

NUEVOS ENFOQUES SOBRE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UN CONTEXTO DE CAMBIOS

Con mucha frecuencia hablamos de cambio y, sin duda, el mundo está cambiando. Después de vivir 500 años a la sombra de Colón y su descubrimiento de que la Tierra era redonda, nos dicen ahora que es plana.

Es evidente que cambios de esa magnitud tienen sus implicancias en la educación superior, lo que también debería significar cambios en los procesos y procedimientos relativos al aseguramiento de la calidad. De eso hablaremos durante esta conferencia: qué hacer para que ese proceso de aseguramiento mantenga su pertinencia y cómo lograr que marque una diferencia real en la calidad de las instituciones de educación superior, su funcionamiento, sus programas y, en general, en su capacidad para responder a las necesidades actuales y futuras de la sociedad local, nacional y regional.

Algunas de las principales fuerzas sociales que han hecho de este mundo un lugar plano tienen también influencia directa sobre la educación superior. Las más importantes tienen relación con la creciente necesidad de contar con trabajadores capacitados y el reconocimiento generalizado del vínculo entre desarrollo económico y mano de obra con buena educación (Gibbons, 1998); la expansión de los sistemas de educación secundaria; la necesidad cada vez mayor de crear vínculos con el sistema internacional, en el cual la movilidad y la externalización de servicios son importantes factores en el atractivo percibido de mayor educación superior (Friedman, 2008). Se suman a lo anterior los cambios globales institucionales en relación con un nuevo modelo de sociedad: el surgimiento de la democratización y los derechos humanos, la cientifización y la llegada de la planificación a favor del desarrollo (Schofer y Meyer, 2005).

Tendencias y desafíos de la educación superior

Desde una perspectiva social, la educación terciaria ha sufrido cambios importantes. De una situación relativamente encapsulada, centrada en las universidades y con un enfoque hacia la enseñanza y el aprendizaje teóricos y conceptuales en arte, ciencia y humanidades, y en la investigación y erudición tempranas, se trasladó a un escenario central en la mayoría de los países. Son muchos los proveedores para una población amplia y diversificada de estudiantes, en un variado rango de funciones de enseñanza, investigación, consultoría y servicios.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) llevó a cabo una revisión en veinte países que revela varias tendencias destacadas en la educación superior, detalladas en las páginas siguientes. No obstante, el título del informe resume una de las más importantes: Educación terciaria para la sociedad del conocimiento. La expansión de los sistemas de educación superior, la diversificación de la oferta y la mayor heterogeneidad del cuerpo de estudiantes han demostrado la necesidad de abrir el campo y dejar la visión tradicional de la educación superior para visualizar una más amplia: “la educación terciaria”, que debería reflejar la creciente diversidad de instituciones y programas (OCDE, 2008)³. Las tendencias y contextos principales que identificó la OCDE son los siguientes:

- Expansión de los sistemas de educación terciaria. Entre 1991 y 2004 la población de estudiantes se duplicó de 68 a 132 millones y el aumento más notorio se produjo en Asia Oriental y el Pacífico, África Subsahariana y Asia meridional y occidental. América del Norte y Europa Occidental son las únicas regiones del mundo en las que el crecimiento está bajo el promedio, pero esto encuentra su explicación en la alta cobertura que ya habían logrado esas regiones. La mayor parte de las naciones de la OCDE muestran tasas de participación superiores al 50% para una cohorte etaria y en otros países las tasas de participación también aumentan, aunque a menor ritmo. Un comentario interesante en el informe

3 Sin embargo, aunque esta ampliación hacia la educación terciaria es necesaria, no hay que confundirla con la educación postsecundaria que cubre un rango de programas mucho más amplio con exigencias y características muy distintas.

de la OCDE es que la matrícula parece aumentar con más lentitud “en países con diversidad étnica y lingüística, lo que sugiere que la competencia entre grupos de diferente estatus genera una subrepresentación de grupos específicos”.

- Diversificación de la oferta. La diversificación tiene diferentes fisonomías: aparición de nuevos tipos de instituciones, multiplicación de ofertas educacionales al interior de las instituciones, expansión de la oferta privada e introducción de nuevas modalidades de prestación. Entre éstas, la OCDE reconoce el crecimiento de sectores no universitarios como uno de los cambios estructurales más importantes de los últimos tiempos. En parte, estos nuevos sectores surgen como una respuesta más innovadora a las necesidades cada vez más diversas del mercado laboral, pero también son el resultado de estrategias de desarrollo regional que buscan aumentar el acceso a la educación terciaria o educar a una mayor proporción de alumnos a un menor costo a través de la introducción de programas breves. No obstante, no todos estos programas nuevos se ofrecen en instituciones distintas; en muchos casos la oferta se diversifica al interior de las instituciones y, de este modo, las universidades tradicionales amplían su rango de programas e incluyen ciclos más cortos o programas vocacionales.

La oferta privada también ha crecido y en algunos países (como Corea, Japón o Chile) más de 70% de los estudiantes están matriculados en instituciones privadas.

Por último, en todas partes nacen modalidades más flexibles de prestación. Enseñanza a distancia, entrega en línea de cursos regulares en programas presenciales, seminarios breves y conversaciones interactivas, cursos de tiempo parcial y currículos basados en módulos, educación continua y cursos no conducentes a título son medios nuevos de abordar las nuevas necesidades y demandas de los estudiantes y el mercado laboral.

- Población estudiantil más heterogénea. La expansión del cuerpo de estudiantes no sólo significa mayor número, sino alumnos distintos: edad, género, calificaciones, capital cultural y expectativas son factores de diferenciación que hacen que para muchas instituciones de educación terciaria (acostumbradas

a tratar con alumnos tradicionales, es decir, principalmente hombres jóvenes, altamente calificados y que aspiran a una carrera académica o profesional) resulte difícil ajustarse a estas nuevas necesidades y demandas. Gran parte de estos estudiantes son la primera generación de sus familias que llega a la educación terciaria y la falta de redes sociales que los apoyen también representa nuevos desafíos para dichas instituciones. Estos alumnos tienen diferentes necesidades de aprendizaje, plantean nuevas exigencias curriculares y pedagógicas y, al mismo tiempo, la necesidad de ofrecer un entorno de aprendizaje distinto, capaz de hacerse cargo de la nueva perspectiva que estos alumnos traen a su experiencia educacional.

- Nuevas formas de financiamiento. El aumento de la demanda por financiamiento público de diversos sectores (salud, medio ambiente, educación primaria y secundaria, entre otros) genera la necesidad de priorizar en cuanto a la distribución de recursos y reducir el monto que los gobiernos quieren dedicar a la educación superior. En este contexto, el financiamiento público tiende a vincularse con objetivos de políticas a través de programas de fondos dirigidos, competitivos o ligados al desempeño. En muchos casos, su distribución se relaciona con indicadores de eficacia o eficiencia o a resultados de autoevaluación y procesos de revisión externa. Al mismo tiempo, muchos países aumentan la proporción de recursos destinados a programas de ayuda para estudiantes mediante becas o, crecientemente, a través de préstamos reembolsables.

La necesidad de contar con nuevas fuentes de financiamiento representa un aumento importante en la proporción de recursos que provienen de entidades privadas, principalmente a través de la introducción o aumento de pagos de aranceles y también de la comercialización de personal o de instalaciones institucionales y de investigación.

Atención creciente a la responsabilidad pública (*accountability*) y el desempeño. La mayoría de los países ha sido testigo del desarrollo de sistemas formales de aseguramiento de la calidad. La disminución de la credibilidad pública de la educación superior —que Peter Ewell (CHEA, 2008) identificó como un cambio

importante en el entorno de la educación superior– no sólo es un fenómeno de Estados Unidos, sino algo evidente en muchos países y vinculado estrechamente con la instalación de mecanismos externos de responsabilidad pública. La expansión de los sistemas de educación terciaria, su mayor diversificación, la necesidad de legitimar el uso de fondos públicos y el aumento de las presiones del mercado son factores que exigen un mayor escrutinio sobre la educación superior, y su calidad, eficacia y eficiencia ya no se dan por sentado, sino que se deben demostrar y verificar.

Sin duda, la preocupación por la calidad de la educación superior y por su aseguramiento por parte de autoridades estatales, líderes institucionales o las propias instituciones no es nueva, pero antes estaba restringida al interior del sistema de educación terciaria en sí. Lo que es nuevo es la relevancia social que se otorga a la calidad de dicha educación y, por ende, la necesidad de las instituciones de encontrar nuevos asociados y desarrollar vínculos con el entorno social y productivo, con el fin de identificar y encontrar respuestas adecuadas a las necesidades sociales.

- Nuevas formas de gobierno institucional. El informe de la OCDE reconoce los cambios en el liderazgo de las instituciones de educación terciaria como una de las innovaciones más importantes: la necesidad de mejorar la gestión y de demostrar con claridad que las instituciones pueden efectivamente ofrecer “valor por dinero”, significa que los líderes son cada vez más considerados como gerentes o empresarios. Aunque en algunos contextos el gerencialismo es muy criticado, parece inevitable desarrollar mecanismos de gobierno que aumenten la capacidad de la institución de considerar las necesidades de actores internos y externos, de desarrollar nuevas asociaciones y encontrar nuevas fuentes de ingreso, de mejorar el prestigio y de competir en un contexto sectorial cada vez más complejo.
- Colaboración, movilidad y redes globales. El aumento de la internacionalización de la educación terciaria tiene varios aspectos que es preciso mencionar. Uno de ellos es la movilidad de académicos, estudiantes y profesionales, la que a su vez se relaciona con el currículo, al menos en áreas tales como ingeniería, comercio y gestión, informática y biotecnología. Otro

es la movilidad de la educación en sí misma, bajo la apariencia de educación terciaria transnacional o más transfronteriza, ya sea en programas presenciales o a través de mecanismos de aprendizaje electrónico. Por último, la colaboración internacional y las redes entre instituciones en diferentes áreas de enseñanza e investigación son un factor importante en la organización de la educación terciaria en muchos países.

Algunos desafíos para la educación superior

Todo esto muestra que la educación terciaria está sujeta a fuertes presiones a favor de un cambio. Se le sigue exigiendo que atraiga y trabaje con estudiantes altamente calificados (los mejores y más brillantes de una generación) y que también capacite a los profesionales, investigadores y científicos de alto nivel que la sociedad necesita. Y aunque esto representa algunas dificultades y sin duda requiere ajustes, es lo que las universidades saben hacer y hacen bien. Al mismo tiempo, se le exige que acepte y capacite a una población mucho mayor de estudiantes, con diferentes experiencias de vida, nuevas aspiraciones y calificaciones académicas generalmente inferiores, que necesita desarrollar áreas y habilidades que hasta ahora no han formado parte del currículo universitario común.

La mayoría de estos cambios y desafíos generan un impacto en la gestión institucional. La necesidad de identificar con claridad los objetivos y prioridades de cada institución, encontrar fuentes de financiamiento y, al mismo tiempo, proteger la autonomía institucional, la exigencia constante de responsabilidad y rendición de cuentas y el impacto de la globalización son aspectos que exigen una sólida capacidad de gestión y, en muchos casos, una revisión de las prácticas y procedimientos corrientes.

Si se pone la atención en la docencia, resulta evidente que es una función que debe redefinirse para responder a las necesidades de una población de estudiantes muy variada. Aunque las demandas de estudiantes de elite altamente calificados ejercen presión sobre los responsables de las decisiones institucionales y exigen adaptaciones y cambios, la siguiente sección se centrará en la nueva población de

estudiantes, que pertenecen principalmente a una generación con menos habilidades y nuevas necesidades (las que no siempre pueden traducir en demandas).

En primer lugar, hay una necesidad de redefinir la organización de la enseñanza. Esto significa cambiar la estructura de la oferta académica para ofrecer cursos que tomen en cuenta diversas necesidades: programas de ciclos cortos, organización modular, enseñanza vinculada a las exigencias del mercado laboral, junto con programas tradicionales en paquetes nuevos, de manera de responder a estas diversas necesidades y, al mismo tiempo, mantener la calidad del proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que se debe considerar es la necesidad de ajustarse a las nuevas necesidades curriculares. Estas podrían tomar muchas formas, de las cuales mencionaremos sólo dos:

- Muchos de los estudiantes que se matriculan en la educación superior provienen de las escuelas más pobres de sus sistemas educacionales y cuentan con una reducida base cultural familiar y social (o al menos una base cultural no tradicional). Esto significa que, en muchos casos, no tienen las calificaciones necesarias en términos de capacidad de comunicación, lectura, redacción y conocimiento matemático, familiaridad con otro idioma o, incluso, un conocimiento básico de acontecimientos históricos o sociales. El currículo de un programa determinado suele dar por sentado estos aspectos, sin poner atención en su desarrollo, pero ya no puede seguir ignorándolos y se deben considerar al momento de diseñar y desarrollar nuevas mallas curriculares, si se pretende ampliar la admisión.
- Los cambios en el mercado laboral y en las carreras de los profesionales enfatizan la necesidad de desarrollar el currículo tomando en cuenta las competencias efectivas que deberán dominar los graduados cuando reciban su título. Al mismo tiempo, es fundamental que la organización curricular ofrezca mayor flexibilidad y capacidad de redefinir trayectos ocupacionales y de aprendizaje continuo a lo largo de la vida, así como el desarrollo de habilidades generales y transferibles. Estos dos tipos de exigencias no son verdaderamente compatibles, de modo que se necesita un

gran esfuerzo para equilibrarlas y determinar sus pesos relativos en el currículo.

En tercer lugar, se deben desarrollar nuevos enfoques pedagógicos. Por un lado, el enfoque tradicional, que implicaba que la enseñanza era mayormente la transmisión de conocimiento y la entrega de información, ha sido reemplazado por la riqueza de información de la que ya disponen incluso los estudiantes menos privilegiados. Las exigencias actuales se concentran más en la necesidad de ofrecer una estructura básica para la información disponible, lo que hace posible seleccionar (y descartar) información sobre la base de un juicio crítico relacionado con su pertinencia respecto de las necesidades inmediatas. Los estudiantes con menos calificaciones necesitan una enseñanza que aborde sus necesidades más urgentes, de modo de permitirles, más adelante, desarrollar un proceso de aprendizaje autónomo. Lamentablemente, en muchos casos estos estudiantes han sido sometidos a una metodología escolar tradicional, más preocupada de hacerlos memorizar determinados contenidos que de desarrollar su capacidad de aprender en forma independiente. Todo esto exige un reciclaje pedagógico que muchas instituciones no están en condiciones de ofrecer y que no es fácil de aceptar para muchos profesores de la educación superior.

Desde una perspectiva institucional, la necesidad de hacerse cargo de una cantidad cada vez mayor de estudiantes cambia el peso relativo de sus funciones y convierte la enseñanza en el negocio central de la institución. Esta es la realidad de muchas instituciones de educación superior desde hace años, pero la ideología tradicional insiste en la superioridad de la investigación sobre la docencia. Si bien este puede ser el caso de algunas instituciones selectas, en muchos países la mayoría de ellas son, en realidad, primero y principalmente instituciones docentes. Por ende, es necesario revalorizar la docencia como una función crítica y ajustar los métodos para el desarrollo, evaluación y promoción del personal académico en consecuencia. Si la docencia tiene un rol central en una institución de educación terciaria, la organización académica, que tradicionalmente se concentra en el desarrollo de disciplinas, debe hacerse cargo de ello. La forma en que se distribuyen los recursos también debe reflejar este énfasis, al

igual que los mecanismos para su distribución. Esto incluye políticas de contratación e inversión, estrategias de desarrollo académico, los contenidos de la investigación y los estudios, métodos y criterios utilizados para la evaluación del personal académico.

La mayoría de estos desafíos afecta las decisiones de gestión de las instituciones de educación terciaria. Uno de los primeros problemas que se debe abordar es la especificación de la misión institucional: casi todas las declaraciones de misión son similares, aun cuando se refieran a instituciones muy diferentes. En efecto, como se dijo más arriba, el aumento en la matrícula significa que, en la mayoría de los países, una proporción importante de instituciones son en realidad instituciones docentes y los programas de investigación y posgrado son responsabilidad de un pequeño número de universidades consolidadas. No obstante, esto es poco aceptable para la comunidad académica y, por ende, la mayoría de las declaraciones de misión imitan las de estas instituciones consolidadas y asignan gran importancia a la producción de conocimiento y al desarrollo de investigadores y expertos, aun cuando no cuentan con recursos humanos, financieros o académicos para hacerlo.

Por esta razón, es importante que cada institución pueda determinar cuáles son sus funciones principales y haga coincidir sus procesos de organización con las decisiones adoptadas. Esto incluye identificar las formas en que se pueden llevar a cabo estas funciones, quiénes son los beneficiarios y usuarios de los servicios que ofrece la institución y de qué modo la institución puede determinar si cumple adecuadamente con su misión.

La gestión también debe considerar el impacto de sus fuentes de financiamiento. Durante años muchas instituciones de educación superior disfrutaron de la “autonomía privilegiada” que proviene del financiamiento público garantizado y de muy pocas o nulas acciones reguladoras por parte del gobierno. La reducción del financiamiento público más la demanda por enseñar a más y más alumnos obligan a las autoridades institucionales a depender de una variedad de fuentes de financiamiento, lo que puede afectar la autonomía de sus decisiones. En efecto, la necesidad de obtener financiamiento puede

guiar a las instituciones hacia opciones que no sólo se alejan de sus objetivos establecidos, sino que, en algunos casos, los contradicen. En los países en los cuales los aranceles pagados por los estudiantes cubren parte importante de los presupuestos institucionales, sus intereses y demandas pueden afectar en gran medida las decisiones sobre la oferta de programas o carreras. Quizás esto sea necesario, pero para que ejerza una influencia positiva en el desarrollo de una institución debe ponerse en perspectiva dentro de una misión y visión a largo plazo, lo que en algunos casos puede incluso generar el rechazo de una propuesta que contradiga los objetivos establecidos de la institución (o conducir a la modificación de dichos objetivos).

Sin duda, esto genera un fuerte impacto en la exigencia cada vez mayor por responsabilidad pública y rendición de cuentas. Los procesos evaluativos están cambiando desde un énfasis en los insumos institucionales a una evaluación de resultados en función de los objetivos declarados, y desde un ejercicio más bien externo al desarrollo de mecanismos internos para el aseguramiento de la calidad. Estos mecanismos internos deben formar parte de los planes de gestión y toma de decisiones al interior de una institución, con el fin de contribuir a un trabajo constante en favor del aumento de la calidad, entendiéndola como el logro de los objetivos declarados de la institución y la capacidad de cumplir con las normas de calidad nacionales (y, en ocasiones, internacionales).

Finalmente, la gestión institucional también debe considerar los problemas que se generan con la expansión de las fronteras nacionales, el aumento de movilidad de los estudiantes, personal académico y profesionales, tanto desde el punto de vista del desarrollo de mecanismos cooperativos y el establecimiento de alianzas y asociaciones eficaces al interior del país y con instituciones extranjeras, como también desde la necesidad de competir no sólo con la oferta nacional, sino también con una educación superior internacional o transnacional que a veces ingresa al país con muy poca regulación.

Implicancias para el aseguramiento de la calidad

Repetimos, una y otra vez, que la calidad es responsabilidad de las instituciones y que los mecanismos de aseguramiento de la calidad sólo tienen sentido cuanto contribuyen a mejorarla. También estamos de acuerdo en que los procesos de aseguramiento deben tomar en consideración el contexto, las necesidades y la etapa de desarrollo del sistema de educación superior en una nación determinada.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad tienen una ventaja agregada sobre las instituciones de educación terciaria: tienen una visión sectorial transversal generada por su constante interacción con programas e instituciones de todo el país y por sus intercambios con otros organismos similares en otros países. De este modo, es más fácil que detecten las tendencias, positivas y negativas, al interior de un sistema de educación superior.

Al mismo tiempo, la mayoría de los sistemas de aseguramiento son extremadamente conservadores. En parte, esto es una consecuencia de su necesidad de trabajar con las mejores y más consolidadas instituciones de educación superior del país y con la selección de los académicos más prestigiosos para que actúen como sus evaluadores externos. También, es consecuencia de la ideología imperante, que tiende a identificar las características más tradicionales de la educación superior con calidad (más personal académico con doctorados, más académicos de tiempo completo, más libros en la biblioteca). No obstante, en muchos casos esto dificulta el funcionamiento en un sistema diverso, que debe cambiar el enfoque hacia una visión menos tradicional.

Son muchas las razones que hacen del aumento de la diversidad un avance positivo: posibilita el hecho de que las instituciones aborden un amplio rango de necesidades y demandas de los alumnos, además de las diferentes exigencias del mercado laboral a través de la especialización institucional; estimula la movilidad social y profesional y ofrece –se supone– oportunidades para la innovación. No obstante, Frans van Vught argumenta que existen fuerzas poderosas en contra de la diversificación, principalmente aquellas que surgen de políticas

públicas centralizadas y uniformes, del comportamiento imitativo de instituciones de menor calidad o del conservadurismo académico (Van Vught, 2008).

Todos estos factores actúan a través de mecanismos de aseguramiento de la calidad que establecen sólidas barreras para la entrada al sistema de educación superior, en el intento de asegurar que incluso la peor de las instituciones o el más débil de los programas de educación superior autorizados en el país cumplan con las normas de calidad básicas.

Sin embargo, también existe un peligro real de que los sistemas de aseguramiento de la calidad, aunque ostensiblemente trabajen para asegurar la calidad de la educación superior, en la práctica estén haciendo que la calidad sea difícil, si no imposible.

No hay duda de que ésta es una afirmación provocadora. En la siguiente sección revisaremos algunos enfoques que podrían reducir el riesgo de interferencia con el mejor desarrollo de procesos o decisiones.

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad son un medio, no un fin

Todos los profesionales dedicados al aseguramiento de la calidad saben que el objetivo real de su trabajo es ayudar a las instituciones a mejorar procesos y resultados. También, que todos los procesos de evaluación y acreditación deberían apoyar y promover las necesidades de desarrollo de la educación superior.

No obstante, estos mismos profesionales y los miembros de instituciones reconocen que, en muchos casos, el aseguramiento de la calidad se desvía de su camino e intenta crear sistemas de educación terciaria a su propia imagen y semejanza. El aseguramiento de la calidad tiene que ver con la evaluación y ésta con el poder. Es fácil tentarse y definir la calidad desde una posición jerárquica, y es particularmente irresistible cuando las instituciones efectivamente hacen lo que les dicen porque necesitan tener un buen informe.

Esto no ayuda a las instituciones a mejorar o a responsabilizarse por la calidad de su trabajo. Si la principal preocupación del aseguramiento de la calidad realmente es la calidad del servicio educacional prestado, necesita desarrollar un enfoque mucho más humilde.

Es fundamental aprender sobre el sistema, sus características y las formas en que los diversos actores lo perciben; estar al tanto de los avances internacionales y aprender de similitudes y diferencias; conocer las formas en que otros organismos de aseguramiento de la calidad abordan problemas similares y aprender sobre las buenas prácticas sin usarlas como “recetas” que se deben seguir al pie de la letra.

Es necesario reconocer y validar diferentes modelos institucionales y aprender sobre las características que explican su eficacia.

Es importante utilizar un rango amplio de consultores y evaluadores para mantenerse al corriente de enfoques disciplinarios y profesionales diversos, aprender sobre prácticas innovadoras y no perder contacto con los aspectos más tradicionales y eficaces de la práctica institucional.

Las normas y criterios deben ser capaces de dar cuenta de diferentes tipos de instituciones

Como ya se ha señalado, en muchos casos las normas y criterios tienden a reproducir una visión tradicional de la educación superior, sin reconocer que existen otros indicadores de calidad que se pueden usar con mayor eficacia en diferentes tipos de instituciones. Un ejemplo común es el de la contratación de personal académico: muchos organismos de aseguramiento de la calidad insisten en las calificaciones académicas como una medida de la calidad y olvidan que, en muchos casos (como programas profesionales o nuevos campos de conocimiento), podría ser más eficaz usar otro tipo de calificaciones. Así, no siempre tener un mayor porcentaje de docentes con grado de doctor es garantía de una mejor docencia. Dejando de lado la calidad del programa donde se obtuvo dicha calificación, en ocasiones puede ser preferible menos doctores y más profesionales con

experiencia. La calidad del personal docente es siempre fundamental; lo importante es reconocer que esta calidad se puede identificar de muchos modos distintos.

Al mismo tiempo, algunos de estos procesos son muy rígidos y aplican las mismas normas y procedimientos a programas o instituciones muy diferentes. Puede ser necesario cierto grado de homogeneidad (probablemente limitada a los temas cubiertos, y no es casualidad que prácticamente todos los sistemas de aseguramiento de la calidad abordan los mismos tópicos), pero es importante adaptar los procedimientos y la aplicación de las normas a los objetivos y características reales del programa o la institución. Igualmente, la diversidad de la educación terciaria genera la necesidad de desarrollar varias definiciones de calidad o, al menos, una definición que se pueda adaptar a circunstancias diversas⁴.

Las normas deben concentrarse en los resultados esperados más que en recomendar acciones o enfocarse en el cumplimiento formal de los indicadores cuantitativos

La manera en que se definen las normas también puede interferir con la calidad y la respuesta de las instituciones de educación terciaria. Cuando son demasiado prescriptivas imponen una forma preferida de hacer las cosas, lo que no genera un sentimiento de pertenencia a la institución. Las normas prescriptivas u homogéneas pasan por alto diferencias importantes entre instituciones en aspectos tales como su población objetivo, principios institucionales o enfoques disciplinarios, haciendo imposible que esas instituciones se desarrollen en forma responsable de acuerdo con sus propósitos establecidos.

4 La siguiente definición operativa de calidad ofrece un enfoque interesante, ya que se concentra en dos aspectos principales: "consistencia externa", es decir, el ajuste del programa a las normas y criterios que define la comunidad disciplinaria o profesional en un contexto determinado. La consistencia externa debe vincularse con la "consistencia interna", es decir, la forma en la que un programa adapta estos criterios y exigencias externas a las prioridades y los principios que se derivan de la declaración de misión institucional. La consistencia externa corresponde a la definición más común de ajuste de los propósitos declarados (*fitness of purpose*), que se incorpora a los propósitos institucionales y se traduce en la forma habitual de medir calidad. La combinación de ambos componentes hace posible garantizar el cumplimiento de las demandas externas por un lado y, por otro, la especificación necesaria que entregan las características de la institución que ofrece el programa.

Otro riesgo es el de la formalidad o apego excesivo a normas cuantitativas aplicadas en el sistema. Sin duda, parece más fácil y objetivo determinar un conjunto de indicadores comunes: x horas de matemáticas, n% de profesores de tiempo completo, m% de doctores, etc. No obstante, los indicadores formales tienden a empujar a las instituciones a tomar decisiones formales: basta con cumplir con la cantidad exigida de horas de matemáticas, con el porcentaje de profesores de tiempo completo o con la proporción de doctores, sin prestar mucha atención a las problemáticas más básicas y sustanciales. Éstas –es decir, la necesidad de que los estudiantes adquieran determinadas competencias, la disponibilidad de personal docente y su compromiso con las tareas pedagógicas o la necesidad de garantizar las calificaciones adecuadas en el personal académico– pueden lograrse de múltiples maneras, pero no se analizan diversas opciones porque basta con medir el indicador exigido, aun cuando no se aplique al programa específico que se evalúa.

Los procesos de aseguramiento de la calidad requieren de aprendizaje continuo

Algunos sistemas de aseguramiento de la calidad definen sus estándares y procedimientos y luego actúan como si no necesitaran cambio o ajuste alguno para enfrentar nuevas condiciones. Un proceso de aseguramiento debe ser capaz de aprender de su experiencia y, en ocasiones, de “desaprender” cosas que solía hacer bien.

Si reconocemos que la educación superior es una operación fundamentalmente dinámica, su calidad no se puede garantizar con un proceso estático. Se debe poner mucha atención a posibles cambios en la definición de calidad, los criterios, los procedimientos, los mecanismos para la autoevaluación y la revisión externa.

El aprendizaje proviene de una variedad de fuentes: personal académico, estudiantes, evaluadores externos, actores disciplinarios o profesionales, personal técnico dentro del organismo, intercambios internacionales; esto significa que siempre es necesario mantener ojos y oídos abiertos. A pesar de todos los esfuerzos, de todas formas se cometerán errores, los que también serán parte del proceso de aprendizaje.

La calidad es responsabilidad de las instituciones de educación terciaria, no de los organismos externos de aseguramiento de la calidad

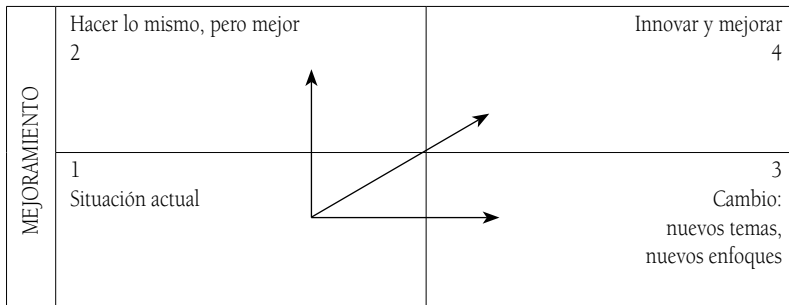
Para terminar, todo esto nos lleva a constatar que, como sostienen los principios y criterios de buena práctica para los organismos de aseguramiento de la calidad, la calidad sólo se puede asegurar desde dentro. Los procesos eficaces son los que, aun en instituciones nuevas, se esfuerzan por ayudarlas a establecer políticas, mecanismos y procedimientos de autorregulación. Un trabajo realizado “con” las instituciones de educación superior y no “a” las instituciones de educación superior es el que al final será mucho más conducente a la calidad y, lo que es más importante, a su mejora continua.

Entonces, ¿qué debe hacer un organismo de aseguramiento de la calidad?

En la situación que hemos descrito, existe una fuerte necesidad por desarrollar un enfoque distinto respecto de la calidad. Hasta ahora, tanto la definición de calidad como los procesos de aseguramiento se han centrado en la necesidad de mejorar la forma de hacer las cosas: mejores calificaciones académicas para el personal docente, mejores procedimientos de selección para los estudiantes, mejores laboratorios, mejores estrategias de enseñanza y evaluación. Llegó el momento de hacer otras cosas y hacerlas de otra forma: nuevos modos de enseñanza, nuevos tipos de programas, nuevos arreglos para estudiantes y docentes de tiempo parcial y nuevas alianzas con asociados externos. Se requiere innovación, algo difícil de aceptar para los organismos de aseguramiento de la calidad.

En forma gráfica (diagrama siguiente), podemos decir que los organismos de aseguramiento de la calidad son buenos para desarrollar y promover el lado izquierdo de la tabla, es decir, para pasar de la celda 1 a la 2, tienen dificultades con la fila inferior (pasar de la 1 a la 3) y, sin duda alguna, trasladarse de la celda 1 a la 4 es todo un desafío:

Un enfoque distinto sobre la calidad.⁵



INNOVACIÓN

Son muchas las cosas que una institución o programa debe mejorar y un buen método para obtener información útil al respecto es la autoevaluación. Esto hace que la institución se mueva desde la casilla inferior izquierda (1) a la casilla superior izquierda (2). Ya hay mejoras.

Al mismo tiempo, la autoevaluación podría revelar nuevos temas que abordar o indicar que el enfoque actual ante los mismos temas no funciona bien. Es necesario innovar y cambiar la forma de hacer las cosas. En muchos casos, no hay precedentes al interior de la institución e incluso, si otras instituciones trabajan en la misma línea, cada una de ellas debe encontrar su camino.

En la mayoría de las situaciones, intentar algo nuevo significa que hay un periodo de incompetencia temporal, en el que incluso las autoridades o el personal académico más preparado no se desempeñan tan bien como en el modo “antiguo”. La mayoría de las personas lo han experimentado cuando cambian de un automóvil manual a uno automático o cuando tienen que usar un nuevo procesador de textos o un nuevo sistema operativo en el computador. Es mucho más probable que esto suceda cuando se intenta una nueva estructura curricular o un nuevo modelo de enseñanza.

Una de las preguntas más frecuentes que hacen las instituciones de educación superior a los organismos de aseguramiento de la calidad

⁵ Diagrama adaptado de Yorke, 1994.

es la forma en que abordan los cambios: ¿cómo enfrentar un nuevo currículum? ¿Cómo evaluar las nuevas políticas de admisión? ¿Cómo decidir si las nuevas prácticas pedagógicas son realmente eficaces?

Cuando un organismo de aseguramiento de la calidad revisa en forma externa a una institución o programa que ha llevado a cabo una innovación es muy probable que la sancione, ya sea porque las cosas no funcionan tan bien como antes o porque es demasiado pronto para mostrar buenos resultados. Por lo tanto, es probable que una institución que desea recibir un buen informe se reprima y no intente innovar, ¡a menos que esté segura de que no hay revisión externa en el horizonte!

Si de verdad es importante mejorar la calidad y se acepta que es necesario promover y tomar en consideración los esfuerzos innovadores, es también necesario reconocer que los resultados inicialmente pueden no ser tan buenos o tan eficaces como antes del cambio. No es fácil, pero si un organismo reconoce este problema, encontrará formas de hacerlo. Lo importante es recordar siempre que el cambio es necesario y que el aseguramiento de la calidad no puede limitarlo, y menos con el pretexto de mejorar la calidad.

Desarrollar capacidad institucional para la autorregulación

Sin autorregulación hay un riesgo importante de reducir el aseguramiento de la calidad a un ejercicio de obediencia: las instituciones de educación terciaria hacen lo que les exige el organismo de aseguramiento de la calidad y luego continúan su labor como siempre. No obstante, si el objetivo es promover la calidad y ayudar a la institución no sólo a mejorar su funcionamiento sino también a ser capaz de revisarlo y hacer los cambios necesarios, su capacidad para la autorregulación se vuelve vital.

De este modo, el organismo de aseguramiento de la calidad puede comenzar preguntando a la institución sobre sus metas y objetivos: ¿son lo suficientemente claros y susceptibles de traducir en pautas para la toma de decisiones? ¿Los objetivos de departamentos y programas son congruentes con las prioridades institucionales? ¿La institución sabe si avanza hacia el logro de las metas y objetivos

establecidos? ¿Los cambios que se proponen se basan en la evaluación y planificación sólidas?

También es importante analizar el proceso de autoevaluación: los niveles de participación, la relación con actores internos y externos, el grado de consenso en la identificación de fortalezas y debilidades son indicadores importantes del nivel de compromiso de la institución o el programa con sus mejoras. Los informes no siempre logran registrar con exactitud la riqueza de la autoevaluación y las visitas en terreno suelen ser muy útiles para traspasar la formalidad del informe.

Por último, un plan de mejora y desarrollo bien establecido, realista y confiable, integrado a la planificación institucional, muestra la capacidad de la institución o el programa para la autorregulación, y eso, a fin de cuentas, es el resultado más importante del proceso de aseguramiento de la calidad.

Comentarios finales

La educación superior está cambiando y los procesos y organismos de aseguramiento de la calidad deben también cambiar o se harán irrelevantes. Si las agencias responsables de estos procesos no prestan atención a los signos de los tiempos quedarán rezagadas. Para muchas instituciones, el aseguramiento de la calidad es sólo una exigencia con la que se debe cumplir para recibir financiamiento público, tener una mejor posición en el mercado o ser elegible para los programas de ayudas estudiantiles. Es preciso trabajar para integrar estos procesos a la gestión cotidiana de las instituciones y hacerlos necesarios como insumos para apoyar la toma de decisiones.

El aseguramiento de la calidad debe trabajar con las instituciones y con los responsables del desarrollo de programas, y ayudarlos a establecer alianzas y asociaciones más amplias. Así realmente estará contribuyendo a que la educación terciaria cumpla con la función que le asigna la sociedad: garantizar que una proporción cada vez mayor de la población adquiera las capacidades fundamentales para su desarrollo personal y para el desarrollo nacional, lo que va mucho más allá de lo que solía ser la responsabilidad de la educación superior.

Los organismos de aseguramiento de la calidad deben comprender que hay muchas cosas que hacer de manera diferente y que deben hacerse bien. El desafío es aprender a aceptar las diferencias y comprender lo que significa realmente hacerlas bien.

Referencias bibliográficas

- Friedman, T.L. (2005) *The World is Flat: a Brief History of the Twenty First Century*. NY: Farrar, Strauss y Giroux.
- Gibbons, M. (1998) *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- OCDE (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Vol. 1.
- Schofer, E. y Meyer, J.W. (2005) The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70, p. 898.
- Van Vught, F. (2008) Mission Diversity and Reputation in Higher Education. *Higher Education Policy*, 21(2), p. 167.
- Yorke, M. (1994) Enhancement-led higher education? *Quality Assurance in Education*, 2(3), pp. 6-12.

Recibido: 18 de agosto de 2009

Aceptado: 5 de octubre de 2009