posee acreditación obligatoria establecida por haberse encuadrado en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, ameritando por esto ser la que concite el mayor interés en dicho Plan. No obstante, la Facultad ha hecho un culto de la planificación como modelo de gestión, más allá de las exigencias de acreditación que posee la carrera mayoritaria. El propósito y la metodología de formulación del referido Plan, con sus primeros resultados ya a la vista, nos mueve a compartir esta experiencia, como una forma de mostrar la utilidad e importancia de la planificación y la prospectiva para la gestión institucional.

Palabras clave: educación superior, plan estratégico, prospectiva, gestión de la calidad.

Abstract

The Faculty of Economic Sciences of the National University of Lomas de Zamora began in 2018 a process of participatory strategic planning, which it called "PEPCEL" (Lomas Economic Sciences Participatory Strategic Plan) and continues it uninterruptedly. The fundamental reason for this decision was and continues to be, to manage based on the active and effective participation of all members of the Faculty, in a continuous process as the basis of management. The Public Accountant career is the one that has the largest number of students in the Faculty and therefore the mandatory accreditation established for having been framed in article 43 of the Higher Education Law, deserves to be the one that arouses the greatest interest in PEPCEL. However, the Faculty has made a cult of planning as a management model, beyond the accreditation requirements of the majority career. The purpose and formulation methodology of PEPCEL, with its first results already in sight, moves us to share this experience through this RED DEES Book, as a way of showing the usefulness and importance of planning and prospective for institutional management.
Keywords: higher education, strategic plan, prospective, quality management.

Introducción

El artículo 43 de la Ley 24.521 (Ley de Educación Superior - LES) establece que el Ministerio de Educación determinará, en acuerdo con el Consejo de Universidades, qué títulos de carreras universitarias se consideran “de interés público” y estarán sujetas a procesos de acreditación periódica. La Resolución 1723/2013 el Ministerio de Educación de la Nación estableció la incorporación de la carrera de Contador Público a las consideradas “de interés público”, sobre la base de los estándares acordados por el Consejo de Decanos de Ciencias Económicas (CODECE), que nuclea a todas las Facultades de Ciencias Económicas de la Argentina. Por otra parte, de acuerdo con el artículo 44 de la LES, todas las universidades argentinas deben asegurar un proceso de evaluación de la calidad cada seis años y complementar con evaluaciones externas. Sin embargo, ninguna de estas normas establece un modelo o metodología para llevar a cabo dichos procesos. Tampoco vincula esta evaluación con la gestión.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) ha desarrollado instructivos y aplicativos que pueden facilitar el cumplimiento de la norma por

parte de las instituciones, pero las mismas se refieren, básicamente, a la evaluación diagnóstica, determinando para ello una serie de variables e indicadores, que abarcan las dimensiones de docencia; investigación; extensión y transferencia; gestión institucional y económico financiera (Marquina, 2017).

La experiencia de las evaluaciones externas realizadas por la CONEAU desde su creación, ha mostrado que las mismas no resultan una herramienta que aporte a la gestión institucional. Por un lado, porque hay un intervalo de tiempo entre la autoevaluación y la evaluación externa que la convierten en un diagnóstico desactualizado y por otro, porque en general las universidades no cuentan con una propuesta de plan estratégico que permita comparar lo realmente ejecutado por la gestión institucional con lo planificado (Camou, 2007; Gómez, 2016).

Lamentablemente, la instalación de los procesos de evaluación y acreditación universitaria a partir de la LES y de las prácticas de autoevaluación institucional y de evaluación externa, no se produjeron en el marco de una concepción de planificación y gestión estratégica del sistema universitario y de las universidades, sino que respondieron a otros fundamentos y motivaciones. Ello ha significado que en estos procesos se encuentre casi siempre ausente el pensamiento y la visión estratégica. (Fernández y Aiello; 2013 y 2014).

Resulta interesante un breve repaso del devenir histórico de la planificación estratégica en la gestión universitaria. Tiene sus orígenes en la década del 1960, y aunque se está transitando la quinta década desde que se comenzó a tratar el tema sistemáticamente, con el primer libro que se publica en Colombia (1980), las Instituciones de Educación Superior (IES) norteamericanas ya lo venían aplicando una década antes.

Según Aldana (2007), las IES han soportado el paso de los siglos sin cambiar su esencia y muchas tienden a realizar estos ejercicios de planificación sin mayor convicción y, solamente cuando se los exige una agencia externa, como actualmente lo hacen los organismos de acreditación.

Por otra parte, no se dispone de información sobre ninguna universidad que haya sido cerrada por no tener estrategia explícita para su gestión. Pero, sí se podría afirmar que de tener o no tener estrategia, dependerá en gran medida ser una institución excelente o contentarse simplemente con la mediocridad.

A menudo se confunde la dirección estratégica con la planificación estratégica. Planificar es sólo una de las tres funciones que hay que realizar para disponer de un verdadero Sistema de Dirección Estratégica: planificar, ejecutar y evaluar. Los directivos y gestores universitarios dedican la mayor parte del tiempo a ejecutar acciones. Estas acciones serán más eficaces si responden a una planificación previa, que determine orientaciones respecto a los objetivos a conseguir y si después se evalúan para comprobar si efectivamente se han conseguido. A partir de ello se deben tomar decisiones para planificar mejor y ejecutar mejor, en un círculo hermenéutico.

La evaluación institucional y la planificación estratégica pueden adoptar distintos esquemas de presentación, los que no hacen más que a los aspectos formales, sin alterar sus esencias.

Toda organización que disponga de planificación estratégica debe estructurar un sistema de información, con indicadores, como sistema de señales o instrumentos de medida que permitan saber dónde se está en relación a los objetivos propuestos. Hay una cierta información básica que es necesario recopilar de forma ordenada y metódica para tenerla disponible y fiable en el momento de tomar las principales decisiones estratégicas. Por esto es importante asegurar que los datos que se recopilan sean significativos y no únicamente fáciles de obtener.

La táctica de recoger toda la información posible no es precisamente la mejor, porque si no se sabe si van a servir o para qué van a servir, lo más probable es que la manera de juntar los datos no sea la apropiada y, por lo tanto, no va a servir. Los simples datos, la simple información que no se sabe para qué utilizarla, no indican nada, no son indicadores. Por otra parte, no es lo mismo la información que comunicación. Comunicar es poner en común la información, en todas las direcciones: de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba y de un lado para otro.

De los distintos enfoques de planificación estratégica, hoy prevalece la idea de la planificación interactiva y el tratamiento de las situaciones problemáticas en el contexto de los sistemas de actividades humanas. Específicamente, es preferible lograr que quienes realmente conocen una determinada entidad, se sumerjan en su cultura y descubran en el entorno las fuerzas con capacidad de crear nuevas realidades. Un espacio bien moderado

para el diálogo y el uso de instrumentos como la construcción de escenarios, que enriquezcan el mismo o los descongele tienen grandes posibilidades de resultar en una visión de futuro atractiva y desafiante para todos.

Además, es necesario aprender a considerar los problemas como oportunidades y a disolver las situaciones problemáticas que los incluyen con creatividad y el concurso de las mejores mentes.

1. Metodología

En la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), se coordinó el esquema que sugiere la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para los procesos de evaluación institucional, con los formatos adoptados por los Comités de Pares Evaluadores de los procesos de evaluación para la acreditación de la carrera de Contador Público, sin descuidar el aspecto que se refiere a la necesaria prospectiva que debe guiar el planeamiento estratégico.

La LES establece la obligatoriedad para la Universidad, por lo que, si la Institución como tal no realiza el ejercicio de evaluación, las unidades académicas que la integran, lógicamente, tampoco lo hacen. En este caso, se presenta un elemento adicional. La UNLZ solamente realizó un proceso de autoevaluación y fue evaluada externamente por la CONEAU en el 2006.

Los dos tipos de evaluaciones difieren en su aplicación y en las consecuencias que emergen de ambos procesos. Al ser la “resolución de acreditación” una norma formal de aplicación, queda a disposición de las entidades públicas y estatales del sistema, su aplicación; o sea, el ejercicio del control. Por el contrario, en la evaluación institucional, queda a criterio y capacidad de la institución, poder hacer propias las recomendaciones del plan estratégico de mejora. En este sentido, la evaluación institucional es una estrategia crucial para la reformulación de los sistemas universitarios. Por un lado, porque pretende desarrollar capacidades de autorregulación en las instituciones, ligadas a su planificación y gestión estratégica y por el otro, porque resulta indispensable para el cumplimiento de los requisitos de la LES.

La Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ tiene un rico antecedente en materia de evaluación institucional, que precede a los procesos de acreditación de la carrera de Contador Público, ya que consciente de la necesidad de gestionar prospectivamente, inició en el 2018 un proceso de Plan Estratégico Participativo con el propósito de obtener un diagnóstico, pero también para gestionar sobre la base de la planificación estratégica y la prospectiva.

Por lo tanto, la evaluación para la acreditación de dicha carrera fue en su momento una instancia más de una acción continua que se mantiene para futuras re acreditaciones, visto no como un requisito formal, sino como un proceso necesario para la gestión de calidad.

El Plan Estratégico Participativo Ciencias Económicas Lomas (PEPCEL) fue conducido en sus inicios por Larocca (2013a; 2013b) y concebido en distintas etapas, como se ilustra en la figura siguiente[19], estando actualmente en pleno desarrollo la etapa operativa, con la ejecución de los proyectos incluidos en el plan de mejora de la acreditación más los nuevos que fueron surgiendo en la continuación del proceso.

Figura 1. Plan Estratégico Participativo Ciencias Económicas Lomas (PEPCEL).

[19] El proceso denominado “PEPCEL” se inició en el 2018 con el asesoramiento del Dr. Héctor Larocca, quien lamentablemente falleció en septiembre de 2020

Elaboración propia sobre la base de Larocca (2013a y 2013b) en "Planeamiento Estratégico"

Así, en la Etapa Estratégica-Fase 1 se realizó un análisis de escenarios en el que se desenvolvía y proyectaba la Facultad, en los aspectos político económico, profesional laboral, geográfico demográfico, sociocultural y educativo.

El PEPCEL se plantea como propósitos imaginar la Facultad en el 2030 mediante una visión prospectiva, que permita reafirmar la misión e identificar los escenarios, teniendo en cuenta que forma parte de una institución mayor, la UNLZ que está inserta en el conurbano bonaerense sur, pero también en el contexto de integración regional y mundial.

2. El proceso de acreditación de la carrera de Contador Público

El informe de la autoevaluación realizado para la acreditación mostró, claramente, con honestidad y transparencia, los déficits que se habían detectado, no para esta instancia, sino como diagnóstico de la gestión estratégica aplicada por la conducción de la Facultad. La evaluación externa no hizo más que ratificar estas debilidades. El plan de mejoras que se había presentado, acompañando la autoevaluación, no fue tenido en cuenta, o al menos suficientemente considerado por el Comité de Pares, pese a que algunas mejoras estaban ya en ejecución y con claros compromisos.

El informe de acreditación muestra una desconexión entre los momentos de diagnóstico y de la visita de evaluación, haciendo más énfasis en la historia de la carrera que en la realidad del momento y las proyecciones futuras plasmadas en el plan de mejoras presentado. Pero no es propósito de esta publicación hacer hincapié en ello, ya que la gestión estratégica se enfoca más en la prospectiva que en el pasado. Por ello, el PEPCEL es un proceso continuo.

3. La continuación del proceso de planificación estratégica[20]

Interrumpido por la pandemia de Covid-19, el proceso del PEPCEL se retomó en septiembre del 2021, partiendo de los documentos producidos en las instancias anteriores y con las adecuaciones que imponían las nuevas circunstancias.

La metodología propuesta consta de dos etapas: la autoevaluación y el planeamiento operativo. Para la instancia de autoevaluación se retomaron los antecedentes de las fases y etapas previas, determinando la necesidad de actualizar los escenarios, ratificando la misión, la visión, la identidad institucional, los valores y compromisos. Se plantean las siguientes cuestiones:

- que es necesario definir líneas de acción en función de esa misión y esos escenarios, que sean independientes de los circunstanciales dirigentes y gestores y se transformen en políticas de la unidad académica hacia el futuro;
- que es necesario trazar las estrategias que permitan encarar las acciones tendientes a lograr los objetivos específicos y que sirva de base para la elaboración del plan operativo que permita determinar las metas terminales, como objetivos a largo plazo; las metas intermedias, como objetivos a mediano plazo y las metas inmediatas, como objetivos a corto plazo, y
- que resulta necesario efectuar en forma permanente la evaluación y control de gestión que permita detectar en forma inmediata los posibles desvíos y adoptar las acciones correctivas con el objetivo de lograr la calidad total.

Ante ello, el Plan Institucional de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ, tiene como vector principal la definición de la misión, la visión, la identidad institucional, los valores y los compromisos, convencidos de que conducir una institución sin una planificación estratégica es dejarla expuesta y a expensas de los avatares de las cambiantes situaciones por las que atraviesan las organizaciones como consecuencia de la globalización y de la influencia de las interacciones del contexto.

[20] Retomado el proceso con el asesoramiento del Prof. Gabriel Eduardo Ojeda Fosaro, se utilizó la Metodología propuesta por él en: “Modelo multirreferencial de evaluación universitaria” y “Evaluación de calidad de la Gestión Pública. Hacia un modelo multirreferencial”

El planeamiento estratégico permite a los actores institucionales y fundamentalmente, a los gestores que tienen la responsabilidad de conducir, construir en forma articulada, cooperativa y comprometida, las líneas de cambio y de mejora que consoliden su identidad, su posicionamiento y su proyección.

Las constantes nuevas demandas sociales y el impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones exigen de las instituciones una disposición abierta y flexible para atender nuevos retos y proporcionar respuestas rápidas sin perder de vista las finalidades últimas que justifican su existencia.

La planificación constituye en ese sentido el marco referencial, consensuado, concertado y proyectado, con independencia de los actores que la llevarán a cabo.

4. La evaluación como principio rector de la gestión institucional

La Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ entiende que la evaluación institucional y el planeamiento estratégico son elementos indisolubles y forman parte de un mismo macroproceso.

La evaluación constituye el principio de la planificación para la gestión institucional, ya que determina la situación de base mediante un diagnóstico objetivo, demostrado y demostrable a través de indicadores, así como del pasado y la prospectiva.
El planeamiento estratégico es la carta de navegación, que marca el rumbo institucional y compromete las acciones necesarias para mantener e incrementar la calidad de la educación superior.

La autoevaluación, a su vez, se desarrolla en dos instancias: la primera, basada en “Criterios” y la segunda, en “Focos de análisis”. Ambas instancias abordan todas las dimensiones de la Institución (en este caso, la Unidad Académica –Facultad de Ciencias Económicas-) (Ojeda: 2003; 2018)

La primera instancia analiza genéricamente la calidad desde la óptica de los “Criterios”:

a) Trabajo en equipo. Participación (ver más adelante).
b) Coherencia: correspondencia entre los propósitos institucionales y las formas de funcionamiento (estructuras, normas, procedimientos).

c) Congruencia: correspondencia entre las distintas partes de la institución respecto de los objetivos adoptados por la misma.
d) Eficiencia: funcionamiento de las distintas partes de la institución con el menor costo y en el menor tiempo posible.
e) Pertinencia académica: adecuación de las carreras a los criterios pedagógicos de las disciplinas, de los alumnos, de los docentes y del currículo general.
f) Pertinencia social: adecuación de las ofertas académicas a las necesidades del mercado profesional y de las demandas sociales.
g) Sustentabilidad, teniendo en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La segunda instancia, analiza los “hallazgos” de la primera, poniendo el énfasis en aquellas cuestiones (problemas en el sentido más abstracto del término), que se denominan “Focos de análisis” que requieren un mayor grado de observación.

La evaluación institucional y la planificación estratégica pueden adoptar distintos esquemas de presentación, pero éstos sólo hacen a los aspectos formales, sin alterar sus esencias.

Por los momentos y situaciones especiales de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ, se trató de coordinar el esquema que sugiere la CONEAU para los procesos de evaluación institucional, con los formatos adoptados por los Comités de Pares Evaluadores de los procesos de evaluación para la acreditación de la carrera de Contador Público, sin descuidar el aspecto que se refiere a la necesaria prospectiva que debe guiar el planeamiento estratégico. Por ello, se ha adoptado un esquema que contempla y resume dichos modelos de presentación.

La metodología desarrollada en el PEPCEL puede definirse en un doble proceso de aperturas y cierres sucesivos, en el que los actores universitarios van participando, analizando, proponiendo, evaluando al tiempo que ejecutan las propuestas, constituyendo, metodológicamente, un proceso de investigación-acción (Ojeda, 2003; 2018).

Inicialmente se constituyó un equipo técnico, asesorado y conducido por un especialista en evaluación y gestión universitaria, que propone, sin imponer, los distintos pasos, instancias, metodologías, dimensiones, variables e indicadores a utilizar. Contando con el acuerdo de los actores que participarán, éstos se constituyeron en distintos grupos. Unos, conformaron lo que se denominó “grupo impulsor” y otro, “grupo de facilitadores”.

El grupo de impulsores está conformado de entre cinco (5) a siete (7) miembros; sus funciones principales son las de facilitar los acuerdos, agendas y consensos, además de contar con la posibilidad de tomar decisiones operativas que permitan el avance de las acciones propuestas. Tiene como responsabilidad coordinar y proponer el perfil de las actividades a realizar, participan en las reuniones del grupo de facilitadores y conservan actualizado el seguimiento del plan y la memoria de lo actuado. Mantienen estrecha vinculación con el consultor externo a fin de acordar actividades y acciones, y proyectan las capacitaciones integrales sobre planificación estratégica y operativa aplicadas a la Facultad.

El grupo de facilitadores tiene a su cargo la mayor cantidad de tareas relacionadas con el plan, donde cada estructura organizativa de la unidad académica tiene un representante. Son ellos los que constituyen una polea de trasmisión de actividades, desarrollo y evolución del PEPCEL en sus lugares de actuación rutinaria: departamentos pedagógicos, institutos, administración y servicios, centro de estudiantes, etc.

Tienen un conjunto de roles fundamentales para las actividades inherentes a las etapas estratégicas y operativas específicas en la naturaleza de cada fase del modelo.

Actúan como moderadores en los encuentros, como coordinadores en las actividades del plan, como motivadores en los espacios de trabajo y como forjadores de vínculos en la institución. Son quienes recibieron y recibirán una capacitación dinámica y participativa en planificación estratégica y operativa.

En reuniones de taller participativo con el asesor externo y el equipo directivo, los impulsores van analizando distintos escenarios en el que se desenvuelve la Facultad y su prospectiva. En estos escenarios se establecen las dimensiones de análisis, las variables y los indicadores tanto de diagnóstico como de monitoreo, de resultados y de impactos, basados en los “Criterios”.

Estos impulsores, a su vez, mantienen reuniones (talleres participativos) con los facilitadores, grupo más numeroso y representativo de todos los estamentos y claustros, con quienes van compartiendo, analizando y proponiendo los distintos tratamientos respecto de los escenarios, la prospectiva, las dimensiones de análisis, las variables y los indicadores de diagnóstico, de monitoreo, de resultados y de impactos.

De esta manera, los impulsores (grupo pequeño, con formación metodológica y consustanciado con el proceso), fomentan la “apertura” del tratamiento de las distintas problemáticas de la gestión universitaria, a la vez que van recogiendo las inquietudes de los otros actores intervinientes. Estos constituyen “focos de análisis” en los que los problemas trabajados son “cuestiones” que, siendo tanto fortalezas como debilidades, merecen un tratamiento más detenido y profundizado.

Sobre la base de estos hallazgos, se parte de las cuestiones detectadas en la primera instancia de “Criterios” y se avanza en la segunda instancia de “Focos de análisis”, los que partiendo de las líneas de base (situación actual detectada) inadvertidamente se van trabajando los objetivos e insinuando las metas temporales y cuanti - cualitativas. De la puesta en común de los objetos de evaluación y los resultados obtenidos, se obtienen las pautas para el diseño de los programas y proyectos que integrarán el plan operativo, los que son luego priorizados también en talleres participativos.

Los resultados de estos talleres de apertura constituyen los insumos para los nuevos cierres que se van realizando en los sucesivos talleres participativos.

5. Escenarios

Los escenarios descriptos en el documento del PEPCEL originario, fueron elaborados durante el período 2018-2019, es decir, cuando nadie en el mundo preveía la pandemia, que irrumpió en la Argentina en marzo del 2020.

Por lo tanto, los distintos planos que resumen las prospectivas trazadas en aquellos documentos, en poquísimos meses, quedaron absolutamente perimidos y resultó imperioso reelaborarlos, no solamente a la luz de las nuevas variables aparecidas, sino también de aquellas que, aunque no eran percibidas por la generalidad de los actores, tenían ya plena vigencia desde hacía varios años.

La virtualidad es una de ellas, pero no la única. Los ODS, elaborados por la ONU, plantean 17 grandes aspectos a tener en cuenta para que los países y las sociedades aborden un nuevo camino para mejorar la vida de todos los individuos. El Objetivo 4, particularmente, plantea una educación inclusiva, equitativa y de calidad, fomentando las posibilidades de

aprendizaje durante toda la vida para todos. La reducción de las desigualdades, la igualdad de género, ciudades y comunidades sostenibles, acciones por el clima, paz, justicia e instituciones sólidas, son otros de los objetivos señalados en la Agenda 2030.

El Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales de Argentina, mediante una Comisión Nacional Interinstitucional, estableció ciertos mecanismos para llevar a cabo un proceso de seguimiento del logro de los ODS a los que lógicamente el país se adhirió. Las IES argentinas, fundamentalmente, las públicas tienen un rol preponderante en el cumplimiento de estos objetivos, los que no pueden estar ausentes de sus planes estratégicos institucionales. Una gran parte de ellos, ya venían siendo desarrollados por las instituciones, aunque no estaban explícitamente contemplados en sus definiciones estratégicas, por lo que muchas veces las evaluaciones los omitían.

Pero no es suficiente que los ODS estén puestos de manifiesto en los planes estratégicos; es imprescindible que los mismos estén plasmados en planes operativos a través de programas y proyectos, que permitan operacionalizar acciones y actividades concretas, con un orden de prioridad consensuado. Estos proyectos, a su vez, deben contemplar indicadores objetivos que permitan identificar las líneas de base, los objetivos, las metas concretas realizables, así como los instrumentos e indicadores de verificación periódicos y de resultados e impactos.

“La virtualidad llegó para quedarse” es una expresión elaborada que se repite sin detenimiento a pensar, concretamente, en cómo impacta en la educación superior y en cada universitario. La obligatoria presencialidad, ya no puede ser hoy un vector de la falta de retención de los estudiantes en los primeros años; por el contrario, son muchos los estudiantes que precisamente por la Educación a Distancia, han retomado sus estudios.

La exposición magistral no puede seguir siendo la estrategia predominante de “transmisión” de conocimientos; los jóvenes hace ya mucho tiempo se nutren de conocimientos a través de la virtualidad, pero con metodologías acordes a sus necesidades y capacidades de adquisición de formación.

Por todo ello, el desafío que hoy se impone, es repensar los documentos del PEPCEL en forma permanente. En el análisis de escenarios que se plantea en esta instancia, se debe reflexionar sobre los elementos que permiten reelaborar un diagnóstico objetivo de la

realidad actual (línea de base) para poder trazar una prospectiva razonable de horizonte deseable y posible a partir de la que hoy (incorrectamente) se denomina “la nueva realidad”.

6. Situaciones problemáticas

A partir de las situaciones problemáticas analizadas en los sucesivos talleres participativos, se confeccionó un listado de problemas, que se categorizaron según su grado de criticidad en problemas que requieren urgente solución, problemas originados en el crecimiento, problemas que están en curso de solución y problemas que constituyen fortalezas que es necesario asegurar.

En función de ello, se clasificaron por dimensiones de la gestión universitaria y se plantearon los proyectos estratégicos prioritarios, los objetivos estratégicos, las acciones necesarias, los indicadores de diagnóstico, de resultados, de monitoreo, de impacto.

Las situaciones problemáticas analizadas abordaron todas las dimensiones educativas, académicas, de investigación, innovación, de extensión, transferencia, de gestión de todos los recursos; estrategias, modalidades, dinámicas. Estas fueron dando lugar a cuestiones que merecieron mayores grados de análisis y tratamiento, los que constituyeron los “focos de análisis”.

7. Focos de análisis

En ellos, se detectaron situaciones y cuestiones que se denominaron “focos de análisis”, los que fueron objeto de tratamiento interdisciplinario en profundidad y constituyeron las bases para las propuestas de proyectos estratégicos prioritarios.

8. Participación. Grupo o Equipo

Un aspecto que se trabajó desde el inicio es la distinción de que una cosa es trabajar en grupo y otra muy distinta trabajar en equipo. Un grupo es simplemente la suma de varias personas; un equipo, en cambio, es un grupo organizado en el que los roles son completos, conocidos, asumidos y puestos en función de unos objetivos comunes. Este es uno de los criterios de calidad sobre los que se acostumbra a lograr total consenso, porque existe la impresión de que se trabaja en equipo, pero son pocas las organizaciones donde de verdad

lo hacen. Por ello, fue uno de los puntos de trabajo en los talleres participativos. A través de la amplia y activa participación de una numerosa cantidad de actores de todos los estamentos y claustros, en sucesivos talleres tanto presenciales como virtuales, se analizaron los escenarios actuales y futuros, definieron la misión, la visión, los valores y los compromisos y se trazó una prospectiva con vistas a un horizonte del 2030.

Conclusiones

Definir la misión de la Facultad es sentar las bases y explicitar el para qué de la institución; lo que será permanente como ideario fundacional; lo que la identificará y diferenciará de las otras instituciones, sean educativas o de otro carácter. Es una declaración que define el propósito de la Facultad y orienta las acciones de todas las funciones que desarrollará en su vida institucional. La misión es la razón de ser de la Facultad como institución. Es la explicación de porqué se hace lo que se hace, cuál es el propósito perseguido, qué necesidades satisfacer; cuál es el ámbito de satisfacción; a quienes satisfacer y dónde. Es definir los medios de satisfacción; qué tipo de actividades y de productos se emplearán para satisfacer las necesidades de los destinatarios de sus acciones; cuáles son las competencias que la diferencia de otras entidades; qué políticas institucionales, qué técnicas; qué características le confieren prestigio y autoridad; qué la distinguen en eficiencia, calidad, innovación, capacidad para resolver problemas, etc.

La visión por su parte, es la imagen conceptual del futuro deseado y que define el éxito de la Institución; es la expresión de deseo sobre lo que la Facultad debe alcanzar. Es duradera, inspiradora, legítima para todos los interesados. Representa el nivel de aspiración y patrón último que orientará la evaluación de su cumplimiento. Ella es duradera, pero al mismo tiempo es adecuada, articulada, enmarcada en el tiempo y en el espacio. Es el "*aggiornamento*" de la misión.

La misión y la visión se sustentan en los valores, que son los principios que guían el desarrollo y la implementación de políticas y acciones, en las relaciones con los destinatarios de la acción, en las relaciones con los miembros de la organización, en la definición de las actividades, en la definición de los estilos de gestión. Son las reglas de conducta personal e institucional de todos los actores que la integran. La misión, la visión y los valores, comprenden e integran la Identidad Institucional y para llevarlos a cabo la Facultad asume ciertos compromisos.

Como principales conclusiones pueden mencionarse los proyectos estratégicos prioritarios que se establecieron por cada dimensión, que se detallan a continuación.

1. Dimensión Gestión Académica:

- Talleres de formación profesional integradores e interdisciplinarios.
- Revisión y mejora de las estrategias y prácticas pedagógicas.
- Desarrollo del Campus Virtual FCE UNLZ.
- Aprovechamiento y potenciación de experiencias exitosas en las cátedras.
- Creación de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria
- Fortalecimiento de la vinculación entre docencia e investigación.

2. Dimensión Gestión Institucional:

- Institucionalización del Sistema de Planeamiento y Evaluación de la Calidad.
- Desarrollo de herramientas de gestión como apoyo a todas las áreas de la FCE.
- Profesionalización del personal de las distintas áreas de la unidad académica.
- Capacitación del personal de toda la unidad académica.
- Definición de los perfiles de puestos y cargos en toda la unidad académica.

3. Dimensión Gestión de la Investigación y el Posgrado:

- Formación e incorporación de investigadores.
- Formación de directores de proyectos de investigación.
- Desarrollo de las vocaciones para la investigación en estudiantes.
- Fomento de la investigación tanto en grado, pregrado y posgrado.
- Desarrollo de proyectos de investigación articulados.

4. Dimensión Gestión de la Extensión, la Vinculación, la Transferencia:

- Formación y capacitación de extensionistas.
- Formación de Emprendedores.
- Profundización de los vínculos FCE UNLZ con el Medio.
- Vinculación con otras Facultades y Universidades Nacionales y Extranjeras.

- Articulación de la función extensión y transferencia con la docencia e investigación.
- Curricularización de la extensión universitaria.

Es importante señalar que, a partir de los proyectos diseñados, se resolvió la creación de nuevas carreras de grado y de posgrado, algunas de las cuales ya se encuentran autorizadas por la autoridad pertinente y otras están en elaboración.

La conclusión más importante a la que se arribó, es la de reconocer como premisa irrenunciable la gestión estratégica en la Facultad. Sobre la base de esta experiencia y la conclusión arribada, es decisión de las autoridades de la Facultad institucionalizar el Sistema de Planeamiento Estratégico Participativo y Evaluación de la Calidad como un programa sistemático y permanente que dé sustento a la gestión estratégica, con independencia de la duración de los mandatos de gestión.

Referencias bibliográficas

Aldana, E. (2007). Dirección estratégica universitaria: lecciones aprendidas. En *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades*. Cátedra Unesco de Gestión Universitaria. Universidad Politécnica de Cataluña. CINDA. Santiago de Chile.

Camou, A. (2007). Los juegos de la evaluación universitaria en la Argentina. En P. Krtosch, A. Camou y M. Prati (coords.). *Evaluando la evaluación: los desafíos actuales de la universidad*, Bs As, Prometeo.

Fernández, E. y Aiello, M. (2013). Planificación estratégica y evaluación para la mejora. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas. En J. L. Almuiñas Rivero (Comp.) *La Planificación estratégica en las instituciones de educación superior*. Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior. La Habana, Cuba.

Fernández, N. y Aiello, M. (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En Héctor A. Monarca y J. Valle López (coords.). *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. GIPES-UAM. Madrid.

Gómez, J. (2016). Evaluaciones Institucionales: un análisis de las recomendaciones de la CONEAU a 20 años de su creación. *RAES, / Año 8/ Número 13* / noviembre.

Honorable Congreso de la Nación (1995). *Ley de Educación Superior 24.521*. Recuperado de https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=25394

Larocca, H. (2013a). Enfoques contemporáneos para los procesos de planificación. En: Planeamiento estratégico. Gobierno. Administración Pública. Empresas. Organizaciones culturales. I. Feldman, M. Krieger y H. Larocca (Comps.). Justicia, *Errepar*,1-39.

Larocca, H. (2013b). Planificación estratégica en distintos tipos de organizaciones y sectores. En I. Feldman, M. Krieger y H. Larocca (Comps.). *Planeamiento estratégico. Gobierno. Administración Pública. Empresas. Organizaciones culturales.* Justicia, Errepar, 224-269.

Marquina, M. (2017). Equilibrios y tensiones en dos décadas de acreditación universitaria en Argentina: Aportes para un modelo conceptual. *Revista Educación, Vol. 41,* Nro. 2. Universidad de Costa Rica, 33-35.

Ministerio de Educación (2013). *Resolución 1723/2013 ME.* Título de contador público. Inclusión. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1723-2013-219267

Ojeda, G.E. (2003). *Modelo multirreferencial de evaluación universitaria*. (Tesis de Maestría). Recuperado de https://www.academia.edu/38676900/Tesis

Ojeda, G.E. (2018). *Evaluación de calidad de la Gestión Pública. Hacia un modelo multirreferencial.* Editorial Académica Española.

ESTRATEGIA COMPUTACIONAL COMO CONTRIBUCIÓN A LA CALIDAD DEL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA

Irina García Ojalvo. Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Auxiliar, Universidad de La Habana, Cuba, irina@cepes.uh.cu
Isidro Alfredo Abelló Ugalde. Doctor en Ciencias Matemáticas, Profesor Auxiliar, Universidad de La Habana, Cuba, isidro@cepes.uh.cu
Judith Galarza López. Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador, jgalarza@sangregorio.edu.ec

Resumen

En el contexto social cubano, adquiere particular relevancia el ingreso a la educación superior, su calidad, equidad e inclusión como expresiones de justicia social. Asimismo, se ha convertido en práctica indispensable el empleo de sistemas informáticos como parte de las acciones de aseguramiento de este proceso. El presente capítulo tiene como objetivo la presentación de una estrategia basada en el modelo computacional para apoyar el proceso de ingreso a la educación superior cubana que, mediante el uso de técnicas y métodos de Ingeniería de Software, permita la creación de sistemas informáticos flexibles que tomen en cuenta las exigencias siempre cambiantes de dicho proceso. La estrategia de utilización del modelo se sustenta en la integración de las dimensiones teórica y operacional; la primera, comprende la descripción de las relaciones esenciales, objetivo, principios, premisas, enfoques, cualidades y momentos que lo fundamentan. La segunda, consta de los núcleos de dominio, diseño e implementación que, en correspondencia con los componentes de la dimensión teórica, sirven de base al diseño y desarrollo de sistemas informáticos que apoyen la ejecución del proceso de ingreso. El modelo computacional aportó la fundamentación teórica necesaria para desarrollar sistemas informáticos que contribuyan al mejoramiento continuo del proceso de ingreso.
Palabras clave: educación superior, ingreso, patrones de diseño, modelo computacional.

Abstract

In the Cuban social context, admission to higher education, its quality, equity and inclusion as expressions of social justice acquire particular relevance. Likewise, the use of computer

systems as part of the assurance actions of this process has become an indispensable practice. The objective of this work is to present a strategy based on the computational model to support the process of admission to Cuban higher education that, through the use of Software Engineering techniques and methods, allows the creation of flexible computer systems that take account the ever-changing demands of that process. The strategy for using the model is based on the integration of the theoretical and operational dimensions. The first includes the description of the essential relationships, objective, principles, premises, approaches, qualities and moments that underlie it. The second consists of domain, design and implementation nuclei that, in correspondence with the components of the theoretical dimension, serve as the basis for the design and development of computer systems that support the execution of the admission process. The computational model provided the necessary theoretical foundation to develop computer systems that contribute to the continuous improvement of the admission process.
Keywords: admission, design patterns, higher education, computational model.

Introducción

Uno de los desafíos que enfrenta la educación superior en la actualidad para asegurar la calidad y la equidad en las Instituciones de Educación Superior (IES), está relacionado con el acceso. Sobre este aspecto se expresa en la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC, 2018), celebrada en Córdoba, Argentina en junio de 2018 (CRES - 2018), la necesidad inminente de *"ampliación de la oferta de educación superior, la revisión en profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, la generación de políticas de acción afirmativas -con base en género, etnia, clase y discapacidad- para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación"* (2018, p. 3).

El constante cambio en las políticas de acceso genera variados modos, vías e indicadores de selección para ingresar a las IES, en los que se tiene en cuenta desde el desempeño en un examen de ingreso o en el nivel precedente, hasta las características personales y socioeconómicas del aspirante. Ante este panorama, se convierte en una práctica indispensable el empleo de sistemas informáticos, como parte de las acciones de aseguramiento de la actividad.

Los sistemas informáticos permiten mejorar la eficiencia de los procedimientos, tanto en el tiempo invertido, como en la utilización de los datos; facilitan las tareas de descentralización, evaluación y auditoría; contribuyen al mejoramiento de la calidad de la información para la toma de decisiones y como finalidad principal en los procesos de ingreso, favorecen la asignación de los cupos universitarios definidos previamente.

Para realizar el diseño e implementación de sistemas informáticos que respondan adecuadamente a los requisitos de la actividad en la que intervienen, se debe partir de la elaboración de un modelo computacional, el cual brinda una representación de la estructura y comportamiento de la tarea en cuestión. Los modelos, además de servir de base para el desarrollo de los programas, los hacen más comprensibles y fáciles de comunicar, por lo que constituyen un puente entre desarrolladores y usuarios de los sistemas informáticos.

La aplicación de la Ingeniería de Software y en particular, de las *metodologías orientadas a objetos,* constituye un ámbito del conocimiento que contribuye a la elaboración de modelos computacionales, y a partir de ellos, al diseño, desarrollo, operación y mantenimiento de los sistemas informáticos, coadyuvando a la vez, a elevar la calidad de la gestión del proceso en cuestión (Martin, 1995), (Smith, 2015), (Qamar & Malik, 2020).

Cuba no es una excepción en los impactos de los fenómenos globales mencionados anteriormente y la educación superior enfrenta grandes desafíos en todos sus procesos universitarios. Desde hace cinco décadas, ha encaminado esfuerzos significativos por perfeccionar el sistema de ingreso, velando por su calidad y pertinencia, en el afán de contribuir a satisfacer las demandas de formación de graduados universitarios que necesita el país, así como de la población para acceder a dichos estudios.

Es así que los procesos de ingreso en Cuba han transitado por diferentes etapas en relación con el aseguramiento de la información necesaria para realizar la selección de los aspirantes. Estos procesos se han apoyado de diferentes generaciones de sistemas informáticos, los cuales se desarrollaron teniendo en cuenta las posibilidades tecnológicas existentes y la funcionalidad requerida en el proceso de ingreso en cada una de las diferentes etapas de su ejecución.

Hace algún tiempo, se contaba con un sistema informático de apoyo al proceso de ingreso que tenía entre sus limitaciones más importantes, la dificultad para responder a los cambios

que, en cada curso escolar, sufría el proceso con vistas a hacerlo más equitativo, flexible e inclusivo. Como consecuencia, se elevaban los costos de tiempo y trabajo de especialistas para adaptar el sistema informático a los nuevos requerimientos. Se demandaba de un gran esfuerzo de rediseño y programación con el consecuente riesgo de producir efectos colaterales indeseables en el resultado.

Para enfrentar esta situación se desarrolló una investigación orientada al diseño de una estrategia para la producción de sistemas informáticos, basados en un modelo computacional del proceso de ingreso a la educación superior cubana que, mediante el uso de técnicas y métodos de Ingeniería de Software, permite la adaptación a los requerimientos siempre cambiantes del proceso de ingreso. El objetivo de este capítulo es, precisamente, presentar las características de dicho modelo.

Desarrollo

El análisis crítico del sistema informático utilizado para apoyar el proceso de ingreso a la educación superior cubana de 2003 a 2013 (García, 2021), fue tomado como antecedente para el diseño de la estrategia computacional que se propuso en la referida investigación. Sus resultados demostraron la presencia de limitaciones en los indicadores: confiabilidad, al no proveer suficiente seguridad en el control de acceso ni en la protección de los datos y no garantizar la disponibilidad del software y los datos si estos cambiaban en medio del proceso; facilidad de uso, al resultar engorrosa la obtención y actualización de nuevas versiones del software; eficiencia, producida por el esfuerzo adicional desplegado debido a no tener los datos centralizados, ni actualizados en todo momento durante el proceso; mantenibilidad y evolutividad, al existir entidades importantes sin representación en el software y la falta de flexibilidad para modificar el código programado.

Estos elementos pusieron en evidencia la necesidad de elaborar un modelo computacional y un sistema informático acompañante que estuvieran a la altura de las exigencias actuales y futuras de la calidad del proceso de ingreso, supliendo así las deficiencias encontradas en el estudio y contribuyendo además a llenar los vacíos que en el orden teórico se constatan en el sistema informático analizado.

Para dar articulación a la estrategia propuesta, el modelo computacional del proceso de ingreso a la educación superior cubana se estructura en dos dimensiones: teórica y

operacional, las cuales están integradas por diferentes componentes que se relacionan entre sí y van escalando los diferentes niveles de abstracción necesarios para la obtención de un sistema informático confiable, eficiente, mantenible y evolutivo.

1. Dimensión teórica del modelo computacional del proceso de ingreso a la educación superior cubana

Para la construcción de la dimensión teórica fue tomada como referencia la representación propuesta por Galarza (2007), Ferriol (2011), Spínola (2014), Soca (2015), Peña (2018) y Arteaga (2019), donde se ponen de relieve los diferentes componentes que identifican a dichos modelos. Como parte de esta dimensión del modelo computacional diseñado se identifican siete componentes: relaciones esenciales, principios, objetivo, premisas, enfoques, cualidades y momentos.

Las relaciones esenciales que fundamentan el diseño de un modelo se definen, según Almuiñas y Galarza (2013), como "*aquellas interrelaciones externas e internas de los elementos decisivos que caracterizan la esencia del objeto estudiado y que lo respaldan teóricamente"* (p. 52). En este caso, ello es válido para el proceso de ingreso.

La dimensión teórica del modelo propuesto se sustenta en las siguientes relaciones esenciales:

a) Contexto – Proceso de ingreso – Perfeccionamiento del ingreso a la educación superior y satisfacción de demandas sociales e institucionales
b) Insumos – Proceso de ingreso – Resultados
c) Plazas universitarias – Criterios de selección – Solicitudes de los aspirantes – Asignación de las plazas
d) Planificación del proceso de ingreso – Ejecución – Seguimiento y control del proceso

Al analizar la relación *Contexto – Proceso de ingreso – Perfeccionamiento del ingreso a la educación superior superior y satisfacción de demandas sociales e institucionales*, se identifican los retos que se generan de las exigencias del contexto externo para la educación superior y las IES, a partir de las relaciones Estado-MES-IES, y de ahí, aquellas vinculadas con el perfeccionamiento del proceso de ingreso.

En este caso, la exigencia fundamental que demanda la sociedad es considerar el acceso a la educación superior como un derecho real de todos los ciudadanos. Para ello, las IES deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación con los niveles precedentes de educación; profundizar en las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes. Dentro de este marco, la gestión del proceso de ingreso resulta esencial para lograr una respuesta adecuada a dichos retos.

Otra relación importante que sustenta teóricamente el modelo propuesto se expresa, a través del vínculo *Insumos – Proceso de ingreso – Resultados*. Se consideran insumos, los elementos relativos al factor humano, los aspectos tecnológicos, los recursos informativos, entre otros (García, Galarza, & Sepúlveda, 2022). Los resultados del proceso denotan en qué medida se han cumplido los objetivos propuestos inicialmente.

La expresión más evidente de los resultados del proceso de ingreso se concreta en la selección de los aspirantes para ingresar a la educación superior y la distribución de la oferta de plazas universitarias entre ellos. También son resultados del proceso, la medida en que se cubrieron o no las plazas en las distintas instituciones y territorios; la forma en que se cumplieron las expectativas de los aspirantes, y los datos que permiten valorar la efectividad de los criterios de selección y requisitos para acceder.

El vínculo esencial *Plazas universitarias – Criterios de selección – Solicitudes de los aspirantes – Asignación de las plazas*, expresa la interrelación entre los subprocesos que se dan a lo interno del proceso de ingreso. Esto ayuda a explicar también los fundamentos teóricos del modelo propuesto, ya que los mismos se integran en una unidad orgánica, donde interactúan entre sí.

La relación *Planificación del proceso de ingreso – Ejecución – Seguimiento y control del proceso*, permite resaltar la importancia de lograr una adecuada gestión del proceso estudiado, con el objetivo de hacer ostensibles sus resultados. En este sentido, dicha gestión se convierte en una labor proyectiva y materializable de los elementos que aseguran el incremento de la calidad del acceso a la educación superior cubana, lo cual lleva implícita una mayor satisfacción a escala social con los resultados que se alcanzan.

Por otro lado, entre los desafíos que actualmente enfrentan los sistemas de ingreso a la educación superior se manifiestan, por ejemplo, una creciente desigualdad en el acceso, a

pesar del incremento en cantidad de IES y de matrícula; la diferenciación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudio y las restricciones financieras. Por ello, se hace necesario en el modelo propuesto, incluir un conjunto de *principios* que sustentan el proceso de ingreso a las IES. Estos son los siguientes:

- relevancia: se refiere a la conciliación entre todo el accionar que despliegan los sistemas de educación superior, en general y las IES en particular, para ingresar estudiantes a sus instituciones y cumplir las funciones (económica y social) del acceso que espera la sociedad;
- pertinencia: aborda la concordancia que debe existir entre los requisitos de ingreso, el nivel de preparación de los aspirantes y las exigencias de cada carrera en cuanto a conocimientos, habilidades y vocación;
- equidad: se concibe como el derecho de todos los aspirantes a la igualdad de oportunidades. Comprende la necesidad de llevar a cabo acciones de apoyo diferenciados a aquellos que, por diversas razones, no están en condiciones de competir por una plaza universitaria contra una población estudiantil mejor preparada;
- transparencia: este principio está relacionado con la garantía que deben dar los sistemas de educación superior y los órganos rectores del proceso de ingreso, de que toda la información recopilada y procesada sea manejada, a partir de criterios técnicos, previamente establecidos y de dominio público;
- diversidad: en primera instancia, está relacionada con el respeto a las diferencias individuales de los aspirantes. Las políticas que de él se derivan incluyen aspectos referidos al financiamiento a grupos desfavorecidos y otras acciones, cada vez más extendidas y abiertas, hacia fines de reconocimiento y disminución de desigualdades;
- articulación: se refiere a la necesidad de estimular el trabajo cooperativo entre las instituciones de enseñanza media y las de educación superior, para promover y facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes;
- calidad: se relaciona con la necesidad de estimular el ingreso a la universidad de los aspirantes con mejores posibilidades de éxito en la carrera a cursar. Esto favorece la eficiencia institucional, ya que el estudiante está preparado y motivado y, por consiguiente, se favorece su progreso académico y personal. No obstante, es preciso atender y mitigar el efecto que causan los mecanismos para mejorar la calidad sobre la equidad y la relevancia, y viceversa. La expansión del acceso a la educación superior debe propender hacia la equidad, la relevancia y la calidad de forma simultánea, y

- sustentabilidad: se refiere a la exigencia de garantizar una ejecución eficiente del proceso de ingreso. La gestión del proceso de ingreso debe desarrollarse en un ambiente de racionalidad en la utilización de los recursos disponibles (humanos, financieros, información, tiempo, etc.).

A partir de dichos principios y teniendo en cuenta aquellos fundamentos teóricos que se derivan de las relaciones esenciales, se asume como *objetivo* del modelo contribuir a elevar la calidad del proceso de ingreso a la educación superior cubana y más específicamente, servir de base a sistemas informáticos que permitan su operacionalización.

Entre las *premisas* que se han tomado en cuenta para la utilización del modelo, han sido identificadas las siguientes:

- que las instituciones tengan implementada la automatización del proceso de ingreso y que exista compromiso de las máximas autoridades de las IES y el MES para su desarrollo;
- que se garantice información y formación básica necesaria a los actores implicados en relación con los aspectos teórico-conceptuales y metodológicos de la gestión del proceso de ingreso, y
- que se garantice el aseguramiento material y financiero para llevar a cabo el proceso de ingreso.

El modelo adopta un *enfoque sistémico* y *de proceso*, lo cual se aprecia en las relaciones necesarias que se producen entre sus componentes, como parte de un todo integral. Asimismo, contiene determinadas *cualidades* que evidencian las ventajas que ofrece en función de la gestión del proceso de ingreso en las IES. Entre ellas, se destacan las siguientes:

- flexible y dinámico: puede ser contextualizado de acuerdo con los intereses, circunstancias y condiciones reales de cada IES o sistema de educación superior en la que se desee aplicar;
- objetivo: exige concentrar la atención en las acciones que garanticen la seguridad, control y transparencia de todo el proceso de ingreso y especialmente, en la confiabilidad de los datos y los programas que los manejan;

- suficiencia informativa: es esencial para los diferentes actores que intervienen en el proceso de ingreso y el tratamiento que se le otorgue a la información;
- amigable: el proceso de ingreso es una actividad compleja, donde intervienen gran cantidad de personas con expectativas variadas. Por eso, es fundamental que los soportes informativos, los documentos que se emitan y la interface de los sistemas informáticos sean lo más claros y usables posible y con ello, lograr que las personas se sientan cómodas, contribuyendo así a la eficiencia del proceso, y
- perfectible: el proceso se retroalimenta de las incidencias y resultados de su aplicación con el propósito de elevar su efectividad.

Los principales *momentos* para desarrollar el proceso de ingreso a la educación superior según el modelo propuesto son los siguientes:

- planificación y organización del proceso: se refiere, entre otros aspectos, a la recepción y gestión de información relacionada con: (a) la oferta de plazas universitarias y su estructuración según las distintas formas y vías de ingreso; (b) los datos personales, sociales y académicos de los aspirantes, así como sus solicitudes de carreras y modalidades de estudio; (c) el establecimiento de las sedes para la realización de los exámenes y ubicación en ellas de los aspirantes;
- realización de los exámenes de ingreso: está relacionado con la elaboración y aplicación de los exámenes, conformación de los tribunales, calificación y atención a las reclamaciones de los aspirantes, y
- asignación de las plazas: se realiza la distribución de las plazas universitarias entre los aspirantes, atendiendo a sus solicitudes, los requisitos establecidos y la oferta universitaria.

2. Dimensión operacional del modelo computacional del proceso de ingreso a la educación superior cubana

La integración lograda entre los diferentes componentes de la dimensión teórica del modelo propuesto, sirvió de base a la concepción de la dimensión operacional (de carácter tecnológico), tomando en cuenta criterios de flexibilidad, evolutividad y seguridad. Estos

elementos son esenciales para el diseño y desarrollo de sistemas informáticos de apoyo al proceso de ingreso a la educación superior cubana.

La dimensión operacional consta de tres núcleos principales: dominio, diseño e implementación.

2.1. Núcleo: Dominio

El núcleo de dominio está, principalmente, relacionado con la descripción de las *entidades relevantes* del mundo real, sus propiedades, sus funcionalidades y las relaciones entre ellas. En él se identifican las *clases* semánticas (con sus atributos y servicios) que reflejan el espacio del problema. En el modelo computacional de ingreso a la educación superior se distinguen las siguientes *entidades* principales:

- aspirantes: representa al estudiante o individuo, en general, involucrado en el proceso de ingreso. Como propiedades posee información personal, académica y social, la vía de ingreso, territorio e institución de procedencia. Las solicitudes de carreras, modalidades e IES también son propiedades del aspirante, así como la situación alcanzada como resultado del proceso;
- plazas universitarias: es la cantidad de plazas y su distribución por carreras, modalidades de estudio, territorios y vías de ingreso, que conforman el conjunto de sus propiedades;
- criterios de selección: por una parte, esta entidad posee propiedades referidas a la organización de los exámenes de ingreso, sedes, actas, etc. Además, incluye los resultados de cada uno de los exámenes de ingreso, así como los valores escalafonarios derivados de ellos. Por otra parte, comprende los datos referentes a normas especiales para acceder a determinadas carreras y categorías de aspirantes, y
- asignación de plazas: contiene la información de los resultados del proceso de ingreso: los aspirantes que acceden y a qué carrera y modalidad lo hacen, así como las cifras de ocupación de las plazas universitarias.

El comportamiento de las entidades descritas depende de cada uno de los *momentos* fundamentales del proceso de ingreso. Las entidades van sufriendo transformaciones a medida que se relacionan entre ellas y la salida o resultado, se convierte en entrada o insumo de la siguiente.

2.2. Núcleo: Diseño

Si bien el núcleo relativo al dominio persigue modelar el proceso a partir de las entidades u objetos que forman parte del vocabulario inherente al proceso de ingreso, en el núcleo de diseño se establecen las propiedades y mecanismos que determinan el comportamiento del objeto modelado, en este caso, el proceso de ingreso a la educación superior. En el mismo, se conforman las interrelaciones entre las clases, sobre todo, estudiando la generalización o herencia y la agregación entre ellas. Además, se añaden otras clases, como las de interfaz de usuario y las que incorporan los mecanismos de control de la aplicación.

Del análisis del núcleo de dominio del proceso de ingreso, se derivan un conjunto de clases[21] que se han reunido en seis grupos, correspondientes a cada una de las entidades anteriormente expuestas, así como otras concernientes a las relaciones que se establecen entre ellas y a las funcionalidades requeridas para la aplicación. A saber:

- clases para aspirantes: está formado por una clase abstracta que representa cualquier aspirante incluido en el proceso. Las propiedades de esta clase comprenden los datos personales, sociales y académicos, su procedencia, sus solicitudes y su estado en cada momento del proceso de ingreso hasta su resultado final (si le fue otorgado una plaza y de qué carrera, modalidad e IES). De la clase abstracta se derivan las correspondientes a los aspirantes sujetos a exámenes, los discapacitados, los que necesitan requisitos adicionales, etc.;
- clases para criterios de selección: comprende aquellas que definen qué exámenes se realizan en el proceso, así como otros requisitos como calificaciones mínimas para acceder;
- clases para plazas universitarias: grupo integrado por la clase abstracta de la que heredan otras que representan la oferta de plazas, también llamado plan de plazas, con diferentes atributos de territorialidad (provincia, municipio e institución);
- clases para la asignación de plazas: proveen la funcionalidad de los algoritmos de asignación de plazas, relacionados directamente con todas las clases del modelo;
- clases para otras entidades del modelo: correspondiente a los objetos que intervienen en la relación entre las entidades principales del modelo. Entre ellas están las clases

[21] Se refiere al conjunto de atributos que tienen en común determinados objetos, los cuales son casos concretos de las clases.

para representar la vía de ingreso, el preuniversitario, la carrera, la IES, la vinculación territorial. Se incluyen en este grupo la clase abstracta Codificadores y sus derivadas para gestionar algunos atributos de las clases principales del modelo. Por ejemplo, la escolaridad y ocupación para los datos sociales; provincia, municipio y tipo de preuniversitario, para la procedencia del aspirante; organismo formador, modalidad de estudios, entre otras. Todas estas clases poseen la funcionalidad necesaria para que los usuarios puedan definir el valor de sus atributos, de manera que hace al modelo más ajustable a las necesidades del contexto en que se desarrolla el proceso, y

- clases para la seguridad de la aplicación: este grupo lo integran las clases de usuario, rol y sus derivadas y una clase de estado, que provee el control de la etapa del proceso de ingreso que se está efectuando en cada momento.

El núcleo de diseño también tiene el propósito de identificar las clases que surgen de la utilización de patrones de diseño. Según Jaafar *et al*. (2016) y Hussain *et al.* (2019), los patrones de diseño cambian la perspectiva acerca de las posibilidades de diseño de la solución del problema y permiten que estos diseños sean más flexibles, modulares, reutilizables y comprensibles.

Es pertinente precisar, que a pesar de que este núcleo incluye el término *diseño*, no se refiere únicamente a la concepción abstracta del proceso objeto de estudio; los patrones de diseño aportan una solución completa que incluye análisis, diseño e implementación (Moynihan, Suki, & Fonseca, 2006). De hecho, cada patrón de diseño se centra en un problema concreto, describe cuándo aplicarlo y si tiene sentido hacerlo teniendo en cuenta otras restricciones de diseño, así como las consecuencias y las ventajas e inconvenientes de su uso (Derezińska & Byczkowski, 2020).

Con el fin de dar mayor flexibilidad y evolutividad a los sistemas informáticos derivados del modelo propuesto, se utilizan los siguientes patrones de diseño (García, Sepúlveda, & Abelló, 2022).

- patrón Singleton: según Nesteruk (2019), y Joshi (2016), se utiliza en la creación y manejo de las variables globales del sistema y garantiza que haya exactamente un único objeto de determinada clase; en este caso, es la clase que contiene toda la información que necesitan los distintos módulos y procesos de la aplicación (Aljasser, 2016). Este

elemento permite dar mayor flexibilidad al sistema ante la necesidad de realizar modificaciones;

- patrón Composite: se utiliza en la definición del árbol de opciones que se presenta al usuario de la aplicación. Para Philip *et al.* (2020), este patrón estructural permite representar jerarquías de objetos del tipo todo-parte, brindando a las clases que usan la estructura y la facilidad de ignorar la diferencia entre objetos primitivos y composiciones de estos y así, tratarlos uniformemente. Esta estructura favorece la flexibilidad al facilitar la incorporación de nuevos tipos de componentes, en este caso, nuevas funcionalidades del sistema sin modificar el código existente;
- patrón Chain of Responsibility: este patrón permite desacoplar el objeto emisor de una petición de su receptor, dando a más de un objeto la posibilidad de responder a ella (Vinoski, 2002). Para esto, se encadenan los receptores y la petición pasa a través de la cadena hasta que es procesada por algún elemento. En el modelo computacional se aplica este patrón en el comportamiento del árbol de opciones del usuario, donde se simplifican las interconexiones entre objetos y se reduce el acoplamiento entre ellos. Esto hace que se agregue flexibilidad al sistema, ya que se pueden añadir o cambiar responsabilidades modificando la cadena en tiempo de ejecución;
- patrón Template Method: es un patrón de comportamiento que define el esqueleto de programa de un algoritmo en un método, el cual difiere algunos pasos a las subclases. Permite redefinir ciertos pasos de un algoritmo sin cambiar su estructura para lograr un comportamiento variable y evitar la duplicación de código, manteniendo el control de los puntos en que se puede permitir dicha variación (Bijlsma, Passier, Pootjes, & Stuurman, 2018). En el diseño propuesto se utiliza este patrón en la definición genérica de los diálogos de búsqueda y selección de entidades para diferentes eventos y en el propio algoritmo de asignación de plazas;
- patrón Visitor: permite definir nuevas operaciones sin cambiar las clases de los elementos sobre los que opera (Springer, Masuhara, & Hirschfeld, 2016). El uso de este patrón permite extender el software para dar respuesta a nuevos requerimientos, y
- patrón Strategy: mediante el uso de este patrón, se puede definir una familia de algoritmos, encapsulándolos de manera que se pueda intercambiar uno por otro (Bala & Kaswan, 2014), (Rivera, Becker, & Olsina, 2016). En el modelo propuesto se usa para el diseño de los algoritmos de asignación. Este mecanismo permite gestionar la familia de algoritmos de asignación de manera que se seleccione en tiempo de ejecución, el algoritmo adecuado, y que se puedan crear nuevos algoritmos en el sistema sin cambiar el código existente.

2.3. Núcleo: Implementación

En este momento del modelado se adapta la solución a un entorno de programación específico. Es así que, en este caso, se desarrolló el software *Sistema Automatizado Distribuido de Ingreso a la Educación Superior (SADIES)*, para apoyar el proceso de ingreso a la educación superior en Cuba. Para ello, se empleó el lenguaje de programación *C#* en el entorno de desarrollo integrado *Microsoft Visual Studio Community 2015* y *SQL Server Express* 2012 como sistema de gestión de bases de datos.

Desde la perspectiva de su composición, el modelo computacional contiene elementos de los *esquemas de datos, arquitectónico, de interfaz y de procedimientos*. Los detalles de cada esquema empleado en la implementación del SADIES se presentan a continuación:

- esquema de datos: se realizó a través de un modelo Entidad-Relación, el cual permite representar las entidades relevantes de un sistema informático, así como sus interrelaciones y propiedades;
- esquema arquitectónico: define, de manera abstracta, los componentes que llevan a cabo alguna tarea computacional, sus interfaces y la comunicación entre ellos. La arquitectura adoptada para el SADIES es la MVC (modelo-vista-controlador) que separa los datos y la lógica del proceso de ingreso de la aplicación de la interfaz de usuario y del módulo encargado de gestionar los eventos y las comunicaciones. Este modelo de arquitectura se basa en las ideas de reutilización de código y la separación de conceptos, características que buscan facilitar la tarea de desarrollo de aplicaciones y su posterior mantenimiento (Tarwani & Chug, 2016), (Arcos-Medina, Menéndez, & Vallejo, 2018);
- esquema de interfaz: la interfaz es el espacio donde se producen las interacciones entre los usuarios y las computadoras. El objetivo del diseño de interfaz es producir una interacción fácil de entender y de accionar, que se explique por sí misma y sea eficiente y agradable (Menéndez, 2012), y
- esquema de procedimientos: **l**a función principal del proceso de ingreso es distribuir la oferta de plazas universitarias entre los aspirantes, según sus solicitudes y un conjunto de requisitos establecidos. Entre sus funciones específicas se encuentran, la captación de los datos de los aspirantes y de la oferta de plazas universitarias, la realización de los exámenes de ingreso y otros requisitos, la asignación de las plazas, suministrar información al proceso de matrícula y facilitar el acceso a datos para estudios sociales

sobre la composición del nuevo ingreso. El propósito del diseño de procedimientos dentro del modelado computacional, es enlazar la funcionalidad lógica del sistema informático con la actividad de los diferentes actores en el desarrollo del proceso de ingreso para cumplir con sus objetivos.

Una de las cualidades del modelo computacional es la disponibilidad de la información en todo momento. El SADIES implementa esta característica con un mecanismo distribuido de generación de datos y comunicación entre todas las computadoras que corren la aplicación. Esta comunicación sincroniza la información de todas las bases de datos mediante un esquema cliente-servidor, utilizando tecnología web. De esta manera, todo el sistema mantiene la información actualizada y que ofrece datos de alcance nacional. Al tratarse de un mecanismo distribuido, permite la operación autónoma en cada nodo, en caso de que se pierda la comunicación con el resto del sistema.

Como parte de la estrategia propuesta se validó el modelo computacional mediante la consulta a especialistas de ingreso a la educación superior para la dimensión teórica y a expertos en el desarrollo de software, para la dimensión operacional (García, Galarza, & Sepúlveda, 2022). En ambas consultas, los encuestados valoraron favorablemente la estructura y composición del modelo, así como su relevancia, pertinencia y coherencia. Del sistema informático SADIES se valoró la satisfacción de los usuarios a través de la técnica de Iadov, con la que se obtuvo un índice alto de satisfacción (García, 2021).

El sistema informático SADIES, como producto del modelo computacional diseñado, ha sido aplicado para procesar el ingreso en todas las IES del país desde el año 2013, demostrando su viabilidad práctica. La aplicabilidad del modelo computacional propuesto y su flexibilidad se corrobora al haber sido utilizado como sustento para la producción de un nuevo sistema informático en funcionamiento desde 2017 hasta la actualidad.

La estrategia computacional basada en el modelo propuesto aportó la fundamentación teórica necesaria para desarrollar sistemas informáticos que contribuyan al mejoramiento continuo de la calidad del proceso de ingreso a la educación superior cubana. Para ello, a partir del análisis de las relaciones esenciales, principios, premisas, enfoques, cualidades y momentos determinados en el modelo, se pudo elaborar una dimensión operacional en la que se precisaron las entidades del proceso, sus relaciones y los objetos correspondientes. En este caso, se incluyeron elementos como la vía de ingreso, las modalidades de estudio,

la vinculación territorial, entre otros de vital importancia para la consecución de un proceso de ingreso de calidad. Además, el modelo establece el diseño de objetos, a través de patrones específicos que le aportan flexibilidad y evolutividad, lo que hace que la adaptación del software a nuevas condiciones sea un proceso mucho más sencillo y seguro que con sistemas informáticos anteriores.

El modelo aportó avances respecto a la seguridad de acceso, de la transmisión y almacenamiento de los datos y de los procedimientos que se realizan con el sistema.

Referencias bibliográficas

Aljasser, K. (2016). Implementing design patterns as parametric aspects using ParaAJ: The case of the singleton, observer and decorator design patterns. *Computer Languages, Systems & Structures*, *No. 45,* 1-15.

Almuiñas, J.L. y Galarza, J. (2013). La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior: modelo teórico y metodología para su implementación. En J. L. Almuiñas (comp.). La planificación estratégica en las IES. Tradinco S.A., Uruguay.

Arcos-Medina, G., Menéndez, J. y Vallejo, J. (2018). Comparative Study of Performance and Productivity of MVC and MVVM design patterns. *Simposio Iberoamericano en Programación Informática,* 241-252. KnE Engineering.

Arteaga, L. (2019). *Modelo para el seguimiento de graduados de la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Técnica de Manabí.* (Tesis de doctorado). Universidad Agraria de La Habana, Cuba.

Bala, R. y Kaswan, K. (2014). Strategy Design Pattern. *Global Journal of Computer Science and Technology*, *Vol. 14, No. 6*, 34-38.

Bijlsma, A., Passier, H., Pootjes, H. y Stuurman, S. (2018). Template Method test pattern. *Information Processing Letters*, *Vol. 139*, 8-12.

Derezińska, A. y Byczkowski, M. (2020). Evaluation of Design Pattern Utilization and Software Metrics in C# Programs. In *Engineering in Dependability of Computer Systems and Networks, 1*32-142. Cham: Springer International Publishing.

Ferriol, F. (2011). *Modelo de Planificación Estratégica para el Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.* (Tesis de doctorado). Universidad de La Habana, Cuba.

Galarza, J. (2007). *Modelo para evaluar la gestión de los procesos de Planificación Estratégica, Conformación y Evaluación de los Objetivos en las Instituciones de*

Educación Superior adscritas al Ministerio de Educación Superior. (Tesis de doctorado). Universidad de La Habana, Cuba.

García, I. (2021). *Modelo computacional de apoyo al proceso de ingreso a la educación superior cubana.* (Tesis doctoral). Universidad de La Habana; Cuba.

García, I., Galarza, J., y Sepúlveda, R. (2022). Modelo computacional de apoyo al proceso de ingreso a la educación superior cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, *Vol. 41*, No.1 Especial.

García, I., Sepúlveda, R. y Abelló, I. (2022). Patrones de diseño en el modelo computacional del proceso de ingreso a la educación superior cubana. *Revista San Gregorio*, *No. 51,* 1-14.

Hussain, S., Keung, J., Sohail, M., Khan, A. y Ilahi, M. (2019). Automated framework for classification and selection of software design patterns. *Applied Soft Computing*, *Vol. 75,* 1-20.

Jaafar, F., Guéhéneuc, Y. G., Hamel, S., Khomh, F. y Zulkernine, M. (2016). Evaluating the impact of design pattern and anti-pattern dependencies on changes and faults. *Empirical Software Engineering*, *Vol. 21,* No. 3, 896-931.

Joshi, B. (2016). Creational Patterns: Singleton, Factory Method, and Prototype. In B. Joshi, *Beginning SOLID Principles and Design Patterns for ASP.NET Developers,* 87-109. Berkeley, CA: Apress.

Martin, R. (1995). *Designing Object Oriented C++ Applications using the Booch Method.* Prentice Hall.

Menéndez, C. (2012). *Pauta de interfaz gráfica de usuario del sistema automatizado y distribuido de ingreso a la educación superior: SADIES.* (Trabajo de Diploma). Diseño de Comunicación Visual. Instituto Superior de Diseño. La Habana, Cuba:

Moynihan, G., Suki, A. y Fonseca, D. (2006). An expert system for the selection of software design patterns. *Expert Systems*, *Vol. 23,* No. 1, 39-52.

Nesteruk, D. (2019). Singleton. In D. Nesteruk, *Design Patterns in .NET: Reusable Approaches in C# and F# for Object-Oriented Software Design,* 91-102. Berkeley, CA: Apress.

Peña, L. (2018). *Modelo de evaluación institucional para la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador.* (Tesis de doctorado). Universidad de La Habana.

Philip, M., Natarajan, K., Ramanathan, A. y Balakrishnan, V. (2020). Composite pattern to handle variation points in software architectural design of evolving application systems. *IET Software*, *Vol. 14, No. 2*, 98-105.

Qamar, N. y Malik, A. (2020). Impact of Design Patterns on Software Complexity and Size. *Mehran University Research Journal of Engineering and Technology*, *Vol. 39,* No. 2, 342-352.

Rivera, B., Becker, P. y Olsina, L. (2016). Quality Views and Stragegy Patterns for Evaluation and Improving Quality: Usability and User Experience Case Studies. *Journal of Web Engineering*, Vol. 15, No. 5&6, 433-464.

Smith, B. (2015). Object-Oriented Programming. In J. Lott, & D. Patterson, *Advanced ActionScript 3: Design Patterns, 1-23.* Berkeley, CA: Apress.

Soca, H. (2015). *Modelo para evaluar la calidad del proceso de formación básica del estudiante en la Escuela Latinoamericana de Medicina.* (Tesis de doctorado). Universidad de La Habana, Cuba.

Spínola, I. (2014). *Modelo para la autoevaluación institucional del Instituto Superior Politécnico Kwanza Sul, República de Angola.* (Tesis de doctorado). Universidad Agraria de La Habana, Cuba.

Springer, M., Masuhara, H. y Hirschfeld, R. (2016). Classes as Layers: Rewriting Design Patterns with COP. Alternative Implementations of Decorator, Observer, and Visitor. *COP'16.* Rome, Italy: ACM.

Tarwani, S. y Chug, A. (2016). Agile Methodologies in Software Maintenance: A Systematic Review. *Informatica*, No. 40, 415-426.

UNESCO - IESALC (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe.* Córdova, Argentina.

Vinoski, S. (2002). Chain of responsibility. *IEEE Internet Computing*, *Vol. 6, No. 6*, 80-83.

LA PERMANENCIA DEL PERSONAL ACADÉMICO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA DE UN CURSO – TALLER DE SUPERACIÓN PROFESIONAL

Adela Hernández Díaz. Doctor en Ciencias Psicológicas, Profesor Titular, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba, adelahd56@gmail.com
José Luis Almuiñas Rivero. Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba, jalmuinas@yahoo.com
Yaneisy González Espino. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba, yaneespino1977@gmail.com
Ana Victoria Castellanos Noda. Doctor en Ciencias Psicológicas, Profesor Titular, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba, anavicastellanos@gmail.com

Resumen

El propósito del capítulo es analizar el diseño de una alternativa de superación profesional del personal académico, dado su papel estratégico en las Instituciones de Educación Superior para enfrentar los retos y conseguir los objetivos trazados y alcanzar el escenario futuro proyectado. La metodología utilizada es descriptiva-analítica; se emplearon métodos teóricos (análisis y síntesis, inducción y deducción) para el procesamiento y reflexión teórica de la literatura especializada estudiada y la experiencia profesional de los participantes y métodos empíricos (análisis documental), relacionado con la consulta y valoración crítica de artículos, documentos generados en eventos internacionales, tesis de maestrías y doctorados e informes institucionales, entre otros. Los resultados obtenidos destacan al personal académico y la necesidad de su permanencia el mayor tiempo posible en dichas instituciones, como elemento esencial para cumplir los objetivos y metas de la planificación estratégica. Sobre esta base, surgen exigencias en relación con la superación profesional de directivos, docentes e investigadores en dicho ámbito. Al respecto, se brinda el programa de un curso-taller con todos sus componentes didácticos que tiene como presupuestos una concepción integradora del fenómeno de la permanencia de este personal, a partir de los factores de influencia, los problemas identificados y las posibles soluciones.

Palabras clave: superación profesional, personal académico, permanencia.

Abstract

The purpose of the chapter is to analyze the design of an alternative for the professional improvement of the academic staff, given its strategic role in the Higher Education Institutions attached to face the challenges and achieve the objectives set and reach the projected future scenario. The methodology used is descriptive-analytical; Theoretical methods (analysis and synthesis, induction and deduction) were used for the processing and theoretical reflection of the specialized literature studied and the professional experience of the participants and empirical methods (documentary analysis), related to the consultation and critical evaluation of articles, documents generated in international events, master's and doctoral theses and institutional reports, among others. The results obtained highlight the academic staff and the need for their permanence as long as possible in said institutions, as an essential element to meet the objectives and goals of strategic planning. On this basis, demands arise in relation to the professional improvement of managers, teachers and researchers in this field. In this regard, the program of a course-workshop is offered with all its didactic components that have as assumptions an integrating conception of the phenomenon of the permanence of this personnel, based on the factors of influence, the problems identified and the possible solutions.

Keywords: professional improvement, academic staff, permanence.

Introducción

Los esfuerzos de los países latinoamericanos y caribeños para abordar la crisis sistémica mundial actual se han apoyado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas (Organización de Naciones Unidas, 2015); que en su plan de acción, objetivos y metas reconoce que estos:

> Son de carácter integrado e indivisible, de alcance mundial y de aplicación universal, tienen en cuenta las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo de cada país y respetan sus políticas y prioridades nacionales. Si bien las metas expresan las aspiraciones a nivel mundial, cada gobierno fijará sus propias metas nacionales, guiándose por la ambiciosa aspiración general, pero tomando en consideración las circunstancias del país. Cada gobierno decidirá también la forma de incorporar esas aspiraciones y metas mundiales en los procesos de planificación, las políticas y las estrategias nacionales. (p.15)

En este contexto, la educación superior en la región se erige como motor impulsor del desarrollo y una de las fuerzas facilitadoras para minimizar los obstáculos que lo restringe, donde se destaca el papel que le corresponde jugar al personal académico universitario (PA - docentes e investigadores).

Briones y González (2019), reconocen la misión de la universidad de transmitir los conocimientos científicos más adelantados al escenario social donde estas se desenvuelven, así como de desarrollar habilidades profesionales en las personas para responder a las exigencias de la época y, ratifican que en el logro de tal responsabilidad *"la universidad posee en los profesores e investigadores al sujeto portador de los recursos epistémicos necesarios"* (p.81).

En el Plan de Acción 2018-2028 de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES-2018) (UNESCO-IESALC, 2018), se enfatiza la importancia de su superación y formación para el desarrollo sostenible, a través de sus lineamientos y objetivos. En particular, en el Lineamiento 7 - Objetivo 3 se subraya que la misma es un eje estratégico esencial para enfrentar las exigencias actuales de la formación integral de los profesionales, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación y la promoción cultural de la población, entre otras. En correspondencia, se plantea como estrategia indicativa: "*Propiciar condiciones institucionales apropiadas para la formación permanente de los trabajadores y las trabajadoras de las Instituciones de Educación Superior, garantizando salarios adecuados con arreglo a los convenios que hayan sido establecidos"* (p.91). Por otra parte, en el Lineamiento 8 dedicado a la formación docente, se reconoce el protagonismo del PA para la necesaria transformación educativa, y en el Objetivo 1, se precisa la necesidad de *"propiciar condiciones institucionales apropiadas para la formación permanente y mecanismos de reconocimiento y promoción de la carrera docente, con condiciones laborales y salariales adecuadas, en todos los niveles de sistema educativo"* (p.97). En este mismo sentido, el Objetivo 2 registra la importancia de asegurar desde las propias Instituciones de Educación Superior (IES), un sistema de formación docente que favorezca un accionar con calidad y pertinencia. A partir de lo anteriormente expresado, se le otorga un lugar cimero a la gestión del PA, al constituirse como el núcleo dinamizador de la creación, divulgación y aplicación del conocimiento científico generado en la casa de altos estudios.

Con frecuencia en los países de la región, existen dificultades para lograr la permanencia de este personal en las instituciones educativas. Según Vaillant (2007), dentro de las causas que

generan este fenómeno educativo se encuentra, por ejemplo, los limitados estímulos y reconocimientos a la profesión docente; insuficientes condiciones de trabajo y una inadecuada remuneración y distribución de incentivos, lo cual se acompaña de una formación inicial deficiente y un pobre desarrollo profesional, que restringe sus potencialidades para la actividad docente.

Cuba no es la excepción de la difícil situación que enfrenta los restantes países de la región. En el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 (Partido Comunista de Cuba, 2017), se enfatiza la necesidad de elevar la calidad del sistema educativo, donde se incluye a la educación superior. Se resalta también la importancia del potencial humano que dispone y su influencia en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, y con ello, el papel esencial que debe jugar el PA de las IES.

Por su parte, Díaz-Canel, Alarcón y Saborido (2020), al referirse a la planificación estratégica en Cuba y específicamente, en el Ministerio de Educación Superior (MES), expresan que, desde hace años, este proceso ha guiado con éxito la práctica educativa, tomando como pilar la gestión del conocimiento y la innovación para el desarrollo económico social sostenible.

En el Proyecto Estratégico del MES 2022-2026 (MES, 2022), se destaca en el Objetivo 2: *"Lograr la preparación y completamiento del claustro y de los cuadros, que se distingan por ser activistas de la ideología y política de la Revolución Socialista Cubana, con un alto porcentaje de doctores"* (p. 8). En el Objetivo 4 se expresa la necesidad de "*Garantizar (…) la satisfacción de las necesidades de capacitación, superación y posgrado de profesionales, cuadros y reservas en correspondencia con las demandas del desarrollo sostenible local, territorial y del país*" (p. 9). También se ratifica la necesidad de seguir trabajando por mejorar la atención y reconocimiento a los claustros y trabajadores, así como mejorar la atención y motivación del personal académico.

Al respecto, se concuerda con Briones y González (2019), cuando señalan:

> Esa armonía de las interrelaciones entre el trabajo de los profesores e investigadores universitarios, y la planificación de la labor institucional, resulta una de las más complicadas encomiendas de la universidad, pues además de tomar en consideración las demandas del desarrollo y los avances tecno-científicos, no puede ignorar los

> intereses y capacidades que poseen profesores e investigadores como colectivos humanos e individualidades. (p. 112)

Los autores Vallejo y Portalanza (2017), también reafirman el valor que posee el recurso humano en las IES para alcanzar los objetivos estratégicos que se propone, al mismo tiempo que el propio desarrollo de las organizaciones condicionan el logro de sus aspiraciones y objetivos personales (salarios superiores, mejores condiciones y calidad de vida en el trabajo, satisfacción en el trabajo, reconocimiento, oportunidad de crecimiento, libertad para trabajar, liderazgo), entre otros. Sin duda, estos son factores que influyen en la permanencia del PA y, por tanto, exigen una buena gestión por parte de los directivos universitarios de forma tal que se eleve su compromiso y satisfacción en la labor que desempeñan.

Este capítulo muestra algunos resultados que en esta línea se han obtenido por un equipo de investigación del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana (UH), ejecuta el proyecto “Contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas al desarrollo de la gestión de la calidad en las IES del sistema MES” aprobado en el Programa Sectorial “Educación Superior y Desarrollo Sostenible” (MES, 2020), que contiene dentro de sus resultados la elaboración de una propuesta de Estrategia integral orientada a la permanencia del personal académico a tiempo completo (TC) de la UH, dada la importancia de estos actores para el cumplimiento de los objetivos estratégicos y metas institucionales. Se destacan dentro de dicha Estrategia, el desarrollo de un conjunto de actividades relacionadas con la superación profesional de docentes y directivos en relación con la problemática de la permanencia del PA, que se materializa en el diseño y ejecución de un Curso-Taller encaminado a prepararlos, no solo para captar nuevos miembros sino, fundamentalmente, para mejorar su gestión y, en consecuencia, contribuir a elevar su permanencia en la institución. Los resultados específicos que se presentan en este capítulo se orientan, específicamente, al diseño del programa y componentes didácticos del referido Curso - Taller, como expresión del vínculo de la investigación con el postgrado. De esta forma, la propuesta se nutre de los avances obtenidos en las diferentes acciones investigativas, así como su implementación permitirá enriquecer la Estrategia para la permanencia del PA de la UH, resultado esencial del proyecto que se desarrolla.

La metodología utilizada en la referida investigación y en el diseño del Curso - Taller, tiene carácter descriptivo-analítico y estuvo orientada a la comprensión de la importancia del PA en la consecución de los objetivos del proyecto estratégico del MES y sus IES, así como a la

relevancia que en este proceso tiene la superación profesional de su PA. Se utilizaron métodos teóricos como el análisis y síntesis, la inducción y deducción, para el procesamiento de la información y la reflexión teórica de la literatura especializada estudiada; a ello se une, la experiencia profesional de los participantes. Desde el punto de vista empírico, se empleó el análisis documental de los documentos nacionales e internacionales y la bibliografía relacionada con el importante rol que desempeña el PA en la educación superior, que fundamenta la necesidad de tomarlo en consideración en el proyecto estratégico del MES para la caracterización de esta problemática, así como la identificación de los factores y problemas asociados a su permanencia el mayor tiempo posible en cada una de las instituciones universitarias. El análisis documental se orientó al procesamiento crítico de materiales científicos relativos al tema objeto de análisis, así como de tesis de maestrías y doctorados, informes institucionales, entre otros, que permitieron profundizar e identificar los aspectos esenciales de la documentación examinada.

Desarrollo

La globalización que experimenta la sociedad actual genera gran competitividad en el mercado que agudiza las diferencias entre las diferentes regiones del mundo, donde muchas veces se minimiza el papel del ser humano en el desarrollo social.

En respuesta a estos desafíos, las organizaciones buscan alternativas para lograr mayor eficiencia en su gestión y en esta línea, se concuerda con Caicedo y Acosta (2012), quienes reconocen la conveniencia de incluir a las personas en los objetivos organizacionales, al concebirse no sólo como un recurso más, sino tomar en cuenta sus capacidades, necesidades y desarrollar sus potencialidades en correspondencia con la planeación estratégica de la organización. De esta manera, se involucra y compromete afectivamente al ser humano como actor esencial para el logro de los objetivos y metas institucionales.

El PA está compuesto por todos aquellos docentes e investigadores que laboran en la IES, quienes en su acción formativa y de proyección científica y profesional, componen los pilares de la necesaria transformación actual de la educación y, por ende, de la sociedad.

En ese escenario es importante profundizar en las condiciones específicas de la institución y las particularidades de dicho personal, que se convierte en uno de los ejecutores principales de los objetivos y metas institucionales. Por tanto, en la proyección institucional se insertan

las habilidades profesionales requeridas para alcanzar los propósitos y metas deseados y, por tanto, es esencial crear las condiciones para que los objetivos individuales de los miembros de la comunidad académica vibren en similar frecuencia con los de la institución.

En este sentido, se coincide con la posición de Briones y González (2019), quienes reafirman que:

> Con el avance impetuoso del conocimiento, las universidades afianzan la importancia de la pertinencia de su desempeño, por los aportes que están llamadas a realizar al desarrollo social. Esto hace que cobre relevancia la incorporación de tecnologías de avanzada en la planeación estratégica del quehacer universitario. Entre ellas, la gestión del talento humano deviene herramienta para impulsar la producción, introducción y socialización del conocimiento más avanzado en los aportes académicos al desarrollo, a través del trabajo de profesores e investigadores. (p.81)

Actualmente, se necesita una gestión que refuerce su carácter dinámico, y diferenciada a partir de la cultura organizacional de cada institución, que enfatice en las oportunidades del entorno y en las fortalezas de la institución, se oriente a enfrentar las amenazas del contexto externo y minimizar las debilidades intrínsecas, y al mismo tiempo, pretenda integrar de manera armónica, los objetivos de la organización (devenidos del desarrollo científico-técnico) con las particularidades psicológicas y comportamentales del PA que integran las IES. Desde esa visión, es importante el empleo de talleres para la construcción y socialización de las acciones de transformación, como vías de participación activa de todos los actores de la institución.

Los autores de este capítulo consideran que el taller, como forma de organización de la enseñanza y su gestión, es muy válido para los objetivos que se persiguen, en tanto se crea un espacio de confianza para expresar, desde los saberes surgidos de la práctica académica concreta (docente e investigativa en la IES), los criterios y sugerencias de los participantes que revelan su intuición y creatividad. Estas opiniones tienen la posibilidad de reconstruirse y enriquecerse, a partir del intercambio y debate que se promueve entre los mismos.

Brindarle la oportunidad al PA de expresar, espontáneamente, como piensa que su institución puede alcanzar un nivel superior de desarrollo y qué puede hacer para lograr su mayor permanencia, establece un nexo afectivo con las acciones que debe realizar para lograr esas metas propuestas; además, desarrolla un sentido de pertenencia hacia su institución, y

favorece la coherencia interna entre sus líneas de desarrollo y las oportunidades que ofrece el entorno cambiante.

En este sentido Ojeda (2013), investigador mejicano, también enfatiza la importancia de que, en la gestión educativa, tenga una participación activa el PA en la definición de objetivos de trabajo, así como en la propuesta de acciones diferenciadas por las diferentes áreas de las IES, a partir del diagnóstico de su situación actual.

En la planeación estratégica de las IES, se plasman los objetivos y metas que se pretenden alcanzar para lograr un nivel superior en la calidad y pertinencia de sus resultados, a partir de elevar la preparación y satisfacción de su PA y de la mejora de las condiciones de realización de su actividad.

Cualquier acción que se oriente al perfeccionamiento de la gestión del PA de las IES no debe desconocer la necesidad de que profesores, investigadores y trabajadores en general, tengan la oportunidad de recibir una superación continua y en función de sus resultados, un reconocimiento institucional que fertilice la motivación por el cumplimiento de sus tareas y este adquiera un sentido personal para el sujeto y eleve su sentimiento de pertenencia a la institución. Confirman estas ideas, los objetivos de desarrollo orientados a alcanzar mayor número de profesores e investigadores con las categorías docentes y científicas más altas, así como elevar la proporción de los mismos con el grado científico de doctor en ciencias.

En palabras de Caicedo y Acosta (2012), se planea *"un cambio determinado tanto por las condiciones internas como por las externas (sistema abierto) del momento y prospectando un ámbito futuro en el que la organización se va a desempeñar"* (p.109).

Lo anterior reafirma que una de las prioridades actuales de Cuba es sustentar el desarrollo económico y social proyectado en los logros de la ciencia y la innovación en las diferentes esferas. Díaz-Canel, Alarcón y Saborido (2020), al valorar los resultados de la planificación estratégica del MES durante el periodo 2012-2020, identificaron algunas de las principales insuficiencias vinculadas con el PA de las IES que se relacionan, entre otras, con el porciento de doctores, las publicaciones y la evaluación de los impactos del posgrado. Ante esta realidad, reconocen que se ha fortalecido el sistema nacional de grados científicos, con nuevas normativas que estimulan la formación doctoral de jóvenes talentos en temas de impacto social y económico. De igual forma, destacan el papel vital de la educación superior y su PA para el

desarrollo de la sociedad y reconocen su protagonismo y la conveniencia de apoyarse en ellos, para perfeccionar la planificación estratégica.

En el momento actual, cuando se habla de planificación estratégica de las IES se piensa no solo en la necesidad de adquirir recursos económicos y tecnológicos en función de las exigencias externas, sino es esencial priorizar el potencial humano para cumplir los objetivos institucionales. Es precisamente en este, donde recae la responsabilidad de aprovechar al máximo sus potencialidades en aras de conseguir los resultados previstos. Ese ser humano es portador de una historia personal cargada de conocimientos, habilidades y valores, impregnados todos, de sentimientos y emociones devenidos de sus experiencias y vivencias anteriores que es necesario atender, para desarrollar su motivación hacia la actividad profesional que realiza, como motor impulsor que dinamiza y regula su comportamiento en una IES.

Según los autores de este trabajo, la autovaloración de las posibilidades reales del PA de una IES permite, de manera más precisa, diseñar las estrategias convenientes y determinar las acciones diferenciadas requeridas para superar las barreras y dificultades detectadas y avanzar hacia un desempeño exitoso. Una adecuada gestión directiva debe estimular la permanencia con resultados productivos del PA en la IES, por ejemplo, a través de su formación y desarrollo según las exigencias de su actividad profesional, el reconocimiento de su desempeño y la promoción a puestos que requieran de niveles superiores de conocimientos, habilidades y responsabilidad. Por ello, en las IES cobra un valor incalculable su preparación, dado que cada día la sociedad espera más de las mismas y al mismo tiempo, exige un producto de mayor calidad y pertinencia que satisfaga los retos que enfrentan.

Se reconoce por los autores que para cumplir con éxito ese encargo protagónico asignado al PA, es necesario que los directivos, docentes e investigadores se mantengan en constante actualización y alcancen el nivel de preparación que requiere la actividad inherente al académico universitario.

Al respecto se coincide con González (2020), quien realiza un análisis profundo de la actividad del profesor universitario, donde se destaca: su carácter complejo desde el punto de vista del contenido técnico (requiere no sólo dominar la ciencia de la cual es graduado, sino también los saberes específicos de las ciencias de la educación que posibilitan que otra persona aprenda). Por otra parte, también enfatiza en varias dimensiones de esa actividad

direccionada al desarrollo de conocimientos psicológicos, para atender y comprender mejor las especificidades del grupo etario en que se encuentran sus estudiantes; pone énfasis en la gestión educativa, dada su responsabilidad en la dirección científica del proceso de formación, de comunicación, en tanto debe aprender a trabajar en grupos, resolver conflictos y reflexionar sobre su práctica. En el PA universitario también está presente con gran fuerza la actividad investigativa, creándose las condiciones necesarias para favorecer el vínculo con la docencia y la extensión y con ello, acercar al estudiante al mundo laboral.

Las diferentes aristas de la actividad universitaria ofrecen al PA potencialidades para influir, de manera directa, en las transformaciones sociales, en tanto es quien prepara al profesional de las diferentes áreas del saber científico, para llevar a cabo el proyecto social de una región o país.

En este sentido, se piensa la formación del PA desde una visión dinámica, a partir de la realidad cambiante que se orienta no solo a la actualización sino, fundamentalmente, a la comprensión y análisis de la evolución de la profesión como académico universitario. Ello reclama flexibilidad y creatividad en las nuevas situaciones de aprendizaje, ajustes a las características de los estudiantes, nuevos retos a los profesores y elevados niveles de exigencias a las IES.

Por tanto, construir cualquier alternativa de superación y/o desarrollo profesional para el PA, requiere considerar lo establecido por la Dirección de Posgrado del MES, donde se significa que la superación profesional es aquel subsistema del posgrado, dedicado a la formación permanente y actualización de los graduados (MES, 2004). Incluye distintas formas organizativas como el curso, diplomado, entrenamiento y otras que las complementan como: la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller y el debate.

Este proceso de superación profesional se desarrolla con el propósito de actualizar, de manera sistemática, a los graduados universitarios, perfeccionar el desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como enriquecer su cultura para que responda a los retos que le impone su desempeño profesional.

En consecuencia, el proyecto de investigación que desarrolla actualmente el CEPES reserva un espacio importante para la superación de los directivos y otros actores importantes de la UH, para que puedan enfrentar, científicamente, la gestión del PA, teniendo en consideración

los múltiples factores y problemas que en ella inciden. Se brinda una opción de superación profesional para la cual se decidió utilizar la forma de Curso-Taller. La integración de estas formas de enseñanza permite analizar aspectos de carácter teórico y debatir los temas que se proponen, a partir de las contribuciones de los participantes.

Se coincide con Zacarías *et al*. (2018), quien destaca que el taller reflexivo estimula la participación del grupo en la discusión, el análisis y la valoración crítica de los diferentes temas y problemas; promueve la libre expresión de ideas y opiniones que favorecen la elevación de los niveles de conciencia frente a las insuficiencias detectadas en su entorno inmediato, así como el interés por su solución. Estos autores también reconocen que los talleres de reflexión, por su estructura, abren un espacio para la pronta retroalimentación de la información a los participantes, al mismo tiempo que el intercambio de saberes construidos en la práctica, en un escenario grupal, potencia la autorreflexión y con ello, el crecimiento personal y profesional.

Por otra parte, la integración del curso con el taller en la propuesta que se ofrece, le otorga un valor metodológico añadido para el equipo de investigación del CEPES, en tanto las intervenciones que se realizan en cada sesión de trabajo, brindan informaciones muy valiosas para perfeccionar el propio curso y sus estrategias didácticas, así como para enriquecer las ideas valoradas para el diseño de la Estrategia de permanencia del PA en la UH, la cual constituye el producto fundamental del proyecto, como se expresó con anterioridad.

Sobre estas premisas y teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico realizado en la etapa inicial de dicha investigación, se diseñó el Curso-Taller ¨ *La permanencia del PA en las IES del MES: problemática actual y retos futuros*. Su ejecución se realiza a través de la modalidad a ¨tiempo completo¨, con una duración de 60 horas; de ellas, 16 lectivas (presenciales, a través de la ejecución de 4 sesiones de trabajo de 4 horas cada una) y 44 horas de trabajo independiente que aportarán a los participantes tres (3) créditos académicos.

La construcción del programa del curso-taller y cada una de las actividades de sus sesiones de trabajo, parten de una visión integradora de la permanencia del PA en la UH, que se fundamenta en una concepción desarrolladora del proceso enseñanza aprendizaje e incluye, el análisis crítico de los resultados investigativos obtenidos y de experiencias institucionales exitosas en ese ámbito aportadas por los participantes en el mismo.

Se asume como permanencia del PA, una concepción elaborada en el desarrollo de esta investigación por Castellanos & Almuiñas (2022), quienes la conciben como:

> La decisión voluntaria de mantenerse laborando en una IES, que compromete otras decisiones y elecciones individuales y organizacionales, como resultado de la configuración subjetiva de la relación del profesor/investigador (lo personal) con el trabajo específico, la organización y el entorno. (p.7)

El Curso – Taller está diseñado para profesionales que laboran en IES del sistema MES, especialmente, para aquellos vinculados con el área de recursos humanos (directivos o miembros del PA), específicamente, en la primera versión desarrollada participaron miembros de la Universidades de La Habana, Agraria de La Habana, de Artemisa, del Ministerio del Interior, de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Ciencias Informáticas, así como de la Escuela Latinoamericana de Medicina y el Centro de Capacitación del Ministerio del Turismo.

Dicha actividad tiene como *objetivo general proponer* acciones para la mejora de la gestión de la permanencia del personal académico de las IES, a partir de los principales factores y problemas y su contextualización en las instituciones de los participantes. Los *contenidos* establecidos en el programa abarcan diferentes resultados de las tareas del proyecto de investigación: los fundamentos teóricos determinados para sustentar la elaboración de la pretendida Estrategia en la UH, los momentos de la metodología empleada para su diseño, los factores de mayor y menor influencia y los problemas que afectan la permanencia del PA, así como sus posibles soluciones en el contexto actual. En consecuencia, se abordan tres (3) temas:

- el papel estratégico del PA: el personal docente y los investigadores. La permanencia del PA en las IES como objeto de gestión. Factores de influencia y problemas que afectan la permanencia del PA en las IES;
- propuesta de metodología para el diseño de la Estrategia de permanencia del PA de las IES, y
- la permanencia del PA de la UH: aproximación a la situación prevaleciente y su comportamiento en el futuro inmediato.

Todas las sesiones de trabajo, otorgan un lugar privilegiado a las contribuciones de los profesores y directivos de las diferentes IES participantes; de ahí, que contengan actividades prácticas a realizar dentro y fuera de la clase. El intercambio de conocimientos, y experiencias y vivencias, revela que se concibe al participante no solo como objeto donde recaen las influencias pedagógicas del profesor, sino esencialmente como sujeto constructor de sus propios saberes, que, con el debate, se posibilita su reconstrucción y perfeccionamiento.

Los métodos que se utilizan son, entre otros, la elaboración conjunta, la discusión grupal y la plenaria y, el análisis de casos. Como medios, se emplean las presentaciones electrónicas y los materiales didácticos de apoyo a la actividad académica. La evaluación se realiza, de forma sistemática, a través de la participación individual y grupal en las diferentes actividades, así como la entrega y defensa de un ejercicio final evaluativo, apoyado en una guía, cuya ejecución se caracteriza por el protagonismo del participante en el análisis del contexto en que tiene lugar su desempeño profesional, que permite la conformación más precisa de una perspectiva diversa y multidimensional del fenómeno de la permanencia del PA en las IES de cada participante. La bibliografía actualizada se entrega digitalizada.

Se considera que el diseño (objetivo, contenidos, actividades y bibliografía), ejecución y evaluación del Curso – Taller y sus resultados, pueden brindar a los participantes, una adecuada preparación para abordar, científicamente, la problemática de la permanencia del PA en sus respectivas IES. De igual forma, para la investigación sobresalen contribuciones de carácter:

- teórico: permite depurar, precisar y enriquecer la conceptualización y operacionalización de la variable principal: la permanencia del PA;
- metodológico: muestra una posible vía para la instrumentación didáctica de la propuesta de superación profesional y la fertilización de los resultados del proyecto de investigación, y
- de carácter práctico: se analizan, valoran y socializan, fortalezas y debilidades de buenas prácticas existentes en las diferentes IES, que abren el camino para pensar en su generalización.

Conclusiones

La voluntad política del gobierno cubano y del MES, identifican al conocimiento y los resultados de la ciencia y la innovación de las IES y, por tanto, a su PA, como actores estratégicos para

impactar en el desarrollo de la sociedad. En este contexto, se reconoce su preparación, como elemento clave para desarrollar su importante rol en la sociedad.

La alternativa de superación profesional derivada de los resultados científicos del proyecto, constituyen expresión del necesario y conveniente vínculo que debe existir entre posgrado e investigación en el contexto universitario. En consecuencia, el diseño del Curso -Taller constituye, por sus contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas, una forma efectiva para la superación profesional del PA, para enfrentar la problemática de su permanencia en las IES en el contexto actual. La valoración de los participantes fue muy favorable y en proyección, se pretende continuar su impartición a partir de las solicitudes realizadas por otras IES del MES.

Referencias bibliográficas

Briones, K. y González, S. (2019). La universidad contemporánea y la gestión del talento humano. *Revista San Gregorio, No.35*, 81-93.

Caicedo, V. M. y Acosta, A. M. (2012). La gestión del talento humano y el ser humano como sujeto de desarrollo. *Revista Politécnica*, *Año 8, Número 14*, 105-113.

Castellanos A. V. y Almuiñas, J.L. (2022). La permanencia del personal académico en las Instituciones de Educación Superior: ejes de reflexión. *Revista. Cubana Educación Superior*, *Vol.41,* supl.1. Universidad de La Habana, Cuba.

Díaz-Canel, M., Alarcón, R. y Saborido, J.R. (2020). Potencial humano, innovación y desarrollo en la planificación estratégica de la educación superior cubana 2012-2020. *Revista Cubana de Educación Superior. No. 3, Vol. 39.*

Díaz-Canel, M. (2021). *Sistema de gestión del gobierno basado en ciencia e innovación para el desarrollo sostenible en Cuba*. Tesis de Doctorado por la Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas, Villa Clara, Cuba.

González, B.M. (2021). La actividad del profesor universitario y su ideal de profesor. *Revista Conrado*, *Vol.16,* No.75, 291-298.

Partido Comunista de Cuba (2017*). Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030. Propuesta de una Visión de la Nación. Ejes y Sectores Estratégicos*. 7mo. Congreso del Partido Comunista de Cuba.

Ministerio de Educación Superior (2004). Normas y procedimientos para la gestión de posgrado. La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación Superior (2020). Ficha del Programa Sectorial “Educación Superior y Desarrollo Sostenible”. Dirección de Ciencia, Tecnología e Innovación del Ministerio de Educación Superior, La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación Superior (2022). *Proyecto Estratégico del Ministerio de Educación Superior* 2022 - 2026. La Habana, Cuba.

Moscoso, F. y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior, 3,* 140-154.

Ojeda, M. M. (2013). La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior mexicanas: De la retórica a la práctica. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, *16*. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/num16/critica/ojeda-planificacionestrategica.htmls

Organización de las Naciones Unidas – ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1, 7-17. Washington D.C. Recuperado de https://unctad.org/meeting/es/Session/Documents/ares70d1_es.pdf

UNESCO – IESALC (2018). *Plan de Acción 2018-2028.* III Conferencia Regional de Educación Superior sobre América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina. Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028-2

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo, 41(2),* 1-16.

Vallejo, V. y Portalanza, A. (2017). Importancia de la Gestión del Talento Humano como Estrategia para la Atracción y Retención de Docentes en las Organizaciones Educativas de Ecuador. *PODIUM Edición Especial*, 145-168.

Zacarías X., Uribe J. y Gómez, R. (2018) Talleres reflexivos con mujeres: una estrategia participativa de investigación y diálogo en contextos comunitarios. *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, *vol. XXIV, núm. 47*, 115-134.

SOBRE LOS AUTORES

Adela Hernández Díaz

Licenciada en Psicología. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor Titular. Experiencia a nivel del postgrado en los programas de Diplomados, Maestría y Doctorado que desarrolla el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, tanto en Cuba como en el extranjero. Ha tutorado tesis en la maestría en Ciencias de la Educación y el doctorado en Ciencias Pedagógicas. Participación en varios proyectos de investigación: Administración de las ciudades cognitivas; Permanencia y captación del personal académico universitario. Ha publicado artículos y presentado ponencias en eventos científicos nacionales e internacionales. Es miembro de la sección de Pedagogía de la Comisión Nacional de Grados Científicos de Cuba. Fue presidenta del Consejo Científico del CEPES-UH. Obtuvo el Premio anual de la Academia de Ciencias de Cuba.

Alberto Turro Breff

Ingeniero en Construcción de Maquinarías en el Instituto Politécnico de Automatización Minera de Krivoi Rog, UKRANIA, URSS Año 1983. Doctor en Ciencias Técnicas por la Universidad de Moa. Ingeniero Electromecánico en el Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa. Profesor Titular, Universidad de Guantánamo, Cuba. Actualmente se desempeña como director de la Dirección de Ciencia, Tecnología, Innovación y Medio Ambiente del Ministerio de Educación Superior, Cuba. Ha sido rector de dos universidades cubanas. Árbitro de revistas nacionales e internacionales; Miembro del consejo de redacción de la revista ¨Problemas Sociales de la contemporaneidad" de la Universidad Estatal Social de Rusia. Es miembro de los Comités Académico de la Maestría y Doctorado en Ciencias Técnicas en la especialidad de Electromecánica. Posee 30 años de experiencia en la educación superior y ha recibido premios y condecoraciones.

Ana Isabel Bonilla Calero

Doctora por la Universidad Carlos III de Madrid (España). Directora de Relaciones Internacionales en Acreditas.com (México) Responsable de la Unidad de Sellos Internacionales de Calidad de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, organismo acreditador del Ministerio de Universidades de España.

Ana Margarita Sosa Castillo

Licenciada en Economía. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de La Habana. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesor Titular, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación de la Universidad de La Habana. Docente del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Participación en varios proyectos de investigación sobre el ámbito de la gestión universitaria. Ha participado en calidad de profesora invitada en programas de posgrado académico de Bolivia, Ecuador, Perú, México y Uruguay. Ha asesorado y tutorado tesis de maestría y doctorados. Ha participado como ponente en Congresos, Seminarios y Talleres de Intercambio en Brasil, Perú, México, Uruguay y Cuba. Publicación de artículos en revistas de reconocido prestigio y participado en la elaboración de capítulos en libros editados. Árbitro de varias revistas en el ámbito de la educación superior en Cuba y Uruguay. Coordinadora del Comité Académico del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Participa en la coordinación de la Cátedra Unesco en Gestión y Docencia Universitaria. Miembro del grupo coordinador y secretaria de la Red de Cátedras Unesco cubanas.

Ana Victoria Castellanos Noda

Licenciada en Psicología. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor Titular. Fue presidenta del Comité Académico de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Coordinadora de posgrado y subdirectora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Miembro del Consejo Científico y de la Sociedad de Psicólogos de Cuba, de la Asociación de Pedagogos de la Universidad de La Habana, del Comité Técnico Evaluador de Doctorado de la Junta de Acreditación Nacional, del Tribunal Permanente de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, del Tribunal Permanente de Doctorado en Ciencias Psicológicas. Representante del Programa de Doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de La Habana. Ha participado en varias investigaciones en temas de educación superior. Tutora de tesis de diploma, trabajos de curso de tesis de doctorado y Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Coautora de 14 libros en temas vinculados al perfeccionamiento de la Educación Superior. Ha publicado artículos en revistas científicas y presentado ponencias en eventos nacionales e internacionales. Premio Anual al Mérito Científico-Técnico; Mérito al libro más útil a la Educación Superior. Mención al resultado más útil a la Educación Superior. Premio Anual de la Academia de Ciencias de Cuba.

Dania Morales Batista

Graduada de Ingeniería en Sistemas en la especialidad Máquinas Computadoras Electrónicas, Instituto Superior Politécnico "Vladimir Ilich Lenín", República de Kajazastán. Máster en Ciencias de la Educación Superior (Mención en Gestión Universitaria). Profesora Auxiliar. Doctorando en el Programa de Ciencias de la Educación Superior del CEPES - UH. Experiencia docente en la educación superior. Actualmente es profesora del Departamento de Informática Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Ha cursado más de 40 postgrados de su especialidad, y otros de corte pedagógico. Ha impartido varios cursos y talleres de posgrado y superación profesoral sobre la temática de planificación universitaria. Miembro de tribunales de varios eventos científicos. Tiene varias publicaciones y participado en una gran cantidad de eventos científicos nacionales e internacionales. docentes y de la especialidad impreso y en formato electrónico.

Daniel Alberto Comba

Máster en Ciencias Sociales. Profesor Adjunto Ordinario de “Teoría de las Políticas Públicas” en la Licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL), y de Teoría Política IV/Teoría del Estado. Docente Investigador y docente de actividades de posgrado. Vicedecano de la FHUC-UNL (2018-2022 y 2022-2026). Actualmente es director de Planeamiento Institucional y articulación de Políticas Públicas de la UNL.

Dayana Lozada Núñez

Licenciada y Máster en Organización de Empresas. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, ambas por la Universidad de Granada en España. Máster en Gestión Turística por la Universidad de Oriente, Cuba. Profesor Agregado 2, Universidad de Guayaquil, Ecuador. Posee más de 15 años de experiencia impartiendo docencia en el área de Organización de Empresas en Cuba, España y Ecuador. Ha participado como investigadora en proyectos de investigación vinculados con las líneas de transferencia de conocimiento, emprendimiento y alineamientos estratégicos en Instituciones de Educación Superior. Autora y coautora de más de 15 artículos de investigación en revistas indexadas con factor de impacto y publicadas en bases de datos regionales.

Francisco Benítez Cárdenas

Ingeniero mecánico en la Facultad de Tecnología de la Universidad de la Habana. Doctor en Ciencias Técnicas por el Instituto de Automóviles y Carreteras de Moscú. Profesor Titular

Consultante en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Ha sido decano y vicerrector del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría; director de la Dirección de Ciencia y Técnica del MES y rector de la Universidad Agraria de la Habana (UNAH), Cuba. Miembro del claustro de la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación del CEESA UNAH; miembro del Consejo Científico Asesor de la revista REGU, de la red de Dirección Estratégica en la Educación Superior y árbitro de otras publicaciones seriadas en el campo de las Ciencias de la Educación. Posee 50 años de experiencia en la educación superior; ha recibido premios y condecoraciones.

Gabriel Eduardo Ojeda Fosaro

Contador Público Nacional y Licenciado en Administración. Profesor Titular Investigador Dedicación Exclusiva. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Profesor de Posgrados en Educación Superior en varias universidades argentinas. Profesor visitante en la Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos en la Universidad de Barcelona, España. Especialista en evaluación económico social de proyectos, Universidad de los Andes. Especialista en Evaluación y Gestión Universitaria, Organización Universitaria Interamericana, Canadá. Director de las Maestrías en Gestión Pública en la Universidad Nacional del Nordeste Resistencia y Escuela de Gobierno de Corrientes. Asesor Consultor. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación Asesor Consultor. Consejo Interuniversitario Nacional. Áreas de Economía y de Posgrado. Consultor del BID, BM, PNUD, IIPE UNESCO. Integrante de Comités Académicos Evaluadores en CONEAU (Argentina) y el CONEAUPA (Panamá).

Irina García Ojalvo

Licenciada de Cibernética-Matemática, Universidad de La Habana. Máster en Informática Aplicada a la Ingeniería y la Arquitectura. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar de la Universidad de La Habana. Forma parte del claustro y del Comité Académico de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior, donde imparte asignaturas en Cuba y en el extranjero, relacionadas con las TIC, la virtualización de la educación y el análisis de datos en la investigación educativa. Trabajó en el Centro Nacional de Investigaciones Científicas y el Centro de Neurociencias de Cuba. Ha participado en eventos nacionales e internacionales sobre temas relacionados con el desarrollo de software para el apoyo al proceso de ingreso y la caracterización del nuevo ingreso, su composición social, el vínculo

acceso-permanencia y su impacto sobre la eficiencia académica. Autora de numerosos artículos sobre estos temas, publicados en revistas científicas.

Isidro Alfredo Abelló Ugalde

Licenciado en Matemática en la Universidad de La Habana. Realizó estudios de maestría en la UNAM (México) y la Universidad de La Habana. Doctor en Ciencias Matemáticas por la UNAM. Profesor Auxiliar del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Dirigió el Sistema Automatizado de Ingreso a la Educación Superior cubana. Forma parte del claustro de la Asignatura de Análisis de Datos de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Sus temas de investigación se vinculan con las matemáticas aplicadas. Trabajó en el Centro Nacional de Investigaciones Científicas y el Centro de Neurociencias de Cuba. Tiene más de 40 artículos publicados., varios en revistas internacionales arbitradas. Es participante regular de eventos y congresos de métodos numéricos, matemáticas aplicadas y políticas de ingreso y uso de nuevas tecnologías en la enseñanza en la educación superior. Ha recibido Premios de la Agencia de Energía Nuclear y al resultado más útil a la Educación Superior otorgados por el rector de la Universidad de La Habana y el Ministro de Educación Superior.

José Luis Almuiñas Rivero

Ingeniero Químico. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular y Profesor Emérito de la Universidad de La Habana. Asesor en los Ministerios de Educación y de Educación Superior de Cuba, en universidades cubanas y de otros países. Fue presidente del Consejo Científico del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Profesor de postgrado en universidades cubanas y de otros países (Nicaragua, Ecuador, Venezuela, México, Bolivia, Uruguay, Argentina, Honduras y El Salvador). Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. Autor o coautor de libros, monografías y artículos en revistas nacionales y extranjeras. Ha brindado asesorías sobre temas de gestión universitaria en Cuba y en el extranjero. Ha obtenido varios premios y reconocimientos científicos que otorga la Universidad de La Habana, el Ministerio de Educación Superior y la Academia de Ciencias de Cuba. Es miembro del Comité Doctoral y del Consejo Científico del CEPES. Se desempeña además como Coordinador General de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior.

José María Passarini Delpratto

Doctor en Medicina y Tecnología Veterinaria. Magister en Enseñanza Universitaria. Doctor en Ciencias de la Educación. Categorizado en el Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Profesor Agregado. Fue Coordinador del Departamento de Educación Veterinaria de la Universidad de la República. Es director del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República y presidente de la Comisión de Evaluación Interna y Acreditación. Ha publicado una gran cantidad de artículos y presentado ponencias en eventos nacionales e internacionales. Ha impartido varios cursos de posgrado nacionales y en universidades extranjeras. Secretario Ejecutivo de la Red de Dirección Estratégica de la Educación Superior.

Judith Galarza López

Doctora en Medicina. Especialista de Segundo Grado en Medicina General Integral. Máster en Ciencias de la Educación Superior (Mención Gestión Universitaria). Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de la Universidad de La Habana. Actualmente es Coordinadora de la carrera de Medicina de la Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador. Fue profesora de varias asignaturas de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CEPES. Ha impartido diversos cursos y talleres en Cuba y en el extranjero (Ecuador, Perú, México, Bolivia, Uruguay, Argentina, Honduras y El Salvador) sobre temas relacionados con la gestión universitaria. Ha participado en eventos nacionales e internacionales y publicado libros, monografías y artículos sobre temáticas universitarias en revistas nacionales y extranjeras. Ha brindado asesorías sobre temas de gestión universitaria en Cuba y en el extranjero. Ha obtenido varios premios y reconocimientos nacionales por los resultados científicos alcanzados otorgados por la Universidad de La Habana, el Ministerio de Educación Superior y la Academia de Ciencias de Cuba. Fue miembro del Comité Doctoral y del Consejo Científico del CEPES. Se desempeña desde su fundación en el 2009 como Secretaria Académica de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES).

Luci Cristina Salas Narváez

Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Mercadotecnia y Publicidad. Magister en Administración de Empresas, Universidad de Guayaquil. Ecuador. Estudiante del Doctorado en Ciencias Económicas con mención en Administración en la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina. Posee un diplomado en producción científica y experiencia como docente superior y facilitadora en el campo empresarial en áreas de marketing,

administración y capacitación. Ponente y asistente en varios congresos tanto nacionales como internacionales, autora de libros y artículos científicos, tutora de tesis de pregrado y posgrado.

Marcelo Gustavo Podmoguilnye

Licenciado en Economía. Especialista en Costos y Gestión Empresarial (Universidad Nacional de Lomas de Zamora - UNLZ). Magíster en Gerenciamiento de Negocios Agroindustriales (Universidad Nacional de Cuyo). Presidente del Instituto Internacional de Costos. Contador Público y Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ. Profesor titular ordinario de la Cátedra de Sistemas de Costos y de Costos para la toma de decisiones de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ. Profesor Titular ordinario de la Cátedra de Contabilidad Gerencial en el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA). Profesor asociado ordinario a cargo de la Cátedra de Gestión y Costos y de la Cátedra de Sistemas de Costos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular del Módulo Costos dictado en el MBA y en MAGNAGRO de la Universidad Nacional de Cuyo – Facultad de Ciencias Económicas. Presidente del Instituto Argentino de Profesores Universitarios de Costos. Autor de publicaciones y presentaciones en Congresos Nacionales e Internacionales de la especialidad. Autor de numerosos libros y artículos publicados en revistas vinculadas con la temática Costos y Gestión. Consultor independiente especializado en costos y gestión empresarial.

Noemí Delgado Álvarez

Ingeniera Industrial. Máster en Ingeniería Industrial, mención en Calidad por la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Máster de Evaluación de la Calidad y procesos de certificación en Educación Superior, UNIR, España. Es directora de Investigación del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador. Coordinadora de la implementación del modelo EFQM en la Universidad Bolivariana de Ecuador. Experiencia por más de 25 años en docencia en la educación superior, fundamentalmente, en el campo de la administración. Se ha desempeñado como par académico del CACES y par evaluador de proyectos de carrera del CES. Autora de artículos científicos y capítulos de libro. Coordinadora de proyectos de investigación.

Norberto Fernández Lamarra

Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Planeamiento y Educación (U. Chile). Profesor universitario, investigador y consultor nacional e internacional en el área de las políticas, la planificación, la gestión y la evaluación de la educación. En la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) es director del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), del Doctorado en Políticas y Gestión de la Educación Superior y del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestrías y Especializaciones). Dirige la Cátedra UNESCO "Educación y Futuro en América Latina. Reformas, cambios e Innovaciones". Profesor de Posgrado en diversas universidades argentinas y de otros países de América Latina. Investigador Categoría 1. Editor General de la Revista Educación Superior y Sociedad del IESALC/UNESCO, y director de la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE) y de la Revista de Educación Superior de la Red Argentina de Postgrados en Educación Superior (REDAPES).

Norma Beatriz Salvatierra

Licenciada en Economía. Magíster en Gestión Empresarial y Cadena de Suministros por la Universidad Politécnica de Valencia, España. Especialista en Gestión UPV, España. Contadora Pública Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ) – Argentina. Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Económicas UNLZ. Presidente del Instituto Técnico de Contadores Público de la Federación Argentina de Colegios Profesionales de Ciencias Económicas. Miembro del Colegio de Graduados de Ciencias Económicas de Lomas de Zamora – Argentina. Ex miembro concursado del Área de Educación del CECyT de la Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas. Profesora Titular y Adjunta Concursada de la FCE. Docente Investigadora Categorizada. Directora de Proyectos de Investigación y de Becarios CIN. Docente de Posgrado y del Programa de Capacitación Permanente de la Secretaría de Extensión Universitaria. Directora de la Especialización en Docencia Universitaria.

Pablo Daniel García

Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Doctor en Educación (UNTREF-UNLA). Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación Social (CLACSO). Investigador Asistente del Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesor-investigador en NIFEDE-UNTREF. Coordinador Académico del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Coordinador Académico del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF).

Sérgio Roberto Kieling Franco

Licenciado en Educación. Doctor en Educación. Profesor Titular en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Profesor de programas de Posgrado en Educación e Informática de Educación. Es presidente de la Asociación de Escuelas Superiores de Formación de Profesionales de Enseñanza de Rio Grande do Sul. Fue miembro del Consejo Nacional de Educación (CNE) y vicepresidente de la Cámara de Educación Superior de este Consejo. Fue presidente de la Comisión Nacional de Acreditación de Educación Superior (CONAES) del Ministerio de Educación y presidente de la Asociación Universidad en Rede (UNIREDE). Fue vicerrector de graduación de la UFRGS; secretario de Educación a Distancia de UFRGS; director de la Facultad de Educación de UFRGS; director del Centro Interdisciplinario de Nuevas Tecnologías en Educación de UFRGS; asesor o cargo de director de Políticas de Educación a Distancia del Ministerio de Educación.

Sirio Antonio Vargas Jiménez

Ingeniero Agrónomo. Doctor en Ciencias Veterinarias. Profesor Titular. Ha sido jefe de varios proyectos de investigación. Ha publicado 43 artículos en revistas nacionales y extranjeras; ha elaborado monografías y ha sido autor o coautor en varios libros. Participante, como ponente, en eventos nacionales e internacionales. Profesor en los programas de Doctorado en Ciencias de la Educación y Gestión Universitaria en Perú. Profesor invitado en varias universidades en México, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. Fue secretario ejecutivo de la Red Nacional de Centros de Estudios sobre la Educación Superior. Director de la revista Pedagogía Universitaria, de la cual es fundador. Ha recibido distintos reconocimientos: Profesor Honorario Universidad Nacional de San Martín. Perú y la Distinción Especial del Ministro por la destacada labor educativa, docente y metodológica.

Víctor Gustavo Gómez Rodríguez

Máster en Ingeniería por la Universidad Técnicas Estatal de San Petersburgo, Rusia. Doctor en Ciencias Técnicas, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Vicerrector académico de la Universidad Bolivariana del Ecuador. Vicerrector de Extensión y Gestión Administrativa en el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador.

Director general del Congreso Internacional de Ciencias Pedagógica de Ecuador. Consultor en Aseguramiento de la Calidad y Acreditación de Instituciones de Educación Superior. Director, codirector e investigador en varios proyectos de investigación e innovación. Miembro del claustro de diversos programas de maestrías y doctorados en IES latinoamericanas.

Yaimara Peñate Santana

Ingeniera Industrial. Máster en Administración de Empresas. Doctor en Administración de Empresas, Universidad de Oviedo. Profesor Agregado 2. Docente investigadora en la Universidad de Guayaquil, Ecuador. Más de 19 años de experiencia en el campo de la Administración de Empresas como asesora en la implantación de Sistemas de Gestión y Metodologías Lean, Dirección estratégica y Diseño de Modelos de Negocio. Ha impartido docencia de pregrado y postgrado en universidades de varios países (Cuba, España, República Dominicana y Ecuador). Publicaciones en revistas indexadas; actualmente es revisor de la revista Economics and Business Letters. Ha dirigido varios proyectos de investigación en las áreas de emprendimiento, dirección estratégica y mejora del desempeño organizacional en la educación superior. Ha participado en varios eventos científicos y colabora con el Instituto de Estudio para la Paz y la Cooperación adscripto a la Universidad de Oviedo.

Yaneisy González Espino

Licenciada en Educación Prescolar. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Docente de pregrado y de postgrado en Cuba y en el extranjero. Miembro de la comisión de expertos en evaluación de carreras universitarias y maestrías. Coordinadora de la Maestría en Educación Superior. Miembro del Comité Académico, así como de tribunales de maestrías y doctorados. Ha participado en varios proyectos de investigación. Publicación de varios artículos y presentación de ponencias en eventos nacionales e internacionales. Miembro de proyectos institucionales y nacionales. Coordinadora y autora en la publicación de enciclopedia cubana. Tutora de tesis de doctorado, maestría y de grado en Cuba y otros países. Miembro de organización y ponente en eventos nacionales e internacionales. Premio Especial por su impacto social de la Academia de Ciencias de Cuba y Premio Universidad de La Habana por el resultado ya aplicado de mayor aporte al desarrollo social.

Yeny Delgado Brito

Licenciada en Sociología. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesora Auxiliar. Profesora del Centro de Estudios del Perfeccionamiento de la Educación Superior y de la carrera de Sociología de la Universidad de La Habana. Docente de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior y de Sociología. Cuenta con experiencias docentes en Bolivia, Venezuela, México y Nicaragua. Miembro del Comité Académico del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CEPES. Profesora de la Cátedra UNESCO en Gestión y Docencia Universitaria. Ha participado en varios proyectos de investigación, sobre todo en la línea de calidad de los graduados en la educación superior y ha formado parte del equipo de la Universidad de La Habana en los proyectos internacionales Programa Marco Interuniversitario para una política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior- RIAIPE 3 y Observatorio regional de calidad y equidad de la Educación Superior en Latinoamérica (ORACLE) ERASMUS+ Capacity-building in the Field of Higher Education. Cuenta con varias publicaciones científicas y ponencias asociadas a estas temáticas. Ha participado en eventos científicos de carácter nacional e internacional.

La inercia no es una opción aconsejable en nuestros tiempos para gestionar la calidad en una institución universitaria. Movilizarla a través de la ciencia y la innovación, así como la experiencia demostrada parece ser el mejor camino para lograr el cambio necesario.

No existe una única manera de concebir y practicar la gestión de calidad: hay muchas, el problema es encontrar las mejores estrategias para cada Institución de Educación Superior.

Gestionar la calidad no es todo; sin embargo, querer hacerlo bien, si lo es.

ISBN: 978-9974-0-2076-4