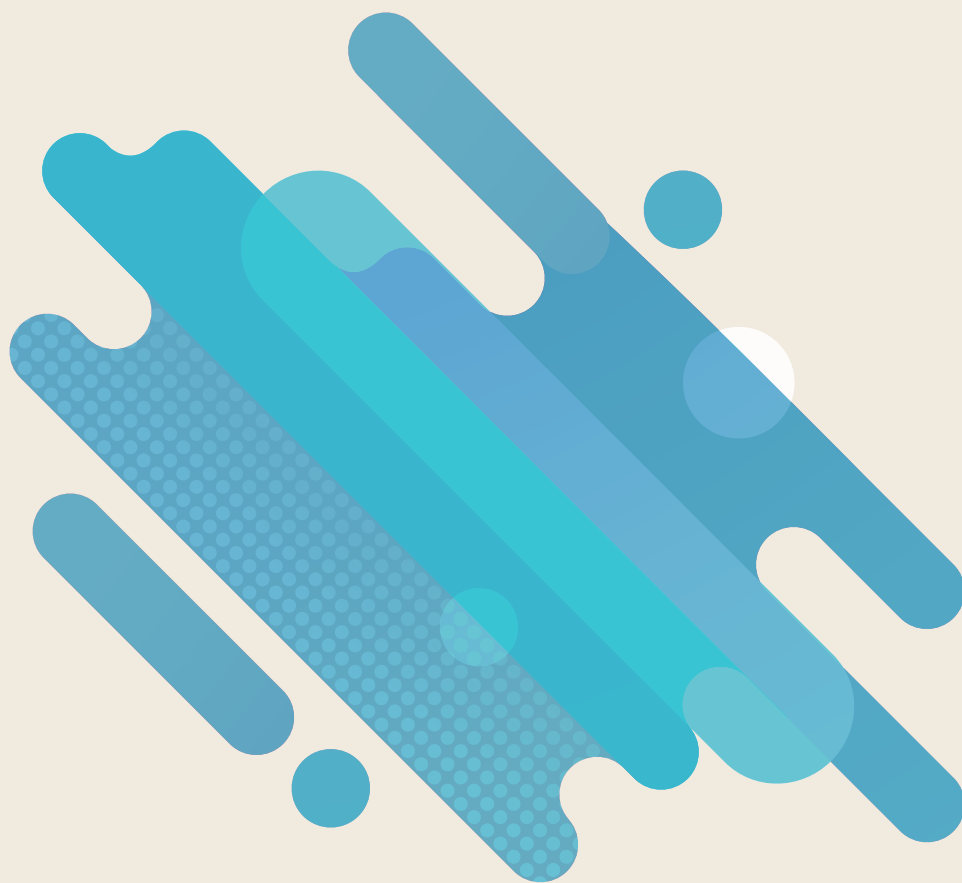


IV ENCUENTRO INTERNACIONAL UNIVERSITARIO



# POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD

PONENCIAS



DIRECCIÓN DE  
ASUNTOS  
ACADÉMICOS



**PUCP**



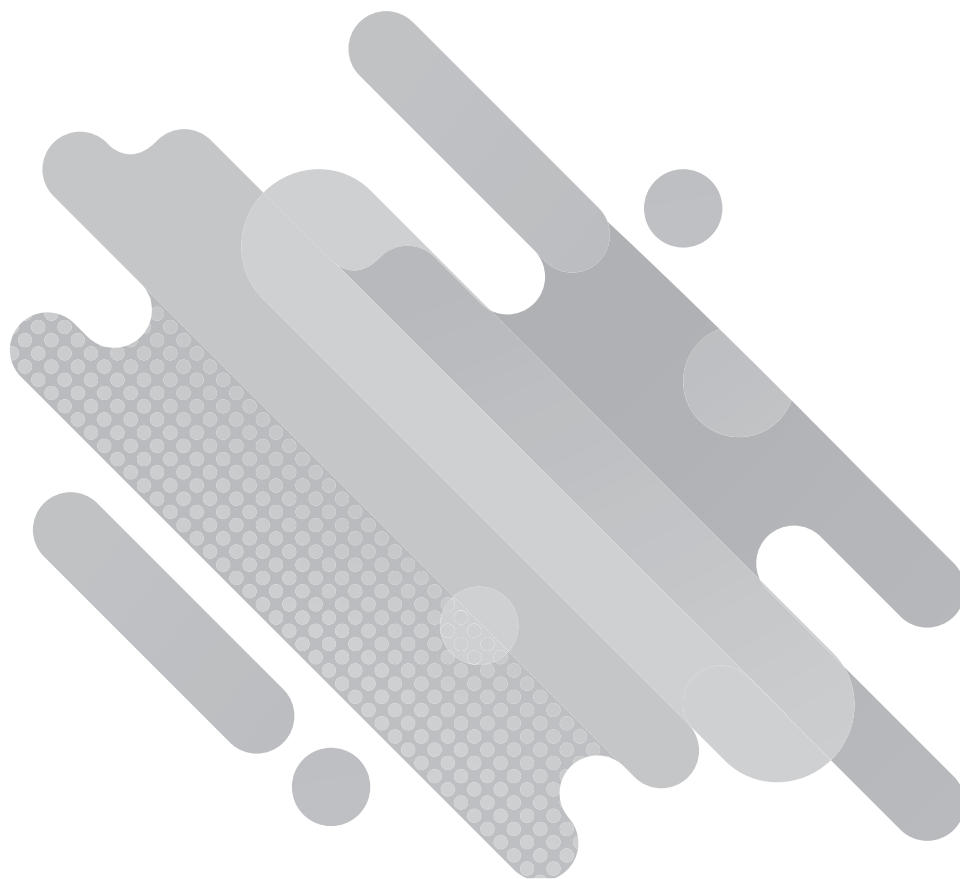
**POLÍTICAS Y PRÁCTICAS  
PARA UNA EDUCACIÓN  
SUPERIOR DE CALIDAD  
PONENCIAS**



IV Encuentro Internacional Universitario

# POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD

PONENCIAS



---

DIRECCIÓN DE  
**ASUNTOS  
ACADÉMICOS**



**PUCP**

**DIRECCIÓN DE ASUNTOS ACADÉMICOS**  
**DIRECTOR**

Jorge Zegarra Pellanne

**Equipo responsable:**

Claudia Solís Villavicencio

María Teresa Moreno Alcázar

Óscar Pain Lecaros

© Pontificia Universidad Católica del Perú  
Dirección de Asuntos Académicos  
Av. Universitaria, 1801, Lima 32, Perú  
Teléfono: (51 1) 626-2000  
[www.pucp.edu.pe](http://www.pucp.edu.pe)

**Diseño de carátula:** Interactiva Studio S.A.C.

**Diseño y diagramación:** Carmen Inga Colonia

**Cuidado de la edición:** Daniel Enrique Amayo Magallanes

**Corrección de estilo:** José Luis Carrillo Mendoza

**Primera edición digital:** Setiembre de 2018

**ISBN:** 978-612-47238-4-1

**Ruta de acceso:**

<http://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/documento/iv-encuentro-internacional-universitario-politicas-practicas-educacion-superior-calidad/>

ISBN: 978-612-47238-4-1



*Juan Fernando Vega Ganoza*  
*In memoriam*





# Índice

|                                                                                                                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Presentación                                                                                                                                                                                                       | 11 |
| Introducción                                                                                                                                                                                                       | 13 |
| <b>CONFERENCIAS MAGISTRALES</b>                                                                                                                                                                                    |    |
| Hacia un currículo por competencias: la experiencia de la UC Temuco, Chile.<br>Gestión curricular y calidad educativa en la educación superior /<br><i>Tatiana Sánchez Doberti &amp; Ricardo García Hormazábal</i> | 17 |
| Sistemas de calidad en programas de educación superior / <i>José Rafael López Islas</i>                                                                                                                            | 45 |
| La evaluación en la educación superior: entre la visión gerencial-administrativa y<br>una perspectiva de las ciencias educativas / <i>Ángel Díaz Barriga</i>                                                       | 53 |
| Nota sobre los ponentes                                                                                                                                                                                            | 67 |



## Presentación

Desde hace algunos años, la Dirección de Asuntos Académicos de la PUCP viene organizando encuentros internacionales universitarios con la idea de promover la reflexión y el diálogo, en la búsqueda de una ruta para el desarrollo de un currículo por competencias cuya implementación sea viable y sostenible en una institución de educación superior como la nuestra.

Es así que, en el año 2014 se llevó a cabo el I Encuentro Internacional Universitario (EIU), cuyo tema fue «El currículo por competencias en la educación superior». A este le siguieron el II, en 2015, y el III, en 2016, con los temas «Las competencias genéricas en la educación superior» y «La evaluación de competencias en la educación superior», respectivamente. En todos estos encuentros se ha buscado la participación de especialistas internacionales que puedan compartir su conocimiento y experiencia en la materia, a través de ponencias, pero también en conversatorios en los que se sumaban profesores de nuestra universidad, quienes contribuyeron desde su propia experiencia, señalando los retos a los que se enfrentan en el tránsito hacia una formación por competencias.

A lo largo de estos años, hemos contado en nuestros encuentros con la participación de personalidades de distintas instituciones de educación superior de Europa, Norte América, América Latina, así como de la propia PUCP.

El IV *Encuentro Internacional Universitario: Políticas y prácticas para una educación superior de calidad*, tiene especial relevancia pues se desarrolló en el marco de las celebraciones por el centenario de nuestra casa de estudios, como parte de la *Semana de la Educación PUCP: 100 años comprometidos con la Educación*, en la que a través de reflexiones y experiencias se trataron

diversos temas vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión curricular, la docencia universitaria, la mejora continua y la calidad de la formación.

La presente publicación recoge las ponencias presentadas por los especialistas invitados al IV EIU y busca contribuir a la permanente reflexión que requiere todo proceso de formación, desde su diseño e implementación, hasta la evaluación y su importancia como vehículo para la mejora de la calidad educativa.

JORGE ZEGARRA PELLANNE  
Director de Asuntos Académicos de la PUCP

## Introducción

Los días 8 y 9 de agosto de 2017, en el campus de la PUCP, se llevó a cabo el *IV Encuentro Internacional Universitario: Políticas y prácticas para una educación superior de calidad*, organizado por la Dirección de Asuntos Académicos como parte de la *Semana de Educación PUCP*, realizada del 7 al 11 de agosto en el marco de las actividades por la celebración de los 100 años de vida institucional, la misma que estuvo coorganizada conjuntamente con la Facultad de Educación, la Dirección Académica del Profesorado (DAP), el Instituto de Docencia Universitaria (IDU), la Dirección de Educación Continua (DEC) y la Dirección de Tecnologías de Información (DTI).

Durante el IV EIU, se presentaron tres conferencias internacionales, cada una seguida del respectivo panel de discusión. Así mismo, se realizaron cuatro talleres que complementaron de una manera aplicada los temas presentados en las conferencias. La primera conferencia, titulada «Gestión curricular y calidad educativa en la educación superior», estuvo a cargo de la Dra. Tatiana Sánchez Doberti, de la Universidad Católica de Temuco, Chile, y abrió paso a la discusión sobre cómo impacta la gestión del perfil y el plan de estudios por competencias en la calidad de la formación de una carrera. La segunda conferencia, a cargo del Dr. José Rafael López Islas del Tecnológico de Monterrey, México, trató sobre el «Sistema de calidad en la educación superior universitaria» y cómo estos sistemas contribuyen a la mejora continua de la formación. La tercera y última conferencia, llamada «Cultura evaluativa en educación superior y uso de resultados de la evaluación para la mejora académica», tuvo como ponente al Dr. Ángel Díaz Barriga de la Universidad Nacional Autónoma de México y generó la discusión sobre el impacto de la evaluación de las competencias genéricas en la calidad de la formación de la carrera.

Además de los conferencistas principales, participaron en los paneles de discusión: Dieudonné Leclercq de la Universidad de Lieja (Bélgica); Sandro Paz del SINEACE (Perú); y, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, los profesores Mónica Arakaki, José Mogrovejo, Augusta Valle y Francisco Rumiche.

Los talleres, como se ha mencionado, tenían como objetivo profundizar a través de experiencias, ejercicios y consultas directas de los participantes, los temas tratados en las conferencias. Se desarrollaron los siguientes talleres con los expertos invitados: «Elaboración de tests metacognitivos con grados de certeza», a cargo de Dieudonné Leclercq y «Elementos de un sistema de calidad en programas de educación superior», a cargo de José Rafael López Islas. Además, por parte de la DAA se ofrecieron dos talleres que sirvieron para validar las distintas propuestas institucionales referidas a la evaluación de competencias: «Elaboración de encuestas e instrumentos indirectos como aproximación a la evaluación de competencias», a cargo de Oscar Pain y Gimena Burga; y, «Diseño de evaluación de competencias», a cargo Pablo Gutiérrez y Vania Minami.

Se presentan a continuación, las tres ponencias centrales del *IV Encuentro Internacional Universitario: Políticas y prácticas para una educación superior de calidad*, que esperamos sean de su interés y utilidad, en la búsqueda de ofrecer una formación de calidad.

# Ponencias





# Hacia un currículo por competencias: la experiencia de la UC Temuco, Chile. Gestión curricular y calidad educativa en la educación superior

■ *Tatiana Sánchez Doberti*  
*Ricardo García Hormazábal*

## INTRODUCCIÓN

El presente escrito sintetiza secuenciadamente la experiencia de casi 10 años de la implementación del Modelo Educativo<sup>1</sup> en la Universidad Católica de Temuco. Para los efectos de describir adecuadamente esta historia reciente de nuestra Universidad, hemos dividido el texto en cinco temas, progresivos, interdependientes y, por tanto, en constante construcción. El primero traza de modo muy breve el contexto en el cual se desarrolla esta necesidad de generar un cambio sustancial; es decir, cultural, respecto del aprendizaje y la evaluación (Fernandez, 2010) en este nuevo modelo. El segundo tema concierne a lo que llamamos las claves de su implementación para la transformación, es decir lo que hoy en día llamaríamos elementos críticos para la implementación de una transformación como esta. El tercer tema se refiere a las características principales de nuestro modelo, pero vinculado a los avances a la fecha; para luego revisar los nudos críticos todavía presentes y algunos de los resultados más destacados, que corresponden a los temas cuarto y quinto. Esperamos que esta secuencia restringida de la historia y sus fundamentos les ayude a reflexionar sobre los contextos que eventualmente se encuentren enfrentando, o que vendrán. Contar estas experiencias para nosotros materializa el afán de colaboración que creemos firmemente son cruciales para esta y la futura educación superior que soñamos.

---

1 Modelo Educativo de la UC Temuco que, además de considerar, entre otras cosas, fundamentos, dimensiones y ejes que organizan un conjunto de acciones, surge bajo una perspectiva de ajuste permanente; ya que, desde su génesis, asume una perspectiva a la que Tardif (2006) definió como un proceso de construcción videográfico, no fotográfico, de formación por competencias, por tanto no estanco, en donde el foco se centra en la progresión de los aprendizajes (Scallan, 2000).

## CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La Universidad Católica de Temuco está ubicada en la región de la Araucanía, una de las regiones que presenta mayores rezagos de Chile. No obstante que es esta una de las zonas más ricas en recursos naturales y paisajísticos del país, es allí donde se registran los ingresos familiares más bajos a nivel nacional; cuyos indicadores socioeconómicos actuales nos ubican en el penúltimo lugar del país en la dimensión bienestar socioeconómico y que tal como se observa en la tabla 1, reúne puntuaciones deficientes en los ingresos autónomos por hogar y en calidad de la vivienda.

**TABLA 1**

*Bienestar socioeconómico*

| Región             | Hacinamiento | Pobreza e<br>indigencia | Ingresos autónomos<br>por hogar | Calidad de la<br>vivienda | Dimensión |
|--------------------|--------------|-------------------------|---------------------------------|---------------------------|-----------|
| Magallanes         | 0,904        | 0,893                   | 0,500                           | 0,658                     | 0,739     |
| Antofagasta        | 0,439        | 0,909                   | 0,693                           | 0,595                     | 0,659     |
| Aysén              | 0,626        | 0,911                   | 0,382                           | 0,573                     | 0,623     |
| Tarapacá           | 0,418        | 0,855                   | 0,552                           | 0,585                     | 0,603     |
| Atacama            | 0,403        | 0,921                   | 0,435                           | 0,418                     | 0,544     |
| Metropolitana      | 0,364        | 0,739                   | 0,487                           | 0,529                     | 0,530     |
| Valparaíso         | 0,709        | 0,496                   | 0,277                           | 0,564                     | 0,511     |
| Los Ríos           | 0,873        | 0,293                   | 0,206                           | 0,553                     | 0,481     |
| Coquimbo           | 0,600        | 0,515                   | 0,298                           | 0,459                     | 0,468     |
| O'Higgins          | 0,471        | 0,493                   | 0,219                           | 0,405                     | 0,426     |
| Los Lagos          | 0,599        | 0,423                   | 0,199                           | 0,390                     | 0,424     |
| Biobio             | 0,600        | 0,305                   | 0,171                           | 0,567                     | 0,411     |
| Maule              | 0,471        | 0,341                   | 0,154                           | 0,412                     | 0,345     |
| La Araucanía       | 0,599        | 0,187                   | 0,194                           | 0,389                     | 0,342     |
| Arica y Parinacota | 0,328        | 0,507                   | 0,173                           | 0,280                     | 0,322     |

Fuente: Vial, 2016.

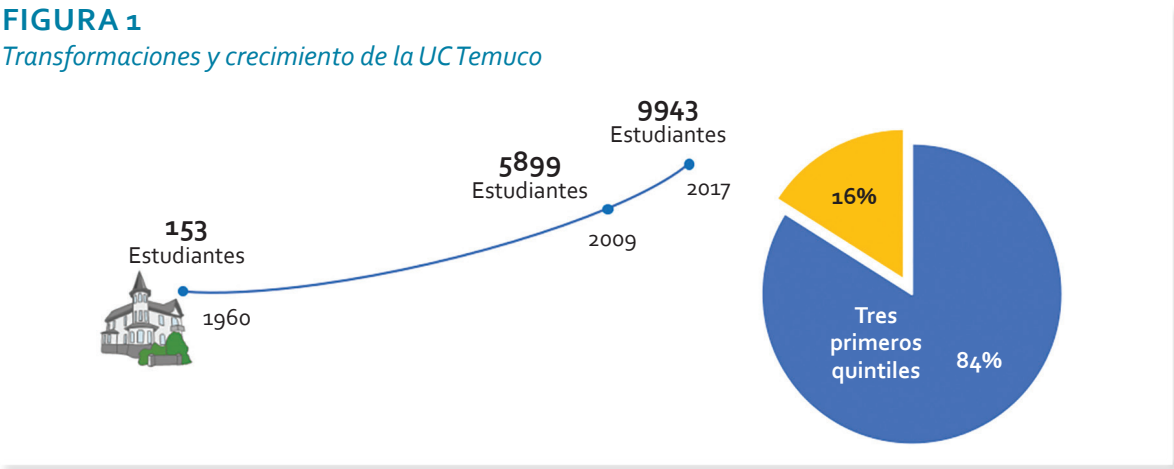
Con 250 000 habitantes, Temuco es una localidad relativamente pequeña si se considera que Chile tiene 17 millones y la Araucanía —que alberga a la mayor parte de la población indígena—, un millón. Este número de habitantes se distribuye de manera especial en la región, ya que se proyecta un crecimiento de la población rural en un 10% entre 2002 y 2020; y un crecimiento

urbano por el mismo período, referido a un 14% (INE, 2012), no observándose diferencias claras entre ambas poblaciones; aspecto consistente con la distribución geográfica y apartada de las diversas poblaciones de la región, su acceso, ruralidad y eventual acceso a servicios.

En este contexto, la UC Temuco —fundada en 1959— se inicia como una Universidad comprometida con la región de la Araucanía, sus necesidades, carencias y sobre todo su importante presencia intercultural. En este escenario, la UC Temuco se inicia como una Universidad centrada en la formación de profesores para la Araucanía. Sin embargo, las demandas del país en los diversos gobiernos desde 1999 hasta 2009 y seguidamente, permitieron que la educación universitaria se fortalezca mediante iniciativas que tuvieron como ejes centrales: a) la calidad de la educación superior, b) garantizar el acceso a la educación terciaria, c) promover herramientas de desempeños para que las Universidades promuevan calidad y eficiencia y d) la mejora en la contribución de las Universidades a los sectores de investigación y productivos, entre otros énfasis (Fernández, 2015), permitieron que las Instituciones de Educación Superior, crecieran y aumentaran sus capacidades de atención de estudiantes, pasando desde un acceso principalmente de elite a la educación superior (1960-1985) a un acceso masivo (1985-2006) a un acceso mas universal desde el 2007 en adelante (Brunner, 2015).

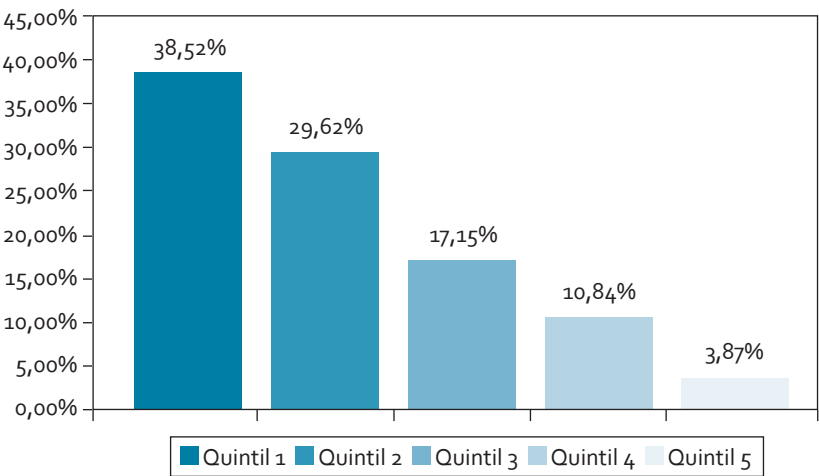
El escenario nacional descrito anteriormente, enfatizado el año 2009, fue consistente con el crecimiento en el número de estudiantes y planes de formación que la UC Temuco experimentó, llegando al punto que en 2017 contaba ya con aproximadamente 10 mil estudiantes y 54 carreras. La figura 1 evidencia esta enorme expansión.

**FIGURA 1**  
*Transformaciones y crecimiento de la UC Temuco*



Emprender un proceso de formación en este escenario de crecimiento estudiantil, demandó considerar igualmente los efectos económicos del Modelo Educativo; ya que por ejemplo, respecto a los quintiles de ingreso<sup>2</sup> a los que pertenecían las familias del estudiantado de la UC Temuco, 84% estaban en los tres más pobres (1, 2 y 3 en la figura siguiente). El quintil 3 —el menos pobre de ellos— albergaba al 17,15% de los alumnos, con un ingreso mensual familiar (familia de cuatro personas) promedio de 1100 dólares. El quintil 2, al que pertenecía el 29,62% del alumnado, tenía un ingreso medio de 720 dólares mensuales; y el quintil 1, en el que estaba el 38% de los estudiantes, recibía un ingreso promedio de 428 dólares mensuales. Esta distribución económica de las familias del estudiantado, generó una dificultad mayor para el Modelo Educativo, al igual que el nivel académico del cual provenían nuestros estudiantes.

**GRÁFICO 1**  
*Distribución socioeconómica de estudiantes en la UC Temuco*



<sup>2</sup> Se entiende por quintil de ingreso, la clasificación socioeconómica —en este caso de los estudiantes y sus familias— organizado por cinco grupos que poseen distribuciones per cápita a partir del aporte económico familiar, dividido por el número de personas que lo componen. De esta manera, el quintil 1 representa a la población con condiciones socioeconómicas más vulnerables, y el quintil 5 a las personas de mayores ingresos del país (Serrano, 1998). Esta clasificación se modifica el 2014, siendo hoy una clasificación mas certera el “decil”; es decir, una clasificación de la población chilena en 10 grupos según los ingresos económicos que tenga una familia. Este ordenamiento permite entre otras cosas, entregar beneficios como las becas universitarias y otros (CASEN, 2011).

Las variables descritas anteriormente, referidas a las demandas/oportunidades del país respecto de la necesidad de generar un cambio cualitativo en la educación superior, a propósito de fuerza en la sociedad del conocimiento como traducción de dominio (Hargreaves, 2003) y la globalización extendida a casi todos los países del planeta en ese entonces, así como la magnitud de estudiantes que accedían a la educación terciaria, bajo un fenómeno nunca antes visto de masividad, junto a las carencias socioeconómicas y educativas de nuestros estudiantes, se transformaron en un aliciente (más que un comportamiento cauteloso) de nuestra parte, para pensar en la necesidad de generar un cambio importante en la formación universitaria de la UCTemuco.

Profundizando las variables expuestas del contexto; así como los diversos espacios de la Universidad en los que estos temas fueron siendo discutidos, analizados, polemizados; y en algunos casos logrando acuerdos iniciales, se comenzó a estructurar tímidamente algunas de las características que debía reunir un modelo educativo capaz de brindar oportunidades formativas de calidad y con equidad. Considerar las experiencias de avanzada en la universidad, aunque aisladas todavía, como el caso de una Escuela de Veterinaria que había iniciado un proceso de innovación, la de profesores de la Facultad de Educación que habían trabajado por medio de una pasantía a la Universidad de Deusto (Bilbao, España) y que ya estaban trabajando con resolución de problemas; fueron algunos de los impulsos claves para no sólo mantener el desafío, sino que aunar estas experiencias y movilizar a la Universidad en su conjunto.

Las dificultades anteriores, se resolvieron en el momento justo, debido al gran liderazgo de la Rectora de ese tiempo, Mónica Jimenez de la Jara, permitiendo considerar estas ideas y deseos iniciales para ser fundidos en el Plan de Desarrollo Institucional 2005-2010, cuyo objetivo refiere:

Diseñar un Modelo Educativo coherente con el sello institucional basado en la formación por competencias y en el aprendizaje significativo, que cuente con académicos motivados y capacitados, con recursos didácticos y tecnológicos de calidad y con servicios de apoyo y seguimiento a los alumnos, para responder a las necesidades y requerimientos de los estudiantes actuales y potenciales.

Como es posible apreciar en este primer apartado y tal como lo plantea Fullan (2003), la combinación de una adecuada capacidad organizativa y el respaldo externo fueron claves para este primer avance en la UC Temuco.

## LAS CLAVES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Los aspectos centrales para la implementación del Modelo Educativo siguieron cuatro claves que orientaron esta fase. La primera de ellas, se refiere a la clave que denominamos: *funda-*

*mentada-situada*, referida principalmente a que en un contexto en donde la sociedad del conocimiento es un aspecto que guía —junto a otros por cierto— el quehacer de la Universidad, los procesos de cambio y de ajustes debieran ser igualmente fundados en argumentos, evidencias y estudios ya sistematizados a partir de las experiencias de otras Instituciones de Educación Superior. Sin embargo, esto no implicó una transferencia “literal” de otras experiencias como un proceso automático; sino que los fundamentos para el cambio fueron tensionados con una realidad situada en el país, la región y la UC Temuco para que los ajustes de esos fundamentos sean adecuados, modificados e incluso descartados. Este precepto, funcionó como criterio de calidad al momento de ir *fundamentando y situando* porque implicó proceso de autoevaluación permanente (Tobón, 2004). La segunda clave de implementación, se refirió al carácter *participativo-sinérgico*; es decir, cautelando procesos, espacios, tiempos y convocando mediante diversas metodologías la participación bajo un enfoque de cocreación. Estas instancias participativas, no sólo se valoran respecto de criterios cuantitativos como usualmente se hace (número de participantes, cantidad de reuniones, entre otras); sino que los aspectos cualitativos, referidos a planteamientos innovadores a problemáticas permanentes en el quehacer universitario, limitaciones sobre áreas de avances, entre otras, permitieron generar una sinergia importante en un cuerpo de actores mayor al inicial. La tercera clave, se refiere a una implementación *progresiva*; es decir, tomando en consideración los procesos de cambio institucional de otras Universidades en el mundo y que fueron guías para nuestra implementación, era necesario identificar que los avances deben ir progresivamente implementándose a partir del enfoque cooperativo-situado (Blase, 2002) que permite la reestructuración escolar en base a espacios de acuerdos que en este caso, permitieron *progresar* la implementación de manera organizada. Finalmente, la cuarta clave de la implementación, obedeció al enfoque *iterativo-incremental*; es decir, desde un inicio el Modelo Educativo fue considerado como un marco orientador clave, aunque flexible. Esto significó que las decisiones inicialmente tomadas, debían tener consigo un soporte de información que le diera el respaldo académico correspondiente, para proyectivamente, ver si ese respaldo debía moverse a niveles de complejidad siguientes, o retroceder; tal cual como operan los procesos de cambio en las organizaciones educativas. Los criterios cuantitativos y cualitativos estrechamente vinculados, permitirían avanzar, regresar y volver a proyectar los ajustes necesarios en forma permanente y bajo una premisa de naturalidad en los procesos de cambio cultural y organizacional.

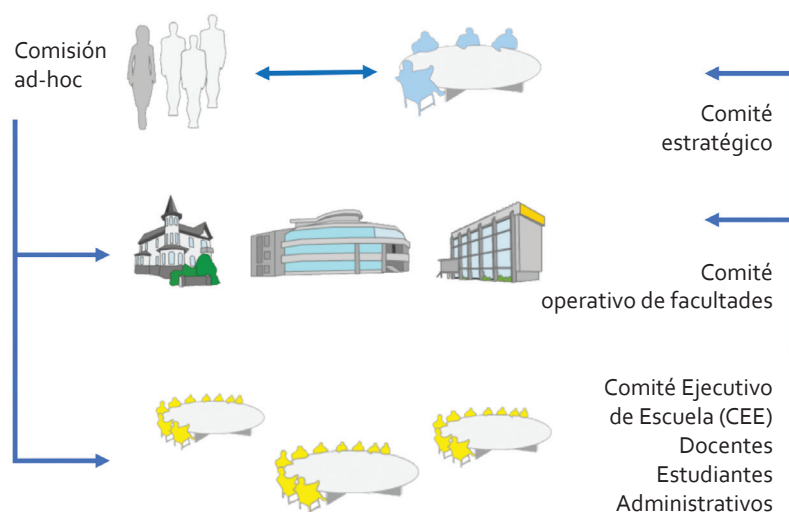
Desde una descripción concreta respecto de las claves descritas anteriormente, la clave fundamentada y situada, nos tensinó a elaborar un documento que representara nuestro propio modelo educativo, no genérico sino acotado a los principios, las estrategias, los modelos de

formación, los mecanismos para planificar, los espacios para evaluar, entre otros elementos a partir de marcos teóricos actualizados y experiencia internacional (“libros blancos” en España, implementaciones en diversas Universidades y College, por ejemplo) para luego de eso, aprobar institucionalmente el *Modelo Educativo UCTemuco*. Posterior a esto, fueron importantísimos los aportes de la Universidad de Deusto y con el Alverno College de Milwaukee, Wisconsin (EUA), que fueron de gran ayuda para orientar las fases siguientes.

La segunda clave, la *participativa-sinérgica*, concretamente se tradujo en establecer una estructura rectora. Un Comité Estratégico, formado por la Rectora y sus directores generales de los distintos ámbitos, una Comisión Ad-hoc que se encargaba del modelo y de proponer ideas que se discutieran en las Facultades, se crearon también Comités Ejecutivos de Escuela (CEE), compuestos por docentes, administrativos y estudiantes; así como la participación de expertos como Dieudonné Leclercq, especialista de la Universidad de Lieja, Bélgica. Lo positivo de este proceso, era que los CEE destinaban horas para que se reunieran los miembros de una Escuela/carrera. Así, “bajaban” las propuestas de la Comisión Ad-hoc y del Comité Estratégico a los CEE y una vez discutidas por éstos, “subían” nuevamente, en un flujo *top-down* y *bottom-up* permanente (ver figura 2).

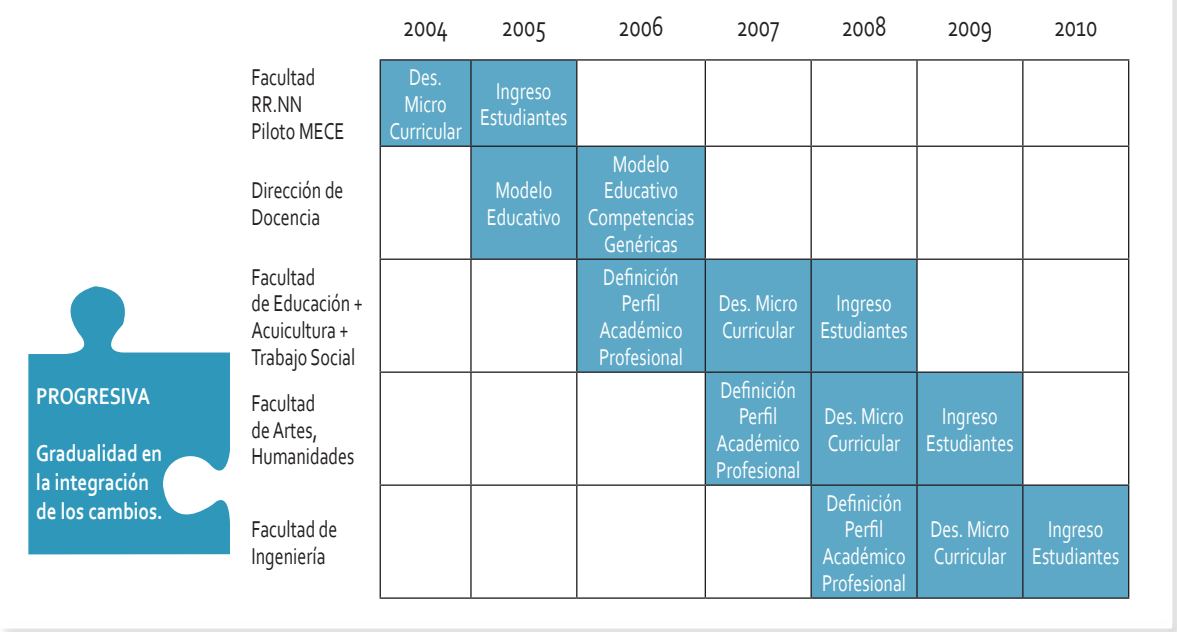
## FIGURA 2

*Flujo bidireccional de la participación de distintos estamentos universitarios*



La tercera clave de *progresividad*, concretamente se desarrolló mediante la planificación de la gradualidad en la integración de los cambios. Debido a que este cambio iba a impactar a toda la universidad, se estableció un plan para toda ella. Este plan incluyó un ingreso progresivo de las distintas carreras, de manera que estas carreras/titulaciones logaran en el plazo de un año definir su perfil de egreso, luego el mismo tiempo para su desarrollo microcurricular. De esta forma, al tercer año, solo el primer año de la carrera se veía afectado a este nuevo plan reformulado. Esto se decidió así, aun cuando en otras universidades de Chile luego del diseño ingresaban las cohortes de los primeros cuatro años en implementación, pero para la UC Temuco, eso era muy complejo de gestionar eficientemente (ver figura 3).

**FIGURA 3**  
*Progresión en la implementación de los planes reformulados en la UC Temuco*



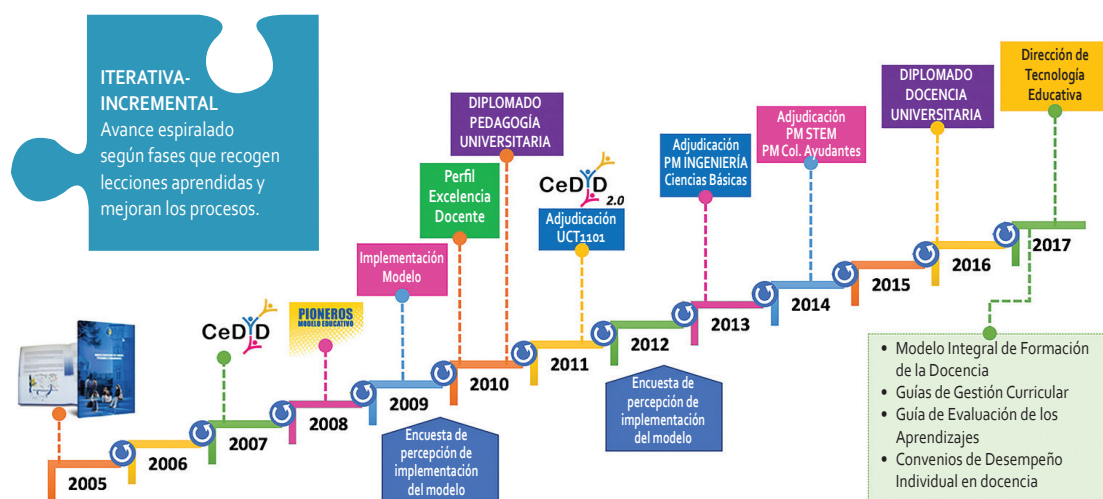
La última clave, denominada *interactiva-incremental*, se refiere concretamente a que el avance iba a ser en espiral según fases que recogen las lecciones aprendidas y la mejoran de/en los procesos. Nunca se diseñó desde el principio todo lo que iba a pasar. Con la implementación del Modelo Educativo, se fueron evaluando cada cosa que se iban haciendo, aún cuando apa-



recían nuevas demandas. Por este motivo es que por parte de la interactividad (testear con las unidades académicas en implementación) y la incrementalidad de las necesidades en número y precisión, se requirió el Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID<sup>3</sup>); después, un Colegio de Ayudantes<sup>4</sup>; después, nuevas estrategias; así como una base de concursabilidad y adjudicación de proyectos con fondos del Ministerio de Educación que permitieran ir financiando y desafiando —bajo una metodología de proyectos— los planes de apoyo que se iban generando en las distintas unidades académicas de la Universidad (ver figura 4).

## FIGURA 4

*Hitos representativos de las etapas de implementación del Modelo Educativo UC Temuco*



- 3 El CeDID, corresponde a un centro especializado en desarrollar y promover mediante diversas herramientas el desarrollo de los docentes de la UC Temuco en función del Perfil de Excelencia Docente, que hace referencia a las competencias que un académico de la universidad debiera poseer a un nivel destacado para trabajar la didáctica de su disciplina en base a principios del aprendizaje activo y profundo del estudiante, centrado en desempeños.
- 4 El Colegio de Ayudantes es un programa dependiente del CeDID que desarrolla la estrategia de aprendizaje de pares. Es decir, estudiantes de pregrado más avanzados que luego de pasar por un programa de formación en competencias específicas, se preparan para favorecer y contribuir al aprendizaje activo, profundo y de desempeño de los estudiantes en conjunto con los docentes de los cursos.

## CARACTERÍSTICAS DEL MODELO Y SUS AVANCES

Debido a la enorme importancia que tiene para este documento, describir la experiencia de implementación del *Modelo Educativo UC Temuco*, es necesario fusionar aquí algunos aspectos sucintos de dicho Modelo y enlazarlo directamente con los avances que en su implementación se fueron dando, a fin de dinamizar esta descripción, dejando igualmente la posibilidad de revisar nuestro *Modelo Educativo UC Temuco* en detalle una vez identifiquen el link a dicho documento, presente en el apartado de referencias.

En términos generales, nuestro Modelo Educativo, refiere cinco grandes ejes que le otorgan consistencia a nuestra institución, a saber:

1. Formación basada en competencias.
2. Aprendizaje significativo y centrado en el estudiante.
3. Introducción de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Educación continua: aprendizaje para la vida en un marco de equidad.
5. Formación humanista y cristiana.

Cada uno de estos ejes representa intereses que constituyen avances y procesos específicos; así como en algunos casos, unidades de diversas áreas que se encargan de materializar o guiar los avances que desde otras unidades se proponen. Para fines mas bien prácticos y directos de implementación, revisaremos los tres primeros ejes, ya que sus avances y vínculo con el Modelo Educativo permiten desde el acceso que tenemos, una mirada mas directa a lo que hemos estado desarrollando estos últimos años.

La **formación basada en competencias**, como primer eje, materializó concretamente una implementación que presenta las siguientes características:

- a) **Desde la estructura curricular:** la UC Temuco, define que las competencias son desempeños complejos que deben lograrse —y por tanto evidenciarse— con claridad al final de la formación. Sin embargo, estas competencias que conforman el perfil de egreso académico-profesional (ver <<https://www.youtube.com/watch?v=7D6BPi3mNyA>>) implica que durante los años de formación, dichas competencias sean “progresadas” en niveles (1, 2 y 3) a fin de sincronizar el avance del estudiante, con desempeños que poco a poco le permitan ir evidenciando sus niveles crecientes, en las líneas curriculares específicas de la carrera (ver <[https://www.youtube.com/watch?v=-ykwL-jj\\_Rg](https://www.youtube.com/watch?v=-ykwL-jj_Rg)>), hasta su despliegue total (ver ejemplo en la figura 5). Asimismo, estos niveles de competencias, están ubicados en los cursos, a

**FIGURA 5**  
*Estructura curricular: competencias y niveles*

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nombre             | Diseño de la enseñanza                                                                                                                                                                                                                                          |
| Definición         |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Niveles de dominio | Diseña procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la integración de los conocimientos previos de los estudiantes, los contenidos disciplinares y las estrategias adecuadas al contexto educativo.                                                            |
| Nivel 1            | Diseña acciones en el ámbito educativo para grupos de diversas características, necesidades e intereses.                                                                                                                                                        |
| Nivel 2            | Diseña y aplica procesos de enseñanza-aprendizaje incorporando las ICs y considerando diversos modelos que permitan integrar los conocimientos básicos de la plnificación, así como las particularidades de los alumnos en los diferentes contextos educativos. |
| Nivel 3            | Diseña y aplica procesos de enseñanza aprendizaje atendiendo a la coherencia interna dentro de los elementos que constituyen la planificación y las particularidades de los alumnos en los diferentes contextos educativos.                                     |

partir de análisis de consistencia y representados en las “guías de aprendizaje” —nombre que en nuestra Universidad le otorgamos a los *syllabus*— (ver <<https://www.youtube.com/watch?v=JP5vwVlh1Ao>>), mediante micro-competencias que se denominan Resultados de Aprendizaje (ver <<https://www.youtube.com/watch?v=5zaWoKkAa5o>>). Dicho de otro modo, y visto como proceso formativo, nuestros estudiantes en los dos primeros años de su formación, tienen cursos que se plantean resultados de aprendizaje, correspondientes al nivel 1 de las competencias del perfil de egreso, que van entre el tercer y cuarto año complejizándose a través de cursos que poseen resultados de aprendizaje correspondientes al nivel 2 de las competencias del perfil de egreso, dejando en los cursos de último año (o de los últimos tres semestres en su defecto) los cursos que llevan consigo resultados de aprendizaje asociados al nivel 3, que representan las competencias desplegadas completamente para los estudiantes que se encuentran ad portas de egresar. Además, estas competencias de cada titulación, se organiza en competencias específicas (propias de la disciplina) y Competencias Genéricas (definidas institucionalmente) y en donde las titulaciones “eligen” aquellas que se relacionan a su quehacer. De esta forma, la estructura curricular garantiza progresión en la complejidad de los desempeños en los estudiantes, integralidad respecto de la formación disciplinaria; así como directa relación entre curso/semestre/año y egreso.

La implementación de esta estructura curricular, requirió entre otras cosas:

- Crear un sistema informático que visualice todo el itinerario formativo (malla curricular) desplegando en cada curso, la presencia de resultados de aprendizaje que sean los responsables de trabajar alguna de las competencias genéricas y específicas (siempre ambas) al nivel (1, 2 o 3) que el semestre le corresponden (ver figura 6) .
- Definir un sistema de registro paralelo en donde el docente registre las calificaciones del estudiante y en otro, evalúe si el estudiante validó o no la competencia genérica asociada. De esta forma, se garantizaba que ambas competencias sean consideradas por los docentes desde una perspectiva de importancia equivalente.



b) **Desde la implementación curricular.** La aprobación de los cursos, dependía necesariamente de las calificaciones obtenidas por el estudiante en dicho curso por cada semestre. Sin embargo, en cada competencia genérica (las que aparecen al extremo derecho y abajo en la figura anterior) el alumno tenía tres oportunidades de ejercitar, desarrollar y poner en acción cada nivel. Entonces la universidad elegía cuál de las competencias, hasta cuatro, iban a estar en el plan. Uno podía, así, aprobar el curso de álgebra por ejemplo, pero no tener validada la competencia de trabajo en equipo en esa materia, por lo que debía conseguir esa validación en otro curso que también la contemplase. Varios cursos tienen la competencia genérica en el nivel 1, otros tantos en el nivel 2, otros más en el nivel 3. De modo que el alumno, para completar su perfil de egreso, debe tener todos los cursos aprobados y todas las competencias genéricas validadas.

En síntesis, el eje del Modelo Educativo: formación por competencias permitió tanto en el diseño como en la implementación curricular:

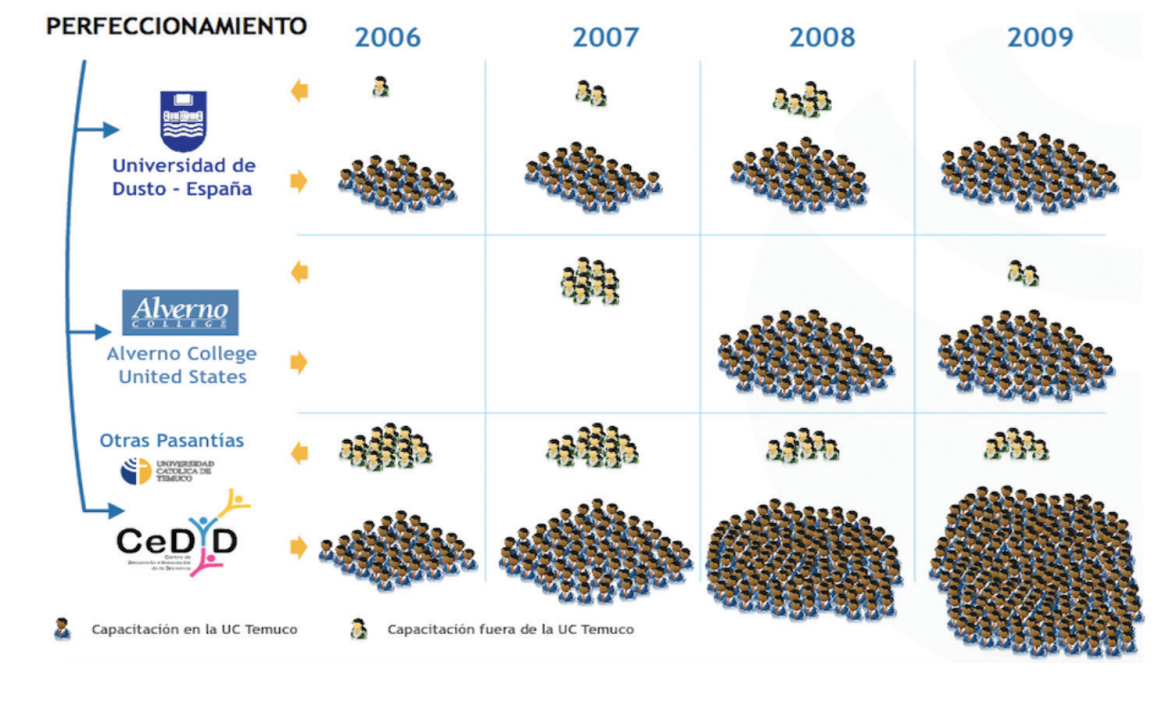
- Mayor transparencia en los perfiles profesionales de los programas de estudio y énfasis en los resultados de aprendizaje.
- Un aprendizaje basado en resultados: lo que los estudiantes pueden hacer, así como aquello que saben.
- Integrar el conocimiento y la acción.
- Énfasis en el desarrollo de mayores niveles de autonomía en el estudiante.

El segundo eje, referido al **aprendizaje significativo y centrado en el estudiante**, posee dos grandes áreas que no se iniciaron conjuntamente:

- a) Conformación del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID), cuyo foco central se refiere al trabajo colaborativo y directo entre docentes, jefes de carrera y los profesionales del Centro. Si bien es cierto, esta unidad desarrolló programas de formación que en sus inicios estaban focalizados en metodologías de micro-talleres y perfeccionamientos que fueron aumentando en cobertura docente (ver figura 7), con el tiempo las opciones de formación han ido cambiando.

## FIGURA 7

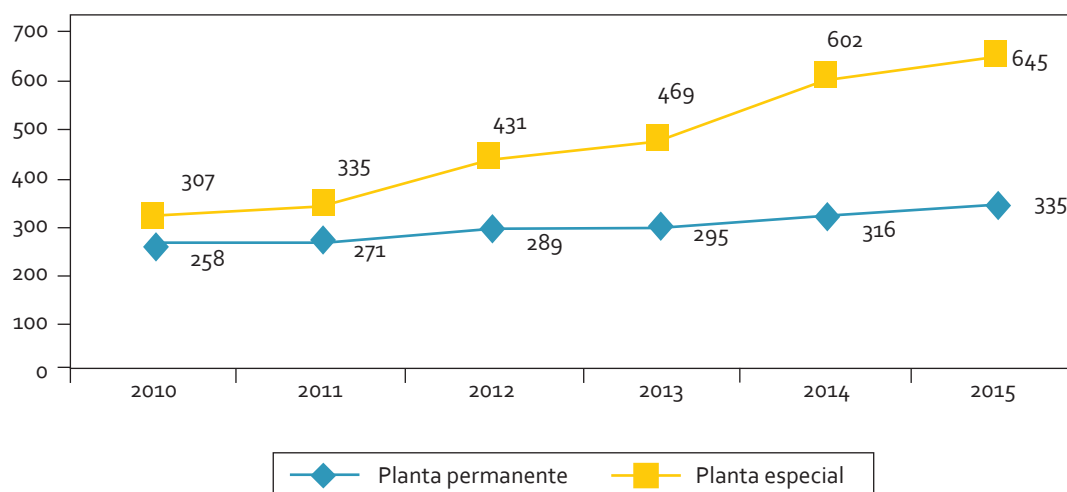
Progresión de programas de apoyo docente coordinados/desarrollados por el CeDID



Así, por ejemplo en la actualidad y debido al cambio que han ido experimentando las universidades chilenas y la UC Temuco igualmente respecto de las características de sus docentes (ver gráfico 2), nos ha llevado en la actualidad a proponer un tipo de servicio y apoyo al desarrollo de la docencia mas acorde a los tiempos y características del docente actual en nuestra Universidad.

## GRÁFICO 2

Número de docentes de la UC Temuco por tipo de contratación entre 2010 y 2015

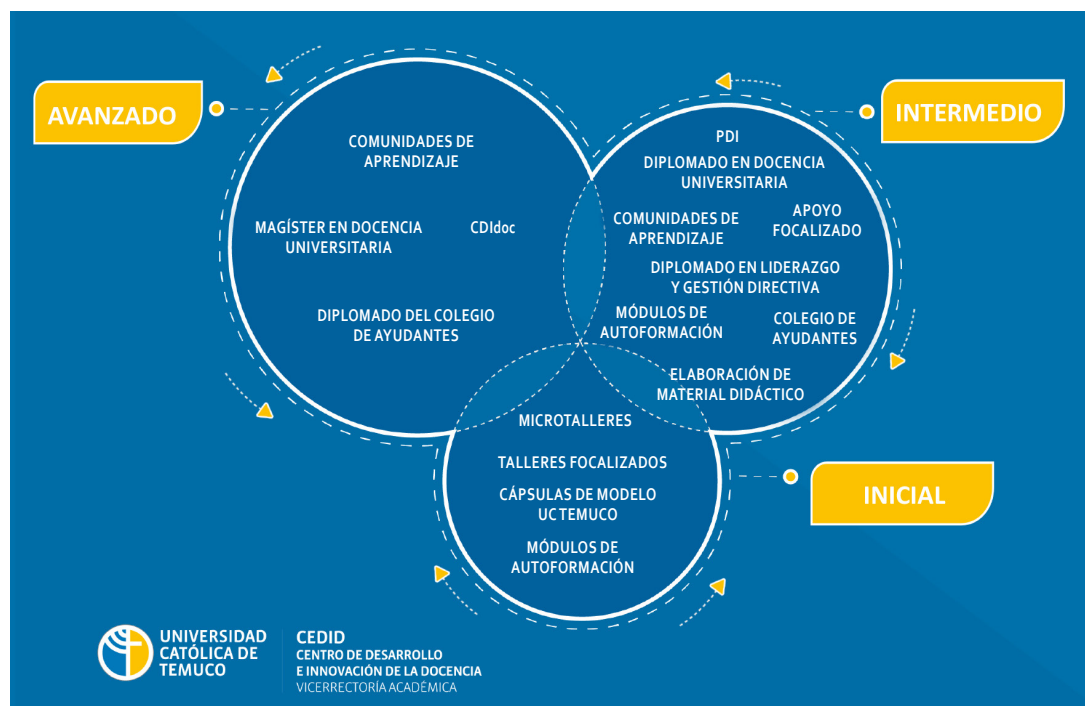


Los cambios citados anteriormente ubican en la actualidad al CeDID con un foco en el desarrollo de un Modelo para el Desarrollo de la docencia. Es decir, un modelo de soporte para que los diversos agentes (profesores, jefes de carrera y ayudantes principalmente) puedan acceder a soportes acordes a los niveles de desarrollo en los que se encuentran. La diferencia entre los docentes que realizan innovaciones, en comparación a aquellos que recién inician su vida en la docencia universitaria, requiere de sistemas de soportes acordes a dichas características y niveles. Este Modelo de Desarrollo de la Docencia, se encuentra actualmente en fase de desarrollo (ver figura 8).



**FIGURA 8**

*Modelo Integral de Desarrollo de la Docencia*

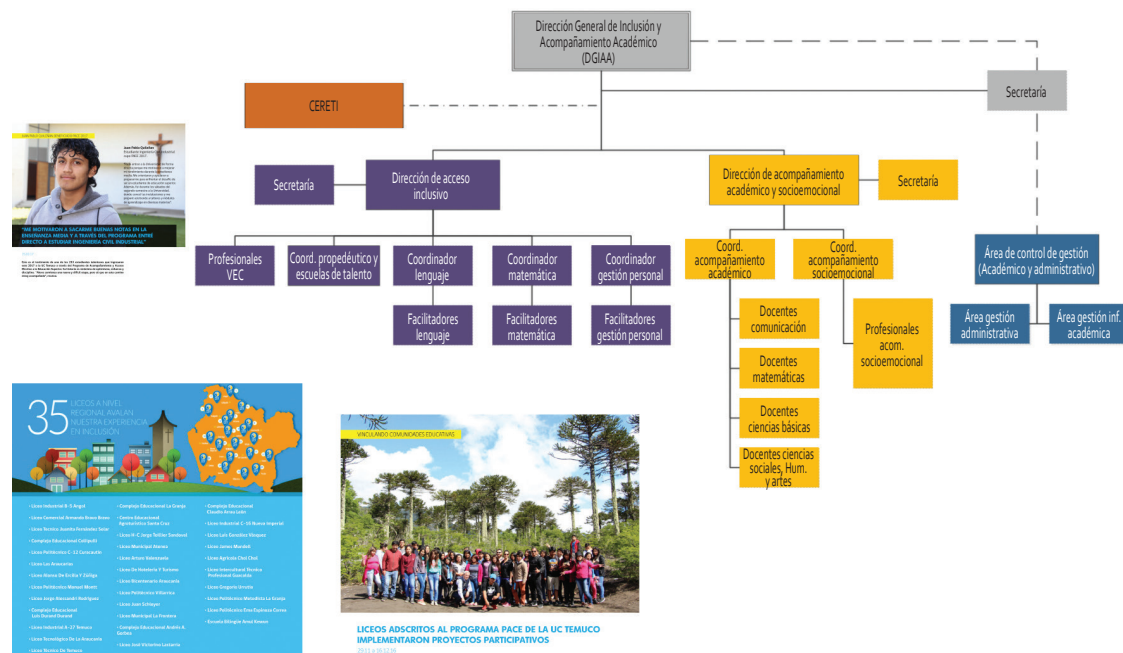


Finalmente, el desarrollo y consolidación del Colegio de Ayudantes como una estrategia de apoyo y fortalecimiento del accionar docente para el logro de aprendizajes significativos, constituye otro de los elementos claves en este Centro.

- b) Conformación de la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico (DGIA) que viene desarrollando hace algunos años de manera exitosa, la tarea de implementar, fortalecer e institucionalizar las estrategias de acceso y de acompañamiento académico y socioemocional de la Universidad Católica de Temuco, a través del desarrollo de programas que permitan contribuir a la inserción, trayectoria y titulación oportuna de los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos, educacionales y étnico-culturales diversos y de estudiantes en situación de discapacidad. Esta unidad y sus direcciones de Acceso Inclusivo (DAI), Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS), el Centro de Recursos

Tecnológicos Inclusivos (CERETI); así como el Área de Gestión Administrativa y monitoreo académico, han permitido durante estos últimos años, consolidar la mirada integral al estudiante, en terminos de entregar apoyos a los procesos de inclusión, desarrollo personal, socioemocional y de programas de mejora en sus competencias académicas, a fin de complementarse adecuadamente con los esfuerzos que desde la Dirección General de Docencia se viene desarrollando desde la conformación del Modelo Educativo (ver figura 9).

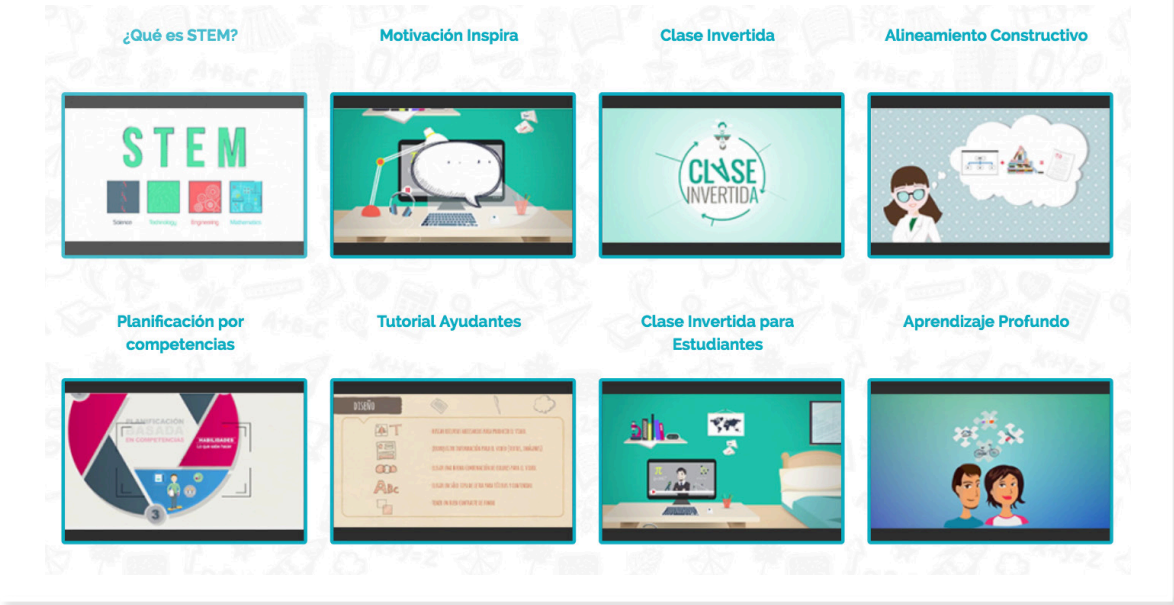
**FIGURA 9**  
*Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico*



Finalmente, el tercer eje que describiremos (para profundizar en el cuarto eje, revisar <<http://econtinua.uct.cl/>> y <<http://vip.uctemuco.cl/direccion-de-posgrado/>>; para profundizar en el quinto eje, revisar <<http://dfhc.uctemuco.cl/>>) corresponde a la Introducción de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este aspecto, la universidad, desde los inicios de esta transformación en los procesos formativos, ha ido progresivamente avanzando como institución en el desarrollo de sistemas, soportes tecnológicos y otro tipo de herramientas incluso de apoyo

a los estudiantes. Sumado a eso y focalizando el eje en los procesos de aprendizaje y enseñanza, desde sus inicios, esta área estaba vinculada principalmente en el CeDID. De esta forma, la adjudicación permanente de proyectos nacionales con fondos del Ministerio de Educación; principalmente del programa MECESUP o incluso de financiamiento externo, fueron marcando una fuerte tendencia para que el Modelo Educativo en curso incorporara desde equipamiento para el desarrollo de innovaciones con tecnologías, formación en competencias TIC para la docencia y el uso de sistemas en el aula específicos. Un ejemplo actual que viene a representar parte de lo mencionado, se relaciona con la web Inspira (ver <<https://inspira.uct.cl/>>) y que entre otras cosas, permite bajo un enfoque “open access” en donde herramientas, recursos y principalmente videos desarrollados por profesores y estudiantes-ayudantes son el vínculo tecnológico directo para por ejemplo utilizar una metodología de “clase invertida” usando estos recursos o bien, desarrollando contenido digital original por parte de los estudiantes (ver figura 10).

**FIGURA 10**  
*Recursos desarrollados por Inspira*



Un uso importante de estos recursos y de generación de material de este tipo tuvieron los proyectos desarrollados en la Facultad de Ingeniería los últimos años; así como en el mismo Colegio de Ayudantes.

En la actualidad, los avances que se están haciendo en formación *e-learning*, formación en competencias digitales para docentes y estudiantes, desarrollo de animaciones, video y otros tipos de recursos diversos, se lleva a cabo mediante la Dirección de Tecnología Educativa (DTE) que desde el año 2017 se constituyó como una unidad paralela al CeDID y dependiente de la Dirección General de Docencia que sin duda otorgará mayor fuerza al desarrollo y avances en este tipo de recursos.

## PRINCIPALES NUDOS CRÍTICOS

Luego de describir los avances en los procesos de implementación del *Modelo Educativo UC Temuco* y como una forma de equilibrar en su justa medida las implicancias que estas transformaciones conyevan, es igualmente necesario, describir los principales nudos críticos que se han presentado o que todavía lo siguen siendo, a fin de que el lector pueda tener una imagen ponderada respecto de implementaciones como estas. A saber:

1. Continúan existiendo diferencias conceptuales asociadas a diferentes aspectos del Modelo Educativo y de la formación por competencias específicamente. Un ejemplo de ello, tiene que ver con la concepción de competencia. En algunos casos, su referencia es mas bien tradicional o inicial, ya que carga con un fuerte énfasis laboral, automatizado y no necesariamente como un desempeño complejo e integral. Esto es un nudo crítico porque eventualmente es la piedra de tope para masificar o “encantar” a unidades académicas que no se ven desafiadas por esta forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.
2. Recursos financieros. Este es un nudo crítico de manera permanente en nuestro Modelo educativo no sólo porque los recursos son siempre escasos; sino porque además, los esfuerzos que se requieren para equiparar las condiciones de entrada de los estudiantes y formar en los tiempos requeridos implica un esfuerzo que no sólo debe ser asumido en el aula.
3. Actualización de la docencia. Este nudo crítico en sus inicios fue clave, porque las decisiones de crear el Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID), optar por pasantías y visitas de especialistas calificados permitieron que este nudo crítico sea trabajado de buena manera.

4. Ausencia de protocolos y normativas. Este sí fue un nudo difícil de desatar. Los procesos políticos y académicos para argumentar la necesidad de contar con protocolos, decretos y normativas claves para funcionar le otorgaron un soporte importante a la iniciativa, para que sea reconocido el Modelo Educativo y su implementación, un proceso prioritario en la UC Temuco.
5. Docencia vs. investigación. Este es un punto crítico en la actualidad del sistema educativo universitario en Chile. Sin embargo, la posibilidad de diferenciar en la UC Temuco a aquellos docentes que tenían un desempeño demostrable para investigar o para hacer docencia, fue un aspecto clave para poder —objetiva e institucionalmente hablando— respaldar esta disyuntiva y favorecer estos aspectos.

Otros nudos críticos fueron actualización curricular y pedagogía, para lo que, como ya se indicó, empleamos varios materiales y produjimos algunos propios. Debimos hacer frente como institución asimismo, a problemas con el volumen de carga de trabajo y la autonomía frente al aprendizaje.

## ALGUNOS RESULTADOS

Finalmente y a modo de precisión de los resultados obtenidos a la fecha en este proceso de implementación de 10 años, podemos identificar los siguientes logros:

1. En la actualidad, todas las carreras (reformuladas las antiguas o creadas nuevas titulaciones) están en funcionamiento acorde a los lineamientos del Modelo Educativo (ver gráfico 3). Es decir, bajo un modelo de formación por competencias y adscritas al sistema de créditos transferibles de Chile (SCT-Chile). Además, la calidad ha ido de la mano con estos ajustes, ya que cuando iniciamos contábamos con 10 carreras acreditadas por cuatro años y hoy tenemos 23, con un promedio de 4,5 años de acreditación (ver gráfico 4).

GRÁFICO 3

Progresión de carreras renovadas y en implementación en la UC Temuco

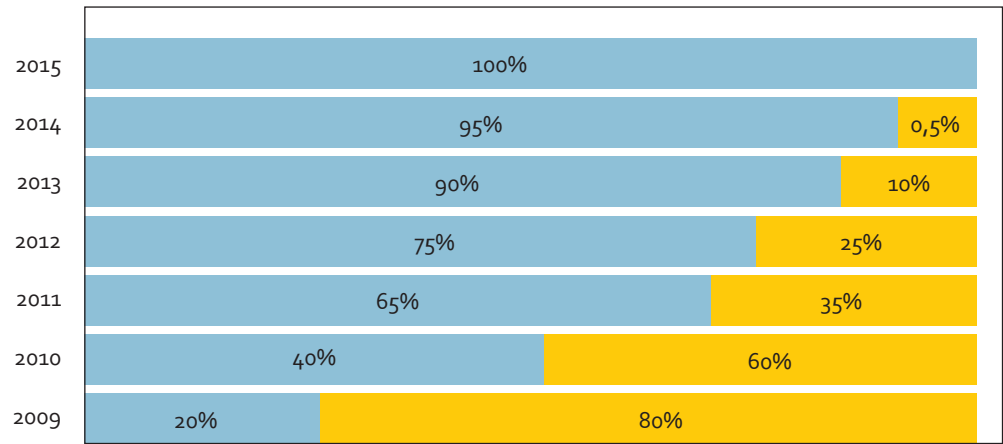
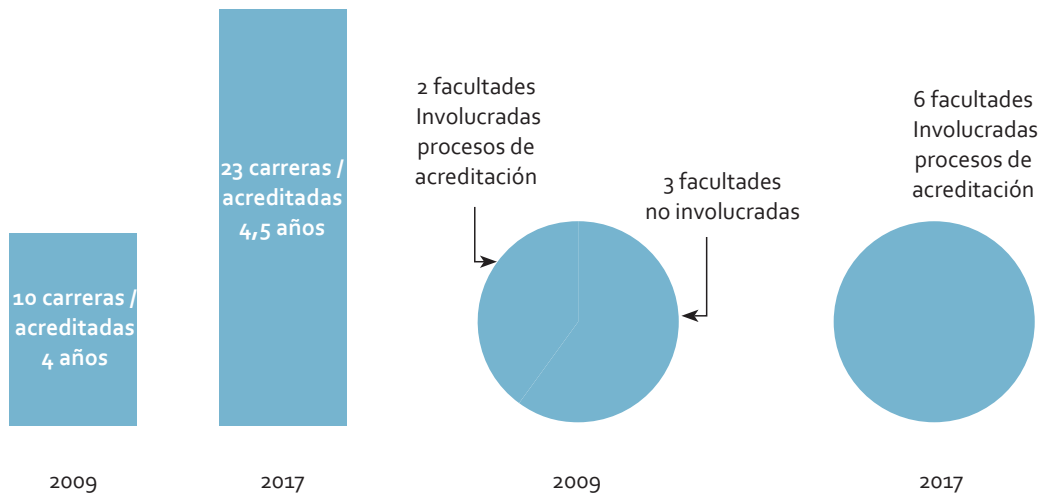


GRÁFICO 4

Datos institucionales sobre acreditación de carreras en la UC Temuco



2. El gráfico 5 muestra la condición de la encuesta de desempeño docente cuando iniciamos la transformación. El promedio de la UC Temuco está representado por la línea verde, y la roja indica a los profesores pioneros, que son los primeros que partieron y que se formaron mucho porque querían hacer parte de esta historia, y por eso, claramente, estaban en una línea más alta. Pero hoy día (gráfico 6), la línea amarilla es el promedio de lo que opinan los estudiantes de sus académicos. Como se puede ver, hemos subido bastante respecto del 2008, que representa el promedio anterior.

### GRÁFICO 5

*Resultados EODD 2008 diferenciados por profesores del programa Pioneros*

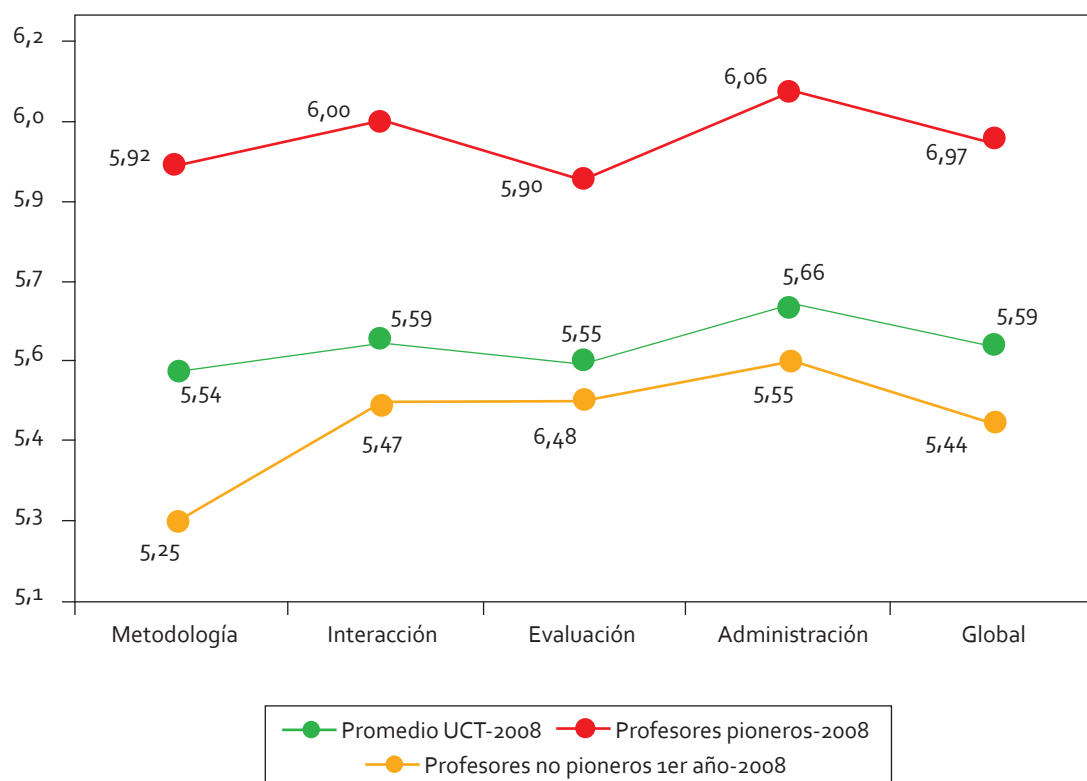
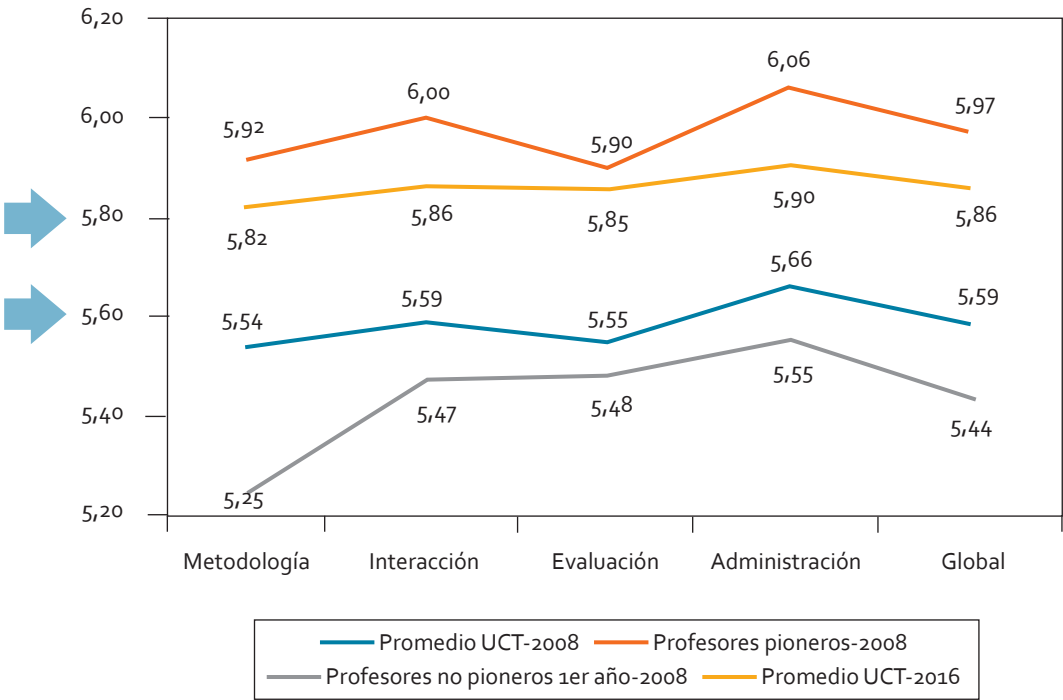


GRÁFICO 6

Comparación de promedios EODD 2008-2016 por programa

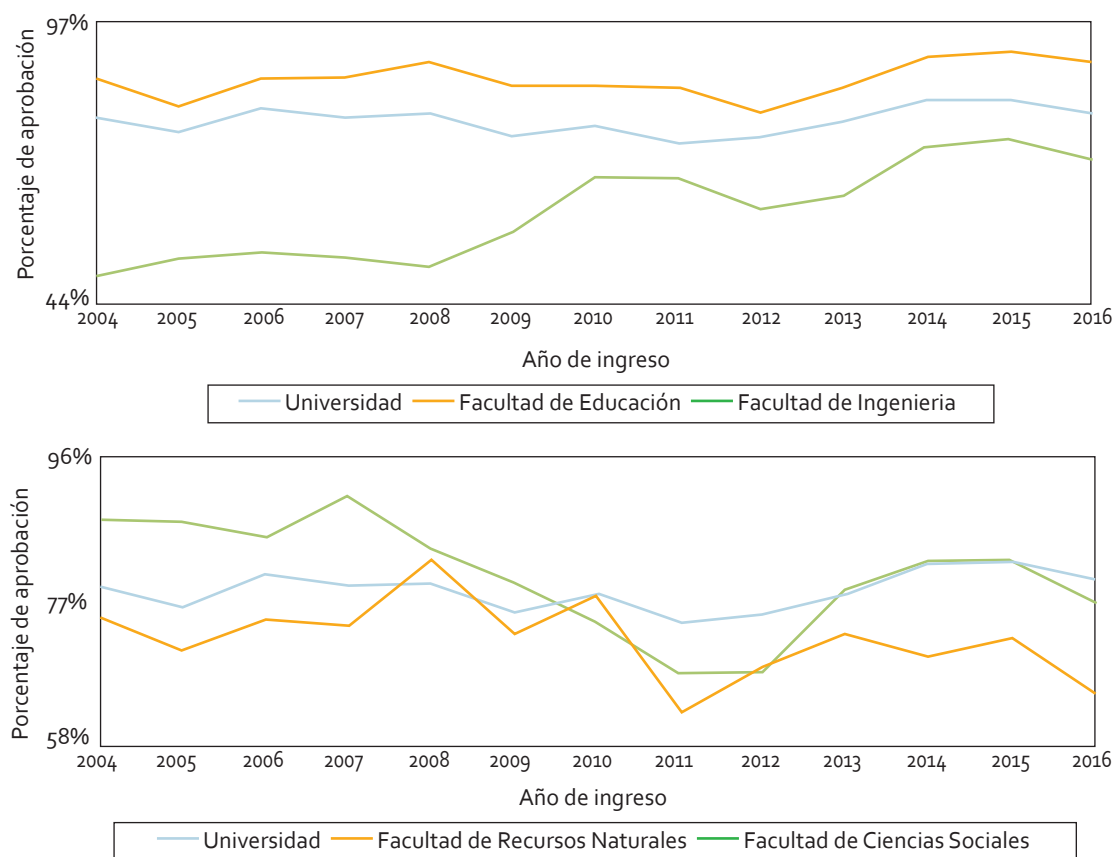


3. Las facultades que iniciaron tempranamente su incorporación al Modelo Educativo y la formación por competencias, con los ajustes curriculares y de sus perfiles de egreso, evidencian en el indicador institucional porcentaje de aprobación, resultados tendientes al alza y estables a diferencia de aquellas Facultades que iniciaron tardíamente su incorporación a dicha transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (ver gráfico 7).



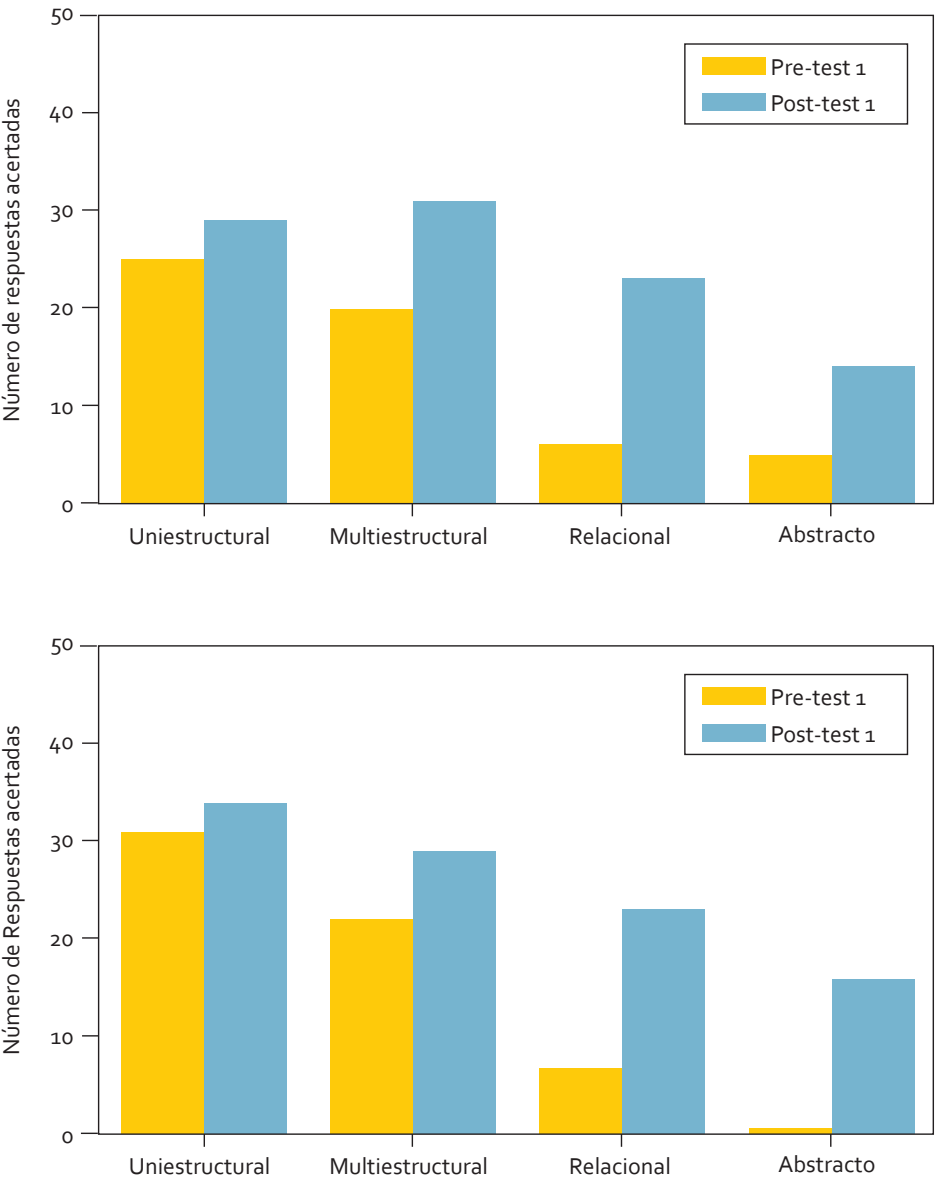
## GRÁFICO 7

Comportamiento histórico del indicador de porcentaje de aprobación por facultades en la UCTemuco



- Finalmente, el gráfico que sigue, evidencia cómo luego de un proceso de “transformación de cursos” en Física I y partir del trabajo permanente de docentes y CeDID en la estrategia “Comunidades de Aprendizaje” y STEM, los estudiantes, luego del diseño e implementación de los ajustes, evidencian un avance claro en la calidad de sus aprendizajes, logrando niveles complejos del pensamiento en el post-test; a diferencia de la distribución de aprendizajes mas bien superficiales en el pre-test. Esto muestra que no solo estos procesos de transformación logran mejorar macro-indicadores; sino que, sobre todo, calidad de los aprendizajes de los estudiantes; derivado sin duda, con una ostensible mejora en la docencia Universitaria.

**GRÁFICO 8**  
*Indicadores de calidad del proceso de transformación del curso de Física I en la UC temuco*



## Bibliografía

- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>>.
- Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)* (pp. 21-108). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- CASEN (2011). *Historia cambios metodológicos*. Chile: Ministerio de Desarrollo Social, MIDEPLAN.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Fernández, E. (2015). Políticas públicas de educación superior desde 1990 hasta en presente. En A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)* (pp. 173-218). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En A. Hargreaves (comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (primera edición). Barcelona: Octaedro.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2012). *Demografía / Actualización de población 2002-2012 y proyecciones 2013-2020*. Chile: INE.
- Scallon, (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Serrano, C. (1998). *Participación Social y Ciudadanía. Un debate del Chile Contemporáneo*. Santiago de Chile: MIDEPLAN.

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Universidad Católica de Temuco (2007). *Modelo Educativo UC Temuco. Principios y lieamientos*. Chile: Universidad Católica de Temuco. Disponible en: <<https://uct.cl/archivos/modeloeducativo.pdf>>.
- Vial, C. (2016). *Índice de Desarrollo Regional. IDERE 2016*. Santiago de Chile: Instituto Chileno de Estudios Municipales (ICHEM), Universidad Autónoma de Chile.

# Sistemas de calidad en programas de educación superior

■ José Rafael López Islas

Todos estamos de acuerdo en que, puestos ante la elección de un producto o servicio, la calidad es un elemento fundamental. Esta característica incluye de manera particular a la educación superior, y por ello hablamos de la necesidad de contar con sistemas de calidad. Sin embargo, antes de poder diseñar sistemas de calidad, es preciso definir qué entendemos por calidad.

## ¿QUÉ ES LA CALIDAD ACADÉMICA?

Podemos decir razonablemente, por ejemplo, que la calidad es una cualidad que distingue a lo que está bien hecho. Pero esto nos lleva a otro cuestionamiento: ¿bien hecho con respecto a qué? De acuerdo con esta opción, elegimos lo bueno como distinto o lo más lejano posible de lo malo.

Otra opción, concerniente de manera específica a la calidad académica, es definirla en función del éxito que logran los estudiantes en el proceso. Pero también en este caso es preciso preguntarse qué entendemos por éxito. Si lo medimos por las calificaciones, diríamos, entonces, que un estudiante que obtiene buenas notas es un estudiante exitoso. De modo que una educación de calidad es aquella que hace posible que quienes la reciben obtengan buenas notas.

Esta definición puede funcionar en un ámbito reducido. En uno más amplio, sin embargo, como son los casos de las experiencias que se están presentando y discutiendo en este evento, esta perspectiva resulta muy limitada, pues ya no se trata sólo de las calificaciones, sino de las competencias, esto es, de cuán competentes son nuestros estudiantes.

Otra forma de establecer el éxito consiste en determinar la calidad de su desempeño profesional, esto es, cuán bien les va cuando dejan de ser estudiantes y se insertan al mercado profesional.

Resumiendo, entonces, el éxito de los estudiantes es una buena forma de aproximarse a la calidad, siempre que definamos bien lo que entendemos por éxito.

Podemos decir, asimismo, que una educación de calidad es aquella que satisface las expectativas de quienes optaron por ella. El problema, aquí, radica en que no todos tienen las mismas expectativas, ni las tienen muy claras, ni están dispuestos a realizar el mismo esfuerzo para conseguirlas. Además, no están en juego solo las expectativas de los jóvenes, sino también las de sus familias; y ocurre a veces que unas y otras no coinciden. Tenemos también las expectativas de los funcionarios de diferente tipo: los universitarios, los del sector público, aquellos que deciden las normas y la política educativa. A estas se suman las de los empleadores, que cobran enorme relevancia, porque, al fin y al cabo, nosotros preparamos estudiantes que van a graduarse para insertarse en el mercado laboral, manejado precisamente por los empleadores, quienes esperan profesionales capaces de engranarse en la maquinaria de la producción y los servicios.

Ahora bien: el Tecnológico de Monterrey tiene el compromiso de formar personas capaces de transformar la sociedad, dispuestas a hacer las cosas de manera distinta a como se han venido haciendo. Formar profesionales que puedan insertarse en el mercado, sí, pero, también, generar conocimientos y corrientes de pensamiento que puedan transformar el país y las organizaciones en las que los graduados van a laborar. Desde luego, ello implica ser capaces de “leer” todas esas expectativas, entenderlas y aprender a negociar qué acciones se pueden tomar y cuáles no. Hay que tener en claro siempre, entonces, que existen diversas expectativas y distintos intereses.

Una buena referencia respecto del tema de la calidad académica es el trabajo de Schlinder y otros (2015), quienes indican que ella puede ser vista desde cuatro perspectivas. La primera es el propósito, esto es, el cumplimiento de una misión o de ciertos estándares de acreditación e indicadores de logro de metas determinados por una agencia acreditadora. La segunda es la transformación, es decir, no tanto el para qué existe la institución sino qué logra transformar en el estudiante a través del aprendizaje que éste obtiene. Una tercera perspectiva tiene que ver con el concepto de prestigio, es decir, con la reputación, con su reconocimiento por el logro de altos estándares, su credibilidad y su posición en el *ranking* de instituciones de su misma naturaleza. Y la cuarta y última concierne a la rendición de cuentas, es decir, el

uso óptimo de nuestros recursos —que pueden venir del Estado o de los estudiantes y sus familias— para el logro de resultados y los indicadores de éxito de estudiantes y graduados. Esto significa que se mide la eficiencia de nuestra operación, lo que implica el empleo de ciertos indicadores relacionados con el éxito que alcanzan quienes optaron por estudiar en el Tecnológico.

## **¿QUÉ NECESITAMOS PARA ESTABLECER UN “SISTEMA DE CALIDAD” DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR?**

A partir de las cuatro perspectivas recién descritas, podemos determinar qué necesitamos para tener un “sistema de calidad” para nuestros programas de educación superior —y lo ponemos entre comillas justamente porque no se trata de un sistema que se puede generalizar, sino que debe obedecer a los enfoques y el papel que cada una de nuestras instituciones asuma.

Primero, hay que definir el enfoque, esto es, qué entendemos por calidad y cómo nos vamos a aproximar a ella. Si esto no queda bien establecido, si no definimos bien el punto de partida, nos vamos a quedar con una enorme cantidad de indicadores de todo tipo que al final no nos indican nada. Hay que establecer, así, si vamos a trabajar a partir de la misión, de asegurar el aprendizaje de los alumnos, de lograr que nuestra institución alcance prestigio, o de garantizar un buen desempeño de los estudiantes y de los graduados. Se trata de establecer un sistema coherente. Bien lo decía el profesor Leclercq: la coherencia es un elemento fundamental de cualquier sistema, desde el punto de partida hasta el reporte de sus logros.

Establecido este enfoque corresponde, en segundo lugar, definir los indicadores de calidad. Si privilegiamos la misión, por ejemplo, tenemos que contar con criterios de cumplimiento de tal misión. Si empleamos el criterio del enfoque de transformación hacia el aprendizaje, necesitaremos establecer evidencias de ese aprendizaje por los estudiantes. Habrá que determinar más bien, si tomamos el camino de la reputación, los logros y las distinciones que ansiamos que nuestra institución alcance; y, finalmente, las tasas de éxito.

Profundicemos algo más en cada ítem. Si nos vamos por el lado de la misión, será imprescindible definirla con claridad. Además, ella debe ser bien conocida por todos aquellos que forman parte de la institución, serles útil como guía, estar plasmada en un documento vivo con el cual se trabaja, servir de guía para la elaboración del currículo. Si nuestra misión no cumple estos requisitos, entonces no es éste el mejor enfoque por el que debemos optar. Si lo es, precisa enfoques para medir su cumplimiento y cumplir estándares determinados por las agencias acreditadoras.

Tomemos como ejemplo la acreditación programática: si alguna de las carreras de Ingeniería desea obtener la acreditación de ABET, debe saber que esta agencia tiene estándares muy claros. Entonces, la misión de esas carreras consiste en ser capaces de cumplir con todos los requisitos establecidos por ABET para la acreditación.

Veamos ahora el caso de una institución que se ha propuesto como misión —más como visión, en realidad—: “Formar líderes con espíritu emprendedor, sentido humano y competitivos internacionalmente”. Comprende desde la planeación estratégica a largo plazo —hasta el 2020—, hasta lo que hace en sus diferentes planes de estudios.

Esta institución se propone formar líderes no porque esté de moda o porque suene interesante, sino porque tiene programas específicamente diseñados e implementados para ello, y criterios para medir ese propósito: espíritu emprendedor, disposición a cambiar (no solo ellos mismos, sino también la sociedad). Entiende, además, que el “espíritu emprendedor” no se reduce a la voluntad de convertirse en empresario, de constituir una empresa, sino que tiene que ver con una actitud orientada a cambiar las cosas.

También es importante, en esa misión, el sentido humano: no se trata de formar líderes insensibles, sin conciencia, sin un comportamiento ético, sin capacidad de verse como ciudadanos que quieren mejorar su entorno, su país y el mundo.

Finalmente, se indica el propósito de formar líderes internacionalmente competitivos. Competitivos por su formación, que se mide en las pruebas nacionales de egreso, los índices de inserción laboral y su progreso a lo largo de los años, gracias a una estrategia de seguimiento de egresados que cubre los primeros 25 años desde su graduación. Respecto del calificativo “internacionalmente competitivo”, la institución cuenta con un gran programa de intercambio con diferentes universidades de todo el mundo, de modo que aproximadamente el 60% de sus egresados de las carreras profesionales han tenido una experiencia en el extranjero. Y es de allí de donde se derivan las competencias genéricas y disciplinares de esta institución, que cuenta con profesores capaces de lograr que los estudiantes las adquieran.

Es probable que no sea una misión perfecta, pero funciona bien, a pesar de ciertas críticas que señalan que deja afuera algunos elementos. Lo crítico es que sea bien conocida por los profesores y por los estudiantes incluso desde antes de empezar a trabajar o estudiar en esta institución, al visitar su página web.

Ahora, si entramos ya no por la misión sino por los aprendizajes de los alumnos, debemos preguntarnos por el perfil de egreso. Hemos visto en este mismo evento varios ejemplos muy interesantes acerca de la construcción de los perfiles de egreso como un trabajo colegiado de



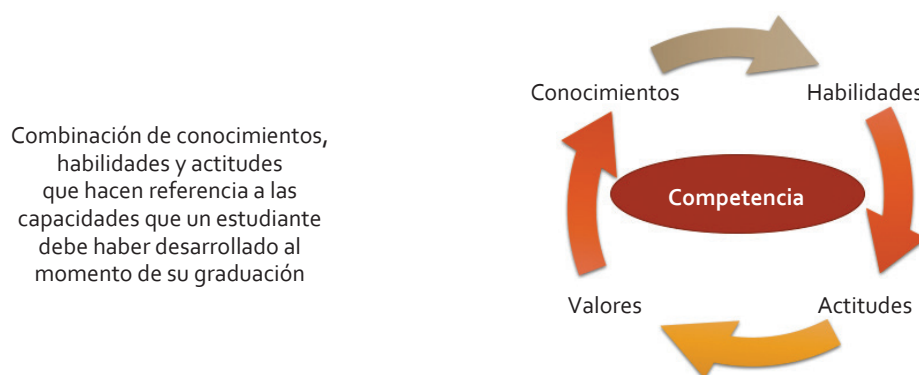
claustros académicos y que toma mucho tiempo y mucha paciencia. Estos perfiles abarcan tanto lo disciplinar como lo general, pues se trata de formar a nuestros alumnos como profesionales en cierta disciplina, pero también como ciudadanos y como personas, capaces de actuar multi e interdisciplinariamente.

Aquí entramos en el tema de las evidencias. Ya definimos este perfil, ya sabemos cómo queremos que sea nuestro ingeniero civil; ahora se trata de determinar cuántos de nuestros alumnos están avanzando hacia el logro de ese perfil y cuántos, finalmente, lo completan. Debemos tomar en cuenta, como ya se indicó en este evento, que los perfiles de egreso son, más que un ejercicio académico, un compromiso: un compromiso con la sociedad, con los alumnos, con las familias. Y ese compromiso tiene que ver con los resultados de aprendizaje, con la malla curricular, con la evaluación sistemática y con la mejora continua. Es importante anotar que la malla curricular debe elaborarse a partir de los resultados de aprendizaje, y no al revés. Necesitamos, también, una evaluación sistemática, es decir, medir continuamente cuánto van avanzando los alumnos, y comprometernos con la mejora continua, de modo que las cosas nos vayan saliendo cada vez mejor.

En lo que concierne a la medición del aprendizaje, debemos dar el salto de evaluar conocimientos a evaluar competencias. No es un paso menor. El gráfico que sigue define competencia e ilustra sus componentes y las relaciones entre ellos.

### GRÁFICO 1

#### *Definición de competencia*



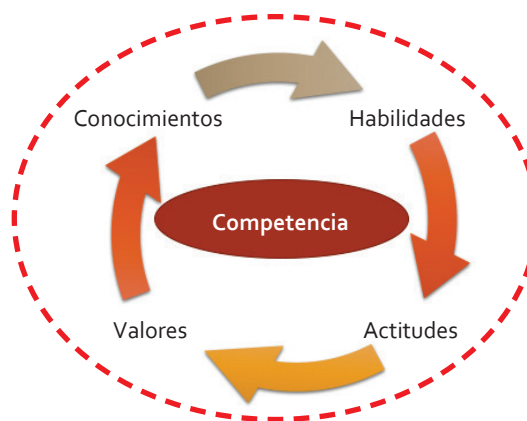
Conocimientos, habilidades, aptitudes y valores componen un todo que los alumnos deben haber desarrollado para el momento de su graduación. Antes se hablaba sólo de conocimientos, y para medirlos usábamos, típicamente, los exámenes. Los conocimientos siguen siendo parte esencial del aprendizaje, y los exámenes continúan siendo una manera de medirlos, pero ni unos ni los otros son ahora exclusivos. Por eso hablamos de medición del desempeño como una nueva forma —más integral— de evaluación. Así, por ejemplo, planteamos la necesidad de enfrentar al estudiante a una situación en la cual tiene que resolver problemas altamente significativos que le exigen poner en práctica lo que aprendió. En esas condiciones, para superar el reto, a sus conocimientos debe añadir sus habilidades, sus actitudes y sus valores. Debe, en suma, ser competente. Tampoco se trata únicamente de reemplazar el examen por la rúbrica. Lo que se cambia es el objeto mismo, y ello demanda usar otro tipo de instrumento. Además, este enfoque exige un mayor trabajo de los profesores, de los estudiantes e incluso de la administración y gestión universitarias. La figura que sigue muestra estas relaciones.

## GRÁFICO 2

### Medición de desempeño

La evaluación del desempeño implica que un estudiante enfrente un problema altamente significativo donde tiene que aplicar sus conocimientos y habilidades para resolverlo.

- Rúbricas
- Listas de cotejo



Otra forma de entrar en el tema de la calidad, a la que ya nos hemos referido, es el prestigio, esto es, en qué queremos destacar, para lo cual es necesario que precisemos con quiénes nos queremos comparar, cuál es la posición relativa que queremos ocupar, cuáles son los estándares de excelencia que queremos adoptar y qué estrategia seguiremos para compararnos. En ese contexto, un referente son los *rankings*, que se basan, por ejemplo, en la producción científica del profesorado. Nos preguntamos, entonces, si tenemos o no esa producción; y, si no la tenemos, cuánto nos vamos

a demorar en lograrla. Si tomamos la decisión de participar en *rankings*, tenemos que ser conscientes de que ello implica un gran trabajo no sólo para presentar la información tal como determinada agencia la requiere, sino, sobre todo, cambiar sustancialmente para mejorar en esa dirección.

Finalmente, podemos medir la calidad en función del éxito que alcancen nuestros alumnos graduados. Y aquí, nuevamente, tenemos que preguntarnos qué entendemos por éxito y cómo lo medimos. Hay al respecto indicadores de desempeño muy sencillos, como la tasa de graduación, el porcentaje de estudiantes que llegaron como primeros ingresos en algún momento del tiempo y terminan recibiendo un título profesional. Otro indicador es la tasa de retención al primer año, porque esa retención es un buen predictor de la tasa de graduación. Tenemos asimismo los indicadores de efectividad: cuántos alumnos graduamos, cómo les va en su vida profesional; y los de eficiencia, esto es, cuántos recursos estamos utilizando para poder graduar a un alumno. Este último asunto tiene además relación directa con el tema de la rendición de cuentas, para saber cuántos de los alumnos que llegan a cierta carrera terminan por graduarse, porque esa es una forma de medir nuestra tasa de éxito.

En síntesis, pues, son importantes la retención, la graduación, los indicadores de empleo y empleabilidad, de ingreso, de desarrollo y la inversión por alumno graduado.

Por último, es indispensable plantearnos metas; el indicador es un dato, la meta es el resultado esperado. Y para fijar las metas es muy importante, antes que nada, saber dónde estamos; después, dónde queremos o, realistamente, podemos estar; y, finalmente, cuándo lo conseguiremos. Es posible que, en el camino, tengamos que mover el plazo de la meta, o, por el contrario, hacerlo más estricto. Ayuda, en ese sentido, fijarse un horizonte de corto, mediano y largo plazo hasta alcanzar nuestras metas, lo que requiere tener una visión estratégica.

Conviene, sin embargo, una disquisición: a veces, cuando fijamos metas se nos olvida el propósito final de la acción que vamos a emprender. Podemos preguntarnos, por ejemplo: ¿cuál es una meta aceptable de graduación o de inserción en el mercado laboral una vez culminados los estudios? ¿O de dominio de las competencias de egreso definidas para un programa? ¿Un 30%, 50%, 75%, 95%, 99%? Cien no, porque eso es irreal, ¿pero 30% sería aceptable? Muchas universidades han establecido entre 75% y 80% como tasas aceptables y hasta satisfactorias. Sin embargo, cuando establecemos metas no podemos perder de vista el objetivo y tomar en cuenta el contexto. Si se trata de un cirujano o de un piloto de avión, por ejemplo, queda claro que esas tasas de éxito se quedan cortas: la efectividad en esas profesiones debería bordear el 99%. ¿O quién permitiría que el médico que le practicará una cirugía, o el piloto que dirigirá su próximo vuelo haya demostrado el dominio solamente del 80% de las competencias?

Hay otros elementos más para crear un sistema, que tienen que ver con la manera como aterrizamos los conceptos hasta aquí tratados. Primero, identificar información provista por datos y sistemas que ya existen, o generar nuevas bases de datos, sistematizarla —esto es, integrarla— para, a partir de allí, producir nuestros resultados e indicadores. Necesitamos saber qué pasó con lo que implementamos, por ejemplo, ese año. Con esos indicadores, el equipo a cargo de la elaboración del sistema puede saber cómo va el proceso y, sobre esa base, tomar decisiones. Entonces, es indispensable identificar (o generar) datos, sistematizar la información, producir resultados y darles sentido (valorarlos y evaluarlos).

Segundo, los sistemas de calidad no sirven a menos que vayan acompañados de acciones; sin ellas se reducen a una iniciativa que apunta a una sola dirección, cuando de lo que se trata es de contar con iniciativas cíclicas, es decir, con ciclos de mejoras. Este ciclo está compuesto de cuatro elementos: identificar acciones, asignar responsables, hacer el seguimiento y volver a evaluar. La evaluación del sistema de calidad no es, pues, algo que se hace una sola vez: evaluamos en un punto determinado y volvemos a empezar; cerramos un ciclo y volvemos a empezar, moviéndonos siempre en la dirección que nos hemos trazado.

Finalmente, todo debe quedar documentado. Del mismo modo como es muy importante generar información, lo es también la documentación, porque es ella la que nos permite hacer un seguimiento continuo, comprometernos con los resultados y rendir cuentas. Cuando entramos en un proceso de acreditación, por ejemplo, estos documentos constituyen las evidencias, el soporte que puede garantizar el éxito.

Contar con sistemas de calidad es de suma importancia para los programas académicos. Como se ha visto aquí, no hay una sola forma de diseñar un sistema de calidad pues no hay tampoco una manera única de entender la calidad. Los sistemas de calidad que se diseñen y adopten tendrán éxito en la medida que logran ser pertinentes para las necesidades y situación de los programas en particular. En esta ponencia, hemos reflexionado sobre diversas perspectivas que pueden ser útiles para entender la calidad y por ende, para diseñar e implementar los sistemas de calidad que sean más apropiados para nuestras instituciones.

## Bibliografía

Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13.

# La evaluación en la educación superior: entre la visión gerencial-administrativa y una perspectiva de las ciencias educativas

■ *Ángel Díaz Barriga*

## PRESENTACIÓN

El tema general de esta conferencia es la tensión entre los proyectos y programas de evaluación, en los que lo administrativo tiende a primar sobre lo académico.

En lo que concierne a la evaluación en la educación superior, se suele partir de una serie de supuestos. Primero, el que ella forma parte de un “tema trasplantado”<sup>1</sup>, pues la evaluación como tema no había tenido un desarrollo en las universidades latinoamericanas, como sí ha ocurrido en los Estados Unidos. Se trata de un asunto que emana desde 1990 de ciertas recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial, UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo y, recientemente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); siendo esta última la que más ha pervertido la función de esta tarea.

Segundo, se privilegia la perspectiva numérica, de modo que se ha creado una suerte de “república de indicadores”: cuántos doctores tenemos, cuántos programas acreditados, cuántas consultas en la biblioteca, cuántos alumnos concluyen en el periodo establecido, entre varios otros. Se crea, así, un mito: “A mejor evaluación, mejores aprendizajes en los alumnos”. Para decirlo de otra manera: los aprendizajes de los estudiantes se miden en función del número de doctores y de publicaciones que produce el centro de estudios superiores, con lo que se deja

---

<sup>1</sup> Término tomado de Darcy Ribeiro, antropólogo, educador y político brasileño, exministro de educación y cultura de su país.

de lado los procesos que implica aprender. La idea es que, sobre la base de esta información, el mercado ocupacional elija egresados de ciertas disciplinas de tales facultades, y que las familias opten por enviar a sus hijos a esas facultades.

Sin embargo, la experiencia mexicana nos enseña que la imagen que la sociedad tiene de las universidades es reputacional, y que no depende de las evaluaciones que se les hagan. Por otra parte, las familias en América Latina envían a sus hijos a la universidad que pueden pagar, no necesariamente a la que desearían mandarlos, si es privada; o, si es pública, a aquella que quede más cerca de donde viven.

En la línea antes planteada, se ha establecido una serie de técnicas orientadas al establecimiento de *rankings* de los que las universidades viven pendientes, porque, por lo menos en México, es esa evaluación la que determina los recursos económicos que obtendrán las instituciones educativas para proyectos, planes de estudio, mejoras de infraestructura y cuerpo docente. Además, se trata de dinero no regularizable, esto es, lo que le dan a una este año con base en la evaluación que de ella se hizo puede variar al año siguiente si los resultados cambian (Díaz Barriga, 1997).

Otro problema es que la evaluación no se usa para retroalimentar, es decir, para reorientar el trabajo, sino solo para simular ante las acreditadoras que estamos haciendo bien lo que en realidad no estamos haciendo bien. Es preciso rescatar la evaluación para las ciencias de la educación. Los modelos que se están aplicando ahora son modelos individuales, y necesitamos pasar a uno social-integral.

## GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La evaluación a las instituciones educativas de educación superior en América Latina surge en la década de 1990 a partir de una serie de rasgos sociopolíticos como la crisis económica, el Consenso de Washington, el ascenso del neoliberalismo, la globalización, el incrementado protagonismo de organismos internacionales y el paso de la regulación económica a una regulación social y educativa. Si antes se sostenía que los gobiernos no debían invertir en educación superior, desde entonces se empieza a insistir en que deben hacerlo siempre y cuando se den determinados elementos. Algunos países salieron de esta esfera geopolítica —Bolivia, Ecuador y Venezuela—, pero en los demás, y en México en particular, se aprecia un gran activismo de organismos empresariales que defienden la calidad de la educación.

Esto es preocupante, porque son precisamente esos organismos los que critican a la educación pública. Luego aparece la OCDE, en particular con las pruebas PISA, y uno se pregunta para qué se necesita en México un Ministerio de Educación si se van a seguir las regulaciones de la OCDE.

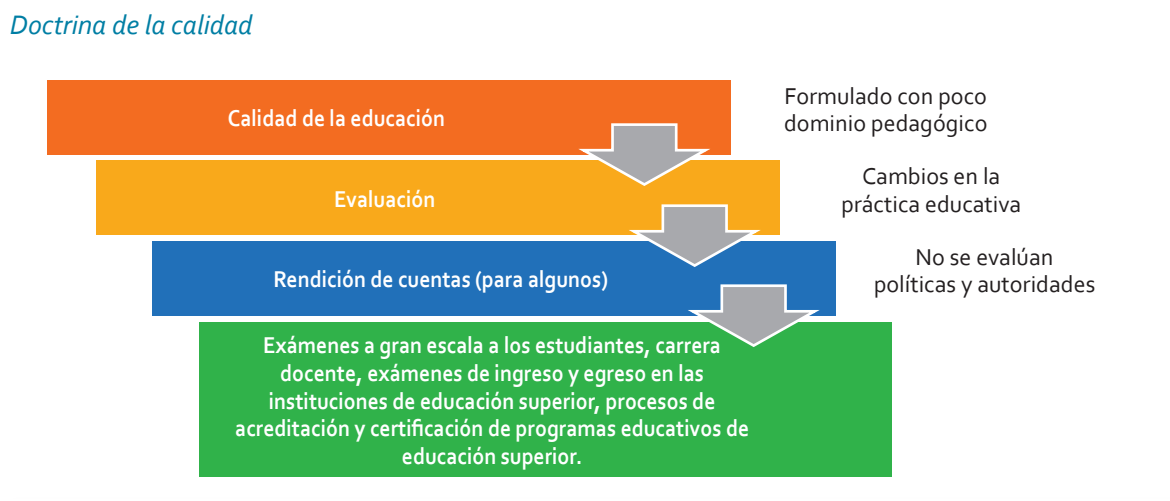
Existen dos documentos claves para rastrear cómo se inició este proceso: *Educación y conocimiento, ejes de la transformación productiva con equidad* (CEPAL-UNESCO, 1992) y *La enseñanza superior. Las lecciones aprendidas de la experiencia* (Banco Mundial, 1992). En líneas generales, se puede afirmar que el discurso de la calidad ha venido a menos.

## DOCTRINA DE LA CALIDAD

La doctrina de la calidad es la cobija con la que se ha presentado el tema de la evaluación, y tiene en su base la idea de rendir cuentas. Se toma así el concepto *accountability* de los Estados Unidos, pero solo en una de sus dos dimensiones: si bien una primera acepción tiene que ver con rendir cuentas, la otra alude a responsabilizarse de lo que se hace, y esta dimensión no está siendo considerada. Aquí aparecen los exámenes a gran escala para los estudiantes, la carrera docente con sus distintas denominaciones —tanto para educación básica como para educación superior—, los exámenes de ingreso y egreso de los estudiantes en la educación superior, los procesos de acreditación y certificación de programas educativos y de instituciones de esta misma naturaleza. La figura que sigue ilustra esta idea.

### GRÁFICO 1

#### Doctrina de la calidad



El problema es que estas políticas han sido formuladas con poco dominio pedagógico, y no queda muy claro cuál es la diferencia entre lo que se hacía antes y lo que se hace ahora, qué cambios ha habido en la práctica educativa. No sabemos si los cambios que se han producido dependen de las políticas de evaluación o de la propia evolución natural de las disciplinas vinculadas con la enseñanza. Tenemos muy pocos procesos de evaluación de políticas y ninguno de evaluación de autoridades.

Apareció así el “Estado evaluador”, que aparentemente deja autonomía a las instituciones para administrar sus recursos y hacer adecuaciones curriculares, pero —y de ahí lo de aparentemente— la autoridad educativa conserva la facultad de aprobar planes de estudio de acuerdo con criterios de la Nación, con exámenes a gran escala y con sistemas de acreditación.

En el caso mexicano, es cierto que las universidades públicas tenemos autonomía para formular nuestros planes de estudio. Sin embargo, los argumentos que se esgrimen siempre en las instancias superiores para hacer los cambios toman como base los puntajes que están obteniendo los estudiantes en los exámenes de egreso, que así terminan por convertirse en determinantes —y no en orientadores, como debiera ser— del contenido de los planes de estudio.

Otro elemento son los sistemas de acreditación. Los acreditadores nos recomendaron incrementar los resultados de este indicador. Cierta organismo acreditador indica, por ejemplo, para el caso de Ciencias Agronómicas, que el 5% de las materias deben ser de apoyo, y el 25% materias básicas orientadas hacia las ciencias agronómicas. Con este criterio, quienes hacemos diseño curricular ya no tenemos que estudiar el tema currículo, sino convertirnos en ingenieros curriculares, para ver cómo adecuamos los porcentajes que nos están pidiendo con el fin de ser acreditados.

Tenemos, pues, dos ganchos: por una parte, el examen de egreso y, por otra parte, el acreditador que establece la dirección en la cual se debería dar el cambio del plan de estudios.

Solíamos tener planes de estudios bastante competitivos en el país. En Biología, por citar un caso, había algunos que privilegiaban el enfoque taxonómico, otros en los que predominaba la perspectiva más ecológica y otros en los que prevalecían temas de frontera. Había así una sana rivalidad académica, ya que los tres tipos de planes de estudios formaban estudiantes que dominaban las disciplinas básicas de la biología, pero tenían diferentes orientaciones. Hoy todo eso se está perdiendo, porque la acreditación tiende a homogeneizar. Lo mismo ocurre en otras carreras como Arquitectura o Filosofía, en tanto hay otras más estables, como Medicina o Derecho.



## LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: RASGOS DE LA DIVERSIDAD

En América Latina, la evaluación debe responder a rasgos de la diversidad de nuestras propias instituciones. Es preciso entender, en esa línea, la historia de la conformación de los sistemas de educación superior, esto es, tomar en cuenta si recibieron influencia francesa o portuguesa. Otro elemento clave por considerar es el que concierne a los movimientos de independencia de cada país y qué sistema de educación superior se propusieron construir.

Una vez liberados, no todos los países de América Latina optaron por una relación igual entre lo público y lo privado, de modo que cada cual le dio un peso distinto a uno u otro. También influyó el momento en que fueron conformadas las grandes instituciones.

Además, se deben considerar las diferencias de estructura en el sistema de educación superior: universidades, centros universitarios, institutos tecnológicos, facultades; así como la diferenciación por la forma de titulación —licenciado, bachiller, tecnólogo— o denominación profesional —ingeniero, médico, odontólogo—. No hay pues en América Latina una denominación común para esta etapa de formación de estudios superiores.

## LA ACREDITACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Respecto de cómo se realiza la acreditación de la educación superior, en algunos países existen entidades de carácter público; es el caso de Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Puerto Rico. También existen entidades gubernamentales, principalmente en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, República Dominicana, Uruguay y México. Finalmente, en Chile y Puerto Rico se cuenta además con organismos privados. México tiene entidades gubernamentales y privadas, lo cual hace muy complicado el manejo de la evaluación y la acreditación.

En ciertos países, como Bolivia, Costa Rica, Panamá y Perú, existen asimismo organismos de las propias instituciones educativas, y en muchos casos hay también mecanismos híbridos o sui géneris —público/privado, interno/externo—. Además, todas las evaluaciones y acreditaciones tienen el mismo sistema: autoevaluación, informe interno, visita de pares y evaluación institucional. Es posible encontrar, ciertamente, variantes, pequeñas diferencias, pero no son significativas.

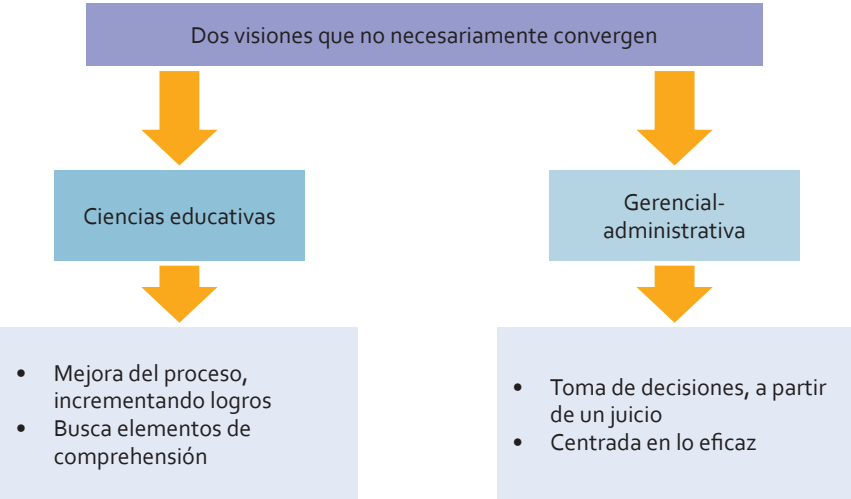
En algunos países es obligatoria, de modo que para que un programa pueda funcionar debe pasar por una preevaluación o tener un certificado de calidad; en otros, como en México, es voluntaria, aunque contar con una buena evaluación brinda acceso a bolsas de recursos.

En síntesis, la acreditación en América Latina presenta tres características: a) rasgos de alta diversidad dentro de un modelo general de autoevaluación y evaluación externa; b) cada país construye un modelo específico; y, c) la evaluación está más asociada a indicadores cuantitativos que a estudiar procesos de formación.

Así, uno se puede encontrar que, con las mismas observaciones, un programa puede ser acreditado y otro no. Ocurre que los organismos acreditadores tienen una especie de padrón de recomendaciones que aplican al azar a diversas instituciones, independientemente de cómo estén trabajando con ellas.

Este problema se presenta porque existen dos visiones que no necesariamente convergen entre sí. Por un lado, las ciencias educativas buscarían una evaluación para la mejora del proceso mediante el incremento de los logros, pero tienen como propósito esencial entender qué está pasando en el proceso de educación. Por otro lado, lo que yo llamo “visión gerencial administrativa” se propone tomar decisiones para emitir un juicio, y está orientada a lo que ellos denominan “eficacia en el trabajo”. La figura que sigue resume esta diferencia.

**GRÁFICO 2**  
*Dos visiones de la evaluación*



Esta visión gerencial administrativa ha construido un nuevo discurso que se sustenta en tres ejes: evaluación, calidad y rendición de cuentas. Priman en ella las prácticas de evaluación sin reflexiones conceptuales. Le preocupa más cómo se va a hacer el programa y qué técnicas se va a emplear para ello. En México en particular, se buscó —y en varios casos se logró— articular evaluación con recursos económicos (Díaz Barriga, 1997); se modificó el sistema legal para dar espacio a las acciones de evaluación, y se abrió la puerta a la OCDE, a través de PISA, de modo que esta organización se ha convertido en una especie de supra-Ministerio de Educación que dicta hacia dónde tiene que orientarse la educación de los estudiantes.

Se estableció asimismo una perspectiva de evaluación técnica e individual, porque se evalúa a los alumnos con pruebas nacionales o con pruebas internacionales. La OCDE estaría intentando construir un examen de egresados de la primera etapa de formación universitaria. Se evalúa también a los académicos, de manera indirecta, a partir del dato de cuántos de sus alumnos están obteniendo tales calificaciones en los exámenes nacionales, y, además, se les ofrecen incentivos económicos, práctica muy común en México.

Y, en el ámbito institucional, los sistemas de acreditación se enfocan en los programas y en las instituciones. En el primer caso (programas), como práctica pública en Brasil y Argentina, y como práctica privada en México, en programas de grado y de posgrado. En el segundo (instituciones), como ya dijimos, esta acreditación no sirve como referente ni a las familias ni al mercado ocupacional, porque la universidad ya tiene su posicionamiento en la sociedad —su reputación, como señalamos al principio—, con independencia de qué acreditación haya o no obtenido.

La calidad se traduce en indicadores, como calificaciones de los alumnos, calificaciones de los docentes y clasificaciones docentes (con doctorados o maestrías, docentes con investigación o sin investigación, programas acreditados y número de alumnos que los cursan). Un rector mexicano dirá, así, “tengo el 100% de mi matrícula en programas acreditados” como medida de la calidad a la que podía aspirar. El problema, sin embargo, es que la evaluación da cuenta del número de alumnos, profesores y programas evaluados, pero no de los procesos, ya que las rúbricas en la acreditación son solo listas de cotejo.

En México funcionan hoy aproximadamente 3500 programas. Esta cifra es tan alta, que los acreditadores se limitan a establecer lo que tiene la biblioteca, si todas las materias cuentan con sílabo, si todos los profesores ingresaron con tal mecanismo; y así van haciendo su *checklist*. Lo que no se puede expresar en una cifra, no es evaluación; y si emite una opinión, esta, al no ser un número, un *check*, no va a formar parte de su reporte.

En suma, la educación superior ha perdido su función social. Los rectores están más preocupados por cuántos indicadores les faltan, qué indicadores tienen que empezar a cumplir, cuántos de sus programas ya están acreditados, cuántas publicaciones indexadas tienen, de cuántos reconocimientos académicos gozan y de qué tipo; y han dejado de lado su proyecto institucional, su responsabilidad en la sociedad y cómo realizan su tarea de formación. Se ha perdido de vista, en definitiva, el papel de la universidad.

En México, el discurso de la evaluación de la calidad tiene ya 35 años; y hay que preguntarse si la educación superior de hoy es mejor que la de 1990. Sin duda, tenemos mejores indicadores formales de educación, más programas acreditados, pero las pruebas internacionales nos siguen ubicando en lugares bajos. Se han hecho reformas educativas, pero ¿cuál ha sido su resultado?; además, estas son ahora cada vez más cortas, se agotan más rápido. Y se han modificado las regulaciones académicas —publicar, trabajo en conjunto, etcétera.

Se ha impuesto, asimismo, un modo individual de realizar el trabajo académico. Varias décadas atrás, el trabajo era colegiado. Nos preocupaba mucho el colectivo para tomar acuerdos entre todos y realizar acciones. Ahora cada cual está metido en su trabajo y solo tiene tiempo para reunirse con su grupo de investigación, si es el caso, y para apurarlos a que se gradúen. Si alguien manifiesta otro tipo de interés, otra línea de investigación, hay que decirle que la deje para otro momento. Si no se gradúan ya, el programa no va a estar bien acreditado.

No importa el proceso de formación; lo importante es que el plan de estudios establece en qué tiempo debe graduarse el alumno, y ese mismo será el criterio que se establecerá para evaluar al docente. Se ha llegado al punto de que cuando un alumno le solicita a un profesor que sea su asesor de tesis, este le pide su historial académico. Ese es el tipo de perversión que se ha creado con estos programas, porque el estudiante tiene derecho a esa asesoría y porque el profesor tiene el derecho a que la universidad reconozca su trabajo con esos estudiantes.

## MODELO SOCIAL-INTEGRAL DE EVALUACIÓN

La alternativa ante este complejo panorama consiste en pasar del modelo individualista, en el que se evalúa a los sujetos, sean estos programas o personas, a un modelo social integral, en el que construyamos la institución como eje de la evaluación y trabajemos junto con ella el proyecto de integración académica de los alumnos.

Requerimos otro modelo de evaluación. Ello demanda, antes que nada, emplear un concepto distinto de evaluación. Se trata de una disciplina compleja; según Barbier (1999), su antecedente

más lejano se remonta al siglo XIX, cuando se presentó la necesidad de certificar los conocimientos de los sistemas educativos y, por otra parte, de establecer jerarquías en el mundo laboral a partir de los principios de la industrialización. En términos sencillos, había que informar al mundo laboral de qué tipo de formación tenía cierto individuo: “este es egresado de enseñanza media, este es egresado de educación superior, este tiene tal cualificación”. Aun así, en el ámbito de las ciencias educativas la evaluación es una disciplina joven, que se empezó a conformar en los años 40 del siglo pasado. Es cierto que la didáctica se fundó en 1657, que tiene ya una larga historia y algunos problemas, pero la evaluación es una disciplina en la que prácticamente nos estamos formando.

Decenios atrás, en el programa de licenciatura en Educación, Evaluación era un curso de evaluación del aprendizaje en el que, por lo tanto, se brindaban al alumno instrumentos para evaluar ese aprendizaje. Hoy el asunto se ha tornado muy complejo: se evalúa lo académico, las investigaciones, los programas, los proyectos, las instituciones.

Desde la perspectiva de las ciencias de la educación, la meta de la evaluación es mejorar; su mecanismo es crear información que permita ‘comprender’ lo educativo y entender la complejidad de los factores que lo afectan. La función intrínseca de la evaluación es retroalimentar; es decir, lo primero que debe ofrecer una buena evaluación es información que permita al evaluado reflexionar y mejorar. En ese sentido, implica crear un espacio de auto y correflexión sobre procesos y resultados, con la finalidad de conformar un proyecto de cambio. A su vez, esto supone tener bien claro el cambio: si no estamos convencidos del tipo de cambio que queremos realizar, lo que vamos a hacer es adecuarnos a lo que nos están pidiendo porque nos lo están pidiendo, no porque sea un cambio que tenemos que llevar a cabo.

## Una propuesta desde las ciencias educativas

La perspectiva de las ciencias de la educación presenta tres características: a) requiere un clima de confianza, lo que supone que la información se ofrece porque es relevante, no para cumplir con el informe de autoevaluación; b) sus resultados se logran a mediano plazo: no existe una varita mágica que permita que el progrese cambie por el solo hecho de haberse acreditado; y, c) concede importancia a múltiples instrumentos. En cuanto a esto último, el problema es que no contamos aún con un cuerpo de instrumentos suficiente como para poder decir que ya tenemos la certeza de lo que estamos haciendo.

Estas ideas han sido tomadas de un trabajo de Scallon (1998), porque es indispensable dar contenido al tema de la evaluación formativa. Para este autor, primero, la finalidad de la eva-

luación formativa es mejorar para retroalimentar; y su eje es la autorreflexión. Si no se parte de allí, no se puede avanzar. Segundo, este tipo de evaluación tiene un riesgo, que consiste en formalizarla, porque formalizarla puede llevar a darle rigidez e impedir que evolucione. Y, tercero, tiene que asumir una dimensión personal e institucional, lo que significa que, si un profesor quiere que mejore la práctica docente de su facultad, tiene que empezar por mejorar su propia práctica. Para ello es necesario despertar entusiasmo, el convencimiento de que la evaluación que se está haciendo está llevando a mejorar; y por eso mismo demanda co- y autoevaluación, no solo la evaluación externa, y reclama un ambiente colaborativo.

### Una propuesta integradora

La figura que sigue presenta mi propia propuesta para transformar el sistema de evaluación.

#### GRÁFICO 3

*Hacia un modelo social-integral de evaluación*



Ella consiste, primero, en tomar como eje de la evaluación no la acreditación, ni el desempeño docente ni el de los alumnos, sino la institución como eje, el punto de referencia de evaluación, sea de la institución, un plan de estudios o un programa. Segundo, se debe empezar por analizar en qué contexto está la institución, cuáles son las condiciones socioeconómicas en las que actúa y cuál es su historia, porque finalmente las instituciones se fundaron por y para algo, tienen una misión. Hay instituciones que se formaron en comunidades más lejanas y de condiciones adversas, por lo que deben ser objeto de evaluación a partir de sus propias condiciones (por ejemplo, de infraestructura).

Tercero, hoy no se toma en cuenta el ambiente pedagógico institucional, esto es, si se ha logrado crear un liderazgo institucional capaz de definir con claridad la meta de mejora. En el posgrado que coordino en una universidad estatal, hemos establecido que queremos formar investigadores en educación que tengan autonomía y capacidad de trabajar con problemas relevantes de su contexto.

Es así, sobre la base de lo recién indicado, que establecemos la necesidad de trabajar una evaluación de los alumnos, de sus aprendizajes previos, de sus hábitos de estudio, de sus condiciones, pero también de los resultados de sus exámenes a gran escala, que nos permitirán concluir lo que estos alumnos están logrando y lo que no. Y luego debemos preguntarnos qué significan estos resultados, a qué se deben y qué podemos hacer para mejorarlos.

Hemos encontrado, por ejemplo, que algunos estudiantes tienen dificultades de redacción. Para ayudarlos a resolver este problema, les ofrecemos un curso extracurricular de redacción de textos académicos. No vamos a hacer un curso para todos, pues eso no tendría sentido, sino que nos vamos a concentrar en ese grupo. Y así procedemos frente a otros hallazgos de la evaluación, sobre todo en programas más complejos.

Luego, es preciso trabajar con los docentes respecto a cómo laboran, pero hacerlo de manera colaborativa y con profundo respeto por la manera como cada uno ha construido sus procesos de vinculación y de trabajo con los estudiantes. Hay docentes a quienes les funciona más la exposición como método de enseñanza; no se trata de decirles que deben abandonar ese método; quizá, sí, se les podría recomendar que combinen esa práctica con otras. A otros docentes les funciona mejor el trabajo en grupo; tal vez habría que recomendarles que estén muy atentos a cómo, con este sistema de trabajo, garantizan la adquisición de conocimientos por los alumnos.

No se trata, entonces, de tener un modelo-tipo de desempeño docente, sino uno en el que el profesor tiene clara consciencia del porqué está trabajando de determinada manera. Y, además,

se trata de compartir esta información, hacerla colectiva. Así, por ejemplo, podríamos reunirnos todos los profesores que estamos trabajando con el primer semestre de cierta carrera y analizar, en conjunto, qué problemas estamos teniendo con los alumnos de ese primer semestre, cómo están reaccionando y qué podemos hacer.

La propuesta consiste, así, en organizarnos; y es a esto, precisamente, a lo que llamo “modelo social-integral” de evaluación. Si hay un examen a gran escala o algún sistema de evaluación de docentes, la información debe llegar allí, de manera que el trabajo conjunto no se dé bajo la perspectiva de sancionar, sino bajo la perspectiva de la responsabilidad que tenemos frente a la formación de nuestros alumnos. Evidentemente, esto afecta el ambiente pedagógico, lo cual implica otro tipo de liderazgo.

Mi propuesta —que no fue aceptada— trataba de pedir a la universidad, al programa o a la unidad (si era una academia) que presente un diagnóstico y un plan de metas de mediano plazo para que fueran revisadas por alguna instancia colegiada de la universidad, si se trataba del sector privado, o por algún organismo del sector público, si la institución pertenecía a este sector, de modo que sean ellas las que determinen si tales metas eran interesantes, viables y si respondían al diagnóstico previo. Así tendríamos un sistema en el que las instituciones logran mejoras y metas establecidas según su propio contexto.

Y aquí voy a usar un término que no suelo usar: creo que lo recién planteado significaría un *cambio de paradigma* en el proceso de evaluación, porque ya no se dependería más de las evaluaciones individuales. El foco dejaría de estar puesto en premiar a determinados alumnos o docentes por sus logros individuales, sino en otorgar a nuestros estudiantes (todos) la mejor formación profesional. Necesitamos, para ello, que toda la planta académica tenga como meta entender cómo trabajamos y cómo mejoramos. Estoy convencido de que esta modalidad responde mejor al contexto latinoamericano.

Otro elemento esencial de la propuesta, relacionado con la necesidad de tomar en cuenta el contexto socioeconómico e institucional, es que solo se debería comparar lo comparable. Es evidente que en México el referente no puede ser la UNAM, porque no todas las universidades públicas mexicanas cuentan con los recursos de los que ella dispone.

En suma, proponemos construir un sistema de evaluación construido en América Latina, basado en un sistema de confianza, de carácter colaborativo y no judicial (calificaciones o *ranking*), que genere procesos de retroalimentación, así como compromiso y responsabilidad de los docentes y alumnos frente a su tarea, que parta de modelos de cooperación y que asuma procesos de hetero, auto y coevaluación.



A cualquier docente, incluidos aquellos con experiencia y altos cargos, el hecho de ser evaluado le genera inquietud. Eso tiene que cambiar, para empezar a ver la evaluación como algo que nos puede ayudar a mejorar, y no solo como una forma de ser juzgado.

El dilema está en cómo impulsar la evaluación formativa. En esa línea, primero, es necesario plantear la necesidad de que surjan criterios, mecanismos y propuestas por universidad, facultad, plan de estudios y academia de docentes; y, segundo, presentar en la parte educativa diversas experiencias; por ejemplo, consensuar un diagnóstico de los problemas en el nivel que se está trabajando, sea de la institución, sea en un campo de conocimiento; realizar talleres de autodesarrollo sobre estos datos (a qué se deben, qué se puede hacer, qué metas se pueden fijar); establecer un mecanismo de diálogo institucional de pares para revisar las metas, y elaborar un plan de trabajo con objetivos específicos y reuniones de valoración de los resultados en relación con estos objetivos.

Ciertamente, debo reconocer que trabajo en una condición privilegiada. Laborar en un posgrado de Educación que tiene aproximadamente 30 docentes no es lo mismo que trabajar en una facultad de 120 docentes. A partir de estas experiencias, podríamos ir obteniendo ideas sobre cómo podemos elaborar un proyecto de evaluación propio de la institución, con elementos externos, ya que nos evalúan y nos acreditan, pero sin enfocarnos solamente en lograr los indicadores. No podemos no lograrlos, porque quedamos mal en la evaluación, pero no podemos decir que solo los indicadores nos dicen que estamos bien. No debemos olvidar a Barbier (1999): la necesidad de conocer factores subjetivos y aleatorios, de contar con información adicional, de promover reuniones de intercambio de criterios y experiencias entre los evaluadores.

## Bibliografía

- Banco Mundial (1992). *La enseñanza superior. Las lecciones aprendidas de la experiencia*. Washington: BM.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Díaz Barriga, A. & L. Cedillo (en prensa). *Evaluación y acreditación en educación superior. Algunas experiencias en América Latina*. México DF: IISUE-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1997). La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento. En A. Díaz Barriga & T. Pacheco (coords.), *Universitarios, institucionalización académica y evaluación* (pp. 37-52). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, A., C. Barrón Tirado & F. Díaz Barriga (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Scallion, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages* (volumen 2). Quebec: Presses Université Laval.

## Notas sobre los ponentes

### TATIANA SÁNCHEZ DOBERTI

Educadora de Párvulos, Magíster en Psicología y docente universitaria. Su trayectoria académica la ha desarrollado principalmente en la Universidad Católica de Temuco en la que ejerció cargos de gestión académica como directora de la carrera de Educación de Párvulos, directora del Departamento Técnico Pedagógico y Decana interina, todo ello en la Facultad de Educación. A nivel institucional fue directora del Centro de Desarrollo e Innovación Docente y Directora General de Docencia. Fue impulsora de un profundo proceso de transformación de las prácticas docentes llevado a cabo en la UC Temuco, lo que se plasmó en el diseño e implementación del nuevo Modelo Educativo institucional. Su capacidad de motivación, trabajo en equipo y establecimiento de redes le permitieron adjudicar y dirigir proyectos para el fortalecimiento de la docencia y aseguramiento de la calidad de la función docente mediante los proyectos MECE UCTo6o4 y MECE UCTo8o5 (finalizados exitosamente). La participación a nivel nacional como experta institucional del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), así como del Foro AEqualis para la Educación Superior, la acreditación de carreras del área de educación y otras redes de expertos, le han llevado a asesorar a una decena de Universidades chilenas en temas de innovación docente en Educación Superior y Formación Inicial de Profesores.

Tatiana, magallánica de nacimiento, distribuye su tiempo entre Punta Arenas, Santiago y Temuco. Está casada hace 36 años, es madre de tres hijos varones y abuela de André, quien por estos días le roba lo mejor de su tiempo.

### RICARDO ANTONIO GARCÍA HORMAZÁBAL

Chileno, doctor y máster en Investigación Educativa de la Universidad de Extremadura, España, diplomado en Formación por Competencias por la Universidad de Deusto y Diplomado en Gestión y Evaluación de Proyectos en educación Superior. CEPPE: Pontificia Universidad Católica de Chile. Director del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID), dependiente de la Vicerrectoría Académica y la Dirección General de Docencia de la Universidad Católica de Temuco; director de los Proyectos en Docencia Universitaria FIACUCT1101 y PM UCT1309 (finalizados) y actualmente miembro del proyecyo PMUCT1799 (en ejecución); todos ellos en temáticas de desarrollo docente universitario, transformación de cursos de ciencias básicas y abordaje en cursos críticos de la formación universitaria. Miembro del Equipo de Investigación GRIE de la Universidad de Extremadura y evaluador CONICYT-Chile desde el año 2014 a la fecha para los proyectos en educación FONDECYT regular. Sus áreas de investigación y docencia comprenden el desarrollo y evaluación de la docencia universitaria, la formación docente y la evaluación de impacto de las iniciativas de innovación universitaria en el ámbito de la didáctica y los servicios de las unidades de apoyo a la docencia. Finalmente, el perfil de excelencia docente, las competencias de estudiantes y profesores, así como la evaluación de los aprendizajes y desempeños son los focos centrales de investigación incipiente.

### JOSÉ RAFAEL LÓPEZ ISLAS

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por el Tecnológico de Monterrey, M.Sc. Mass Communication por la Oklahoma State University y Ph.D. en Media Studies por la University of Texas at Austin. Ha colaborado con el Tecnológico de Monterrey desde 1983 como profesor de planta, director de Carrera y Maestría, director de Investigación y Tecnología Educativa y director de Programas Sociales. Actualmente es director de Efectividad Institucional en la Vicerrectoría Académica del Tecnológico. Además, ha participado en diversos proyectos de innovación educativa y es autor o coautor de 36 ponencias y publicaciones arbitradas a nivel nacional e internacional. Como director de Efectividad Institucional, su responsabilidad primaria es diseñar y facilitar los procesos de mejora continua a lo largo de toda la institución, tanto en el cumplimiento de las metas de egreso establecidas en cada programa académico como en el logro de las metas de cada área de la organización, así como coordinar las acreditaciones nacionales e internacionales.

## ÁNGEL DÍAZ BARRIGA

Maestro. Doctor en Pedagogía e investigador emérito de la Universidad Autónoma de México, donde ejerció como docente en el Centro de Didáctica y como investigador en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Fue director del Centro de Estudios sobre la Universidad y coordinador académico de posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Fue también coordinador académico de posgrado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro. Recibió el título de Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional Lomas de Zamora, la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Querétaro. Sus trabajos en el campo de la evaluación educativa han sido pioneros en Latinoamérica, y un claro antecedente de lo que ahora se denomina «evaluación auténtica». Realizó la primera investigación nacional sobre el impacto de los programas de Estímulos en Educación Superior y de la Carrera Magisterial en Educación Básica. Ha llevado a cabo estudios sobre evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional: «Formación y evaluación docente», «La articulación entre acreditación de programas y evaluación curricular», y «La vinculación entre evaluación y financiamiento derivada de la política educativa».

Los días 8 y 9 de agosto de 2017 se llevó a cabo el *IV Encuentro Internacional Universitario: Políticas y prácticas para una educación superior de calidad*, organizado por la Dirección de Asuntos Académicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El evento formó parte de la *Semana de Educación PUCP*, realizada del 7 al 11 de agosto en el marco de las actividades por la celebración de los 100 años de vida institucional.

Este libro reúne las tres ponencias centrales de dicho encuentro, que esperamos sean de interés y utilidad, en la búsqueda de ofrecer una formación de calidad. Estas ponencias estuvieron a cargo de los expertos Tatiana Sánchez, José Rafael López y Ángel Díaz Barriga.

ISBN: 978-612-47238-5-8

