

## Conferencia

### *“Autoevaluación y Acreditación en el marco del aseguramiento de la calidad en el contexto Latinoamericano”*

Dictada por

**Dra. María José Lemaitre**

**En Seminario Taller**

***“Autoevaluación y Acreditación en el marco de la calidad”***

Celebrada 7-9 feb 2005, SINAES

San José, Costa Rica

Hoy quisiera referirme a los temas complementarios de calidad, estándares y acreditación. Son temas de los que hablamos a menudo, pero también se trata de conceptos que solemos mencionar sin profundizar en el significado que tienen, y las implicaciones que traen asociadas a nuestro quehacer académico.

Ustedes recuerdan el cuento del Mago de Oz. En él Dorothy, una niña, tiene tres amigos. Uno de ellos, el Espantapájaros, no tenía cerebro, lo que lo ponía muy triste. En el curso del cuento, descubre que en verdad tiene un cerebro, lo desarrolla y el Mago le da un diploma. Así, todos saben que tiene cerebro y el Espantapájaros reafirma su autoestima y se da cuenta de sus responsabilidades. Puede enfrentar el mundo con tranquilidad.

Esos son dos aspectos importantes de un diploma o título universitario

- ✦ certifica ciertas calificaciones
- ✦ reafirma la capacidad para asumir responsabilidades

Pero es necesario que el diploma sea válido, es decir, que refleje verdaderamente las calificaciones y capacidades necesarias para el desempeño profesional. Es de eso que queremos ocuparnos ahora.

## Calidad

La calidad se ha puesto de moda. De pronto, parece tratarse de un concepto nuevo, que recién apareció en el entorno de la educación superior, aunque todos sabemos que es un componente esencial de lo que hacemos y sobre todo, de cómo lo hacemos. Sin embargo, no deja de ser curioso que todos hablemos de ella. Algo sucede.

La mayoría de los analistas que se han referido al tema están de acuerdo en que **la reaparición de la calidad** como protagonista de las reflexiones y análisis acerca de la educación superior **obedece a un conjunto de fenómenos relacionados:**

⊕ La expansión de los sistemas de educación superior, expansión que no sólo es cuantitativa sino que también, y sobre todo, cualitativa.

⊕ La diversificación de estos mismos sistemas, que han incorporado a nuevos proveedores (organizaciones privadas, corporaciones, consorcios), a distintos tipos de instituciones, universitarias y no universitarias, y que también han introducido elementos de diversificación dentro de la categoría de universidades.

⊕ La reducción de recursos públicos, la necesidad de diversificar las fuentes de ingreso y la privatización que ello ha implicado en la mayoría de los casos.

⊕ La globalización de las profesiones y la movilidad de estudiantes y profesionales, que obliga a establecer con claridad lo que se enseña (y lo que se aprende) de modo que sea comprensible no sólo dentro de las fronteras nacionales sino también en un ámbito internacional.

⊕ Los cambios en el modo de producción del conocimiento, que ha ido dejando su enfoque disciplinario y propiamente científico para aproximarse más a una modalidad transdisciplinaria y tecnológica (entendiendo esto como la consecuencia de una aproximación que obliga a generar conocimientos a partir de la búsqueda de respuestas a problemas complejos, con una perspectiva social).

Todos estos fenómenos, en los que no me voy a detener porque son ampliamente conocidos, afectan la forma en que entendemos la calidad, y nos obligan a definirla ya no de una sola manera, sino de múltiples formas, de acuerdo a las necesidades que se busca atender.

En efecto, la academia tradicional definía calidad como excelencia, y la operacionalizaba como un proceso que seleccionaba los mejores jóvenes de una generación, los ponía en contacto con los mejores científicos de la generación anterior y los dotaba de una variedad de estímulos que inevitablemente, producían resultados sobresalientes. Suena caricaturesco, pero es todavía el modelo que muchos tenemos impreso en los rincones de la conciencia, de modo que tendemos a poner el peso de la demostración de la calidad en la selección de estudiantes, las calificaciones de los profesores y los recursos de aprendizaje disponibles, confiados en que los resultados van a ser, efectivamente, sobresalientes. Y cuando se dan todas esas condiciones, efectivamente lo son.

Sin embargo, la pregunta que es preciso formularse tiene que ver con la pertinencia de ese modelo a la situación actual de la sociedad. Ya no tenemos el desafío fundamental de educar a la élite de la sociedad. Su acceso a la educación está abierto y sólo nos resta velar porque consideraciones espúreas no atenten en contra. Esto no es trivial, pero es relativamente simple. No hay que ignorarlo, pero sabemos lo que

hay que hacer y cómo. El desafío es otro: se trata de descubrir cuál es la formación superior que es preciso ofrecer a contingentes crecientes de estudiantes no tradicionales. De estudiantes que no son los mejores de su generación, al menos no en términos de sus calificaciones. De estudiantes que no pretenden dedicar su vida a la ciencia o la investigación. De estudiantes que lo que necesitan y esperan es una formación que les permita acceder en buenas condiciones al mundo del trabajo, que les permita mejorar su calidad de vida (no sólo en términos económicos), que ya no son principalmente hombres, de 18 a 24 años, que viven en zonas urbanas, sino una población heterogénea, con diversos antecedentes y necesidades también distintas.

La diversificación de la demanda justifica la existencia de instituciones diversas, capaces de hacerse cargo de una amplia gama en la oferta. Sostenemos que la diversidad es un elemento positivo, pero observamos una tendencia casi irresistible de las mismas instituciones que enfatizaron la diferencia a construirse a imagen y semejanza de las instituciones tradicionales, tendencia que suele reforzarse y apoyarse también desde los organismos encargados de asegurar la calidad. Sin embargo, existe un riesgo real de que la diversidad termine asociándose más a la mediocridad que a nuevas formas de entender la calidad, porque resulta más fácil achicar los estándares que modificarlos.

La necesidad de obtener recursos también presiona sobre el concepto de calidad. Para muchas instituciones, la incorporación de nuevos alumnos no es sólo parte de su quehacer fundamental, sino que también es una estrategia de supervivencia. Y en muchos casos - más de los que nos gustaría reconocer - el factor que más influye en la decisión de los estudiantes potenciales no es la calidad (sea como sea que ésta se defina) sino otros elementos tales como la homogeneidad sociocultural, la facilidad para obtener un título, el prestigio asociado a una profesión o actividad determinada. En ese contexto, las decisiones institucionales terminan impulsadas por factores que poco tienen que ver con la calidad y mucho que ver con estrategias de marketing. Esto no significa que no hay que preocuparse por la obtención de recursos. No se puede ser una institución de calidad cuando la situación financiera obliga al cierre. Pero sí significa la necesidad de mirar con creatividad las opciones abiertas a las instituciones de educación superior, de modo de trabajar con calidad, aunque no en la forma tradicional.

Por último, el tema de la globalización. Cada vez más, los usuarios de la educación superior - sean éstos estudiantes o empleadores - tienen que tomar decisiones en un ámbito más amplio que el que es familiar y conocido. No sólo hay que conocer el propio sistema, tarea no fácil en un medio que ha experimentado tantos cambios en tan poco tiempo, sino también entenderlo en relación a los sistemas y las ofertas de otros países. Cómo saber si un título es comparable con otro similar? Cómo avanzamos en la tarea, cuando uno de esos títulos o grados es ofrecido por una institución de otro país? Cómo saber si un título ofrecido a distancia, o por Internet, o por una institución extranjera en el propio país, es a lo menos equivalente a uno ofrecido por una institución nacional? Si será reconocido?

Es en la confluencia de todas estas nuevas preguntas que cabe plantearse el tema de la calidad. Y efectivamente, en esta forma y en este contexto, es un tema nuevo.

Se han planteado diversas definiciones de calidad: a menudo, se parte de la base de que no es necesario definirla, porque se reconoce a primera vista (pero la duda, entonces, es si todos reconocemos lo "mismo, o si el reconocimiento no estará influido por factores irrelevantes); otras veces, se adaptan definiciones propias de la empresa, tales como satisfacción del cliente, o la ausencia de desviaciones o errores. Pero, quién es el cliente? Y tal vez lo que lo satisface no es necesariamente la calidad. Y queremos de verdad que la ES dé como resultado profesionales homogéneos, todos cortados por la misma tijera? Esto que puede ser bueno cuando se fabrican piezas de motores claramente deja de ser deseable cuando hablamos de educación.

La definición que suele utilizarse en diversas instancias asociadas a la educación superior es la que identifica la calidad con la satisfacción de los propósitos declarados.

Sin embargo, esta definición no parece suficiente. Es esencial que los propósitos institucionales formen parte de ella, pero es preciso agregar la exigencia de que los propósitos se ajusten a lo que la comunidad social, disciplinaria, profesional, considera aceptable para una institución, o un programa o carrera.

Proponemos, entonces, una definición operacional, que da pistas en esta dirección y que se espera que promueva una reflexión al interior de las instituciones de educación superior:

- ✦ Calidad tiene un componente de consistencia interna, que refiere a la misión institucional, a los principios, prioridades y orientaciones fundamentales que guían el quehacer de una institución de educación superior, de los programas que ofrece y las funciones que desempeña. Esto requiere una formulación lo suficientemente clara y explícita como para que estos propósitos efectivamente constituyan una orientación para la acción y sean apropiadamente verificables.
- ✦ Calidad tiene también un componente de consistencia externa, dado por los criterios de los actores relevantes en el sector de que se trate. Así, son los investigadores y académicos los que establecen exigencias para los programas de postgrado; es la comunidad académica, los docentes, los profesionales, los empleadores, los que definen los requisitos para la formación de grado o de licenciatura.
- ✦ Pero lo más importante de una definición como ésta es que obliga a la institución de educación superior, a los miembros de la comunidad académica a sentarse a reflexionar acerca de sus propósitos, y a pensar seriamente si saben hacia dónde se dirigen cuando dicen que quieren avanzar hacia niveles más altos de calidad.

(Los nómades - esperar que los alcance su alma)

La calidad no se impone desde fuera, sino que surge desde el seno de la comunidad, en un diálogo abierto con el medio disciplinario, profesional y social.

## **Estándares.**

De ese diálogo deben surgir los estándares de calidad. Estos constituyen en cierto modo la verificación globalizada del cumplimiento de los propósitos definidos por un programa de formación, o los logros asociados a un diploma o título.

Pero esto exige, entonces, que la operacionalización de calidad, y la definición de estándares incluya necesariamente una referencia a resultados, y no sólo, como solemos hacer, a insumos y procesos.

La tendencia internacional es avanzar hacia definiciones de calidad expresadas en términos de resultados. Si bien esto es necesario, no es posible ignorar que hay que establecer también algunas condiciones básicas que hay que satisfacer en cuanto a los insumos disponibles y a la forma en que estos insumos se organizan para lograr los resultados esperados. Pero lo que es importante de rescatar de esta tendencia es precisamente la comprensión de que el elemento que orienta la definición de las exigencias son los resultados esperados.

Uno de los elementos más interesantes de los cambios reseñados brevemente es el hecho de que la definición de los resultados deseables ya no es asunto privativo de la academia. Puede todavía ser un asunto prioritariamente académico en ámbitos tales como los programas de doctorado o de investigación, pero claramente en el ámbito de la docencia ya no lo es. Interesan los puntos de vista de los empleadores, de los empresarios, de los propios estudiantes, de distintos actores de la vida social, así como, por supuesto, de los profesionales y los académicos,.

En general, cada vez más las calificaciones a que se aspira como resultado de la formación superior no están restringidas por el currículo específico de la profesión. El desarrollo de habilidades y destrezas de carácter general que incluyen la capacidad de aprendizaje autónomo la adquisición de una disciplina de trabajo, las habilidades de comunicación, de trabajo en equipo, de cumplir con plazos comprometidos, de enfrentar las incertidumbres y manejar tensiones, la administración de prioridades conflictivas, el manejo del lenguaje y de distintos idiomas son casi tan importantes como la capacidad de resolver los problemas y enfrentar as decisiones propias de una profesión o disciplina.

Sin embargo, al mirar los currículos de las carreras profesionales y técnicas, estas destrezas no aparecen nunca en forma explícita. Salvo en un par de *colleges* en Estados Unidos, no me ha tocado jamás ver un programa que defina explícitamente estas habilidades como un objetivo de aprendizaje (y por tanto, de enseñanza), las evalúe y condicione el avance en la formación de un estudiante al logro de ellas. Pero no hay nadie que no concuerde en que se trata de habilidades fundamentales para todo profesional, y que deberían estar igualmente presentes tanto en la formación de pre como de postgrado.

El proyecto Tuning, que es tal vez el esfuerzo contemporáneo más significativo por revisar y establecer parámetros para la organización curricular de la formación superior, está avanzando en esta dirección, separa en el currículo las competencias generales propias de un nivel determinado de formación (el grado, o bachelor en el caso europeo) y las competencias específicas, propias de un título o grado determinado,

El objeto de hacerlo es precisamente avanzar hacia una comparabilidad creciente de los títulos o certificaciones, una exigencia cada vez más clara en el contexto de movilidad en que profesionales, estudiantes y académicos desarrollan su actividad.

Ahora bien, no basta con definir ciertos resultados esperados, y establecer metas que los estudiantes deben alcanzar. La calidad no es el resultado de pasar vallas previamente establecidas - este puede ser un aspecto necesario, pero claramente no es suficiente - sino que exige un esfuerzo permanente por mejorar. La definición de estándares debe hacerse cargo de este elemento y considerar como uno de los resultados esperados el avance permanente hacia la calidad.

## **Acreditación**

Por todas las razones ya expresadas, el aseguramiento de la calidad es un tema crecientemente relevante. Se expresa de múltiples maneras, pero cada vez más se centra en el establecimiento de procesos de acreditación, en que, sobre la base de la evaluación de los aspectos fundamentales del desarrollo de una institución, y de los planes que ella establezca para mejorar su calidad en el mediano y largo plazo, se da una garantía pública acerca del cumplimiento de los estándares establecidos.

Idealmente, para que la acreditación no sólo sea un proceso de garantía pública, sino que constituya un instrumento de mejoramiento, se requieren un proceso interno que permita a la institución responder a algunas preguntas esenciales:

- ✦ La definición clara, explícita, de los resultados que espera alcanzar, junto con su justificación.
  1. Qué queremos hacer, y porqué?
  2. Cómo sabemos que eso es lo que debemos hacer?
  
- ✦ El análisis de los procesos y de la forma en que se están utilizando los recursos:
  1. Qué estamos haciendo para lograr esos resultados?
  2. Existen alternativas de acción?
  3. Cómo sabemos que lo que estamos haciendo es lo más adecuado?
  
- ✦ La medición de los resultados efectivamente logrados: hasta qué punto las autoridades institucionales, los docentes, estudiantes, egresados, empleadores, se declaran satisfechos con los resultados obtenidos.

1. Estamos logrando los resultados esperados?
2. Cómo lo sabemos?

✦ La planificación futura:

1. Qué tenemos que hacer para mejorar?
2. Cómo definimos nuestras prioridades, y organizamos nuestros recursos?

En un esquema de este tipo, la acreditación simplemente valida los resultados del proceso, pero por sobre todo, permite que sea la propia institución la que asume el compromiso con la calidad de sus procesos. La experiencia internacional

A menudo tendemos a suponer que las cosas que suceden en nuestros respectivos sistemas de educación superior son la consecuencia de nuestras características nacionales. Durante años, en Chile pensamos que todo lo que no funcionaba en la educación superior era consecuencia de la dictadura militar y de las políticas neoliberales que se aplicaron durante esos años. Cuando descubrimos que muchas de las cosas que pasaban en Chile eran semejantes a lo que sucedía en otros países latinoamericanos, pero también en África, Nueva Zelanda y Australia, Europa o Norteamérica, tuvimos que asumir que había otros factores involucrados, y que teníamos que asumir la responsabilidad de analizar lo que había, definir lo que queríamos que hubiera y ponernos a trabajar en serio.

Es por tanto, conveniente mirar hacia el resto del mundo, y ver qué se está haciendo en el campo del aseguramiento de la calidad.

En primer lugar, la inmensa mayoría de los países cuenta ya con sistemas de aseguramiento de la calidad. Citando a David Woodhouse, un académico destacado actualmente trabajando en Australia, "actualmente ningún sistema nacional de educación superior es considerado confiable si no cuenta con mecanismos de aseguramiento de la calidad; la existencia de una agencia de AC será un pre-requisito indispensable para la transferencia de créditos, para la movilidad y para el empleo de quienes han obtenido un título"

Es interesante constatar que América Latina tiene en este campo ventajas comparativas importantes: tiene una trayectoria bastante larga (en el ámbito del AC, 10 años es una trayectoria larga), consolidada y diversa. Se han desarrollado diversos modelos: la acreditación de acreditadores en México, la acreditación de alta calidad en Colombia, el desarrollo de procesos sistemáticos de autoevaluación en Centroamérica, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en Brasil, la acreditación de carreras de riesgo social en Argentina, la acreditación voluntaria y complementaria de programas e instituciones en Chile, son todos casos de respuestas diferentes a necesidades específicas de los respectivos sistemas de educación superior.

Se ha generado también redes e instancias de colaboración significativas: el SICEVAES en

Centro América, el MERCOSUR en América del Sur, RIACES en el contexto iberoamericano, son iniciativas notables que pueden hacer aportes importantes al mundo entero.

Para terminar, quisiera insistir en que a pesar de todo lo que he dicho hoy, el tema importante no es el aseguramiento de la calidad. Existe el riesgo de darle al aseguramiento de la calidad una importancia que oscurece el hecho de que éste no tiene vida propia, ni es un fin en sí.

El aseguramiento de la calidad es un medio para lograr el objetivo de verdad: la calidad de la educación superior y el desarrollo de las instituciones que la ofrecen a la sociedad. Hoy la calidad de la educación superior es un objetivo estratégico para el desarrollo nacional. Los países van a competir en función de las calificaciones de su población, y esas calificaciones se juegan en la formación terciaria. Los mecanismos de aseguramiento de la calidad tienen sentido sólo en la medida en que contribuyen a lograr el objetivo fundamental, y para ello, tienen que ser capaces de comprometer a las instituciones de educación superior con la evaluación de sus propósitos y el avance sostenido hacia el logro en niveles siempre crecientes de calidad.

Para ello, las instituciones de educación superior deben generar la capacidad de auscultar las necesidades y demandas sociales con libertad, de organizarse para responder a ellas, de revisar si su organización es la que corresponde y de hacer los cambios y modificaciones necesarios. Esto puede exigir el sacrificio de algunos hábitos y costumbres antiguas, o atreverse a hacer cosas distintas. Los mecanismos de aseguramiento de la calidad tienen la función - esencial, pero secundaria - de hacer que este análisis no se deje de lado, y se organice y lleve a cabo de manera de asegurar su confiabilidad y validez.

Terminamos con el Mago de Oz: Dorothy tenía tres amigos. El Espantapájaros no tenía cerebro. El Hombre de Lata no tenía corazón; El León no tenía valor. Todos aprenden que en realidad, los tenían, sólo debían ejercitarse para desarrollarlos.

Asegurar la calidad en la ES exige comprender claramente el impacto de las acciones de cada uno. Para eso se necesita tener corazón y valor, además de cerebro. Las IES tienen esa responsabilidad: ayudar a los que se acercan a ellas a descubrir sus potencialidades, y eso sólo puede hacerse cuando las propias IES ponen al servicio de esa tarea su cerebro, su corazón y su valor.