

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: OPCIONES Y MODELOS

Quality assurance in higher education: Options and models

MARÍA JOSÉ LEMAITRE*

Resumen

El artículo analiza las distintas opciones posibles en el diseño y desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad para la educación superior en el ámbito de sus propósitos, el foco, criterios y procedimientos para la evaluación y el o los organismos responsables por esta función, ejemplificando las diversas alternativas con ejemplos de la experiencia internacional. Luego se describen las opciones adoptadas en el caso chileno, tanto para las tareas de licenciamiento como las de acreditación.

Abstract

This article analyzes different options for designing and developing quality assurance (QA) mechanisms in higher education. A description of mechanisms' purposes, criteria, procedures, and participants is shown. International examples are provided and Chilean quality assurance system for licensing and accreditation is examined.

* Secretaria Técnica de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (Chile) y ex Presidenta de la Red Internacional de Agencias de Acreditación (INQAAHE).

El aseguramiento de la calidad de la educación superior constituye un tema prioritario en la agenda de la mayoría de los países. En algunos casos, esta preocupación ya tiene una historia larga; en otros, se trata más bien de una inquietud que aún no se traduce en mecanismos concretos; en la mayoría, hay iniciativas diversas, con distintos niveles de consolidación.

El objetivo de este documento es plantear las opciones que se presentan al momento de establecer un sistema de aseguramiento de la calidad, las que van configurando diversos modelos posibles. Para ello se analizarán las distintas alternativas posibles, con sus principales características e implicaciones ejemplificando su aplicación con la experiencia de distintos países, para concluir con la descripción de las adoptadas en el caso chileno.

I. Aseguramiento de la Calidad en un Contexto de Cambio

La educación superior de casi todos los países del mundo se ha visto enfrentada a un conjunto de cambios que definen un nuevo contexto para la educación superior. A riesgo de repetir conceptos y observaciones que ya se han convertido en un lugar común, se resumen a continuación algunos de estos cambios, simplemente con el fin de promover un marco de referencia común en el cual insertar los comentarios que siguen.

Durante muchos años –siglos, quizás– una de las certezas más tranquilizadoras en el mundo de la educación superior era la de la permanencia de las universidades y su estabilidad en el tiempo. Por más de 500 años, las universidades desarrollaron un modelo centrado en el desarrollo disciplinario, dirigido a una élite intelectual y académica, expresado en el encuentro cara a cara de profesores y estudiantes, enfatizando el acceso a textos escritos. La estructura y los métodos han permanecido esencialmente idénticos durante todo el período.

Hoy la certeza acerca de la capacidad de ese modelo para sobrevivir a las tensiones de una nueva relación entre las instituciones de

educación superior con el conocimiento y la sociedad ya no es tal. Surge la incertidumbre acerca de la identidad de la universidad (y de un sector que llamamos educación superior, educación terciaria o educación postsecundaria, haciendo evidente la ambigüedad en que nos movemos) y del rol que la sociedad le asigna al conocimiento, que ha adquirido una dimensión, un status y roles muy distintos a los tradicionales.

¿A qué se debe, concretamente, la incertidumbre?

- A la emergencia sustantiva de un nuevo modo de producción de conocimientos que, a diferencia de la lógica disciplinaria y deductiva tradicional, enfatiza una aproximación centrada en la resolución de problemas complejos, para los cuales es necesaria una aproximación transdisciplinaria que obliga a modificar las formas organizacionales habituales.
- Al impacto producido por la masificación del acceso a la educación superior, que aunque tiene magnitudes diferentes en países según su grado de desarrollo, implica no sólo una población más grande sino, sobre todo, una población mucho más diversificada. Las demandas de esta nueva población estudiantil son también diversas, tanto en lo que se refiere a la formación de pregrado (que debe acomodar estudios técnicos, profesionales, académicos, de corta y larga duración) como a la de posgrado o postítulo, en una perspectiva en que la educación se extiende a lo largo de la vida de las personas. Un resultado de lo anterior es el reconocimiento de que las metas de las instituciones de educación superior son múltiples y diversas, por lo que es esencial contar con procedimientos para conocer su calidad – siempre que sea posible definirla.
- Al efecto de la globalización y la competencia internacional, que obliga a certificar la calidad de la formación de recursos humanos más allá de las fronteras nacionales, por una parte, y por otra, exige que se genere la capacidad no sólo (y a veces ni siquiera principalmente) para producir conocimiento, sino para

aplicar conocimiento producido en el país o fuera de él en los diversos contextos de la vida social.

- Por último, a la contracción de recursos públicos para la educación superior y a la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento – las que, a su vez, exigen que se les demuestre el buen uso de los fondos aportados.

Es esa incertidumbre la que provoca la preocupación por el aseguramiento de la calidad. No es que antes la calidad no haya sido importante, sino que se daba por descontada. Hoy se hace indispensable que ‘alguien’ –con poder y reconocimiento social– defina calidad en la educación superior, la promueva, la verifique y la garantice.

En distintos países se ha hecho el esfuerzo de definir quién puede ser ese ‘alguien’ y de establecer criterios para identificar la calidad en los distintos contextos institucionales y organizacionales. Ese es el tema de los párrafos siguientes.

II. Características de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad y su Aplicación en distintos países

Distintos países han trabajado en el diseño y desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad. A pesar de que, como se señaló más arriba, los sistemas de educación superior se han visto afectados por cambios relativamente semejantes en todo el mundo, las características culturales, sociales o históricas de cada país son las que en definitiva acotan el rango de opciones posibles.

Gracias a esto, contamos con una diversidad de ejemplos, que permiten explorar la racionalidad detrás de las distintas opciones y contribuyen a facilitar la tarea de quienes deben establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad adecuados a la realidad de su propio país. No es necesario reinventar la rueda. Sin embargo, un análisis cuidadoso de las características de los distintos tipos de rueda, e igualmente importante, un conocimiento cabal de los caminos

por donde estas ruedas deberán transitar permitirá seleccionar los mejores medios para un contexto determinado.

¿Qué características de los sistemas de aseguramiento de la calidad es preciso tomar en consideración?

Una aproximación útil al respecto nace de la propuesta por H.R. Kells, cuando se refiere a los atributos de los procesos de evaluación existentes (Kells, 1995). Estos se ordenan en cinco atributos primarios: propósito del proceso; foco o unidad de análisis; criterios o marco de referencia para la evaluación; procedimientos primarios; responsable de la evaluación.

A. *Finalidad o propósitos del proceso*

Los procesos de aseguramiento de la calidad se organizan por una variedad de razones, las que pueden agruparse atendiendo a su lógica predominante. En general, es posible identificar sistemas que privilegian el *control de calidad* (que enfatiza los mecanismos de supervisión o la respuesta de las instituciones a determinadas acciones) y otros que se centran en la *promoción de la calidad*, donde el énfasis se pone más bien en los procesos conducentes a mejorar la calidad de los servicios ofrecidos.

En general, los sistemas que enfrentan procesos acentuados de diversificación prefieren establecer procesos de control de calidad, mediante los cuales se asegura el cumplimiento de ciertas condiciones mínimas. También se privilegian los mecanismos de control de calidad cuando uno de los objetivos del sistema de aseguramiento de la calidad es la protección a los usuarios, o cuando se pretende dar cuenta pública del uso de los recursos recibidos. Ejemplos de este enfoque son los sistemas en varios países latinoamericanos (Consejo superior de Educación en Chile, CONEAU en Argentina), el sistema próximo a implementarse en España, la evaluación administrada por la QAA en el Reino Unido.

Los sistemas constituidos por instituciones de educación superior que privilegian su autonomía, relativamente homogéneos en cuan-

to a la calidad o razonablemente consolidados, tienden más bien a enfatizar una aproximación de fomento o promoción de la calidad, centrados en el mejoramiento de los servicios prestados y en el desarrollo y fortalecimiento de mecanismos internos de autorregulación. La acreditación institucional en Estados Unidos, la auditoría institucional de Suecia, los procesos recientemente iniciados en Alemania, la acreditación de carreras establecida en Chile, son casos de sistemas orientados esencialmente al mejoramiento de la calidad. Sin embargo, también es posible encontrar una adhesión formal a este enfoque cuando la intención es legitimar procesos de diversificación en ausencia de procedimientos rigurosos de evaluación.

En una posición intermedia se encuentran sistemas que desde uno u otro polo buscan principalmente dar garantía de calidad para el público: se trata de sistemas que utilizan los resultados de una evaluación conducida por uno u otro propósito para darlos a conocer y así promover la confianza social en la acción de las instituciones de educación superior. La experiencia de Holanda, la evaluación efectuada en Francia o la evaluación de algunas de las provincias de Canadá ejemplifican adecuadamente esta orientación.

B. *Foco o unidad de análisis*

El foco de la evaluación se refiere al objeto de la evaluación, el que puede estar centrado en instituciones, unidades o servicios, funciones, carreras o programas, o individuos.

Esto significa que es posible centrarse en la institución en su conjunto, considerando procesos o servicios a nivel global. También hay instancias intermedias, ya sea a través de la evaluación de unidades (facultades, institutos, departamentos), centrada en la acción global de una unidad académica, o a través de la evaluación de funciones, en un corte que cruza toda la institución para explorar la forma en que se ejercen, por ejemplo, la docencia o la investigación. A un nivel más específico está la evaluación de carreras o programas, probablemente la aproximación más frecuente. Por último, es posible

llegar a la evaluación individual, proceso habitual en los casos en que ésta se requiere para certificar conocimientos o habilitar para el desempeño de una profesión u ocupación. También hay evaluación individual cuando se aplican exámenes al egreso de la formación, a cohortes completas de estudiantes, aun cuando el resultado de esos exámenes no incida en la titulación de los alumnos.

La evaluación institucional permite efectuar un análisis global, muchas veces indispensable para poner en perspectiva los resultados de evaluaciones más específicas; con todo, precisamente debido a la globalidad del análisis, la información que entrega aporta poco al momento de facilitar la toma de decisiones de usuarios individuales de los servicios educacionales (tales como estudiantes potenciales o empleadores que quieran contratar servicios profesionales), que suelen requerir información más específica. En cambio, es un instrumento útil para quienes deben tomar decisiones globales (como el acceso a ciertos recursos) que no pueden atomizarse al nivel de carreras. El caso más evidente de evaluación institucional – y prácticamente el único debidamente desarrollado y establecido – es la acreditación institucional efectuada por las agencias regionales de los Estados Unidos. Francia también ha desarrollado procesos institucionales, y Alemania está comenzando a aplicar procesos en esa dirección. El Consejo Superior de Educación de Chile certifica a las instituciones privadas nuevas, y la CONEAU, de Argentina, administra un proceso voluntario de evaluación institucional.

Una forma particular de la evaluación institucional es la que se ha denominado *auditoría académica*, en que no se intenta analizar los recursos o actividades de la institución, ni evaluar directamente la calidad de la docencia o el aprendizaje, sino que se centra en los procesos mediante los cuales la institución asegura la calidad de sus servicios y mejora su actividad de docencia y aprendizaje. Pueden observarse ejercicios en esta dirección en las auditorías hechas en el Reino Unido, en las actividades del University Grants Committee de Hong Kong, Suecia, las experiencias del Consejo de Rectores Europeos (CRE) en Europa y algunos países latinoamericanos y en los

procesos piloto de acreditación institucional que lleva a cabo la CNAP en Chile.

La evaluación de carreras o programas permite una aproximación más precisa y la información que aporta está muchas veces más directamente ligada a los intereses de los usuarios de la misma. Sus resultados son más fácilmente aplicables a procesos de mejoramiento, debido a su especificidad y al hecho de que afectan a grupos relativamente acotados dentro de la institución. Sin embargo, a menudo debe complementarse con elementos de evaluación institucional, por cuanto muchos de los problemas identificados o las acciones necesarias como consecuencia de la evaluación corresponden a decisiones institucionales, más que a aspectos manejables desde la unidad. Ejemplos de evaluación de programas se encuentran en los Países Bajos, Canadá, Reino Unido, acreditación profesional o especializada en los Estados Unidos, Hong Kong, Dinamarca, Chile, Argentina, Brasil.

La evaluación individual es un buen mecanismo para evaluar resultados. Sin embargo, requiere de otras formas de evaluación que la complementen, para poder efectivamente tener claridad acerca de las causas de las fortalezas o debilidades que ésta permita identificar. Los procesos de habilitación profesional en los Estados Unidos, el 'prova' en Brasil, los exámenes aplicados en algunas áreas en México, son casos de evaluación individual.

C. Criterios o marco de referencia para la evaluación

El patrón para la evaluación varía entre los propósitos declarados por una institución o programa, criterios cualitativos y estándares o parámetros definidos externamente. En el primer caso, el marco de referencia es esencialmente interno, y si bien tiene como principal aspecto a su favor el hecho de que permite proteger y consolidar la misión institucional tal como se encuentra expresada, está limitada por la naturaleza de los propósitos (su envergadura, la claridad de su planteamiento, su especificidad, el grado de consenso que suscitan y por último, pero tal vez lo más importante, su adecuación con crite-

rios más generales y socialmente aceptados). La acreditación institucional en los Estados Unidos, y al menos formalmente, la mayoría de los procesos evaluativos europeos se adscriben a este modelo¹.

La evaluación con relación a estándares o parámetros cuantitativos definidos externamente parece mucho más objetiva y apropiada. Sin embargo, aplica los mismos parámetros a instituciones diferentes, y se corre el riesgo de poner a la evaluación en un contexto que puede serle ajeno. Para que esta evaluación sea eficaz y relevante, es indispensable que la naturaleza de los estándares definidos, el tipo de indicadores que se use y los criterios establecidos para la evaluación cuenten con un alto grado de legitimidad entre los miembros de la comunidad que se somete a la evaluación, lo que suele exigir una aproximación cualitativa a indicadores cuantitativos.

Los ejercicios de *benchmarking* constituyen una aproximación mediante la cual los estándares definidos no son impuestos por una autoridad externa sino por la propia comunidad afectada por ellos. El caso de la definición de *benchmarks* para distintas carreras o programas en el Reino Unido es un ejemplo interesante al respecto.

Entre ambos polos se encuentra una aproximación que privilegia el ajuste con ciertos parámetros establecidos por miembros de la comunidad académica, disciplinaria o profesional correspondiente, en un marco definido por las orientaciones y prioridades que se desprenden de la misión y propósitos institucionales. En los Países Bajos, la evaluación se efectúa sobre la base de los criterios definidos en el proceso evaluativo anterior, los que se modifican como resultado de cada nuevo proceso.

¹ Resulta interesante señalar lo que dice al respecto el informe sobre los procesos de evaluación en Europa (Thune, 1998, 8): “The fitness for purpose approach has been predominant in a broad sense in most countries. The implication of this is that the institutions are being evaluated against their own goals and objectives and not objectives defined by external parties, such as government. However, this is rarely if ever a clear-cut approach. The objectives of the evaluated units are not always very operational and precise. And the expert teams often bring judgements into the evaluations that may rather reflect their own standards of academic professional quality”.

D. *Procedimientos básicos*

En los distintos sistemas se han aplicado diversos procedimientos, entre los que es esencial señalar la autoevaluación y la evaluación externa.

La autoevaluación se entiende como un proceso en el cual la propia unidad reúne y analiza información sustantiva respecto de sí misma, sobre la base de los criterios de evaluación que considere pertinentes, con el fin de generar mecanismos de control y garantía de calidad de sus propios procesos.

La evaluación externa puede adoptar múltiples formas, que van desde el análisis comparativo de indicadores cuantitativos establecidos por un organismo externo (que puede ser el gobierno, una asociación profesional, u otro) hasta la validación de los resultados de un proceso de autoevaluación hecha por un equipo de pares evaluadores.

Si bien ambos procedimientos pueden fortalecer la unidad o institución que las usa, y apoyar su desarrollo cualitativo, tomadas individualmente presentan limitaciones que es preciso considerar. En efecto, es evidente que la capacidad de autoevaluación pone en manos de la institución un instrumento eficaz, que le permite conocer sus fortalezas y debilidades. Sin embargo, en ausencia de una instancia de validación externa, se corre el riesgo de la autocomplacencia. La evaluación externa, por su parte, asegura una mayor validez de los resultados, pero puede conducir a una ‘cultura de la obediencia’, en que se busca satisfacer los objetivos de la agencia externa más que mejorar la calidad de la unidad o institución evaluada.

Es por ello que la mayoría de los sistemas de aseguramiento de la calidad utiliza alguna forma de integración de ambos procedimientos: autoevaluación, hecha en función de criterios previamente establecidos, y evaluación externa. La forma en que ambos procesos se organizan, el grado de complementariedad entre ellos, su peso relativo al momento de tomar una decisión, son las variables que distinguen un proceso de otro.

E. *Responsable de la evaluación*

Aun cuando exista consenso acerca de la necesidad de la evaluación, habitualmente un punto de conflicto se organiza en torno a la agencia evaluadora. Es aquí donde las consideraciones técnicas, que predominan en torno a las otras opciones, deben dejar paso a consideraciones políticas, cuya sustentación no siempre toma en cuenta los argumentos técnicos que pudieran formularse en apoyo de una u otra alternativa. En efecto, la organización y conducción de procesos de evaluación –sean cuales sean sus consecuencias– constituye un ejercicio de poder. Esta circunstancia, no siempre reconocida abiertamente, es la causa de los conflictos que suelen disfrazarse con consideraciones más o menos técnicas.

Las opciones fundamentales se ordenan en función de un eje que tiene en un extremo al Estado, como garante de la fe pública (y, en muchos casos, como proveedor del financiamiento fundamental) y, en el otro, organismos interinstitucionales, constituidos por agrupaciones de instituciones de educación superior. Entre ambos se encuentra, por una parte, la organización de entidades independientes, patrocinadas (pero no controladas) por el Estado, conformadas por distintos grupos de actores; por otra, la acción de asociaciones profesionales o gremiales, que actúan en relación a profesiones o carreras específicas.

Para las instituciones de educación superior –que centran parte importante de su identidad en el ejercicio de su autonomía– aceptar una regulación externa es difícil. Sin embargo, los procesos de diversificación institucional y de la oferta de programas han reducido el grado de legitimidad social de estas instituciones, al menos en términos genéricos. Aún aquellas instituciones tradicionales, que gozan de prestigio y reconocimiento social, comienzan a verse cuestionadas, y muchas veces necesitan de la legitimación externa que proviene de procesos de aseguramiento de la calidad respetables y respetados.

Para los gobiernos, asegurar el uso eficiente de los recursos, la calidad de una formación cuyos resultados afecta muy directamente

a la calidad de vida de la población o cobertura de ciertas áreas socialmente importantes pero poco atractivas en términos de mercado (artes, ciencias, humanidades, por ejemplo) suelen ser argumentos fuertes para asumir un rol central en la organización de sistemas de aseguramiento de la calidad.

El predominio del Estado se aprecia en la mayoría de los países europeos, como es el caso de Holanda (a través de la acción del Inspectorado), el Reino Unido, Francia, o en los países de Norteamérica (con excepción de Estados Unidos), Asia y Australia y Nueva Zelanda. La acreditación institucional en los Estados Unidos es un caso típico de evaluación conducida por agrupaciones de instituciones. Con todo, la iniciativa más frecuente es la organización de una agencia independiente, habitualmente de iniciativa pública y con vinculación al Estado (por la vía del financiamiento, el reconocimiento o directamente la participación), lo que se puede apreciar en Chile, Colombia, Dinamarca, Hong Kong o Suecia.

Curiosamente, al mirar el espectro internacional, lo que más llama la atención es la tendencia hacia una distribución más equilibrada del poder, en que los sistemas donde las instituciones de educación superior operaban con una autonomía prácticamente irrestricta están evolucionando hacia un rol más activo del Estado, a través de la definición de ciertas orientaciones generales (como es el caso del Reino Unido o los Estados Unidos); por su parte, los sistemas altamente centralizados se están moviendo hacia una mayor autonomía institucional, compartiendo la responsabilidad por el aseguramiento de la calidad entre instancias de gobierno y las instituciones de educación superior (lo que se observa, por ejemplo, en Francia o Alemania).

III. Organización de las Opciones

Se ha intentado, hasta ahora, presentar un panorama amplio de las opciones posibles, mostrando como todas ellas no sólo existen, sino que se utilizan en distintos contextos. Por consiguiente, no tiene sentido hablar de opciones mejores o peores –cada una de ellas se justifica en el marco de un contexto nacional y cultural específico.

Lo que sí tiene sentido es referirse a la racionalidad de las opciones, en cuanto a la lógica de combinación de distintos aspectos o rasgos. Por tanto, si bien no hay opciones ‘buenas’ o ‘malas’ sí hay opciones correctas o incorrectas, en que el criterio de corrección está dado por la consistencia entre las alternativas elegidas. La inconsistencia no solo puede hacer imposible el logro de los objetivos buscados, sino que puede conducir en la dirección opuesta y amenazar la calidad que supuestamente se está buscando asegurar.

A continuación se presenta un cuadro que pone en relación las alternativas señaladas más arriba.

En la práctica, son un conjunto de tres opciones diferentes y relativamente independientes:

Las dos primeras tienen un componente político más importante, por cuanto definen el ámbito de acción del proceso de aseguramiento de la calidad: la primera se refiere al foco, o nivel de análisis en el que se desarrolla la evaluación, y la segunda a la agencia responsable de conducir la evaluación.

La tercera –de carácter más técnico– se refiere a la estructura y organización del sistema de aseguramiento de la calidad, considerando los fines buscados, los criterios de evaluación y los procedimientos que se aplicarán.

OPCIONES DE ORGANIZACIÓN DE SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Foco	Mecanismos de Autorregulación	Instituciones	Carreras o Programas	Individuos
Responsable	Agrupación de instituciones	Ente autónomo convocado por el Estado	Gobierno	
Propósitos	Mejoramiento de la calidad	Garantía al público		Control de calidad
Patrón de evaluación	Propósitos declarados	Criterios de calidad definidos por la comunidad		Estándares o indicadores externos
Procedimientos	Autoevaluación	Evaluación de pares		Evaluación externa Comparación de indicadores

IV. Un Análisis de las Opciones Adoptadas en el Caso Chileno

En el sistema chileno tal como ha sido definido en la propuesta elaborada por la CNAP y recogida en el proyecto de ley presentado al parlamento, así como en la operación de los procesos de aseguramiento de la calidad que se aplican desde 1990, se puede observar una combinación de elementos, que dan cuenta de los distintos objetivos buscados con su aplicación.

Por una parte, Chile cuenta con un sistema de licenciamiento, es decir, de evaluación inicial, aprobación y supervisión de las nuevas instituciones de educación superior. En este caso, las opciones se inclinan hacia las columnas de la derecha del cuadro que aparece más arriba, por cuanto se trata de instrumentos tendientes a controlar el cumplimiento de condiciones mínimas, con un fuerte componente de evaluación externa y la posibilidad de aplicar sanciones que van desde una amonestación hasta la suspensión de ingreso de nuevos alumnos o el cierre de la institución. Concluye con la certificación de autonomía de las instituciones que cumplen con el desarrollo de su proyecto a satisfacción del Consejo Superior de Educación, o del Ministerio de Educación en el caso de los centros de formación técnica.

En este caso, si bien se intenta desarrollar en las instituciones las condiciones necesarias para llevar a cabo procesos de autoevaluación, no es razonable esperar que éstos serán suficientemente analíticos y críticos, dado el riesgo de sanciones aplicables ante debilidades no subsanadas. Por lo mismo, el énfasis en la evaluación externa como un mecanismo apropiado para verificar que el proyecto institucional se desarrolle a satisfacción del Consejo.

Los procesos de evaluación y acreditación que se aplican a instituciones autónomas, en cambio, tienden hacia las columnas de la izquierda. Su finalidad es promover el mejoramiento, dando también garantía de calidad². En el caso de las carreras, la evaluación se hace

² Si bien la garantía de calidad se expresa en la publicación de los acuerdos de acreditación, la prioridad asignada al mejoramiento se observa claramente en el hecho

en función de una definición de calidad que combina por una parte el ajuste de los propósitos y acciones de la carrera a las exigencias actualizadas de la disciplina o la profesión y a las condiciones del medio laboral al que se integran sus graduados, y por otra, a las orientaciones y prioridades que se desprenden de la misión institucional; esta definición se operacionaliza en el perfil de egreso establecido para los titulados de las carreras. En el caso de las instituciones, el marco para la evaluación son los propósitos declarados y la existencia formal y operación eficaz de mecanismos para verificar el logro de dichos propósitos. Reforzando la prioridad asignada al mejoramiento de la calidad, en estos procesos la autoevaluación es un elemento clave, si bien es validada por pares externos que verifican en terreno sus conclusiones.

De este modo, el sistema por una parte asegura un piso mínimo a través de los mecanismos de licenciamiento, y trabaja con las instituciones que superan dicho piso –ya sea porque son autónomas desde su creación por ley, o porque obtuvieron su autonomía a través del licenciamiento– en una perspectiva de promoción y fomento de la calidad.

En cuanto al foco de la evaluación, o la unidad de evaluación, es importante destacar que se combinan diversos criterios. Por una parte, se hace evaluación institucional para el control de calidad, entendiendo que son las instituciones en su conjunto las que deben demostrar que cumplen con condiciones mínimas de operación para ser certificadas como autónomas; por otra, se acredita a las instituciones autónomas, por cuanto se busca una institucionalización de los mecanismos de autorregulación. La acreditación institucional es también importante desde el punto de vista de su relación con otros mecanismos de política, por cuanto aporta una información significativa desde el punto de vista de eventuales decisiones de financiamiento.

de que, durante el proceso experimental de acreditación, las decisiones de **no** acreditación no se publican, sino que se informan a la institución para que tenga la oportunidad de superar sus debilidades.

La acreditación de carreras o programas complementa la visión institucional, desde una perspectiva en la que la prioridad es apoyar el desarrollo de planes de acción concretos y de proporcionar a los usuarios del sistema mejores antecedentes para orientar las decisiones que deben adoptar acerca de qué estudiar, dónde hacerlo y a qué profesionales o técnicos contratar.

Un último aspecto se refiere a la agencia responsable de los procesos de aseguramiento de la calidad. Aquí es importante destacar la separación clara entre el licenciamiento (orientado hacia el control de calidad) y la acreditación (orientada hacia el mejoramiento), a través de encomendar estas funciones a organismos diferentes. En efecto, la lógica de ambos procesos es distinta, y asignarlos al mismo organismo tiene el riesgo de desvirtuar uno o el otro, o ambos. En cuanto a la acreditación, hay que distinguir entre acreditación de carreras (que en la institucionalidad futura, contenida en el proyecto de ley actualmente en discusión queda encomendada a otras agencias, autorizadas y supervisadas por la Comisión Nacional de Acreditación) y la acreditación institucional y de programas de postgrado, que es responsabilidad de este organismo. En el caso de las carreras, el número de carreras y la conveniencia de diversificar los procesos de evaluación hicieron aconsejable la inclusión de múltiples organismos acreditadores, asegurando, eso sí, su independencia e idoneidad. En cambio, en el caso de instituciones y programas de postgrado, se mantiene la acreditación en un organismo autónomo, de composición participativa y representativa, y se diversifica el registro de evaluadores externos para asegurar el máximo de objetividad.

Relación con otros mecanismos de política

Para terminar, parece importante hacer presente que las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad, siendo importantes y significativos, sólo se refieren a una fracción del conjunto de temas relacionados con el desarrollo de los sistemas de educación superior. Esperar de ellos que resuelvan problemas de asignación de recursos, difusión de información o, incluso, otros temas asociados a

la regulación es poco realista y puede conducir a un sentimiento de frustración o inadecuación que puede evitarse si se plantea una relación apropiada entre los distintos mecanismos de política.

Los principales mecanismos de política, desde este punto de vista, son la regulación (de la cual forma parte el aseguramiento de la calidad), la información y el financiamiento. Si bien se trata de ámbitos diferentes, es indispensable buscar las formas más eficaces de coordinar las acciones en cada uno de ellos y verificar que todos se orientan en la misma dirección, con el fin de que su efecto se multiplique y potencie, en lugar de anularse mutuamente (como ocurre, lamentablemente, con más frecuencia de la que sería deseable).

El diseño del sistema de aseguramiento de la calidad en Chile se hace cargo de la necesaria coordinación entre acciones de política, y por lo mismo, establece una instancia de coordinación permanente entre los tres principales organismos responsables de las políticas relacionadas con la calidad de la educación superior: el Ministerio de Educación, el Consejo Superior de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación. De este modo, se espera avanzar de manera sostenida hacia el objetivo final, que es asegurar a la sociedad chilena una educación superior pertinente, equitativa y relevante, es decir, de calidad.

Referencias

- CNAP/CONAP.** *Propuesta: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*, agosto 2002, www.cnap.cl
- CONEAU.** *Lineamientos para la Evaluación Institucional*, Buenos Aires, 1997.
- Congreso de los Diputados, Ley 121/000045 Orgánica de Universidades.** *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, Madrid, diciembre 2001
- Gerlach, J.W.** *Freie Universität Berlin*, texto presentado en Seminario CSUCA, Nicaragua, 2001
- Kells, H.R.** (1995). "Building a National Evaluation System for Higher Education: Lessons for Diverse Settings". *Higher Education in Europe*, vol. 2, N° 1.

- Ministerio de Educación.** Proyecto de Ley 150-348 que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad, noviembre de 2002.
- Randall, J.** (2001). Academic Review in the United Kingdom. En: D. Dunkerley y W. S. Wong (eds.), *Global Perspectives on Quality in Higher Education*, Ashgate, Londres.
- Thune, C.** (1998). “Evaluation of European Higher Education: A Status Report”, *The Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education*, Denmark, and Comité National d’Evaluation, France.
- Vrojenstijn, T.** (2001). Accreditation in European Higher Education, a Challenge for New Ways in Quality Assessment, Association of Universities in the Netherlands (VSNU). Texto para ser presentado a CSUCA, 2001.