

Calidad y acreditación de la educación superior:

retos urgentes para el Perú

Editores:

Gustavo Yamada

Juan Francisco Castro



UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO



CONEAU

Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad
de la Educación Superior Universitaria

**Calidad y acreditación de la educación superior:
retos urgentes para el Perú**

Calidad y acreditación de la educación superior:

retos urgentes para el Perú

Editores:

Gustavo Yamada

Juan Francisco Castro



**UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO**



CONEAU

Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad
de la Educación Superior Universitaria

© Universidad del Pacífico
Av. Salaverry 2020
Lima 11, Perú
www.up.edu.pe

© Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación
de la Calidad de la Educación Superior Universitaria
Los Castaños 350
Lima 27, Perú
www.coneau.gob.pe

CALIDAD Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RETOS URGENTES PARA EL PERÚ

Gustavo Yamada y Juan Francisco Castro (editores)

1ª edición: julio 2013

Diseño de la carátula: Ícono Comunicadores

ISBN: 978-9972-57-239-5

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2013-09858

BUP

Calidad y acreditación de la educación superior : retos urgentes para el Perú / Gustavo Yamada, Juan Francisco Castro (editores). -- 1ª edición. -- Lima : Universidad del Pacífico : Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, 2013.

216 p.

- I. Universidades -- Acreditación -- Perú
2. Universidades -- Evaluación -- Perú
3. Calidad de la educación -- Perú
- I. Yamada Fukusaki, Gustavo
- II. Castro, Juan Francisco
- III. Universidad del Pacífico (Lima)

378.166 (SCDD)

La Universidad del Pacífico no se solidariza necesariamente con el contenido de los trabajos que publica. Prohibida la reproducción total o parcial de este texto por cualquier medio sin permiso de la Universidad del Pacífico y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.

Derechos reservados conforme a Ley.

Índice

Prefacio

Felipe Portocarrero, rector de la Universidad del Pacífico.....	13
---	----

Prefacio

Jaime Zárate, presidente del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.....	17
---	----

Introducción

Gustavo Yamada y Juan Francisco Castro.....	19
---	----

Capítulo I

Evolución reciente de la calidad de la educación superior en el Perú: no son buenas noticias

Juan Francisco Castro y Gustavo Yamada.....	25
I. Introducción.....	25
II. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de calidad?.....	25
III. Evidencia de la evolución de la calidad de la educación superior.....	29
3.1 Resultados en el mercado laboral.....	29
3.2 Las habilidades de los alumnos.....	36
3.3 Sobre las características de las instituciones.....	55

IV. A modo de conclusión	59
V. Referencias bibliográficas.....	61

Capítulo 2

Less is more: reflexiones obtenidas a partir de la acreditación inicial AACSB International

Estuardo Marrou y Romina Yalonetzky	65
I. Introducción	65
II. Los primeros pasos del proceso de acreditación y mejora continua	69
III. El proceso de la acreditación AACSB International	76
3.1 El informe de autoevaluación	83
3.2 La visita.....	85
IV. Futuros desafíos y lecciones aprendidas.....	86
V. Referencias bibliográficas.....	90

Capítulo 3

La experiencia de Tecsup, acreditación en programas de ingeniería técnica

Mario Rivera y Alberto Bejarano	93
I. La carrera de ingeniería	93
II. La acreditación de programas de ingeniería.....	98
III. Criterios de acreditación	100
IV. El proceso de acreditación de un programa de ingeniería técnica: el caso de Tecsup	102

4.1 Determinación de la acreditación como objetivo institucional	103
4.2 Aprendizaje	104
4.3 Autoevaluación.....	107
4.4 Evaluación externa	115
V. Después de la acreditación, ¿qué?	118
VI. Conclusiones	119
VII. Referencias bibliográficas.....	120

Capítulo 4

Los sistemas de acreditación de la calidad y la experiencia en América Latina

Marcelo Becerra	123
I. La medición de la calidad en la educación superior	123
II. Los mecanismos y sistemas de aseguramiento de la calidad.....	126
2.1 Enfoques y modalidades de aseguramiento de la calidad	128
2.2 Las etapas de la acreditación	132
2.3 Agencias u organismos nacionales de evaluación y acreditación.....	133
2.4 Las responsabilidades de cuerpos de acreditación nacionales.....	135
2.5 Algunos lineamientos de las políticas de aseguramiento de la calidad	136

III. Modelos y mecanismos de aseguramiento de la calidad en América Latina	138
IV. Principales tendencias observadas según el Informe Cinda 2012	143
V. Referencias bibliográficas	147

Capítulo 5

Acreditación universitaria y financiamiento para la calidad en el Perú: una reforma de tercera generación

Alexis Dueñas, Verónica Munarriz y Onelio Saavedra	157
I. Introducción	157
II. El aseguramiento de la calidad: antecedentes regionales.....	159
III. Panorama internacional en el uso de instrumentos económicos directos en la mejora de la calidad de la educación superior	166
IV. Aspectos predominantes en el financiamiento de los Fondos de Estímulo: estudio de casos (Chile y Argentina)	168
4.1 El caso del Mecesusup (Chile)	169
4.2 El caso del Fomec (Argentina)	171
V. Elementos para el diseño del Mecanismo de Estímulo de la Educación en el Perú	175
5.1 Estimación de las velocidades del proceso de acreditación en el Perú	177
5.2 Estudio comparativo de las dimensiones de los Fondos de Estímulo: del hoy al futuro	183
VI. A modo de conclusión: lecciones aprendidas	189
VII. Referencias bibliográficas	192

Capítulo 6

El camino a la excelencia académica: enseñanzas de la experiencia

Jamil Salmi	199
I. Introducción	200
II. Un modelo tridimensional	201
III. Trayectorias de desarrollo	203
IV. La importancia del ecosistema de la educación superior	204
V. Conclusión	206
VI. Referencias bibliográficas	207
Sobre los autores	209

Prefacio

Felipe Portocarrero S.

El notable humanista George Steiner (2009)¹ decía con fina ironía que las universidades eran “bestias frágiles aunque tenaces”. Con esta metáfora intentaba dar cuenta de las complejas circunstancias que rodean el quehacer de la vida institucional de las universidades en el mundo, casi desde su fundación misma hace algo más de mil años. Sometidas a la más variadas tensiones políticas, demandas sociales, incertidumbres financieras y ambigüedades ideológicas –de ahí la fragilidad–, su larga trayectoria histórica revela que se trata de organizaciones que han sabido adaptarse, con mayor o menor éxito, a los cambiantes tiempos y escenarios en los que les ha tocado desarrollar sus actividades educativas. Para decirlo en breve, las universidades han tenido una sorprendente capacidad de resiliencia –de ahí la tenacidad–, pues han albergado un notable impulso interno para sobreponerse a las más insospechadas adversidades y nuevas tendencias mundiales que han interpelado su misión y sentido profundos.

Tanto por la velocidad como por su vasta incidencia, quizá la más relevante de estas últimas tendencias sea la referida a la masificación universal de la educación superior. Según cifras de Unesco², en el año 2009 la matrícula ascendió a 164,5 millones de estudiantes, es decir, casi el doble del número existente hace poco más de una década en continentes tan disímiles como Asia, América del Norte, Europa y América Latina y el Caribe. El desarrollo de las sociedades post-industriales, la expansión del sector

1 Steiner, George. *Errata: el examen de una vida*. Madrid: Ediciones Siruela, 2009.

2 Unesco. Institute for Statistics. *Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal, 2011.

servicios en economías cada vez más basadas en nuevos conocimientos y el crecimiento de los sectores medios, concurren para explicar en parte importante los cambios experimentados en los sistemas educativos universitarios de las sociedades contemporáneas. Como consecuencia de esta transición de una educación de élites a una masiva, la heterogeneidad institucional de la educación superior se ha ampliado y su calidad, en no pocos casos, se ha visto seriamente afectada.

El Perú no ha sido ajeno a estos grandes procesos, pero su desarrollo ha seguido un curso que tiene algunas particularidades que vale la pena mencionar. La gran explosión en el crecimiento de la educación superior en el Perú se puede ubicar entre los años 2005 y 2010, aun cuando un antecedente, que se revelaría como clave en la aceleración de este fenómeno, ocurrió en 1996 con la promulgación del Decreto Legislativo 882.

Los efectos de este nuevo marco normativo no han tardado en manifestarse. Según los dos Censos Universitarios nacionales disponibles, entre 1996 y 2010 la matrícula universitaria peruana creció globalmente en 493.000 estudiantes, pero el 74,3% de dicho incremento correspondió a la expansión experimentada en instituciones de educación superior privadas, la mayoría de las cuales tenían fines de lucro. La constitución de nuevas universidades privadas adquiere, en consecuencia, un renovado dinamismo al crearse, entre los años 2005 y 2010, dieciséis nuevas instituciones. A inicios de esta última década, el panorama de la educación superior en el Perú había sufrido un vuelco considerable, pues de las 57 universidades existentes hacia 1996 (28 públicas y 29 privadas) se había pasado a 100 (35 públicas y 65 particulares) en el 2010.

Estas cifras se reflejan, asimismo, en la composición de la población estudiantil universitaria: si en 1996 el 60% correspondía a universidades públicas y el 40% a privadas, en el 2010 la figura era exactamente a la inversa. El avance de la educación superior privada ha desplazado a la pú-

blica de una manera probablemente irreversible. Se trata de un proceso que sigue una marcha incontrolada en un contexto de escasa discusión ciudadana sobre su conveniencia, pues actualmente existen 19 proyectos de nuevas universidades que se están discutiendo en el Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de Universidades (16 privadas) y el Congreso de la República (3 públicas).

Las consecuencias de este proceso son múltiples y no corresponde aquí reseñarlas. Sin embargo, en este escenario de acelerados cambios, conviene mencionar la creciente y decisiva importancia que está adquiriendo la acreditación. El libro editado por Gustavo Yamada y Juan Francisco Castro –en el cual se incluyen diversos trabajos preparados por destacados especialistas que muestran las dificultades prácticas y conceptuales de asegurar la calidad en la educación superior– contribuye a una reflexión que requiere ser asumida con carácter de urgencia, tal como lo reclaman justificadamente sus editores.

Estamos asistiendo a una tendencia mundial que tiene como fin asegurar la calidad de la educación superior y que ha surgido solo recientemente en el Perú, si nos comparamos con otros países de la región como Argentina, México, Chile, Brasil y Colombia. Si bien es cierto que en nuestro caso se han creado las instancias para llevar a cabo la acreditación de algunas pocas carreras, queda por delante un largo camino de aprendizajes y experiencias que contribuyan a garantizar la adecuada gestión del proceso. Por eso mismo, los trabajos reunidos en este libro probablemente se convertirán en una referencia obligada para todos aquellos que estamos interesados en lograr que nuestros estudiantes, hombres y mujeres jóvenes, sean formados con conocimientos, habilidades técnicas y rigor analítico, pero también con valores, imaginación, creatividad, sentido de responsabilidad y vocación de servicio hacia nuestro país y el mundo que les ha tocado y tocará vivir. Solo así estaremos equipados para enfrentar mejor el incierto futuro que le espera a la educación superior.

Prefacio

Jaime Zárate

La educación superior es compleja. De cierto modo, esa complejidad ha ayudado a construir una “imagen piramidal” que es predominante en la percepción de los ciudadanos y que, según diversos especialistas, se sustenta en lo dicho por Teichler cuando refiere que: “[...] la educación superior, en tanto ‘superior’, sugiere una específica cualidad del conocimiento avanzado, donde se espera que los estudiantes aprendan analizando críticamente las reglas establecidas y sus herramientas. Además de comprender teorías, métodos y la sustancia del conocimiento académico en ciclos que generalmente comienzan con posterioridad a un período de entre 10 y 14 años de educación escolar”.

La imagen piramidal también se ve apoyada por los procesos sociales en marcha, en particular la diferenciación del trabajo y de los puestos de trabajo en los mercados, tal como lo refieren Goedegebuure y Meek, así como por la comprensión restrictiva de la educación superior como educación mayoritariamente “universitaria”. El predominio de la universidad sobre los demás componentes de este nivel de educación ha reforzado la imagen sobre la educación superior, en cuya cúspide está la educación universitaria.

Ningún otro sistema es tan diferenciado y disperso, como lo es la educación superior en países como el nuestro. Casos como el colombiano y sus experiencias en el tratamiento integral y en conjunto de ella pueden ser útiles para el caso del Perú. Pero tal vez la mayor lección que debe extraerse es la promoción y el aseguramiento de la calidad.

Desde esa perspectiva, la calidad es una preocupación reiterada en las últimas décadas. Varios autores hablan de una “revolución silenciosa” que cambiará el futuro de las organizaciones de la educación superior. ¿Cómo debe ser esta calidad? La calidad es un “concepto pluridimensional” que abarcaría tanto a las funciones como a las actividades que desarrolla. Por tanto, la calidad también debe ser entendida como un sistema que salvaguarda su aseguramiento, entendido además como un proceso que involucra dos etapas: la autoevaluación y la evaluación externa. Este modelo básico se encuentra vigente en el país a raíz de la dación de la Ley 28740, que supuso con siete años de retraso dar cumplimiento a la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, con la creación de organismos nacionales premunidos de suficiente independencia para dictar criterios y normas de calidad, en lo posible reconocidas en el plano internacional.

La calidad, en la educación superior, además demanda un marco internacional que propicie el intercambio de conocimientos y la conformación de sistemas de movilidad de profesores y estudiantes. La calidad se sustenta además en una plataforma también internacional de proyectos de investigación, sin que ello implique la erosión de los valores culturales y particularidades nacionales. Finalmente, puede afirmarse que el futuro de la educación superior en el país depende en extremo de la calidad que logren las instituciones de educación superior, entre ellas las universidades.

Este esfuerzo editorial, precisamente, es un aporte para conocer la importante diversidad y complejidad de la educación superior y, desde la perspectiva del Sineace, concertar un tratamiento integral con un enfoque basado en la calidad. Por tanto, este libro, *Calidad y acreditación de la educación superior: retos urgentes para el Perú*, apoya esa doble perspectiva.

Introducción

Gustavo Yamada y Juan Francisco Castro

Una educación superior de calidad es un requisito indispensable para que hagamos realidad el sueño de convertirnos en un país desarrollado. En tal sentido, todas las instituciones de educación superior peruanas deben ser capaces de formar con calidad y pertinencia a los jóvenes que van a hacerse cargo del aparato productivo en unos pocos años. Asimismo, un grupo importante de universidades e institutos debe poder generar una masa crítica constante de conocimiento científico novedoso y riguroso al servicio de la innovación, competitividad y desarrollo del Perú. Precisamente, los procesos de acreditación de calidad que se han empezado a instalar recientemente deben examinar si todas estas instituciones están cumpliendo con estos objetivos cruciales para la nación.

La presente colección de ensayos se gesta para provocar un sentido de urgencia a la necesidad de abordar la problemática de la calidad de la educación superior peruana desde el más alto nivel de las políticas públicas en el país. Un diagnóstico actualizado a cargo de Juan Francisco Castro y Gustavo Yamada, en el capítulo I, trae buenas y malas noticias. La buena nueva es el incremento en el acceso a la educación superior (en la actualidad, cerca de la mitad de los jóvenes peruanos se inscriben en la educación superior, lo que representa una matrícula de un millón y medio de estudiantes), aunque no necesariamente de manera equitativa (el acceso a la educación universitaria por parte del quintil más pobre es la cuarta parte de aquel del quinto más rico). La mala noticia reside en la paupérrima evolución de la calidad de la formación recibida. Así lo confirman tanto los indicadores de desempeño en el mercado laboral (el

porcentaje de subempleados profesionales se ha incrementado a 35%, a pesar del auge económico, y 63% de los egresados se arrepiente de la institución y/o carrera estudiada) como las características de los insumos en el proceso educativo (las habilidades cognitivas de los estudiantes se han deteriorado, y más de la mitad de los profesores a tiempo completo no realizan ninguna actividad de producción intelectual).

Una fórmula moderna para incentivar el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior es a través de los mecanismos de acreditación. Estos procesos revelan a la sociedad cuán cerca o lejos está cada una de las instituciones en el cumplimiento de sus objetivos de servicio a la sociedad. El libro incluye experiencias útiles de acreditación de calidad a nivel universitario y técnico, nacionales e internacionales, que deben servir como referencia obligada para los esfuerzos que se han iniciado en nuestro país.

El capítulo 2, a cargo de Estuardo Marrou y Romina Yalonetzky, hace un balance del proceso de acreditación de calidad de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Pacífico ante la agencia acreditadora de escuelas de negocios más importante de los Estados Unidos. De acuerdo con los autores, una de las lecciones principales de este largo y complejo proceso es que cada institución debe priorizar algunas acciones ante otras y pensar en sus procesos de mejora continua como inversiones a largo plazo. Sugieren que no debiera ser necesario realizar una inversión desproporcionada, ni abrumarse con decenas de indicadores: la lección aprendida es que “menos es más”. Esto es, concentrarse en dos o tres grandes temas –como la calidad del cuerpo docente y su producción académica, los aprendizajes de los estudiantes, o la internacionalización– y considerarlos estratégicos para mejorarlos.

El capítulo 3, realizado por Mario Rivera y Alberto Bejarano, nos describe de manera analítica los procesos de acreditación de las carreras de Tecsup

ante las agencias acreditadoras de ingeniería aplicada nacionales, estadounidenses y europeas. Entre las múltiples lecciones de su valiosa experiencia destaca el involucramiento de las máximas autoridades de la organización para dar la visibilidad necesaria y expandir los alcances de la acreditación a toda la institución. Asimismo, las condiciones previas para un proceso exitoso: la existencia de una cultura de calidad de la institución, una clara orientación a los usuarios o clientes de la misma, la buena articulación con las empresas y los egresados, y la fortaleza de la organización.

El capítulo 4, de Marcelo Becerra, sobre las experiencias de acreditación en América Latina contiene una gama muy amplia de lecciones aprendidas y sugerencias para los sistemas de acreditación en la región. Una de las más convincentes es evitar definir la acreditación exclusivamente sobre la base de indicadores formales o cuantitativos, pues existe el riesgo de que estos se satisfagan únicamente mediante respuestas formales. El sistema debe dejar espacios para verificar que existe un compromiso real de las instituciones con la calidad. Asimismo, los organismos de aseguramiento de la calidad tienen que desarrollar una buena capacidad de aprendizaje. Esto exige, según Becerra, mantener siempre los ojos y oídos abiertos, y atender a las opiniones de las instituciones, de los evaluadores, de los empleadores, a las definiciones de política y a las condiciones del medio social.

El capítulo 5, escrito por Alexis Dueñas, Verónica Munarriz y Onelio Saavedra, fundamenta los principios del proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación superior “Procalidad”, que será financiado con fondos del Gobierno del Perú y una operación de préstamo con el Banco Mundial. Se identifican dos necesidades prioritarias por cubrirse: un sistema de información laboral y un fondo de estímulo para el mejoramiento de la calidad. La importancia de contar con mayor y mejor información para todos los actores involucrados en las decisiones de inversión en educación superior ha sido expuesta en repetidas ocasiones y constituye un factor clave para contar con una “demanda por calidad”. Con “Procali-

dad” se llenaría este vacío que perjudica a muchos jóvenes, al funcionamiento del sistema y a la competitividad del país. Por otro lado, el establecimiento de mecanismos económicos para incentivar el proceso de mejora de la calidad es una constante en la experiencia internacional que debe considerarse en cualquier proceso de reforma. Sin ellos, de acuerdo con los autores, los procesos de mejora podrían dilatarse demasiado en el tiempo y dar la sensación de estancamiento e inacción.

Por último, el ensayo final a cargo de Jamil Salmi, incluido en el capítulo 6, nos indica un posible camino por seguir para aspirar a la excelencia académica internacional, que se basa en el estudio de once casos exitosos a nivel mundial. Todos ellos confirman la importancia de mantener tres conjuntos de factores clave bien alineados y priorizados: (i) la concentración de talento (tanto en la plana docente como estudiantil), (ii) un financiamiento suficiente (que generalmente implica una combinación adecuada de recursos públicos y privados) y (iii) una gobernanza favorable (que implica un marco regulatorio adecuado, autonomía suficiente pero con rendición de cuentas, y un liderazgo fuerte e inspirador). Otro punto subrayado por el autor, con respecto al “camino a la excelencia”, es la necesidad de que las instituciones exitosas permanezcan atentas y con sentido de urgencia para evitar la complacencia. Este factor implica un monitoreo continuo y autoevaluaciones para identificar tensiones o amenazas y actuar rápidamente para abordarlas.

Queremos agradecer profundamente la gentil contribución de todos los autores de los ensayos incluidos en este volumen, quienes mostraron un gran interés por compartir sus experiencias analíticas y prácticas sobre estos procesos, y quienes comparten una profunda motivación por el mejoramiento de la calidad de la educación superior en el Perú. Finalmente, queremos reconocer el apoyo financiero y humano del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria y del Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico, que ha hecho posible la presente publicación.

INTRODUCCIÓN

El Perú no puede darse el lujo de contemplar pasivamente que la calidad de sus instituciones de educación superior se sigue deteriorando. Es tiempo de actuar y debe ser rápido si es que queremos seguir embarcados en el tren del desarrollo.

Capítulo I

Evolución reciente de la calidad de la educación superior en el Perú: no son buenas noticias

Juan Francisco Castro y Gustavo Yamada¹

I. Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo estudiar la evolución de la calidad de la educación superior en el Perú en la última década. En primer lugar, se discute el concepto de calidad educativa y se propone una definición que sirva de guía para el análisis posterior y el planteamiento de nuestra hipótesis; a saber, que la calidad promedio de la educación superior se ha deteriorado en los últimos años. Luego, se presenta y analiza evidencia de distintas fuentes y diferentes aspectos relacionados con la calidad del servicio educativo. Para ello, se ha recabado información tanto del mercado laboral peruano como de los insumos académicos involucrados en el proceso de la educación superior en nuestro país.

II. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de calidad?

La definición de “calidad” en el contexto de la educación superior, sin embargo, no es un asunto sencillo (Nicholson 2011)². La literatura y práctica internacional sobre el tema ha incorporado hasta cinco significados atribuidos a la calidad (Harvey y Knight 1993):

-
- 1 Los autores desean agradecer a José Luis Bacigalupo y Luciana Velarde por su excelente labor como asistentes de investigación.
 - 2 Véase también, al respecto, Castro, Rivera y Yamada (2012).

- a) calidad concebida como algo excepcional, es decir, estándares (en el sentido de niveles) excepcionalmente altos de desempeño académico;
- b) calidad como perfección (o consistencia), que se centra en los procesos que brinda la educación superior y se relaciona con la inexistencia de defectos y la existencia de una cultura de calidad enraizada en la institución;
- c) calidad como capacidad (*fitness*) para cumplir el propósito, que evalúa la calidad del servicio por el grado de cumplimiento de la misión de la institución;
- d) calidad como retorno a la inversión realizada, que evalúa la calidad en términos del rendimiento económico sobre los recursos invertidos; y
- e) calidad como transformación, que define la calidad como un proceso de cambio cualitativo, con énfasis en agregar valor y empoderar a los estudiantes.

Este último concepto de transformación podría ser considerado como uno de “meta-calidad” que tiene a los criterios anteriores como formas operacionales de implementación en vez de ser fines en sí mismos (Harvey y Knight 1993). Al fin y al cabo, lo que cuenta es el impacto final en el conocimiento y desarrollo personal de los estudiantes y en la capacidad académica y productividad de los docentes.

En cuanto a la evolución de estos conceptos a lo largo del tiempo, según Koslowski (2006), en las décadas de 1980 y 1990, la calidad solía interpretarse como sinónimo de excelencia y se evaluaba a las instituciones a partir de la calidad y disponibilidad de insumos internos (tales como el número de profesores con los más altos títulos, número de libros en la biblioteca, reputación académica, capacidad financiera, etc.). Se asumía que los insumos de alta calidad traían como consecuencia la producción de “excelentes” resultados.

A finales de la década de 1990, se adaptaron los paradigmas del mundo empresarial de “Gestión de la Calidad Total” y “Mejora Continua de Calidad” al ámbito de la educación superior. Asimismo, en la última década, se incorporaron los modelos de “Gestión por Resultados” y “Enfoques por Competencias” adquiridas por los estudiantes a través de la educación superior.

Concluye Nicholson (2011) que, actualmente, la definición internacional más aceptada de calidad en la educación superior es su capacidad (*fitness*) para cumplir con el propósito de cada institución educativa. De acuerdo a la experiencia internacional acumulada, el atractivo de esta definición de calidad radica en su flexibilidad inherente, la que permite a las instituciones medir su calidad en términos de su capacidad para cumplir sus respectivas misiones y objetivos.

Afirma Nicholson (2011) que, para muchos estudiosos, la falta de acuerdo con el significado de calidad en la educación superior sugiere que este concepto, tomado de la actividad empresarial y la economía, es poco adaptable al contexto educativo. La principal razón para esto es que una única visión de la calidad no necesariamente resulta representativa de los variados, y a veces contradictorios, puntos de vista de los grupos de interés (*stakeholders*) alrededor del quehacer educativo. La cuestión clave es la capacidad del concepto de calidad de facilitar la perspectiva de una amplia gama de partes interesadas que pueden tener diferentes concepciones de la educación superior (Cullen, Joyce, Hassall y Broadbent 2003).

Por ejemplo, para determinar si la experiencia educativa ha cumplido con sus expectativas, los estudiantes son más propensos a juzgar la calidad como capacidad para cumplir con la misión, mientras que los profesores tienden a medir la calidad en términos de insumos y productos, tales como fondos para la investigación y la productividad, número de publicaciones, número de cursos impartidos, o resultados del aprendizaje de los alumnos.

Por el contrario, las partes interesadas externas, como el gobierno y la sociedad en general, es casi seguro que requerirían una calidad asociada a la rentabilidad de las inversiones realizadas. Por otra parte, porque los dos pilares de la universidad, investigación y enseñanza, difieren en cuanto a propósito, proceso y resultados, se requieren diferentes enfoques de aseguramiento de la calidad (Marshall 1998). A la luz de esto, no es de extrañar que Harvey y Green (1993) sugieran que la única solución práctica a esta “cuestión filosófica compleja” es reconocer y validar todas estas perspectivas diversas y rechazar la posibilidad de aceptar una definición única de la calidad.

Con la finalidad de acotar nuestro posterior análisis, proponemos una definición de calidad de educación superior que se fija principalmente en el cumplimiento de la formación profesional de los estudiantes. Si bien cada institución puede plantear sus propios objetivos y medir su cumplimiento, preferimos centrar nuestra atención en un solo campo, la vinculación de la educación superior y el mercado laboral. La gran mayoría de jóvenes, y sus familias, espera que la carrera superior elegida le permita obtener un empleo adecuado y un nivel de vida satisfactorio. Otro de los motivos por los cuales se escoge este enfoque es la falta de pruebas estandarizadas de rendimiento al final de la educación superior, en comparación con las que se aplican en la educación básica, salvo algunos casos específicos.

Por ello, en adelante, al referirnos a calidad educativa estaremos hablando del proceso a través del cual se imparten un conjunto de conocimientos y herramientas específicas, y se muestra cómo combinarlos con las habilidades básicas que ya tiene el estudiante, para producir una tarea valorada en el mercado de trabajo.

Este concepto tiene tres elementos que vale la pena detallar. En primer lugar, está la importancia del proceso de transmisión de conocimientos. Este punto está ligado a cómo cada institución educativa diseña su funcio-

namiento para lograr el mejor uso posible de sus recursos pedagógicos. En segundo término, se sitúa la relevancia de la información que se transmite a los alumnos. Es decir, qué tan valorado es el conocimiento que reciben dentro del mercado laboral. Finalmente, incorpora la habilidad del alumno, ya que no solo es importante tomar en cuenta a las instituciones de educación superior, sino también la calidad de sus estudiantes. Es importante resaltar que estos elementos se encuentran concatenados. Por lo tanto, si uno de ellos reduce su calidad, el servicio final también lo hará.

A continuación, se evaluará la evolución de la calidad de la educación superior en el Perú. El principal punto de partida es el concepto definido con anterioridad. En este ensayo nos centraremos fundamentalmente en los dos últimos componentes y no tanto en los procesos institucionales.

III. Evidencia de la evolución de la calidad de la educación superior

En esta sección se presenta y analiza evidencia con el objetivo de ofrecer una perspectiva amplia acerca de la evolución de la calidad de la educación superior en las últimas décadas. En primer lugar, se analiza el desempeño en el mercado laboral de los egresados de dicho nivel educativo. En segundo lugar, se evalúan las características de los alumnos que ingresan a la educación superior. Finalmente, se abordan aspectos relacionados con el capital humano y físico de las instituciones.

3.1 Resultados en el mercado laboral

En la definición propuesta de calidad educativa en el ámbito superior se alude al quehacer de los egresados de estas instituciones en el mercado laboral. Por tal motivo, es necesario analizar algunas variables de este mercado para rescatar elementos de la calidad del sistema.

En primer lugar, es posible observar la percepción de los profesionales acerca de la educación superior que recibieron. En este sentido, llama fuertemente la atención que, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Habilidades (Enhab) del 2010, casi dos tercios (63%) de los egresados de la educación superior entre 22 y 30 años se arrepiente en alguna medida de su decisión de estudios. Más aún, como se puede apreciar en el cuadro I, al diferenciar entre los elementos de su decisión qué cambiarían (de ser posible), casi un cuarto cambiaría de tipo de institución; de un instituto a una universidad o viceversa.

Cuadro I
¿Qué elemento de tu trayectoria profesional cambiarías si pudieses elegir de nuevo? (2010) (% de profesionales según edad, promedio del sistema de educación superior)

	Egresados de 22 a 30 años	Egresados de más de 30 años
No cambiaría nada	37,5	36,0
Cambiaría de carrera	8,5	8,9
Cambiaría de institución	12,0	12,1
Cambiaría de carrera e institución	12,4	15,3
Elegiría otro tipo de institución	24,0	24,0
Elegiría trabajar	5,6	3,7
TOTAL	100,0	100,0

Fuente: Enhab.
 Elaboración propia.

Entrando a detalle, se identifica que el principal arrepentimiento de los egresados universitarios tiene que ver con la institución específica escogida y no tanto con la carrera. Este arrepentimiento concreto ha aumentado entre aquellos que han estado recientemente en las aulas, llegando a ocurrir en el

23% de los profesionales universitarios entre 22 y 30 años. Este incremento de disconformidad se ve reflejado en el nivel de subempleo profesional de los egresados universitarios, que ha superado el 30% en los últimos años (tema por ser tratado con mayor detalle en la siguiente sección).

Por otro lado, es posible inferir elementos de la evolución de la calidad del sistema educativo superior a través del perfil de ingresos de sus egresados. El gráfico 1 presenta el perfil correspondiente a todo el sistema educativo y cómo este ha variado en el tiempo. En concreto, se ilustra el retorno a los años de educación (o el salario por hora que recibe una persona por cada año adicional de educación) para los distintos años de educación que se observan entre quienes trabajan en determinado momento. Sin embargo, antes de continuar es necesario explicar cuál es el vínculo entre esta información y la calidad de la educación.

El gráfico siguiente evidencia una cantidad de años de educación crítica en la que se genera un corte entre dos pendientes distintas (ya desde 1991 y hasta el 2010): a los 12 años de educación. Consistente con el esquema educativo peruano, el tener 12 años de educación plantea la transición entre la escuela secundaria y la superior. Por tanto, las curvas “quebradas” reflejarían el retorno diferenciado a la educación básica (hasta secundaria) y la educación superior.

No obstante, se puede ver que la magnitud relativa de la pendiente antes y después de dicho valor de corte ha evolucionado con el tiempo. La literatura sugiere que cambios en las pendientes como las que se observan en el gráfico 1 pueden ser atribuibles a tres factores: (i) progreso tecnológico a favor de labores de alta calificación, (ii) un efecto composición en términos de habilidades o (iii) un cambio en la composición de características observables de las cohortes (Binelli 2008).

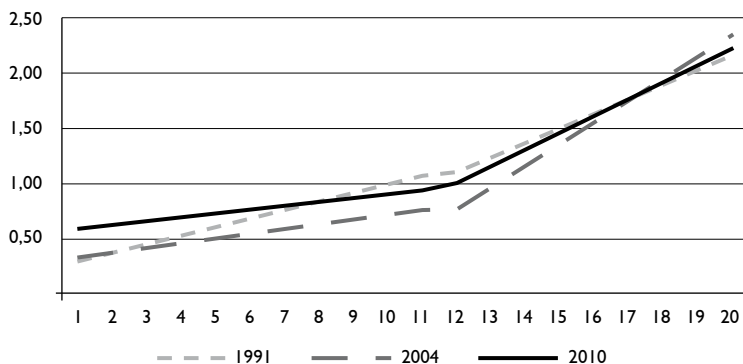
En la década de 1990, se aplicaron significativas reformas estructurales en el ámbito económico. Entre otros impactos, estos cambios hicieron

que la demanda por mano de obra calificada aumentara relativamente más que la demanda por trabajo menos calificado. Ello presionó al alza los salarios de las personas que habían culminado educación superior en mayor medida que los del resto de personas. Esta historia, sin embargo, no basta para explicar la diferencia entre los rendimientos de la educación básica y la superior (distintas pendientes según nivel educativo). Por lo tanto, se necesita también entender el rol de las habilidades de los alumnos que pasan por el sistema educativo así como la calidad de los centros de formación.

Castro y Yamada (2012) evalúan este fenómeno para el caso peruano y, luego de descartar una explicación a partir del efecto generado por un cambio tecnológico, centran su análisis en el rol que cumplen las habilidades de los alumnos en este fenómeno. Sobre este punto, los autores observan que existen mayores retornos para las personas más hábiles, las cuales finalmente escogen más años de educación que sus pares. No obstante, la calidad del sistema educativo puede determinar, también, diferencias en los retornos educativos. Como comprueba dicho estudio, los retornos a la educación superior son mayores porque este sistema exhibe mayor calidad que la educación básica.

Retornando al gráfico 1, se observa que, entre el 2004 y el 2010, la pendiente correspondiente a los años en que se cursa la educación superior ha disminuido. Si bien puede existir más de un factor detrás de este cambio, siguiendo las conclusiones del estudio citado, existe evidencia para atribuir el patrón observado principalmente a la caída de la calidad de la educación superior y no tanto a un efecto composición ni a los cambios en la demanda de mano de obra calificada.

Gráfico I
Perfil de ingresos simulados por hora según años de educación³
(logaritmo del salario por hora)



Fuente: Enniv, Enaho.
 Elaboración propia.

Un elemento adicional para analizar las remuneraciones relativas son las diferencias en promedio y en dispersión que existen entre egresados de ambos tipos de educación superior. En el cuadro 2 se muestra el ingreso mensual promedio según quintil para ambas modalidades, así como las diferencias entre el quintil más bajo y el resto.

Existen dos hechos que saltan a la vista. En primer lugar, hay una diferencia importante entre el promedio de ingresos de un egresado universitario y uno de educación técnica, tomando en cuenta similares años de experiencia profesional. Así, un profesional técnico con 5 años de experiencia laboral percibía en el 2010 un promedio mensual neto de 765 soles (no muy distinto de los

3 Los perfiles de ingresos presentados en este gráfico son el resultado predicho del modelo presentado en Castro y Yamada (2012). Este modelo incluye los años de educación en cada nivel educativo, la experiencia laboral, la lengua materna y la ubicación geográfica como variables explicativas del ingreso laboral.

625 soles recibidos por un egresado de educación secundaria con cinco años de experiencia laboral también). En cambio, un profesional universitario con similares años de experiencia laboral obtenía 1.060 soles mensuales netos.

Pero más importante aún es la dispersión salarial entre los egresados de dichas instituciones. Este último punto es importante, ya que puede servir como indicador reflejo de la pertinencia de la educación recibida. Mientras mayores diferencias salariales existan entre profesionales con la misma educación y los mismos años de experiencia, significaría que los contenidos recibidos son muy heterogéneos en cuanto a calidad. En este sentido, son los egresados de educación secundaria e institutos superiores los que tienen mayores niveles de dispersión salarial.

Cuadro 2
Ingreso promedio mensual según nivel de estudio y años de experiencia (2010) (Ingreso nominal por actividad principal según quintil de ingreso)

Quintil	Cinco años de experiencia		
	Secundaria	Técnica	Universitaria
1	113,8	154,7	321,5
2	324,4	462,4	689,2
3	546,0	693,6	996,0
4	755,0	940,2	1.185,1
5	1.392,8	1.680,3	2.355,8
Promedio	624,9	765,5	1.060,0
Q5/Q1	12,2	10,9	7,3
Q4/Q1	6,6	6,1	3,7
Q3/Q1	4,8	4,5	3,1
Q2/Q1	2,9	3,0	2,1

Fuente: Enaho.
Elaboración propia.

Finalmente, otra forma de evaluar la calidad y pertinencia de la educación superior en el mercado laboral es estimando los niveles de subempleo profesional. En teoría, un profesional bien formado ejercerá su profesión dentro del campo en el que se formó. La diversidad de competencias y habilidades requeridas en el mercado de trabajo, sin embargo, permite que haya casos en que un profesional tenga una ocupación distinta de la ejercida por la mayoría de colegas de su profesión, sin que esto implique una mala formación o conspire contra su desarrollo económico y personal.

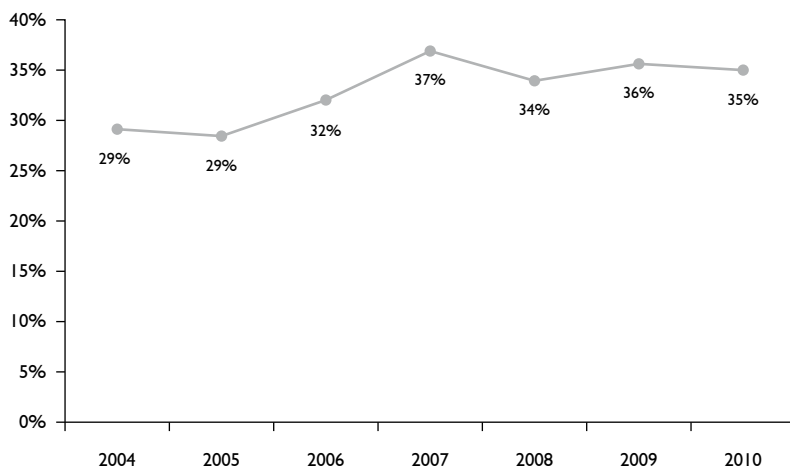
Cuando sí cabe dudar acerca de la pertinencia de la formación recibida es cuando el profesional trabaja en un puesto que requiere muchos menos años de educación que los que él ha dedicado a formarse. Desafortunadamente, esta situación es frecuente en nuestro país: no es raro encontrar casos de abogados o ingenieros que trabajan como taxistas.

En el gráfico 2 se puede observar el nivel de subempleo profesional de aquellas personas que han egresado de la universidad en los últimos 20 años. Este indicador representa el porcentaje de la población económicamente activa (PEA) que trabaja en una ocupación que demanda, en promedio, mucho menos educación que la que este grupo ha estudiado⁴. Se aprecia cómo, en los últimos años, este porcentaje se ha mantenido alto y con una ligera tendencia creciente.

4 Se empleó la metodología desarrollada en Clogg y Shochev (1984). Esta metodología utiliza los años de educación de los individuos para determinar el nivel de calificación de una ocupación. En primer lugar, se calcula el promedio de años que los individuos han estudiado en cada ocupación. Con base en ello, se considera “sobreducado” a quien tiene más años de educación que el promedio de su profesión más una desviación estándar, “subeducado” a quienes tengan más de una desviación estándar por debajo del promedio de la ocupación y “adecuadamente educados” a quienes se encuentran dentro del rango medio establecido por la media ± 1 desviación estándar. Los profesionales subempleados son, en nuestro caso, equivalentes al grupo de profesionales “sobreducados”.

El hecho de que el crecimiento económico experimentado en la última década no haya sido capaz de acomodar a más jóvenes fuera del sector de subempleo profesional, permite dudar acerca de la calidad de la educación superior universitaria en el país. No solo está claro que parte importante de la oferta educativa es poco adecuada para la realidad laboral, sino que esta situación no ha tendido a mejorar en los últimos años.

Gráfico 2
Subempleo de egresados universitarios
(% de la PEA de egresados universitarios entre 24 y 45 años)



Fuente: Enaho.
 Elaboración propia.

3.2 Las habilidades de los alumnos

En esta sección documentamos la evolución reciente del acceso a la educación superior en el Perú, y evaluamos la hipótesis de que esta ha venido acompañada de un deterioro en las habilidades del estudiante universitario

promedio. Para esto: (i) presentamos evidencia desde los resultados de Encuesta sobre Habilidades y Funcionamiento del Mercado Laboral Peruano (Enhab); (ii) analizamos la evolución del porcentaje de postulantes admitidos al sistema universitario, y relacionamos conceptualmente este ratio con la distribución de habilidades de los estudiantes; y (iii) comparamos los ratios de acceso a la educación superior contra los ratios de aprobación en la prueba internacional PISA y en la evaluación censal de estudiantes del Ministerio de Educación. Podemos adelantar que toda esta evidencia resulta consistente con la hipótesis planteada.

Tendencias recientes en el acceso a la educación superior

En la última década, el número de jóvenes menores de 25 años que logra terminar la secundaria ha crecido en 40%. Mientras que en el año 2000, 2,2 millones de jóvenes cumplían con dicha condición, la cifra ascendió a 3,1 millones en el 2010. Asimismo, el ingreso per cápita en las familias de estos jóvenes se ha incrementado en 21% en términos reales en el mismo período. Combinados, estos elementos han llevado a un incremento en la demanda por educación superior.

A la par con estos procesos, se ha observado un incremento generalizado de la oferta de instituciones de educación superior. Si comparamos el número de universidades e institutos técnicos en funcionamiento entre los años 1996 y 2010, las diferencias son bastante significativas. El número total de universidades pasó de 57 a 100. El mayor crecimiento se registró en las universidades de gestión privada, las que pasaron de 29 a 65 entre los mismos años. En lo que respecta a los institutos técnicos, el número total pasó de 834 a 1.118, también con un crecimiento sesgado hacia la oferta privada (los institutos privados pasaron de 425 a 651 entre 1995 y el 2009). Esta evolución guarda relación con la entrada en vigencia del Decreto Legislativo 882 de promoción a la inversión privada en educación emitido en 1996.

No solo la oferta se ha incrementado, sino que las pensiones se han vuelto más accesibles. Según datos recientes de la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho, 2010)⁵, una institución de educación superior privada promedio cuesta ahora 30% menos en términos reales que en el 2004. Acceder a un instituto de estudios técnicos es ahora 20% menos costoso, y en el caso de las universidades, la pensión ha caído casi 40%.

La combinación de mayor ingreso familiar y menor pensión ha servido para mitigar las restricciones financieras de corto plazo que limitan el acceso a la educación superior. Si acompañamos estos desarrollos con el crecimiento observado en el número de jóvenes que terminan la secundaria, la consecuencia obvia debería ser un mayor acceso. Consistentemente, el número de jóvenes que logran iniciar sus estudios superiores ha crecido en 55% en términos absolutos (de 996.317 en el 2000 a 1.546.160 en el 2010)⁶. Además, y en la medida en que el acceso a la educación superior ha crecido más rápido que la conclusión secundaria, la tasa de acceso también ha tenido una evolución positiva: de 44% a 50% en el mismo período.

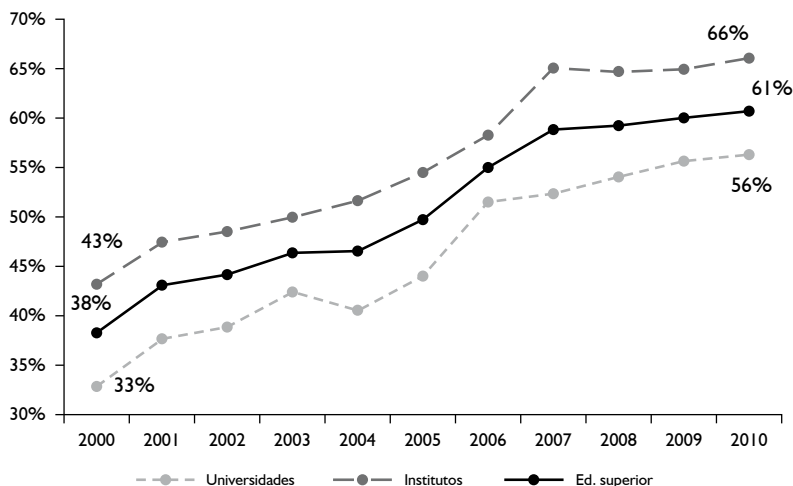
Consistente con el crecimiento observado en la oferta privada, el mayor acceso se ha concentrado en las instituciones con este tipo de gestión (ver gráfico 3). En el 2000, el 33% de los jóvenes que se matricularon en una universidad lo hizo en una de gestión privada. En el 2010, esta cifra alcanzó el 56%. En el caso de los institutos, la recomposición de la matrícula es similar: en el 2000, el 43% de los jóvenes que accedieron a la educación técnica se matriculó en un instituto privado. En el 2010, esta cifra fue 66%.

5 Los datos utilizados provienen del módulo de educación de la Enaho. En él existe una pregunta que alude al gasto en pensión mensual de enseñanza. Con base en las respuestas obtenidas se pueden construir los datos presentados.

6 Personas menores de 25 años con secundaria completa que reportan haber accedido a la educación superior (tienen educación superior completa o incompleta).

Gráfico 3

Acceso a educación superior privada según tipo de institución
 (% de jóvenes menores de 25 años que accedieron a la gestión privada respecto del total que accedieron a dicho tipo de institución)



Fuente: Enaho (2000-2010).

Elaboración propia.

Acceso a la educación superior y habilidades de los estudiantes

Un mayor acceso puede entenderse como un resultado deseable en la medida en que la educación superior constituye un importante vehículo de movilidad social. No obstante, es necesario notar que la calidad del servicio educativo no es independiente de las características de los alumnos ni, en particular, de la distribución de habilidades básicas de estos alumnos. Existe abundante literatura sobre la importancia que tienen las habilidades cognitivas y no cognitivas⁷ para el progreso educativo y los

7 Las habilidades cognitivas incluyen facetas como la comunicación, la habilidad numérica y

logros en el mercado de trabajo (Cunha, Heckman, Lochner y Masterov 2006). Asimismo, existe consenso sobre el hecho de que las habilidades cognitivas se forman durante los primeros 10 años de vida (siendo los primeros 3 años un período sensible) y que las no cognitivas también se caracterizan por tener un período sensible a temprana edad, aunque permanecen maleables durante la adolescencia (Cunha y Heckman 2008).

A la luz de esta evidencia, es razonable partir de la premisa de que las habilidades básicas de los individuos (y sobre todo las cognitivas) ya están predeterminadas en el momento de analizar su tránsito hacia la educación superior. De acuerdo con la definición de calidad propuesta para nuestro análisis, estas habilidades constituyen un insumo importante para que los conocimientos y capacidades sean transferidos de manera eficaz y den lugar a una tarea valorada en el mercado de trabajo. Por lo mismo, si el incremento en el acceso ha causado un cambio en la distribución de habilidades de los alumnos, también habrá causado un cambio en la calidad del servicio educativo.

¿Hay razones para sospechar que la distribución de habilidades de los alumnos se ha reconfigurado producto del crecimiento en el acceso? Nuestra hipótesis es que sí ha habido un cambio y que este ha ido en detrimento de la habilidad de los estudiantes universitarios. Datos representativos sobre las habilidades básicas de los estudiantes universitarios en el año 2000 y el año 2010 ofrecerían evidencia concluyente para esta hipótesis. Desgraciadamente, esta información no está disponible. En lo que sigue, por tanto, explotaremos diversas fuentes de información para proveer evidencia a favor de nuestra hipótesis.

la memoria de trabajo. Las habilidades no cognitivas (también referidas como “habilidades socioemocionales”) incluyen aspectos como la autoestima, la disciplina, la perseverancia y el control de las emociones.

La primera fuente es la más directa en términos de datos sobre habilidades cognitivas y no cognitivas básicas. Se trata de la Encuesta sobre Habilidades y Funcionamiento del Mercado Laboral Peruano (Enhab). Esta encuesta fue desarrollada por el Banco Mundial y la información fue recogida a lo largo del año 2010 para ser representativa de la población urbana en edad de trabajar. En lo que respecta a las habilidades cognitivas, se aplicaron pruebas y construyeron puntajes estandarizados que dan cuenta de la destreza numérica, capacidad para la resolución de problemas, memoria de trabajo y fluidez verbal de los encuestados. Toda esta información fue promediada a una medida única de “habilidad cognitiva”. Por el lado de las habilidades no cognitivas, la Enhab incluye preguntas que permiten medir la capacidad del individuo para fijarse metas de largo plazo y su grado de perseverancia (*grit*).

Si bien no se dispone de información para personas matriculadas en la educación superior en dos momentos distintos del tiempo (es una única base de datos de corte transversal), sí podemos estimar la habilidad cognitiva promedio para dos cohortes de individuos que tienen o tuvieron acceso a la educación superior universitaria en diferentes años. La edad de corte por considerar para esta medición es una variable importante, ya que determina los años en los que los individuos estuvieron matriculados⁸.

8 Nótese que para los individuos en el grupo de edad mayor, las pruebas de habilidad fueron aplicadas varios años después de culminados sus estudios superiores. El uso de estos puntajes como indicación de las habilidades básicas que tenían cuando eran alumnos se basa en la premisa de que estas habilidades se forman en los 10 primeros años de vida y ya están predeterminadas al iniciar los estudios superiores. Al respecto, la literatura (Hansen, Heckman y Mullen 2004, y Heckman, Stixrud y Urzua 2006) distingue entre habilidad y habilidad medida, siendo esta última la que corresponde a los puntajes obtenidos en las pruebas. Si bien la habilidad ya está predeterminada, la habilidad medida sí es susceptible de ser afectada por la educación superior o la experiencia laboral. Esto último sí distorsionaría nuestros resultados y puede considerarse como la principal limitación de la comparación propuesta.

En general, podemos decir que un individuo que reportó haber accedido a la educación superior universitaria y tenía c años en el 2010 (año de la encuesta), debió estar matriculado hace aproximadamente $(c - 20)$ años (siempre que $c \geq 20$ y tomando en cuenta que estos estudios superiores se cursan normalmente entre los 18 y los 24 años). Esta persona, por tanto, debió estar matriculada en alguna universidad en el año $2010 - (c - 20) = 2030 - c$. Si definimos c como la edad de corte para la construcción de dos grupos, todos los individuos con c o menos años debieron haber cursado la educación superior universitaria entre el año $2030 - c$ y el momento presente (es decir, todavía están matriculados). Los individuos mayores que c , por su parte, cursaron la educación superior antes del año $2030 - c$.

Nuestra hipótesis implica que debe ser posible distinguir dos grupos con una habilidad promedio distinta. Más aún, nuestra hipótesis postula un deterioro en la habilidad a lo largo de la década del 2000, por lo que el año de corte implícito es precisamente el año 2000: en promedio, esperamos que aquellos que estudiaron antes de este año tengan más habilidad que aquellos que lo hicieron después. De acuerdo con el planteamiento anterior, un año de corte igual al 2000 tiene una edad de corte asociada (c) de 30 años.

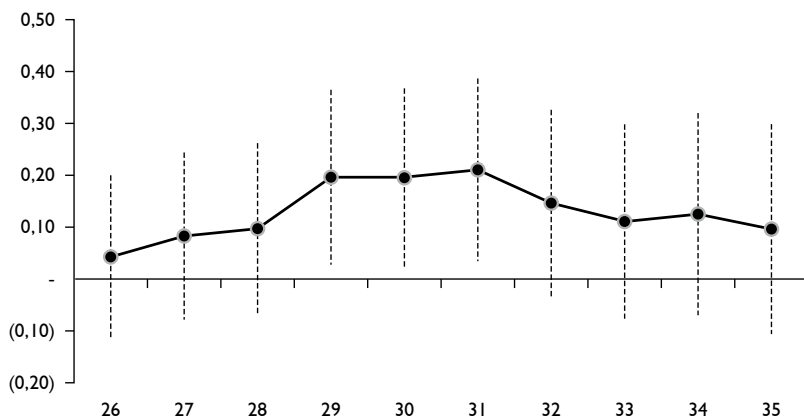
Siguiendo el razonamiento anterior, en el gráfico 4 se muestra la diferencia de medias (en desviaciones estándar) entre el puntaje agregado de “habilidad cognitiva”⁹ de dos grupos de edad de individuos que tuvieron acceso a la educación superior universitaria privada para diferentes edades de corte (c , en el eje horizontal). Los resultados son plenamente consistentes con nuestra hipótesis: es alrededor de los 30 años de edad de corte (cuando separamos a los grupos entre aquellos que estudiaron antes y después del 2000) que la diferencia en habilidad promedio entre la cohorte mayor y menor es máxima y estadísticamente significativa (el intervalo de confianza

9 No se encontraron diferencias significativas al utilizar los resultados de las pruebas no cognitivas.

no contiene el valor de cero). Nótese, además, que esta diferencia se diluye (y pierde significancia estadística) conforme nos alejamos de $c = 30$, ya sea hacia arriba o hacia abajo. Intuitivamente, si el cambio en habilidad se dio a partir del año 2000 y nosotros construimos grupos que traslapan este corte, las diferencias en habilidad entre los individuos de cada grupo serán menos marcadas: el grupo de los menos hábiles contará ahora con algunos de los individuos más hábiles (conforme reducimos c por debajo de 30) o el grupo de los más hábiles contará con algunos de los individuos menos hábiles (conforme c aumenta por encima de 30).

Gráfico 4

Diferencias en habilidad cognitiva de individuos que tuvieron acceso a la educación universitaria, según grupos de edad / I (diferencia entre el puntaje de la cohorte mayor y la menor, según edad de corte)



/I Las líneas verticales representan el intervalo de confianza de las diferencias de media. Dicho intervalo contiene la distribución de valores posibles de la brecha de puntaje en la prueba cognitiva con un nivel de significancia de 5%. Cuando el intervalo no contiene el valor de cero, se puede decir que la diferencia de medias es significativamente distinta de cero.

Fuente: Enhab (2010).
Elaboración propia.

El ejercicio anterior no está libre de complicaciones. La principal tiene que ver con el hecho de que estamos suponiendo que el puntaje obtenido por una persona que ya cursó la instrucción superior en el momento de la encuesta es el mismo que hubiese obtenido mientras estaba estudiando (véase nota al pie 10). Por lo mismo, nos parece pertinente contar con más evidencia y, a la vez, ofrecer una explicación para el proceso de caída en la habilidad promedio del estudiante universitario.

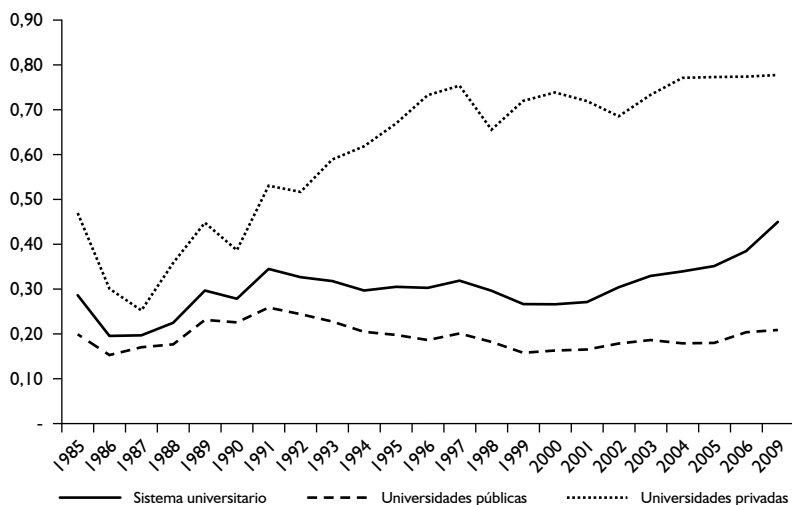
Una variable estrechamente relacionada con las habilidades de los estudiantes es la selectividad del sistema; es decir, los filtros de habilidades que es necesario sortear para acceder a la educación superior. Al respecto, en el gráfico 5 se muestra la evolución del ratio de postulantes admitidos del sistema universitario¹⁰ y del grupo de universidades privadas y públicas por separado. Varios resultados llaman la atención: (i) el porcentaje de postulantes admitidos en las universidades privadas experimentó un crecimiento significativo durante la década de 1990, pasando de 40% a alrededor de 70%; (ii) durante toda la última década, el porcentaje de postulantes admitidos en las universidades públicas ha sido significativamente menor que en las privadas (para el 2009, el ratio de admitidos en las universidades públicas fue 21%; en las universidades privadas este ratio fue 78%); y (iii) producto de la recomposición de la demanda a favor del servicio educativo privado, el porcentaje de postulantes admitidos en todo el sistema universitario ha pasado de 27% en el 2000 a 45% en el 2009¹¹.

10 Esta parte del análisis se centrará en la educación superior universitaria debido a las restricciones de información para la educación técnica.

11 Nótese que el porcentaje total de admitidos ($r_t^a = a_t/p_t$) puede descomponerse como un promedio ponderado de los ratios de admisión públicos y privados. Los pesos de este promedio ponderado corresponden a la participación de las universidades públicas y privadas en el total de postulantes. Formalmente: $r_t^a = a_t/p_t = r_t^a(PUB) \cdot p_t(PUB) / p_t(PUB) + r_t^a(PRIV) \cdot p_t(PRIV) / p_t(PRIV)$. Por lo mismo, el porcentaje total de admitidos puede aumentar si las universidades privadas tienen un ratio de admisión mayor que las públicas ($r_t^a(PRIV) > r_t^a(PUB)$) y se incrementa la participación de las universidades privadas en el total de postulantes.

Gráfico 5

Evolución del ratio de postulantes admitidos en universidades según gestión (Número de admitidos sobre número de postulantes por año)



Fuente: ANR.
Elaboración propia.

Antes de ensayar una explicación para estos resultados, es necesario notar que el porcentaje de postulantes que logra la admisión depende de la interacción de dos pares de variables: (i) la exigencia de los filtros de habilidades requeridas para el ingreso vs. la distribución de habilidades de los postulantes; y (ii) el número de plazas disponible vs. el número de postulantes. Tal como se explica en el recuadro I, no basta un cambio en una de estas variables para producir una modificación en el ratio de postulantes admitidos. De hecho, para observar un cambio en el ratio de postulantes admitidos es necesario que cambie el mínimo entre el ratio de vacantes disponible por postulante y la proporción de postulantes que supera el filtro de habilidad.

Recuadro I

Relación entre el porcentaje de postulantes admitidos, las plazas disponibles y la distribución de habilidad

Definamos las siguientes variables y funciones.

p_t : número de postulantes del período t .

v_t : número de vacantes disponibles en el período t .

q_t : número de personas admitidas en el período t .

$F_t(z; G_t(\cdot), p_t)$: función de densidad acumulada que describe la distribución de habilidad de los postulantes. Dejamos explícito que esta función depende de la distribución de habilidades de los que terminan la educación secundaria $G_t(\cdot)$, y del número de postulantes. Para fines de esta explicación, agrupemos las habilidades relevantes en un único índice de habilidad compuesto.

s_t^* : valor umbral o de corte de habilidad requerido para la admisión.

A partir de lo anterior es posible construir:

Ratio de postulantes admitidos: $r_t^a = \frac{q_t}{p_t}$

Ratio de vacantes por postulantes: $r_t^v = \frac{v_t}{p_t}$

Porcentaje de postulantes que tienen la habilidad necesaria para la admisión: $1 - F_t(s_t^*; G_t(\cdot), p_t)$. Para simplificar la notación, definamos $F_t(z; G_t(\cdot), p_t) = 1 - F_t(z; G_t(\cdot), p_t)$. Por lo que el porcentaje de postulantes que puede pasar el corte de habilidad viene dado por: $F_t(s_t^*; G_t(\cdot), p_t)$.

De acuerdo con el planteamiento anterior, existen dos condiciones que determinan la admisión: que exista una vacante disponible y que el postulante tenga la habilidad suficiente. En la medida en que ambas condiciones deben cumplirse al mismo tiempo, el porcentaje de postulantes que logra la admisión viene dado por el que resulte menor entre el número de vacantes y el número de postulantes con la habilidad requerida, ambos medidos por postulante. Formalmente:

$$r_t^a = \min(r_t^v, F_t(s_t^*; G_t(\cdot), p_t))$$

Esta expresión nos informa, por ejemplo, que un incremento en el número de plazas disponible (si bien incrementará r_t^v) no causará un mayor porcentaje de postulantes admitidos si es que, a la vez, no se incrementa la proporción de postulantes que supera el corte de habilidad. Según lo indicado en $F_t(s_t^*; G_t(\cdot), p_t)$, esto último puede ocurrir tanto a través una caída en s_t^* , como a través de un aumento generalizado en la habilidad de los postulantes.

Terminemos esta digresión con dos definiciones adicionales. Cambios en la demanda por educación superior se reflejan en la evolución del número de postulantes a lo largo del tiempo. Podemos caracterizar estos cambios en la demanda como pro habilidad, antihabilidad o neutral, según el efecto que tiene la evolución en el número de postulantes sobre la distribución de habilidades. Formalmente:

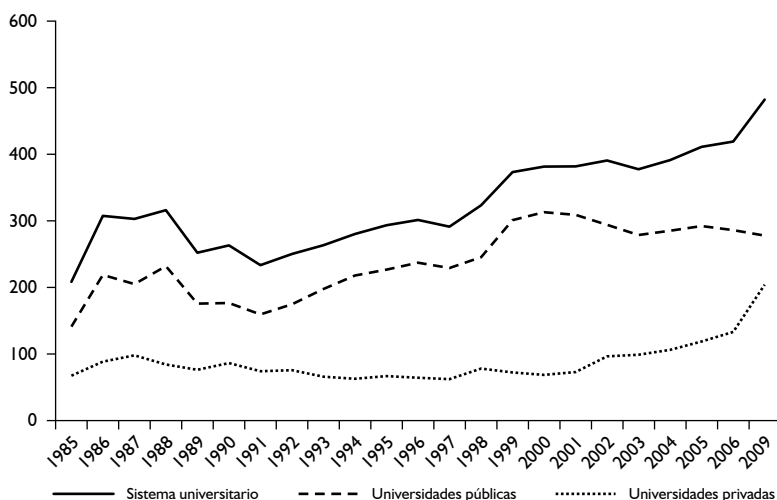
$$\frac{dF_t(s_t^*; G_t(\cdot), p_t)}{dp_t} \begin{cases} > 0 & \text{Prohabilidad} \\ = 0 & \text{Neutral} \\ < 0 & \text{Antihabilidad} \end{cases}$$

Por último, caractericemos la evolución de la selectividad también como pro habilidad, antihabilidad o neutral, dependiendo del cambio que experimenta el umbral de habilidad en el tiempo. Formalmente:

$$\frac{ds_t^*}{dt} \begin{cases} > 0 & \text{Prohabilidad} \\ = 0 & \text{Neutral} \\ < 0 & \text{Antihabilidad} \end{cases}$$

Si bien nuestro interés no se concentra en la década de 1990, podemos combinar lo explicado en el recuadro I con estadísticas complementarias sobre el número de postulantes, y ensayar una explicación para el crecimiento experimentado por el porcentaje de postulantes admitidos en universidades privadas entre 1990 y 1997.

Gráfico 6
Evolución de postulantes en el sistema universitario
(Número de postulantes en miles por año)



Fuente: ANR.

Elaboración propia.

Tal como se muestra en el gráfico 6, el número de postulantes a universidades privadas registró una tendencia decreciente durante la primera mitad de la década de 1990 (el número de postulantes decreció en 25% entre 1990 y 1996). Para un número de vacantes constante o creciente (es poco posible que el número de vacantes en universidades privadas

se haya reducido), lo anterior implica un crecimiento en las vacantes por estudiante (r_t^v). Para que esto se traduzca en un incremento en el porcentaje de postulantes admitidos, debe ser cierto que el porcentaje de postulantes que supera el umbral de habilidad requerido para la admisión ($F_t(s_t^*; G_t(\cdot), P_t)$) también se incrementó o que, a inicios de la década de 1990, este porcentaje ya se encontraba en un nivel significativamente mayor que r_t^v . Dado lo significativo del incremento observado en r_t^a durante la primera mitad de la década de 1990, lo más probable es que $F_t(s_t^*; G_t(\cdot), P_t)$ también experimentó un aumento. Este incremento, a su vez, puede haberse debido a una combinación de efectos: un cambio pro habilidad en el número de postulantes (mas postulantes más hábiles) y una evolución antihabilidad en la selectividad (creación de nuevas universidades privadas con requisitos de admisión menos exigentes).

El período sobre el que se concentra nuestro análisis corresponde a la década pasada. De acuerdo con el gráfico anterior, entre el 2000 y el 2009 hubo un aumento significativo en el porcentaje de postulantes admitidos en el sistema universitario (de 27% en el año 2000, a 45% en el año 2009). Con ratios de admisión relativamente constantes tanto en el grupo de universidades públicas como privadas, este incremento está relacionado con un aumento en la participación de los postulantes a universidades privadas respecto del total de postulantes. De hecho, esta participación pasó de 18% en el 2000 a 42% en el 2009, cambio originado por un aumento significativo en el número de postulantes a universidades privadas, pero también por una disminución en su contraparte pública (véase el gráfico 7). En suma, todo el crecimiento en la demanda por educación superior universitaria ocurrido durante la última década estuvo concentrado en el servicio privado. En términos de lo explicado en el recuadro I, el incremento en r_t^a a nivel de todo el sistema universitario se debe a que el subsistema con mayor $r_t^a = \min(r_t^v, F_t(s_t^*; G_t(\cdot), p_t))$ (el subsistema privado) tiene ahora más participación.

Para que lo anterior afecte de manera negativa la habilidad de los estudiantes, es necesario que este crecimiento en la demanda por educación universitaria privada haya sido antihabilidad. Es decir, que el aumento en el número de postulantes haya venido acompañado de un “desplazamiento hacia la izquierda” en la distribución de habilidades: $dF_t(S_t^*; G_t(.).p_t)/dpt < 0$. Para que esto ocurra, a su vez, el incremental en el flujo de postulantes debe tener una habilidad promedio por debajo de la del flujo “original”, resultado que se observa si los “nuevos” postulantes provienen de percentiles más bajos de la distribución de habilidades de los jóvenes que terminan la secundaria¹².

No es posible observar toda la distribución de habilidades de los jóvenes que terminan la secundaria, ni determinar de qué percentiles provienen los postulantes a la educación universitaria privada. Lo que sí podemos observar es que el número de postulantes a universidades privadas ha crecido más rápido que el número de jóvenes que termina la educación secundaria: entre el 2000 y el 2009, el número de jóvenes menores de 21 años con secundaria completa creció en 55%, mientras que el número de postulantes a universidades privadas creció en casi 200% (prácticamente se triplicó). Si suponemos que a inicios de la década pasada los postulantes a universidades privadas se situaban en la parte superior de la distribución de habilidades de los que terminaban la secundaria¹³, esta diferencia en ritmos de crecimiento implica que, ahora, los postulantes provienen de

12 Al definir $F_t(.)$ se dejó explícito que el porcentaje de postulantes que supera el umbral de habilidad requerido para el ingreso depende de: el umbral de habilidad (s_t^*), la distribución de habilidades de los individuos que terminan la secundaria ($G_t(.)$) y el número de postulantes (p_t). Un mayor flujo de postulantes proveniente de percentiles más bajos de $G_t(.)$ implica una habilidad más baja en los “nuevos” postulantes si es que esta distribución no ha experimentado un desplazamiento positivo.

13 Supuesto plausible debido a las barreras monetarias presentes para el acceso a la educación universitaria privada a inicios de la década pasada, y la alta correlación que existe entre estatus socioeconómico y acervo de habilidades.

percentiles más bajos de la distribución de habilidad. Por tanto, el hecho de que el crecimiento en el número de postulantes a universidades privadas supere de manera significativa al crecimiento en el número de jóvenes que termina la secundaria, constituye evidencia a favor de un crecimiento antihabilidad en la demanda por educación superior universitaria.

Para que este crecimiento antihabilidad sea consistente con la evolución mostrada por el porcentaje de admitidos en universidades privadas en la década del 2000, sabemos (por lo explicado en el recuadro 1) que el umbral de habilidad para el ingreso debe haber caído; es decir, que debe haber ocurrido también un cambio antihabilidad en la selectividad. Nótese que, de no ser así, $F_t(s_t^*; G_t(\cdot), p_t)$ hubiese caído y se observa constante para las universidades privadas¹⁴.

Puede ser que el crecimiento en la demanda haya sido antihabilidad y que haya venido acompañado de un cambio antihabilidad en la selectividad, pero esto no comprometa la calidad del servicio educativo. Es decir, es posible que los postulantes y estudiantes sean menos hábiles, pero aún son lo suficientemente hábiles para permitir una transferencia eficaz de conocimientos y herramientas.

Para evaluar esta posibilidad, debemos contar con algún estándar de habilidad mínima necesaria para el trabajo universitario. Al respecto, los resultados de la prueba internacional PISA¹⁵ nos permiten aproximar el nivel y

14 En un escenario contrafactual donde no hay un cambio en la selectividad, un crecimiento antihabilidad en el número de postulantes hubiese conducido a una caída en $F_t(s_t^*; G_t(\cdot), p_t)$ y, por lo mismo, en r_t^o . Es decir, si la exigencia para la admisión se hubiese mantenido, la caída en la habilidad promedio del postulante hubiese causado que el porcentaje de postulantes que logra el ingreso se corrija hacia la baja.

15 La evaluación PISA (siglas en inglés de Programme for International Student Assessment) tiene como principal objetivo “reconocer y valorar las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus quince años”. Si bien ello significa evaluar la calidad de la educación impartida por los centros de educación básica a los que asistieron, también busca identificar y evaluar aquello aprendido como consecuencia de las

evolución de la distribución de habilidades de los jóvenes que terminan la educación secundaria. El Perú ha participado en las evaluaciones del 2000, 2009 y 2012 y, a la fecha, se cuenta con puntajes y niveles para el componente de lenguaje en las evaluaciones del 2000 y 2009.

Si reparamos en los puntajes, el Perú obtuvo un promedio de 327 y 370 en el 2000 y 2009 en las pruebas de comprensión lectora, respectivamente. Respecto al resto de países participantes, estos resultados nos situaron en el puesto 41 de 41 en el año 2000 y en el puesto 63 de 65 en la evaluación del 2009. Estos resultados ya ha sido presentados como un reflejo de los problemas de calidad que actualmente enfrenta la educación básica en el Perú (Yamada y Castro 2012). Lo que aquí postulamos es que también deben preocuparnos en el momento de evaluar la calidad de la educación superior.

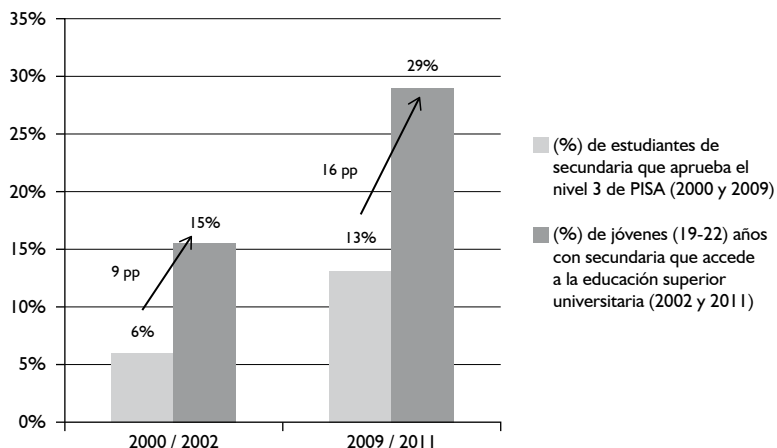
Tal como se mencionó líneas arriba, el componente de lenguaje de la prueba también cuenta con niveles en las evaluaciones del 2000 y 2009. Estos niveles están asociados al grado de dificultad de las preguntas y definen las habilidades con las que cuentan los jóvenes evaluados. El componente de lenguaje tiene 6 niveles. Un estudiante que aprueba el nivel intermedio (nivel 3) es alguien capaz de llevar a cabo tareas de lectura de complejidad moderada, como localizar información diversa y relacionar diferentes partes de un texto. En los países de la OECD, el porcentaje de estudiantes que aprueba este nivel se encuentra alrededor del 60%, y el acceso a la educación superior alcanza el 37% entre personas de 25 a 37 años. Por todo lo anterior, consideramos que el nivel 3 es un estándar mínimo razonable para la habilidad de comprensión lectora de un estudiante universitario.

circunstancias familiares, sociales y culturales, además de las escolares. Adicionalmente, lejos de evaluar la capacidad de aprender “de memoria” ciertos conceptos, busca evaluar la capacidad que tienen los niños de asociar lo aprendido con experiencias de la vida diaria (Yamada y Castro 2012).

El porcentaje de estudiantes peruanos que aprueba el nivel 3 se encuentra bastante por debajo del promedio de la OECD: 6% en el año 2000 y 13% en el 2009. Más significativo para fines de nuestro análisis, sin embargo, es la brecha entre estos porcentajes y el acceso a la educación superior universitaria, así como su evolución durante la última década.

Tal como se muestra en el gráfico 7, existe una diferencia significativa entre la proporción de jóvenes con secundaria que accede a una universidad y la proporción de estudiantes de secundaria que supera el nivel 3 de la prueba PISA. Asimismo, se aprecia que esta diferencia ha crecido en los últimos 10 años. Estos resultados no solo permiten dudar sobre la habilidad de comprensión lectora de más de la mitad de los estudiantes universitarios (0,13 es el 45% de 0,29), sino que también son consistentes con la hipótesis de una caída en la habilidad del estudiante universitario promedio. Si bien es posible argumentar que la distribución de habilidades de quienes terminan la secundaria se ha desplazado “hacia la derecha” (ha aumentado en 7 puntos porcentuales la proporción que llega hasta el nivel 3 de PISA), el porcentaje que logra el ingreso ha crecido bastante más que esto (14 puntos porcentuales). Por lo mismo, es posible afirmar que ahora hay un mayor porcentaje de estudiantes de secundaria sin la habilidad en lenguaje mínima que, sin embargo, logra acceder a la educación superior universitaria.

Gráfico 7
Acceso a la educación superior universitaria y resultados de la evaluación PISA en lenguaje



Fuentes: PISA, Enaho.
 Elaboración propia.

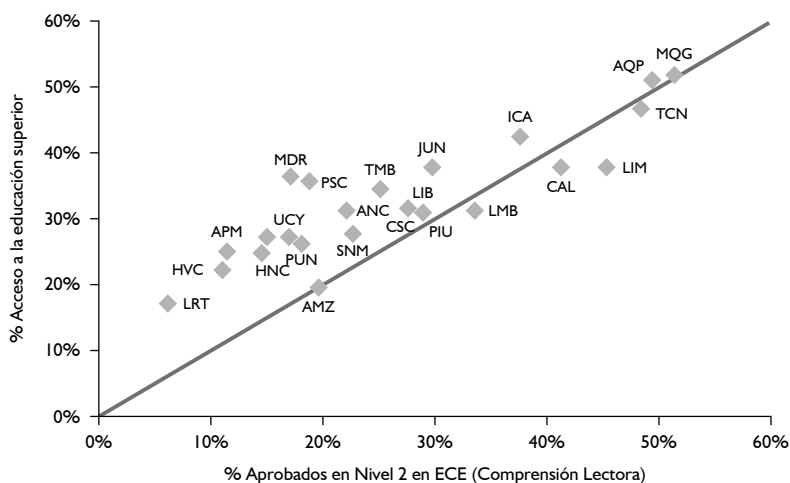
Para concluir este acápite, en los dos gráficos siguientes se aporta más evidencia sobre la existencia de una brecha significativa entre el porcentaje de jóvenes que actualmente logra acceder a la educación superior, y la proporción de ellos que cuenta con un acervo mínimo de habilidades para garantizar la calidad del servicio educativo.

En los gráficos 8 y 9 se propone una comparación regional entre la proporción de jóvenes (16-24 años) que han cursado el segundo grado de primaria que logran acceder a la educación superior (eje vertical), y la proporción de estudiantes de segundo grado de primaria que logran aprobar las evaluaciones censales del Ministerio de Educación en lenguaje y matemáticas. La recta gris tiene una pendiente unitaria y, por lo mismo, nos permite identificar que,

en la mayoría de regiones, el acceso a la educación superior es mayor que el porcentaje de aprobados en las pruebas de logros de aprendizaje de la educación básica. Es comprensible que, en regiones como Lima o Arequipa, la migración pueda causar que el acceso supere al porcentaje de aprobados. No obstante, sí resulta preocupante que en regiones bastante más pobres (como Loreto, Huancavelica, Apurímac y Madre de Dios), el porcentaje de jóvenes que accede a la educación superior sea más del doble que el porcentaje de estudiantes que aprueba las evaluaciones de lenguaje y más del triple que el porcentaje que aprueba las evaluaciones en matemáticas.

Gráfico 8

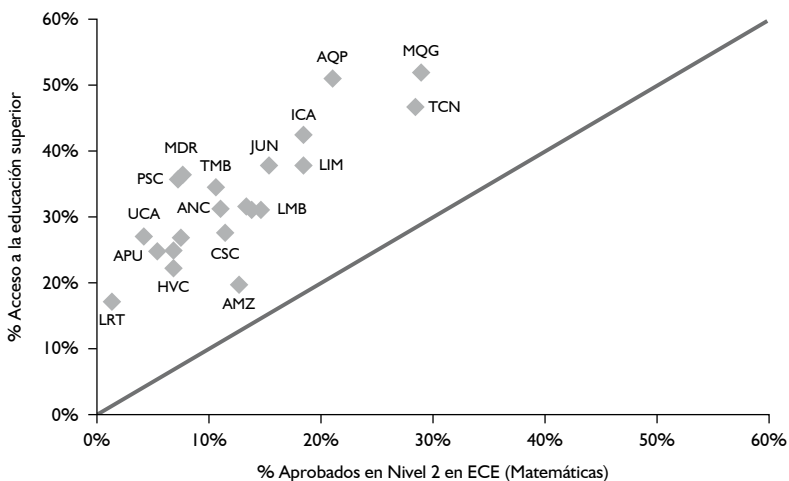
Acceso a educación superior y resultados en comprensión lectora de la educación básica (Porcentaje de jóvenes entre 16 y 24 años con 2do. grado de primaria que acceden a educación superior y porcentaje de estudiantes que aprobaron el nivel 2 de la prueba de comprensión lectora de la ECE)



Fuentes: Minedu, Enaho.
Elaboración propia.

Gráfico 9

Acceso a educación superior y resultados en matemáticas de la educación básica (Porcentaje de jóvenes entre 16 y 24 años con 2do. grado de primaria que acceden a educación superior y porcentaje de estudiantes que aprobaron el nivel 2 de la prueba de matemáticas de la ECE)



Fuente: Minedu, Enaho.
Elaboración propia.

3.3 Sobre las características de las instituciones

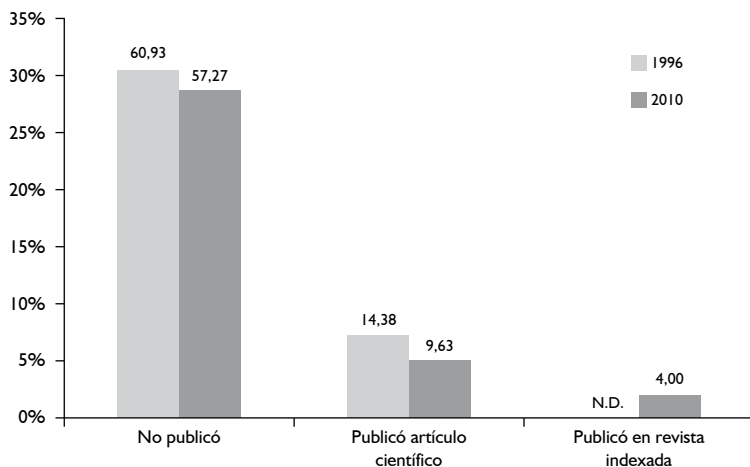
A continuación, se presentan algunas características en relación con el perfil de los profesores universitarios y las instituciones. En particular, se resalta el perfil académico y profesional de los docentes así como indicadores de infraestructura, con el propósito de ilustrar la calidad del servicio educativo que reciben los estudiantes universitarios.

Las características de los profesores

El primer elemento importante para calificar la calidad del cuerpo docente es su grado académico y el lugar donde lo obtuvo. El Censo Universitario de 2010 muestra que un tercio de la plana docente de dichas instituciones no cuenta con un postgrado (o no lo ha concluido) y que solo 8% cuenta con una maestría o doctorado en el extranjero. Un aspecto interesante es la proporción de aquellos docentes que llevaron a cabo sus estudios de postgrado en la misma institución en la que actualmente laboran. Al 2010, uno de cada tres profesores con estudios de postgrado completos, los ha cursado en la misma universidad en la que trabaja. Estas cifras son relevantes si queremos que nuestros profesionales sean formados con un conocimiento profundo y actualizado de su especialidad y, además, que el sistema de incentivos y excelencia académica de la plana docente promueva enseñanza de calidad a los estudiantes.

Un segundo factor importante para la vigencia del conocimiento impartido por los docentes es su producción intelectual. Al analizar la información contenida en los Censos Universitarios de 1996 y 2010, podemos ver que la tendencia en los últimos años ha sido desfavorable. Como se puede observar en el gráfico 10, si bien la proporción de docentes que no ha publicado ninguna investigación ha disminuido, esta cifra sigue superando el 50% de la plana docente. Además, la proporción de docentes cuyos trabajos de investigación fueron publicados como artículos científicos ha caído (de 15% en 1996 a 10% en 2010). Más aún, apenas 4% de los docentes publicaron sus resultados en una revista indexada en el 2010.

Gráfico 10
Publicaciones realizadas por docentes universitarios en los últimos dos años (Porcentaje del total de docentes universitarios)



Fuente: Censo Universitario 1996, 2010.
 Elaboración propia.

Un tercer elemento que da luces acerca de la calidad del servicio educativo es el régimen de dedicación y la categoría de los docentes en las universidades. La plana docente está compuesta por profesores dedicados a la docencia a tiempo completo y a tiempo parcial. La composición de la plana docente universitaria, en cuanto a régimen de dedicación, se ha inclinado hacia los últimos. Mientras que en 1996 más del 50% de los profesores trabajaban a tiempo completo, en 2010 dicha cifra fue de 35%. Una distribución a favor de aquellos de tiempo completo implicaría una mayor dedicación al alumnado y a la labor de investigación, mientras que una a favor de los de tiempo parcial podría ser beneficiosa en tanto se complementa la enseñanza con la experiencia laboral en otros campos (especialidades). Por ello, complementamos el análisis con un indicador que identifique la

proporción de docentes a tiempo parcial que ejercen otra ocupación (o le dedican menos de 15 horas a la semana). En el 2010, 37% de los docentes a tiempo parcial no ejercían otra ocupación y un 11% adicional, pese a ejercerla, le dedicaba menos de 15 horas semanales.

Por último, observamos la composición de la plana docente por categorías. En 1996, la distribución de profesores ordinarios a tiempo completo estaba compuesta casi equitativamente por profesores principales, asociados y auxiliares. Catorce años después, se observa que la pirámide se ha invertido con un 41% de profesores principales, 39% de asociados y 21% de auxiliares. Una participación reducida de profesores auxiliares compromete la renovación oportuna de plazas en las categorías superiores, y dificulta el funcionamiento de un sistema de incentivos que apunte a la excelencia académica como prerequisite para el ascenso.

La infraestructura de las universidades

La dotación de capital físico o infraestructura es otro de los elementos que influye directamente en el servicio que reciben los estudiantes por parte de la institución. Centramos nuestra atención en dos tipos de instalación relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dado que los centros educativos pueden ser muy heterogéneos en cuanto a cantidad de estudiantes y área ocupada, se evalúa el área en términos relativos al tamaño del alumnado. De acuerdo a los resultados del Censo Universitario del 2010, en la universidad promedio, la cobertura en infraestructura parece adecuada y hasta revela cierto grado de desocupación en sus aulas: casi se cuenta con el espacio suficiente para que todos los estudiantes asistan a clase de manera simultánea.

Una mirada complementaria a la calidad de los servicios ofrecidos en cuanto a instalaciones tiene que ver con la disponibilidad de equipos y la frecuencia con la cual estos son renovados. Al respecto, los resultados del censo reciente indican que poco más del 40% de los laboratorios de

informática cuenta con equipos adquiridos recientemente y que un tercio de las aulas cuentan con equipos multimedia. Esto sugiere que ha habido una reciente e importante inversión en la adquisición de nuevos equipos.

Por lo visto anteriormente, la disponibilidad y calidad de infraestructura no parecerían ser el canal principal a través del cual se manifieste la menor calidad del servicio educativo a nivel superior.

IV. A modo de conclusión

Distintas evaluaciones de aprendizaje, como la prueba internacional PISA a los 15 años de edad y la Evaluación Censal de Segundo Grado de Primaria, han puesto de relieve los bajos resultados de nuestros estudiantes en los niveles básicos de primaria y secundaria. Por tal motivo, tanto en el campo político como en el académico, la discusión y las propuestas de política se han centrado en la problemática de la educación básica. Sin embargo, este contexto ha dejado poco terreno para el debate sobre el quehacer de la educación superior. Por tal motivo, el presente estudio se ha dedicado a explorar este campo desde el lado de la calidad, especialmente en un momento en el cual se ha experimentado una significativa expansión de la oferta de educación superior en tan corto período de tiempo.

Encontrar un solo resultado que se pueda presentar como prueba inequívoca de la evolución de la calidad de la educación superior en el Perú reciente es imposible por la ausencia de estadísticas de desempeño en este nivel educativo. Por ello, exploramos distintos aspectos que nos permitirían comprender los cambios que ha experimentado la calidad del sistema. Como se desprende de nuestra definición de calidad, podemos encontrar algunas pruebas en el mercado laboral, en los estudiantes que acceden a la educación superior y en las instituciones educativas a las que ingresan.

Por el lado del mercado laboral, llama la atención que a pesar de haber vivido un período de crecimiento sostenido en la última década, aún subsiste una tasa alta de subempleo profesional que, además, ha aumentado de 29% en el 2004 a 35% en el 2010. Al mismo tiempo, el 63% de los egresados de la educación superior se arrepiente de algún aspecto sobre la decisión que tomó al ingresar a una institución superior específica y elegir una carrera concreta. Por último, sorprende que, en este mismo contexto de crecimiento, las ganancias por cada año de educación adicional por parte de los profesionales se han venido acortando en los últimos años.

Por parte de los estudiantes, se ha observado un fuerte aumento de los ingresantes a la educación superior, especialmente por el lado privado. Estas estadísticas de crecimiento en la matrícula habrían sido acompañadas de menores habilidades promedio de los postulantes y una menor tasa de selectividad en el ingreso al sistema. Específicamente, hemos presentado evidencia de una caída de la calidad de las personas que acceden a la educación superior desde por lo menos el año 2000. Asimismo, cuando comparamos el porcentaje de personas que acceden a la educación superior con los resultados de la prueba PISA, en dos momentos de la década pasada, encontramos una brecha creciente.

Por parte de las instituciones, se observa que la cantidad de universidades e institutos se ha incrementado sustancialmente en la última década. No obstante, las características de las mismas no se han mantenido constantes. Los estándares promedio de producción intelectual y perfil académico de los docentes se han deteriorado. Esto, de la mano con una pirámide invertida en la distribución de la plana docente por categorías, impediría el funcionamiento de los incentivos a la mejora continua y, por tanto, la excelencia, vigencia y pertinencia de los conocimientos impartidos a los estudiantes.

Si combinamos la tendencia a reclutar estudiantes con menor *stock* de habilidades adquiridas en la educación básica, con la realidad creciente de

profesores a tiempo completo que no investigan y profesores a tiempo parcial que solo se dedican a la docencia, no sorprende observar resultados desalentadores en el mercado laboral, tales como las significativas y persistentes tasas de subempleo profesional.

Concluimos que hay evidencia suficiente para respaldar la hipótesis de que el crecimiento del mercado educativo superior en la última década ha venido acompañado de un deterioro de su calidad promedio. Como una de las recomendaciones de política fundamental, creemos que, para que el crecimiento económico actual no se detenga rápidamente y aspiremos a transformarlo en un desarrollo pleno, es necesario fortalecer un sistema de acreditación de la calidad de todas las instituciones de educación superior del país, que incentive la mejora de todo el sistema, para que así pueda proveer del capital humano calificado que el país urgentemente requiere.

V. Referencias bibliográficas

BINELLI, Chiara

2008 *Returns to Education and Increasing Wage Inequality in Latin America*. Working Paper 30-08. Oxford University, UK, and The Rimini Centre for Economic Analysis, Italy.

CASTRO, Juan; Mario RIVERA y Gustavo YAMADA

2012 *Educación superior en el Perú: retos para el aseguramiento de la calidad*. Lima: Sineace.

CASTRO, Juan y Gustavo YAMADA

2012 *"Convexification" and "Deconvexification" of the Peruvian Wage Profile: A Tale of Declining Education*. Documento de discusión, DD/12/02. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

CLOGG, Clifford y James SHOCHEY

1984 "Mismatch between Occupational and Schooling: A Prevalence Measure, Recent Trends and Demographic Analysis". En: *Demography*, vol. 21, N° 2 (mayo), pp. 235-57. Nueva York: Springer.

CULLEN, John; John JOYCE, Trevor HASSALL y Mick BROADBENT

2003 "Quality in Higher Education: From Monitoring to Management". En: *Quality Assurance in Education*, vol. 11, N° 1, pp. 5-14.

CUNHA, Flavio y James HECKMAN

2008 "Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation". En: *Journal of Human Resources*, vol. 43, N° 4, pp. 738-82.

CUNHA, Flavio; James HECKMAN, James LOCHNER y Dimitriy MASTEROV

2006 "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation". En: HANUSHEK, Erik y Finis WELCH (eds.). *Handbook of the Economics of Education*, vol. 1, N° 1. Elsevier.

HANSEN, Karsten; James HECKMAN y Kathleen MULLEN

2004 "The Effect of Schooling and Ability on Achievement Test Scores". En: *Journal of Econometrics*, vol. 121, N° 1-2, pp. 39-98.

HARVEY, Lee y Diana GREEN

1993 "Defining Quality". En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, N° 1, pp. 9-26.

HARVEY, Lee y Peter KNIGHT

1993 *Transforming Higher Education*. Buckingham: Society for Research in Higher Education & Open University Press.

HECKMAN, James; Jora STIXRUD y Sergio URZUA

2006 "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior". En: *Journal of Labor Economics*, vol. 24, N° 3, pp. 411-82.

KOSLOWSKI III, Fred

2006 “Quality and Assessment in Context: A Brief Review”. En: *Quality Assurance in Education*, vol. 14, N° 3, pp. 277-88.

MARSHALL, Stephen

1998 “Professional Development and Quality in Higher Education Institutions of the 21st Century”. En: *Australian Journal of Education*, vol. 42, N° 3, pp. 321-34.

NICHOLSON, Karen

2011 *Quality Assurance in Higher Education: A Review of the Literature*. Council of Ontario Universities Degree Level Expectations Project. Ontario: McMaster University.

WOODHUSE, David

1999 “Quality and Quality Assurance”. En: KNIGHT, James y Hans DE WIT (eds.). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. París: OECD.

YAMADA, Gustavo y Juan CASTRO

2012 “La educación que queremos”. En: SEMINARIO, Bruno; Cynthia SANBORN y Nicolai ALVA (eds.). *Cuando despertemos en el 2062: visiones del Perú en 50 años*. Lima: Universidad del Pacífico.

Capítulo 2

Less is more: reflexiones obtenidas a partir de la acreditación inicial AACSB International¹

Estuardo Marrou² y Romina Yalonetzky³

I. Introducción

En agosto de 2011, la Universidad del Pacífico se convirtió en la primera universidad⁴ del Perú en haber sido acreditada por AACSB International⁵, que es la entidad estadounidense privada de mayor prestigio en la acreditación de programas académicos de pregrado y postgrado en Gestión de Negocios y contenidos afines. La Universidad del Pacífico presentó ante la acreditadora el programa académico de pregrado en Administración albergado por la Facultad de Administración y Contabilidad y los cuatro programas académicos de maestría con contenido en Administración que en ese

-
- 1 Este capítulo se benefició de los aportes de Cecilia Montes de la Universidad del Pacífico, quien participó de las primeras etapas del proceso de acreditación narrado en estas páginas.
 - 2 Rector emérito y profesor principal, Universidad del Pacífico. *E-mail*: <marrou_je@up.edu.pe>.
 - 3 Head of Accreditation, Universidad del Pacífico. *E-mail*: <yalonetzky_rp@up.edu.pe>.
 - 4 La primera entidad acreditada por AACSB International del Perú fue Centrum Católica a finales de 2010. Centrum Católica es una Escuela de Negocios que ofrece exclusivamente programas de postgrado. Es decir, no califica como “universidad”. La Universidad del Pacífico es la segunda entidad acreditada por AACSB International en el país, pero es la primera **universidad** y, a la fecha de redacción de este capítulo, cuenta con el único programa de pregrado en Administración acreditado por AACSB International en el país.
 - 5 AACSB International es el nombre con el que se conoce a la Association to Advance Collegiate Schools of Business.

momento eran ofrecidos por su Escuela de Postgrado. Los demás programas de pregrado y postgrado ofrecidos por la Universidad del Pacífico no atravesaron el proceso con AACSB International debido a que se trata de disciplinas que suelen ser acreditadas por otras entidades o que conllevan procesos paralelos con estándares diferentes.

Este fue el resultado de un proceso complejo que se inició más de diez años antes, cuando las autoridades de la universidad empezaron a contemplar la posibilidad de acreditarse, a partir de la expansión de actividades de AACSB International, que desde finales de la década de 1990 incluiría universidades y escuelas de negocios fuera de Norteamérica.

A la fecha, hay 648 instituciones que han sido acreditadas por AACSB International en 43 países⁶. Entre ellas, solamente 10 son instituciones de América Latina, escuelas de negocios muy reconocidas como el Incae en Costa Rica; IESA en Venezuela; Ipade, ITAM, Itesm y Egade en México; IAE en Argentina; Insper y la Fundación Getulio Vargas en Brasil; y Centrum Católica en el Perú; y facultades de Administración de prestigiosas universidades, como la Universidad de Los Andes en Colombia; la Universidad Adolfo Ibáñez y la Pontificia Universidad Católica de Chile; y la Universidad del Pacífico, en el Perú.

El presente capítulo revisará la experiencia de la Universidad del Pacífico en el proceso de acreditación inicial con AACSB International. Cabe destacar que se trató de un proceso de carácter internacional, que difiere notablemente en términos de indicadores y fuentes de documentación del cumplimiento de los estándares propuestos, de los proyectos de acreditación de programas académicos impulsados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Superior Universitaria (Coneau).

6 Véase AACSB International, Accredited Institutions. Disponible en <<http://www.aacsb.edu/accreditation/accreditedmembers.asp>>. Fecha de consulta: 16 de julio de 2012.

La primera sección abordará el contexto de surgimiento de la iniciativa de acreditarse, para luego examinar los primeros obstáculos que la Universidad tuvo que superar para poder llevar a cabo el plan de acreditación, en la segunda sección. La tercera sección presentará algunos de los efectos más notorios del proceso y describirá los desafíos de la Universidad frente al mantenimiento de la acreditación.

Sobre la Universidad del Pacífico

La Universidad del Pacífico fue creada en el año 1962 como una iniciativa de un grupo de empresarios que vio la necesidad de formar profesionales en las áreas de Gestión y Economía para aportar al crecimiento y desarrollo del país. Desde sus orígenes, mantuvo estrechas relaciones con la Compañía de Jesús, a la que se le delegó la conducción de la vida académica de la Universidad. La misión de la Universidad del Pacífico es “contribuir al desarrollo y al bienestar social del Perú en un mundo global, dinámico, complejo y crecientemente interconectado”⁷. Para ello, la Universidad del Pacífico “debe formar líderes globalmente competitivos con iniciativa y espíritu emprendedor, con visión integral, responsables socialmente y generadores de cambio”⁸.

En sus primeros 50 años, la Universidad del Pacífico se ha consolidado como una prestigiosa entidad educativa peruana formadora de profesionales en los rubros de Economía, Administración y Contabilidad. Entre sus egresados, cuenta con ministros y altos funcionarios gubernamentales, importantes directores del sector industrial, comercial, financiero, notables emprendedores con una marcada orientación social, y destacados investigadores y formadores de profesionales.

7 Véase *Estatuto de la Universidad del Pacífico* (2012a), artículo 6.

8 *Ibidem*.

Una muestra reciente de la valoración de la Universidad del Pacífico apareció en 2012, cuando el *ranking* de la revista *América Economía* ubicó a la Universidad del Pacífico en el primer puesto en el Perú en el índice de prestigio, elaborado a partir de la percepción que tiene el sector empresarial de los egresados de dicha casa de estudios (Alcántara 2012). Esto, además, se ve confirmado por la facilidad con la que los egresados de la Universidad del Pacífico ingresan al mercado laboral tras culminar sus estudios de pregrado⁹.

A partir de 2007 y acompañando la demanda de profesionales bien formados derivada del crecimiento económico que experimenta el país en la actualidad, la Universidad del Pacífico ha expandido su oferta académica de pregrado, postgrado y extensión. En 2007, adicionalmente a los programas académicos tradicionales de pregrado en Administración, Economía y Contabilidad, se lanzaron los programas de pregrado en Derecho e Ingeniería Empresarial. En 2012, se abrieron los programas de pregrado en Márketing y Negocios Internacionales, y proyecta el lanzamiento de nuevos programas a partir de 2013. A nivel de postgrado, la Universidad del Pacífico ofrece en 2012 programas de Maestría en Administración (MBA), Dirección de Márketing, Finanzas, Regulación y Gestión de Infraestructuras, Gestión Pública, Gestión de Negocios Globales, Gestión de Agronegocios y Alimentos, Auditoría, Supply Chain Management, Desarrollo Organizacional y Dirección de Personas, Economía, y Gestión de la Inversión Social.

La Facultad de Ciencias Empresariales –antes, Facultad de Administración y Contabilidad– y la Escuela de Postgrado de la Universidad del Pacífico se encuentran en la vanguardia de la formación de emprendedores y

9 Según una encuesta aplicada entre 2006 y 2011, entre el 83% y el 93% de recién egresados consigue trabajo inmediatamente o poco tiempo después de concluir sus estudios. La mayoría (entre el 61% y el 77%) lo logra antes de que transcurra el primer mes de haber finalizado sus estudios. Véase Universidad del Pacífico (2012b: 158-63).

expertos en gestión de las organizaciones del país. Ambas gozan de gran prestigio en el sector empresarial, comercial e industrial del país y constituyen una especie de cantera de profesionales excelentes en el ámbito de la Gestión. Esto se constata, por ejemplo, en la percepción que tiene el sector empresarial en general sobre el programa de pregrado en Administración, que alcanzó el primer puesto en su categoría en el *ranking*¹⁰ 2011 de la revista *América Economía*, edición Perú. Adicionalmente, la Maestría en Administración (MBA) de la Universidad del Pacífico ocupa el quinto lugar en Latinoamérica según el *ranking* Eduniversal¹¹.

De ahí que la decisión de acreditarse internacionalmente reforzara las buenas prácticas que han hecho de la Universidad del Pacífico, en general –y de su Facultad de Ciencias Empresariales y Escuela de Postgrado, en particular–, la renombrada casa de estudios que es hoy.

II. Los primeros pasos del proceso de acreditación y mejora continua

La acreditación con AACSB International involucra todos los aspectos académicos de una universidad y contempla también la gestión adecuada de sus recursos y la existencia de procesos administrativos, de desarrollo de carrera docente y de aseguramiento de la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

A partir del cumplimiento de 21 estándares, presentados de forma resumida en el cuadro 1, AACSB International reconoce la “calidad elevada en general” (*overall high quality*), es decir, las prácticas académicas desta-

10 Véase *América Economía* (s.f.).

11 Véanse los resultados de Ránking Eduniversal 2012-2013, Executive MBA, Latin America. Disponible en: <<http://www.best-masters.com/ranking-master-executive-mba-in-latin-america.html>>. Fecha de consulta: 11 de marzo de 2013.

cadasegún las reglas del mundo de la educación superior especializado en Gestión de Negocios, en términos generales. Así, AACSB International admite distintos modelos organizativos y educativos, valora la diversidad y respeta las características impuestas por el contexto (regional, histórico, etc.), siempre y cuando se ajusten a niveles de calidad educativa aceptados a nivel mundial.

Embarcarse en un proceso como el de la acreditación AACSB International supone una importante inversión de recursos financieros y humanos, y, especialmente, un sólido compromiso por parte de las autoridades de la Universidad en el largo plazo. Para la Universidad del Pacífico, se trata de una iniciativa que se empezó a gestar tras la participación del entonces decano de la Escuela de Postgrado —el profesor Estuardo Marrou—, en conferencias ofrecidas por AACSB International y EFMD¹² en el extranjero en la década de 1990.

12 La European Foundation for Management Development (EFMD) es el organismo privado europeo que acredita facultades o escuelas de negocios y gestión en todo el mundo. Tiene foco en educación en gestión a nivel de postgrado y a nivel educación continua (que no otorga grado académico). Fuente: página web de EFMD. <<http://www.efmd.org>>. Fecha de consulta: 3 de agosto de 2012.

Cuadro I
Lista de estándares requeridos para acreditarse con AACSB
International (2003-2012)

Tipo de estándar	Descripción
Estándares relativos a la gestión estratégica	Misión institucional
	Contribuciones intelectuales (producción científica)
	Perfil de los estudiantes y coherencia con la misión
	Objetivos de mejora continua
	Estrategias financieras
Estándares relativos a los participantes en la vida académica	Procesos de admisión
	Retención de estudiantes
	Apoyo administrativo a los estudiantes
	Proporción suficiente de docente/estudiante
	Calificación del personal docente
	Procesos de gestión de, y apoyo a, la carrera docente
	Responsabilidades educativas compartidas del personal docente y administrativo
	Responsabilidades educativas individuales del personal docente
	Responsabilidades educativas de los estudiantes
Estándares relativos a las actividades de aseguramiento del aprendizaje	Gestión de los currículos
	Metas de aprendizaje del pregrado
	Nivel educativo del pregrado
	Metas de aprendizaje de maestría general en Gestión (MBA)
	Metas de aprendizaje de maestrías especializadas
	Nivel educativo del postgrado
	Metas de aprendizaje de programa doctoral

Fuente: AACSB.
 Elaboración propia.

En ese entonces, la Universidad del Pacífico entabló contacto con ambas acreditadoras, lo que derivó en una serie de reflexiones respecto del valor y del impacto posible que estos procesos podrían tener en dicha casa de estudios. En este punto del proceso, se tuvo en consideración, en primer lugar, que los requisitos de ambas acreditadoras resultaban difíciles de ser alcanzados por la Universidad del Pacífico a menos que se llevara a cabo un cambio importante en algunas de las prácticas académicas de la Universidad, en general, y de la Escuela de Postgrado, en particular. En segundo lugar, se contempló que estos procesos estadounidenses y europeos son inversiones a largo plazo que resultan costosas para organizaciones de América Latina. En tercer lugar, se tuvo que pensar bien en que se trata de iniciativas que, debido a su complejidad, demandan el involucramiento de profesores y personal administrativo de diversas áreas clave de las universidades y, especialmente, el apoyo incondicional de las autoridades, lo que repercute inevitablemente en la actividad regular de la organización, y había que asumir los posibles costos que esto último podría traer.

No obstante los reparos mencionados anteriormente, es importante señalar que la creación del Consorcio de Universidades en el año 1996 constituyó un hito en la motivación de la Universidad del Pacífico por buscar acreditaciones en el extranjero. Este organismo, que agrupa a la Universidad de Lima, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad del Pacífico, propuso inicialmente indagar modelos internacionales de calidad académica inspirados quizá por la amenaza en términos de calidad de la educación percibida ante la emisión del Decreto Legislativo 882¹³, que ampliara la actividad académica en el país para incluir la creación de instituciones educativas con fines de lucro, marcando un cambio importante en la arena de la edu-

13 Véase Ley de Promoción de la Inversión en Educación, Decreto Ley 882. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/dl_882-1996.pdf>. Fecha de consulta: 31 de julio de 2012.

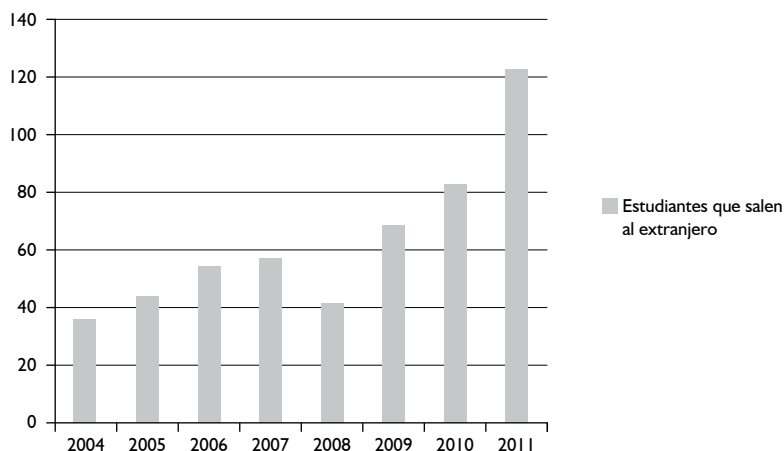
cación superior nacional. De este modo, en 1997 las cuatro universidades privadas mencionadas anteriormente conformaron una comisión de acreditación que se encargó de buscar modelos de calidad académica en América Latina, instalando así el interés por los procesos de acreditación.

Durante estos primeros años de consultas con las entidades acreditadoras y de evaluación de posibles postulaciones, surgió otra oportunidad de interés para la Escuela de Postgrado de la Universidad del Pacífico. AMBA (Association of MBAs), la entidad británica especializada en acreditar programas de Maestría en Gestión de Negocios (Master of Business Administration), extendió una invitación a Estuardo Marrou, decano de la Escuela de Postgrado, para asistir a una reunión que estaba siendo ofrecida en Europa. A partir de este primer contacto y de notar que el programa de Maestría en Administración se ajustaba a los requisitos propuestos por AMBA, la Escuela de Postgrado dio inicio al primer proceso de acreditación internacional de la Universidad del Pacífico, que culminaría de forma exitosa con la acreditación del programa en 2004. Esto condujo a una serie de cambios en la forma de gestionar el programa de Maestría en Administración, que han inspirado mejoras en la gestión de otros programas dentro de la Escuela de Postgrado de la Universidad del Pacífico.

Hacia 2001, la Escuela de Postgrado de la Universidad del Pacífico entabló contacto con la acreditadora europea de facultades y escuelas de negocios EFMD. Ese primer contacto sirvió para que las autoridades de la Universidad se percataran de que los estándares de calidad académica de las facultades y escuelas de negocios de Europa requerían de una inversión importante en dos aspectos: la internacionalización de la Universidad y la calificación académica del cuerpo docente de Administración. Estas observaciones contribuyeron, por un lado, a la posterior creación de la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) de la Universidad del Pacífico, que desde entonces viene haciendo una gran labor de movilidad estudiantil, firma de convenios internacionales, entre otras actividades centrales para

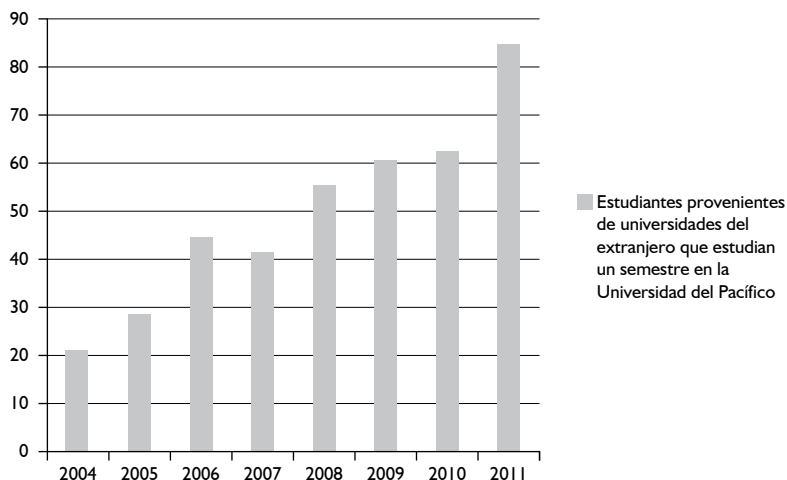
la internacionalización de la Universidad. El gráfico 1 muestra cómo se ha ido incrementando la salida de estudiantes de la Universidad del Pacífico al extranjero en procesos de intercambio sobre la base de convenios firmados con otras universidades, lo que resulta también en un incremento de estudiantes provenientes del extranjero que estudian en la Universidad del Pacífico durante un semestre, esquematizado en el gráfico 2. También fomentaron el interés por enviar a los profesores de planta a formarse en investigación en universidades del extranjero.

Gráfico 1
Evolución de estudiantes de la Universidad del Pacífico que estudian un semestre en universidades del extranjero sobre la base de convenios



Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales, Universidad del Pacífico.

Gráfico 2
Evolución de estudiantes de universidades del extranjero que estudian un semestre en la Universidad del Pacífico a partir de la firma de convenios



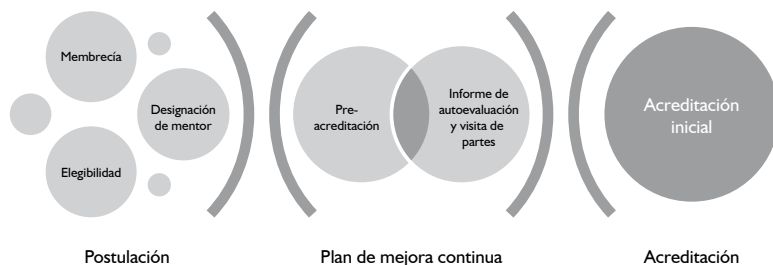
Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales, Universidad del Pacífico.

Por otro lado, la diferencia entre las expectativas locales respecto de la calificación académica que un profesor de Gestión debía presentar y los parámetros internacionales, era notoria y se trata quizá del cambio más profundo que ha dejado la acreditación internacional en la Universidad del Pacífico hasta la fecha. Así, a partir de entonces, la política de contratación de docentes a tiempo completo pasó a priorizar la formación en investigación, esto es, la obtención del grado académico de doctor para producir publicaciones relevantes al campo de la Gestión.

III. El proceso de la acreditación AACSB International

Acreditarse con AACSB International es un esfuerzo largo y complejo. El primer paso consiste en hacerse miembros de AACSB International. Acto seguido, la universidad o escuela de negocios debe presentar una postulación para pasar a ser “elegible” para la acreditación. Una vez aceptada esta postulación, AACSB International designa un mentor o mentora que guíe a la universidad o escuela de negocios en el proceso. Tras trabajar en conjunto para la implementación de un plan de mejora continua, la universidad o escuela de negocios se presenta para ser pre-acreditada. De obtener este estatus, debe preparar un informe de autoevaluación que es auditado en una visita de pares evaluadores de tres días de duración. Al concluir la visita, la escuela de negocios o universidad puede recibir la recomendación de ser acreditada por cinco años, o no. Esta decisión debe luego ser ratificada en dos instancias, hasta concluir con el proceso inicial. El gráfico 3 muestra los hitos más importantes del proceso. De ser acreditada, la escuela de negocios o universidad debe presentarse para el proceso de mantenimiento de la acreditación en un período de cinco años.

Gráfico 3
Proceso de acreditación inicial con AACSB International



Fuente: AACSB.
Elaboración propia.

La designación del mentor, que es central para el buen desempeño de una organización educativa que busca acreditarse, trajo una serie de problemas a la Universidad del Pacífico. Esto puede ocurrir, según creemos, porque es difícil reclutar pares evaluadores que reúnan las credenciales solicitadas por AACSB International y que, además, realicen visitas sin recibir remuneración alguna por su trabajo. Este desafío se ha hecho mayor durante los primeros años de acreditación fuera de Norteamérica, que coincidieron con los orígenes del proceso de acreditación AACSB International conducido por la Universidad del Pacífico.

El primer mentor designado para esta casa de estudios fue un decano de una escuela de negocios estadounidense que se demoró varios meses en responder la invitación a ser mentor de la Universidad del Pacífico para, finalmente, declinarla, debido a que no quería viajar al Perú, por motivos que desconocemos. Luego de este primer tropiezo, AACSB International designó a un decano de una escuela de negocios acreditada de América Latina, que acompañó a la Universidad del Pacífico en la elaboración de un plan de alineamiento de la Universidad del Pacífico con los estándares de la acreditadora estadounidense.

El primer plan de alineamiento con AACSB International fue formulado en 2005. Apuntaba a generar indicadores que permitieran medir la implementación de un plan concreto de mejora continua. Para ello, la Universidad destinó recursos materiales y humanos y tuvo que invertir en la capacitación del personal a cargo del diseño y la implementación del proceso. No obstante lo anterior, estos primeros intentos fracasaron debido a discrepancias entre la mirada del mentor y la del comité de preacreditación de la AACSB International en Estados Unidos. El primero había asesorado a la Universidad del Pacífico de modo tal que el primer informe arrojó resultados que no cumplían con las expectativas del comité. En el ínterin, el mentor se jubiló y la Universidad del Pacífico quedó nuevamente sin mentor, lo que produjo algunos retrasos en los ajustes al plan de alineamiento a los estándares.

Hacia 2007, luego de haber perdido un par de años con mentores que no funcionaron, AACSB International delegó la mentoría de las unidades por presentarse para la acreditación de Universidad del Pacífico (la Facultad de Administración y Contabilidad y la Escuela de Postgrado), a un decano de origen europeo que, a través de reiteradas visitas a la Universidad del Pacífico, logró crear un lazo lo suficientemente sólido como para ejercer su función de mentor de forma exitosa. En efecto, bajo la mentoría de este decano, la Universidad del Pacífico fue avanzando en el diseño e implementación de un plan de acreditación que incluyó la implementación de un proceso de medición del aprendizaje de los estudiantes a nivel de pregrado y postgrado a partir del uso de rúbricas de evaluación de competencias, la actualización de la gestión de la información de la Universidad, entre otros. Esto se sumó a esfuerzos previos por promover la formación doctoral entre los profesores de la Facultad de Administración y Contabilidad y comenzar a gestionar los programas acreditables siguiendo los estándares de AACSB International. Quizá el logro más valioso que haya alcanzado la Universidad del Pacífico en esta etapa consista en la interiorización del valor de la acreditación AACSB International.

Entre los avances realizados con el nuevo mentor y aprovechando un cambio de autoridades en el año 2007, la Universidad decidió conformar un Comité de Acreditación originalmente compuesto por el vicerrector de la Universidad, el decano de la Facultad de Administración y Contabilidad, el decano de la Escuela de Postgrado y la vicedecana de la Escuela de Postgrado. Este Comité cambió de composición poco después para incluir a la directora de la unidad que realiza actividades de evaluación y servicios pedagógicos dentro de la Universidad y a los vicedecanos de las carreras de pregrado en Administración y Contabilidad. El Comité funcionó hasta la visita de la acreditación inicial a principios de 2011 y permitió reforzar el trabajo en colaboración que se requería para el éxito del proceso. Un resultado interesante en términos organizativos es que, tras la acreditación, la Universidad decidió crear una unidad especial dedicada a velar por la

implementación del proceso de mejora continua y por el cumplimiento de las actividades que conducirán al mantenimiento de la acreditación.

Otro factor que contribuyó a que el proceso tomara vuelo tuvo que ver con el involucramiento de las autoridades. El mentor tuvo oportunidad de reunirse en su primera visita con la rectora y confirmar que la Universidad del Pacífico tenía en sus planes continuar con el plan de alineamiento a los estándares. Este es siempre un aspecto favorable en procesos de esta índole: la participación directa de las autoridades de más alto rango.

Entre las dificultades más notorias que tuvo que enfrentar la Universidad del Pacífico a lo largo del proceso y que fueran señaladas por el mentor en sus primeras visitas, están las siguientes:

1) *Aseguramiento del aprendizaje*. Esta práctica, instaurada de forma obligatoria por AACSB International en 2003, supone evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes a partir de los trabajos finales de cursos integradores, exámenes estandarizados de conocimientos generales sobre el programa, entre otros, a la luz de las metas de aprendizaje trazadas para cada programa. El análisis de los resultados de estas evaluaciones permite orientar las mejoras en el plan de estudios, en cursos, y debería ser la fuente principal de la toma de decisiones en materia académica en general. De hecho, en talleres organizados por AACSB International sobre este tema, las autoridades de la AACSB han declarado que no acreditarán a ninguna institución que no implemente un proceso de medición y evaluación del aprendizaje en sus programas, según el esquema propuesto por la acreditadora. El gráfico 4 muestra de forma sencilla los puntos básicos del proceso en general.

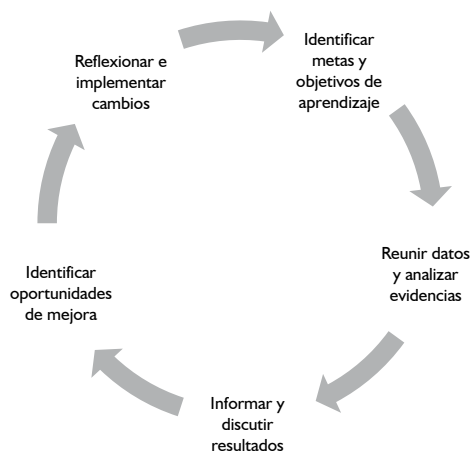
Dado que se trata de una práctica que no es común en el Perú, la Universidad del Pacífico tuvo que dedicar mucho tiempo a entender qué se esperaba de este estándar y a desarrollar un plan de evaluación adecuado. Además, si bien la Universidad del Pacífico recolectaba información sobre los estudiantes, una de sus principales debilidades residía en carecer de

un sistema adecuado para organizar, analizar y deducir conclusiones relevantes de esa información.

Por lo demás, la Universidad había pensado su modelo de aseguramiento del aprendizaje siguiendo la orientación europea, y AACSB International proponía un esquema distinto, de base norteamericana. Este último propone una mirada en términos de metas de aprendizaje, mientras que el primero se apoya en la noción de “competencias” para el planteamiento del proceso educativo. Entonces, para facilitar el trabajo y la cooperación de distintas áreas de la Universidad a lo largo del proceso, hubo que repensar y adaptar las metas de aprendizaje de los programas involucrados en el proceso de acreditación, tratar de rediseñar estrategias de medición del cumplimiento de dichas metas y, sobre todo, involucrar a las personas más adecuadas para llevar adelante el proceso.

Gráfico 4

Proceso de evaluación del aprendizaje según recomendación de AACSB International



Fuente: AACSB.
Elaboración propia.

2) *Calificación del cuerpo docente.* La calificación de los docentes de programas de Gestión es muy particular porque, quizá como ocurrirá en la formación en otras disciplinas aplicadas, el foco de la formación está en la práctica. Así, en países como el Perú existe poca formación de investigadores en temas de Gestión, y la que existe ha sido lanzada recientemente. Adicionalmente, se espera que los programas de Gestión cuenten con profesionales con trayectoria en el mundo empresarial o en otras áreas de Gestión según el programa. Muchas universidades tienen problemas para poder atraer a profesores con este perfil, aunque la Universidad del Pacífico presentó desde el comienzo una fuerte ventaja en este aspecto debido a los fuertes lazos que mantiene con distintos grupos de interés vinculados a las empresas.

AACSB International requiere rendir cuenta del cumplimiento de los estándares relativos a la formación del cuerpo docente. Esto se hace a través de unas listas que muestran tasas de cumplimiento del estándar. Si bien la Universidad del Pacífico se destaca por tener excelentes docentes y, sobre todo, por atraer a personas con gran trayectoria profesional, uno de los puntos débiles del cuerpo docente de áreas de Gestión de la Universidad residía en contar con pocos docentes con formación doctoral. Esto tuvo que empezar a remediarse invirtiendo fuertemente en enviar a profesores de planta a obtener formación en investigación en el extranjero, sin afectar el desenvolvimiento natural de las actividades académicas regulares de la Universidad. Este importante paso, además de costoso, suele ser poco atractivo para las autoridades pues los resultados no se ven sino hasta que han transcurrido varios años.

3) *Producción científica.* El déficit de profesores de planta en Gestión con formación en investigación, una figura tradicional en las escuelas de negocios del país, también traía un déficit en producción científica sobre el tema. No obstante, el mayor desafío que presentaba la Universidad a esta altura del proceso residía en la falta de sistematización de los artículos

y libros que sí se estaban escribiendo, para poder pasar por procesos de auditoría externa altamente exigentes. Todo esto condujo al diseño e implementación de un aplicativo virtual que organizaría esta información, al desarrollo de un plan de incentivos para la investigación, que cambió profundamente la vida académica de la Universidad del Pacífico, y a una mayor sensibilidad ante la demanda de conocimiento generada por los cambios ocurridos en el país durante el período en cuestión.

4) *Involucramiento de stakeholders*. El mentor resaltó en la primera visita el desafío que el recientemente formado Comité de Acreditación debía asumir para comprometer a los grupos de interés relacionados con la Universidad –Patronato, profesores, estudiantes, egresados, personal administrativo, Compañía de Jesús, vínculos con la sociedad en general, etc.–. Específicamente, el mentor consideró clave las tareas de difusión del valor de la acreditación entre los *stakeholders*, dirigidas por las autoridades de la Universidad. El incremento de una comunicación interna más frecuente y detallada fue también una sugerencia que fue tomada en cuenta con mucha seriedad.

El mentor visitó la Universidad del Pacífico en cuatro ocasiones antes de que la Universidad fuese pre-acreditada a inicios de 2010. A esta altura y tras un cambio de autoridades, hubo que reafirmar el compromiso de las nuevas autoridades con la acreditación y afianzar el trabajo del Comité de Acreditación, cuya composición había cambiado también.

A pesar de los avances, que concluyeron satisfactoriamente en la obtención de la preacreditación en febrero de 2010, la Universidad del Pacífico tenía dificultades en tanto no contaba con personal dedicado a tiempo completo a estas actividades, que son muy demandantes. Por este motivo, el mentor de AACSB recomendó contratar a una persona con formación académica y experiencia en la gestión universitaria para que coordinara este esfuerzo y facilitara especialmente el involucramiento de

los profesores en el proceso. Esto era particularmente pertinente puesto que, al menos en los Estados Unidos, se entiende que los procesos de esta índole deberían ser impulsados por los profesores y, del mismo modo, el involucramiento de los profesores en procesos de mejora continua constituye una señal de calidad académica. En la Universidad del Pacífico, a veces hay una distancia entre el personal que es enteramente administrativo y los profesores, motivo por el cual la sugerencia del mentor apuntaba también a salvar este punto sin perjudicar el ritmo de avance del proceso en general.

3.1 El informe de autoevaluación

A partir de la recomendación realizada por el mentor en esta segunda fase de mentoría, la Universidad decidió contratar a una persona con dedicación completa para coordinar la fase final del proceso de acreditación inicial. Tras haber obtenido la preacreditación, el Comité de Acreditación solicitó la incorporación de una persona con formación académica y experiencia en la gestión de la educación superior, lo que se produjo hacia la segunda mitad del año 2010. Con esta incorporación, el Comité complementó el proceso de recolección y procesamiento de información que se había estado realizando con foco en los datos estadísticos de distribución de docentes y porcentaje y peso de las actividades que estuvieran alineadas al cumplimiento de la misión institucional (docencia, investigación, extensión y gestión).

Este paso fue complejo y requirió del apoyo de diversas unidades de la Universidad, desde las Facultades y Departamentos Académicos hasta las áreas de apoyo y servicio, como Servicios Académicos y Registro¹⁴, Gestión del Desarrollo del Aprendizaje¹⁵ y la Dirección de Relaciones

14 Unidad que se encarga de los procesos de matrícula de estudiantes, asignación de aulas y organización general de las actividades lectivas.

15 Dirección a cargo de proporcionar servicios psicopedagógicos a los estudiantes y apoyo y capacitación a los docentes.

Institucionales, entre otras. Las tareas centrales por realizar consistieron en la elaboración de un informe de autoevaluación comprehensivo, que pueda dar cuenta del cumplimiento por parte de la Universidad del Pacífico de los estándares de calidad académica propuestos por AACSB International.

La elaboración de este informe tomó cuatro meses de intenso trabajo. Un primer desafío consistió en que Romina Yalonzky, la persona dedicada a esta tarea, acababa de llegar del extranjero y no conocía la Universidad del Pacífico en profundidad ni estaba tan al tanto de lo que había acontecido en el país en la última década. No obstante, esta dificultad se tornó en una ventaja en la medida en que permitió hacer explícitos aquellos aspectos que, por familiaridad, pueden darse por sentado. Además, haber ganado experiencia en el extranjero fue de gran utilidad en el momento de interpretar prácticas locales en un código descifrable por académicos del extranjero.

Así, con la finalidad de preparar un informe que resultara claro ante una mirada foránea y que permitiera resaltar aquellas buenas prácticas que han hecho que la Universidad del Pacífico destaque en el ámbito académico peruano, fue necesario conducir reuniones grupales e individuales con profesores, con personal administrativo, alumnos, egresados y miembros del Patronato, que, a la vez, constituyeron una suerte de entrenamiento para las entrevistas que habrían de pasar con los evaluadores durante la visita. Esas reuniones permitieron identificar el grado de compromiso de los *stakeholders*, y también detectar debilidades que debían ser reforzadas antes de la auditoría.

Una vez enviado el informe, la Universidad del Pacífico habría de recibir la visita de tres pares evaluadores de instituciones acreditadas del extranjero. La Universidad del Pacífico invitó al presidente del equipo de evaluadores unos meses antes de la visita para conversar sobre el infor-

me de autoevaluación y darle a conocer algunas de las dudas que habían surgido respecto de la etapa final del proceso de acreditación inicial. Este encuentro duró dos días y resultó muy productivo para ajustar algunos detalles previos a la visita.

El presidente del equipo de evaluadores fue el decano de una universidad jesuita pequeña de la Costa Este estadounidense. Si bien los vínculos de la Universidad del Pacífico con la Compañía de Jesús establecían puntos en común con la universidad del presidente del equipo de evaluadores, esto no pudo prevenir el *shock* cultural que se produjo, puesto que se trataba de la primera visita de este decano a América Latina. Esto pudo haber puesto en peligro la acreditación inicial de la Universidad, pero, en este sentido, fue favorable contar con los miembros restantes del equipo, que provenían de escuelas de negocios prestigiosas de América Latina. Esto tuvo como efecto una mayor comprensión de la realidad latinoamericana en general y peruana en particular, y del estatus de la Universidad del Pacífico ante ese contexto tan distinto al estadounidense o europeo.

3.2 La visita

La coordinación de la visita del equipo de pares evaluadores requirió de un esfuerzo colectivo de meses. Hubo reuniones a todos los niveles y el éxito de la visita fue el producto del involucramiento de actores clave como las autoridades de la Universidad, los profesores, estudiantes, egresados, personal administrativo, miembros del Patronato y otros *stakeholders*.

Los evaluadores quedaron particularmente sorprendidos con las actividades formadoras de estudiantes y su coherencia con la misión institucional de la Universidad del Pacífico. Considerando que se trató de una acreditación de los programas académicos de pregrado y postgrado en Gestión, destacaron la línea de investigación en Responsabilidad Social, el foco en la formación de emprendedores de los programas académicos en Gestión

y, por último, el curso de Proyección Social, que desde hace cuatro décadas traslada de forma directa los conocimientos producidos y transmitidos en el marco de la comunidad académica al sector de la microempresa, poniendo en contacto a los estudiantes de la Universidad del Pacífico con la realidad del país. Esto último generó un impacto tal que fue tema de conversación en reuniones internacionales posteriores y, además, generó interés en el curso por parte de universidades prestigiosas de la región con la intención de reproducirlo en sus respectivos países.

La visita concluyó con el dictamen favorable de los evaluadores, es decir, recomendar la acreditación inicial de la Universidad del Pacífico por un período de cinco años. Este habría de ser elevado al Comité de Acreditación Inicial¹⁶ de AACSB International para su aprobación, hecho ocurrido en junio de 2011. Finalmente, el Directorio de AACSB International ratificó la decisión de acreditar a la Universidad del Pacífico por un período de cinco años, en julio de 2011. Así, y tras un proceso de varios años, la Universidad del Pacífico pasó a ser la primera universidad del Perú en haber acreditado programas de pregrado y postgrado con AACSB International.

IV. Futuros desafíos y lecciones aprendidas

La acreditación con AACSB International es un proceso que genera, inevitablemente, una serie de aprendizajes que creemos valioso mencionar en este espacio. En primer lugar, la Universidad aprendió a medir sus expectativas y no ser excesivamente ambiciosa en el momento de presentarse ante la acreditadora. Haber definido un número realista y reducido de metas de aprendizaje para cada uno de los programas por ser presentados fue crucial para transmitir coherencia con la realidad de

16 Compuesto por decanos de escuelas y facultades de negocios acreditadas de todo el mundo.

la educación superior nacional. Otro aspecto, relacionado con el punto anterior, que constituyó un aprendizaje valioso consiste en contextualizar los datos presentados a la acreditadora. Esto es, reconocer que la Universidad del Pacífico no es, ni pretende ser, la Harvard Business School y, en cambio, ubicar los logros de la Universidad en el marco peruano y regional; se trata de un aspecto algunas veces obviado pero central para el éxito de procesos como este.

Luego, no es necesario que todas las universidades se sometan al mismo modelo educativo y de gestión que sea de calidad. La acreditadora acepta distintos modelos siempre y cuando haya un sustento sólido que justifique la adopción de un modelo frente a otro. Finalmente, se espera que el plan de mejora inicial sufra ajustes y modificaciones durante el transcurso del proceso, motivados por cambios de autoridades, reclutamiento de nuevos profesores, jubilación de profesores antiguos, reasignación de recursos, entre otros.

Haber obtenido la acreditación AACSB International constituye un gran logro para la Universidad del Pacífico y también para el país. Quiere decir que el gran prestigio que esta casa de estudios ha ido construyendo en sus primeros 50 años de funcionamiento tiene sustento también a nivel internacional. Se trata de una acreditación que no solo tiene valor ante la mirada de la comunidad académica sino ante el sector empresarial. Además, abre las puertas a mayores posibilidades de convenios institucionales, intercambios académicos y expansión del abanico de actividades de investigación y consultoría de la Universidad, por mencionar algunos beneficios.

No obstante, haberse acreditado también supone retos serios. En primer lugar, se trata de un compromiso de mejora continua que es auditado cada cinco años, de modo tal que se requiere continuidad en la visión de gobierno de la Universidad. También es crucial tener claros los objetivos

de mejora por cumplir, gestionar la Universidad cultivando y protegiendo la cultura de rendición de cuentas y transparencia que procesos como este instalan en las instituciones educativas. Este reto no es menor en un contexto como el peruano, en el que los esfuerzos de acreditación nacional son incipientes y avanzan con lentitud y poca fluidez. A esto hay que sumar la disparidad de la calidad que se manifiesta en la oferta de educación superior en el país y la falta de regulación en la creación de universidades y en la forma en que estas operan. Finalmente, la gran ausencia del Estado en materia de educación superior no deja de tener efectos negativos en la actividad académica tanto a nivel público como privado.

Con este trasfondo y teniendo en cuenta dificultades que se presentan a nivel nacional y también regional –como la escasez de profesores formados en investigación, el carácter poco atractivo en términos remunerativos de la carrera académica, la falta de suficientes incentivos y fuentes de financiamiento para la producción de conocimiento científico, por mencionar los más saltantes–, la Universidad del Pacífico tendrá que pensar siempre **a largo plazo** en materia de mejora continua si tiene la intención de mantener su estatus como una de las mejores universidades del país y una de las mejores escuelas de negocios de América Latina.

El primer gran desafío que enfrenta es mantener la calidad que la caracteriza a la vez que crece como institución. La ampliación de la oferta educativa de la Universidad del Pacífico, dentro del marco del crecimiento económico del país y el consecuente aumento de la demanda de profesionales, deberá mantener los lineamientos establecidos en momento de obtener la acreditación si es que quiere asegurar la calidad de dicha oferta. Parte del prestigio de la Universidad del Pacífico se debe quizá a haber sido una institución de élite, que disfrutó por años al atender exclusivamente a los mejores estudiantes de Economía, Administración y Contabilidad, sin preocuparse demasiado por competidores que no estaban a la altura. La situación ha cambiado notablemente en los últimos años y, con ella, la mis-

ma Universidad. Por ello, los procesos de mejora continua y rendición de cuentas que son la finalidad de la acreditación deben ser pensados como una inversión a largo plazo en nada menos que la calidad académica.

De forma concreta, la Universidad del Pacífico deberá enfrentar los siguientes desafíos. En primer lugar, y a medida que va creciendo, deberá refinar sus procesos de reclutamiento de profesores, exigiendo, por un lado, formación en investigación según los más altos estándares conocidos por la comunidad académica internacional, para poder cumplir con nuestra misión de creación de conocimiento válido con el objeto de contribuir con el bienestar social del país; y, por otro, seguir procurando contar con la destacada experiencia profesional de *practitioners*, que son esenciales para traer la práctica profesional al aula. La Universidad del Pacífico no debe conformarse con nada menos que eso y deberá invertir lo necesario en la formación de jóvenes con vocación académica.

En segundo lugar, la Universidad debe seguir un plan de internacionalización de su cuerpo docente e implementarlo sin mirar atrás. Según el modelo postulado por las acreditadoras internacionales, el esquema de un profesor que no pasa un tiempo considerable ofreciendo cursos y seminarios o realizando actividades de investigación en cooperación con colegas del extranjero, es obsoleto. De ahí que la movilidad docente debe pasar a ser una prioridad en el plan de mejora continua de las próximas décadas y debe ser tomada como una **inversión**.

En tercer lugar, la Universidad del Pacífico debe consolidarse como la pionera en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de procesos de aseguramiento del aprendizaje. No basta con tener los mejores profesores, que enseñan lo último y lo mejor, ni con tener un buen proceso de admisión; tras la acreditación, es necesario corroborar que el aprendizaje se esté dando según los lineamientos de la misión institucional. Esa corroboración deberá ser medible, observable y compatible, y, sobre todo, de-

berá orientar la toma de decisiones relativa a la mejora de los planes de estudios, evitando la arbitrariedad en la gestión de los programas académicos.

Finalmente, la Universidad deberá priorizar algunas acciones ante otras e, insistimos, pensar en sus procesos de mejora continua como **inversiones a largo plazo**. No es necesario realizar una inversión desproporcionada ni abrumarse con decenas de indicadores, como lo propone el esquema nacional a la fecha. Si algo hemos aprendido de los evaluadores y pares estadounidenses es que, como dicen ellos, *less is more*, “menos es más”. Esto es, concentrarse en dos o tres grandes temas –cuerpo docente destacado; calidad en el aprendizaje de los estudiantes; internacionalización– y considerarlos estratégicos para continuar haciendo bien eso que hace que la Universidad del Pacífico sobresalga en el campo académico nacional y regional.

V. Referencias bibliográficas

AACSB INTERNATIONAL

s.f. “Accredited Institutions”. En: *AACSB International*. Fecha de consulta: 16/07/2012. <<http://www.aacsb.edu/accreditation/accreditedmembers.asp>>.

ALCÁNTARA, C.

2012 “Especial Ránking 2012. Las mejores universidades del Perú”. En: *América Economía Perú*, N° 416, p. 76. Fecha de consulta: 1/3/2013. <<http://rankings.americaeconomia.com/2012/las-mejores-universidades-de-peru/>>.

AMÉRICA ECONOMÍA

s.f. “Especial Universidades Pregrado Perú 2011, Subranking Administración”. En: *América Economía*. Fecha de consulta: 14/09/2012. <http://rankings.americaeconomia.com/2011/mejores-universidades-peru/sub_administracion.php>.

EDUNIVERSAL BEST MASTERS RANKING WORLDWIDE

s.f. "Best Master Ranking in Executive MBA, Latin America". En: *Best Masters*. Fecha de consulta: 14/09/2012. <<http://www.best-masters.com/ranking-master-executive-mba-in-latin-america.html>>

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

1996 "Decreto Legislativo 882: Ley de Promoción de la Inversión en Educación. En: *El Peruano*, 8 de noviembre.

UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

2012a *Estatuto de la Universidad del Pacífico*. Lima: Universidad del Pacífico.

2012b *UP alumni. Memorias de egresados*. Lima: Universidad del Pacífico.

Capítulo 3

La experiencia de Tecsup, acreditación en programas de ingeniería técnica

Mario Rivera y Alberto Bejarano

El desarrollo de los sectores productivos requiere de profesionales en ciencia y tecnología que se hagan cargo de diseñar, operar y mantener los procesos que se desarrollan para producir los bienes y servicios. Ante esta realidad, Tecsup tomó la decisión acreditar sus programas en la agencia estadounidense de acreditación de programas de ingeniería y tecnología – ABET, la agencia alemana Asiin y la agencia peruana Icacit.

La acreditación es un proceso que resulta en una certificación de calidad, pero, más allá de este resultado, lo que genera es un movimiento y una cultura hacia la búsqueda permanente de la calidad. Este es el caso del proceso que siguió Tecsup a partir del año 2003, que fortaleció su cultura de calidad e hizo visible una nueva categoría en el mercado de educación superior peruano, al lograr la misma certificación que se otorga en el sistema universitario de Estados Unidos de América y Alemania.

I. La carrera de ingeniería

Un ingeniero es la persona empleada en trabajos técnicos cuya calificación académica más frecuente es un grado en ciencias o ingeniería. Históricamente, la imagen del ingeniero está asociada a un trabajo con matemáticas, pesado y relacionado con maquinarias (Ismail 2003).

Los programas de ingeniería pueden dividirse en dos tipos de acuerdo a la orientación que tengan: programas más orientados a la investigación (con mayor énfasis en el desarrollo de habilidades conceptuales, contruidos sobre la base de las matemáticas complejas y cursos de ciencias puras) y programas más orientados a la aplicación (con mayor énfasis en los procesos, procedimientos y la aplicación práctica). Ambos tipos de programas de ingeniería son similares y estudian materias comunes, y su distinción más importante es su diferencia de enfoque. Los programas de ingeniería más orientada a la práctica (que abreviaremos como MOP) son denominados en muchos países como “ingeniería técnica” o “*engineering technology*” y hacen hincapié en la aplicación e implementación de tecnologías conocidas, mientras que los programas de ingeniería más orientados a la investigación (que indicaremos como MOI) se centran en el desarrollo de nuevas tecnologías.

Desde el punto de vista de contenidos, los programas de ingeniería técnica MOP requieren matemáticas y fundamentos de ingeniería para la correcta aplicación y desarrollo de soluciones en la operación diaria de las empresas, para lo cual analizan, implementan, modifican y mantienen los sistemas; mientras los programas MOI trabajan con mayor detalle los conceptos teóricos para generar soluciones a problemas más generales (ODU 2008).

Los graduados de programas de ingeniería técnica son las personas que trabajan directamente con los sistemas y procesos productivos. Tienen la capacidad de trabajar en equipo y llevar a los trabajadores a un desempeño exitoso. Estos programas combinan la ciencia y el conocimiento de los procedimientos de ingeniería con las habilidades de aplicación para proporcionar una base sólida para el éxito en el lugar de trabajo impulsada por su intervención directa en los sistemas. Los ingenieros técnicos pueden ser considerados con una mayor competencia para el desarrollo de actividades de implementación (“*hands on*”).

Los programas MOI desarrollan en los nuevos profesionales, sobre la base de un amplio conocimiento en las matemáticas, la ciencia y los fundamentos de ingeniería, la comprensión de fenómenos complejos. Los graduados diseñan, evalúan y desarrollan nuevos productos, procesos para los cuales aplican avanzados métodos de análisis, modelado, simulación y optimización.

Si bien las ingenierías MOP y MOI son dos programas de orientaciones diferentes, tienen más elementos comunes que diferencias, y por ello muchos de los aspectos en los que han ido evolucionando son similares y responden a las mismas tendencias. Por ejemplo, la búsqueda de una formación que responda mejor a las necesidades de la sociedad ha generado una corriente orientada a la educación holística en ingeniería en ambos ingenieros.

Otra tendencia importante es el aumento de opciones en los estudios de grado para los profesionales en ingeniería. El número de programas de grado de ingeniería se ha incrementado en todos los niveles (véase el cuadro estadístico de ASEE 2012). Por ejemplo, en los Estados Unidos, ha habido un fuerte crecimiento en la licenciatura, maestría, y doctorado en las áreas de ciencias de la computación, la biomedicina y aeronáutica (ASEE 2004).

Cuadro I
Grados de Bachiller por especialidad en Estados Unidos de América (2002-2011)

Bachiller	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Aeroespacial	1.711	2.011	2.232	2.371	2.722	2.788	2.930	3.057	3.218	3.459
Arquitectura	513	627	590	722	631	625	646	723	753	743
Biología / Agricultura	556	603	601	635	646	659	623	631	719	796
Biomédica	1.315	1.628	2.019	2.410	2.917	2.969	3.237	3.644	3.670	4.066
Química	5.529	5.233	4.801	4.521	4.452	4.551	4.850	5.185	5.948	6.487
Civil	8.066	8.192	8.142	8.247	8.935	9.402	10.132	10.508	11.027	12.154
Civil / Ambiental	-	-	-	212	291	445	464	558	591	709
Computación	4.720	5.746	5.838	5.455	4.901	4.046	3.808	3.394	3.340	3.381
Ciencias de la computación	6.842	8.649	9.156	8.419	7.330	6.446	5.964	5.652	6.049	6.708
Eléctrica	11.402	11.994	12.500	12.459	11.915	11.467	10.790	9.859	9.634	9.942
Eléctrica / Computación	2.597	2.782	2.700	2.924	2.825	2.425	2.216	2.194	2.175	2.153
Ingeniería (general)	1.069	1.105	1.138	1.179	1.176	1.246	1.160	1.246	1.335	1.465
Gestión la Ingeniería	227	296	302	303	238	274	331	309	336	315
Ciencias de Ingeniería / Física de la Ingeniería	489	451	501	383	431	460	472	431	526	496
Ambiental	465	516	576	522	437	454	486	503	587	698
Industrial / Manufactura	3.575	3.769	3.790	3.647	3.664	3.503	3.367	3.510	3.744	3.727
Mecánica	13.247	13.801	14.182	14.947	16.063	16.701	17.324	17.375	18.391	19.241
Metalurgia y Materiales	838	859	817	840	909	963	1095	1.035	1.152	1.161
Minería	112	96	85	92	120	119	153	190	191	213
Nuclear	145	135	202	275	342	402	415	378	414	469
Otras	3.106	2.422	2.488	2.724	2.902	2.942	3.211	3.351	3.794	3.730
Petróleo	257	250	223	315	339	428	496	654	753	888
TOTAL	66.781	71.165	72.883	73.602	74.186	73.315	74.170	74.387	78.347	83.001

Fuente: American Society for Engineering Education.
 Elaboración propia.

La ingeniería sigue siendo una profesión mayoritariamente seleccionada por varones. El número de mujeres que recibieron títulos de ingeniero no ha cambiado y se mantiene en 9,7% en América del Norte (ASEE 2006). La sub-representación de las mujeres en la Ciencia, Ingeniería y Tecnología (CIT) ha sido bien documentada, y las causas subyacentes de este problema han sido bien estudiadas. En muchos países, más de la mitad de todas las titulaciones universitarias se otorgan a las mujeres, pero solo alrededor del 30% de estos títulos se conceden en la ciencia y la tecnología (OCDE 2006).

Los ingenieros son en gran medida responsables de la creación de un mundo plano (Lucky 2008), un mundo en que las distancias desaparecen, las matemáticas y ciencias son las claves para la innovación y las estructuras económicas y políticas están pasando a ser horizontales. La literatura ha mostrado una gran demanda de promoción entre los profesionales técnicos. Entonces, si reconocemos que los ingenieros tienen una gran variedad de necesidades y aspiraciones profesionales, las organizaciones deben proporcionar situaciones de trabajo que respondan a las aspiraciones fundamentales de estos profesionales (Bigliardi, Petroni y Dormio 2005). Mientras las organizaciones empresariales planifican la carrera de sus empleados y crean sistemas de gestión con prácticas especiales para el personal técnico (Katz, Tushman y Allen 1995; Keenan 1994; Baruch 1999), las instituciones académicas deben implementar acciones que no solo apoyen la empleabilidad sino también allanen el camino para estudios de postgrado de sus egresados, como asegurar que los programas que brindan tengan las certificaciones de calidad que apoyen su movilidad académica y profesional.

II. La acreditación de programas de ingeniería

La acreditación de la calidad, tanto en las acreditadoras internacionales como en las nacionales, es esencialmente un proceso de revisión por pares, profesionales o académicos de otras instituciones acreditadas, y conduce a una certificación de un órgano en el que se encuentra representada la sociedad profesional y académica de la especialidad. La acreditación es realizada a solicitud de la institución que desea la acreditación y se puede aplicar a cada uno de los distintos programas de ingeniería.

Un programa de ingeniería que está acreditado eleva su atractivo para los estudiantes potenciales que deseen incorporarse respecto a uno de similares características que no esté acreditado (Engineering Council 2012). Las acreditaciones reflejan, para los estudiantes, los padres de familia, las empresas y la sociedad en general, garantía de la calidad de una institución educativa o un programa. Ello fortalece el sentido de confianza del público, así como la percepción de calidad profesional de los graduados, tanto en el ámbito laboral como en el académico. Para el estudiante, la acreditación garantiza que el programa en el que está inscrito o está considerando la posibilidad de inscribirse realiza la continua revisión y mejora de sus procesos, que cumple con estándares profesionales, y que está comprometido con lo que se propone y declara hacer (APA 2012).

Para los docentes, la acreditación proporciona orientaciones respecto a las tendencias de la ingeniería y las exigencias de un proceso educativo de calidad. Por otro lado, apoya el involucramiento en un proceso formal para la evaluación y mejora continua de su programa. La certificación de un programa acreditado otorga también a sus profesores prestigio y facilita su movilidad, intercambio y participación en redes.

La institución educativa se beneficia con la acreditación al generar un proceso orquestado de mejora continua entre profesores, estudiantes y la administración hacia el logro de su misión.

La organización acreditadora proporciona a la sociedad un foro en el que los educadores y los ingenieros pueden intercambiar ideas sobre las necesidades futuras de la profesión y las formas para hacer frente a estas necesidades en materia de educación y formación profesional. Finalmente, la acreditación le asegura a la sociedad que un programa o una institución tiene los medios y muestra los resultados de su proceso educativo consistente con sus metas y objetivos (APA 2012).

En el Perú, los programas de ingeniería se han acreditado fundamentalmente ante tres instituciones: Icacit (Instituto de Calidad y Acreditación de Programas de Computación, Ingeniería y Tecnología de Perú); ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) de los Estados Unidos de América; y Asiin, (Akkreditierung von Studiengängen der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und Mathematik) de Alemania. La primera acreditación de ABET e Icacit se otorgó el año 2006 a la carrera de electrónica y automatización industrial de Tecsup, y a partir del 2008 le siguió la acreditación de otras carreras también con Asiin.

Al año 2012, solo se han acreditado programas de ingeniería (MOI y MOP) de instituciones privadas. Actualmente, Tecsup tiene 21 acreditaciones de sus programas; la Pontificia Universidad Católica del Perú, 10; la Universidad San Martín de Porres, 9; la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 8; la Universidad Tecnológica del Perú, 2; y el Instituto Cibertec, una carrera acreditada (Moreno 2012). Esta relación incluye programas con acreditaciones de dos y, en algunos casos, hasta tres instituciones acreditadoras.

Cuadro 2
Programas de ingeniería acreditados en el Perú (2012)
(programas acreditados según acreditadora)

Agencias acreditadoras	Programas acreditados
ABET – Estados Unidos	20
Asiin – Alemania	9
Icacit – Perú	22
Total de acreditaciones de programas de ingeniería	51

Fuente: Moreno (2012).

Elaboración propia.

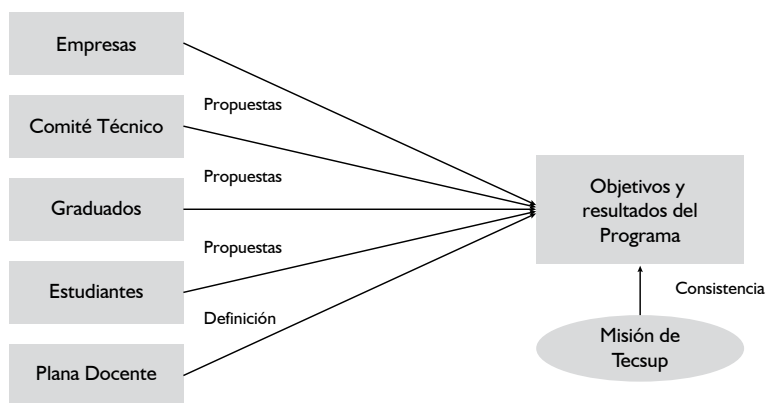
III. Criterios de acreditación

Los criterios de acreditación de un programa son aspectos establecidos como requisitos para la evaluación de diversas áreas que un programa educativo debe atender. Las tendencias mundiales se orientan a criterios flexibles que se adaptan a instituciones distintas, basados en metas y actividades consideradas apropiadas para el nivel terciario. Se intenta elaborar criterios “constructivamente ambiguos”, es decir que permitan valorar las particularidades de cada institución, promover la innovación y evitar la estandarización (Reisberg 2009).

El conjunto de criterios comprende la organización formal de la institución, los objetivos educativos que describen la carrera y su alcance, los resultados formativos que muestran los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben adquirir hasta el momento de su graduación, la cantidad y calidad de los docentes, la pertinencia del programa, la atención a las necesidades de los constituyentes del programa,

la infraestructura de que se dispone, el equipamiento, y el soporte administrativo y financiero que asegure el funcionamiento permanente del programa y su mejora continua.

Gráfico I
Principales constituyentes de un programa y su participación en la determinación de los objetivos y resultados de un programa en TecsUP



Fuente: TecsUP.
Elaboración: TecsUP.

En cada uno de los criterios, la agencia de acreditación no solo evalúa las declaraciones de objetivos y resultados, el currículo, el cuerpo docente, laboratorios, aulas y talleres, sino también el proceso seguido para reunir las expectativas de cada constituyente y los recursos para asegurar la mejora continua.

IV. El proceso de acreditación de un programa de ingeniería técnica: el caso de Tecsup

Tecsup es una organización privada sin fines de lucro que, bajo la forma de Instituto Superior Tecnológico, ofrece programas similares a los de ingeniería técnica de otros países como los Estados Unidos de América y Alemania. La acreditación de sus programas no fue un hecho aislado, sino que correspondía a la visión estratégica de la organización. La búsqueda de la excelencia ha sido una práctica permanente dentro de la organización, por lo cual no es casualidad el hecho de que sea la primera organización de educación superior tecnológica en el Perú que acreditó sus programas sin que existiera un marco regulatorio que obligara a hacerlo, e inició su proceso aun antes de que existiera la norma peruana para la creación del Sineace.

La excelente articulación de la organización Tecsup con las empresas, el seguimiento del desarrollo de los egresados, la cuidadosa práctica pedagógica y la vinculación internacional, fueron elementos que desde los inicios marcaron a la institución y evolucionaron como factores clave de la organización, generando procesos innovadores en gestión de la educación. Los muy altos niveles de ocupación y la calidad de empleo de los egresados fueron los primeros resultados visibles de la excelencia en la calidad, y también se reflejaron en informes independientes, como uno del Instituto de Asuntos Económicos de Londres (Tooley 1999) o los éxitos de egresados en sus estudios de postgrado.

Las etapas que pasó la institución en el camino para tener todos sus programas acreditados fueron: (1) determinación de la acreditación como un objetivo institucional, (2) aprendizaje, (3) autoevaluación, (4) evaluación externa y (5) expansión.

4.1 Determinación de la acreditación como objetivo institucional

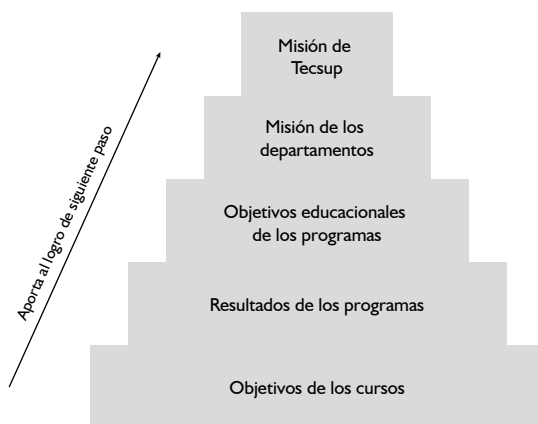
En el año 2003, Tecsup se fijó el objetivo estratégico de lograr la acreditación de todos sus programas educativos. En ese entonces, con el objetivo de mejorar la calidad de la formación de ingenieros en el Perú, el ingeniero José Valdez Calle, apoyado por la IEEE, llevaba 2 años promoviendo el esfuerzo de tres universidades peruanas para acreditarse ante ABET. Ese año, Tecsup fue admitido para participar en la acreditación, reto que se emprendió con entusiasmo sobre la base de las fortalezas existentes en la organización y el conocimiento que se tenía de programas similares de universidades norteamericanas que ya habían sido acreditadas.

La decisión de acreditar todos los programas fue aprobada por el Consejo Directivo de Tecsup y anunciada a toda la organización como un objetivo estratégico, que otorgaría nuevas y mejores oportunidades a los egresados por el reconocimiento que se obtendría con la acreditación, y permitiría un esfuerzo orquestado para implementar una cultura de mejora continua. A partir de ese momento, se compartieron de manera frecuente los avances en el proyecto en las reuniones generales de la organización.

La labor de aseguramiento de la calidad que desde los inicios de Tecsup estuvo a cargo de expertos pedagógicos e ingenieros de las diversas especialidades, se fortaleció ese año con la instalación de una Coordinación de Calidad Educativa que reportaba a la Dirección Académica y hoy tiene el nivel de una dirección de la institución. Se conformó un equipo de trabajo que incluyó al coordinador de Calidad Educativa, el director académico y el director general, para desarrollar las acciones relacionadas con este objetivo estratégico.

También se sistematizaron procesos que ya existían, como el levantamiento de datos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la estadística de actividad económica de los egresados, la consulta a las empresas a través de los comités consultivos y las reuniones de docentes de cada programa.

Gráfico 2
Excelencia educativa



Fuente: Tecsup.
Elaboración: Tecsup.

4.2 Aprendizaje

En esta etapa, el equipo de trabajo generó aprendizajes en toda la organización referentes a lo que implicaba el proceso de acreditación y la sistematización de procesos de mejora continua que ya existían en la organización.

Las primeras actividades estuvieron dirigidas a entender los criterios y el proceso de acreditación definido por ABET, así como decidir con qué programa o programas iniciar el proceso. Conocidas las implicancias de enfrentar el proceso, y dado el enorme esfuerzo que demandaría, se decidió empezar con énfasis en un programa pero haciendo participar a los jefes de los demás programas paralelamente en el proceso de aprendizaje. Se seleccionó el Programa de Electrónica y Automatización Industrial, incorporando a su jefe de departamento en el equipo de trabajo.

Antes de preparar los documentos de autoevaluación preliminares, se definió el Plan de Mejora Continua, para el que se crearon los indicadores de desempeño y los órganos de evaluación que deberían tomar conocimiento de ellos para definir medidas de mejora.

Gráfico 3
Plan de mejora continua de TecsUP^{1/}



1/ OEP significa “objetivos educacionales del programa”.

Fuente: TecsUP.

Elaboración: TecsUP.

Se organizó la capacitación del equipo encargado de la acreditación mediante la participación en los seminarios que estructura ABET para las instituciones interesadas en seguir un proceso de acreditación. Las personas capacitadas desarrollaron un papel de multiplicadores dentro de la organización para diseminar las prácticas que permitieron sistematizar muchas de las actividades que ya se venían desarrollando en la institución, pero que fueron fortalecidas con las pautas dadas en la especificación de cada criterio.

El director académico y los jefes de departamento participaron como miembros observadores de equipos de evaluación en universidades de los Estados Unidos para reconocer la dinámica de una visita de evaluación y el nivel de las prácticas de instituciones líderes en ingeniería como la Penn State University y la Arizona State University.

En el proceso de capacitación participó todo el personal de la organización, iniciándose con el coordinador de calidad y los jefes de departamentos académicos, continuando con los docentes, el personal administrativo docente, el personal de biblioteca, tutoría, servicios educativos y soporte administrativo en general. Ninguna área estuvo al margen de la acción.

Un apoyo fundamental fue fortalecer el actuar sobre la base de los valores institucionales: **T**ecnología, **E**xcelencia, **C**alidad, **S**uperación, **U**nión y **P**asión.

Se desarrollaron para ello seminarios de Administración por Valores para los directivos de todas las áreas, se trabajó en reuniones plenarias, con el total de los colaboradores de la organización, la aplicación del modelo triaxial de valores (Dolan y García 2002) y la actuación sobre la base de los valores institucionales, en coordinación con el área de Márketing para el desarrollo de imágenes, fondos de pantalla y presentaciones donde se trabajó con énfasis los valores.

Es importante señalar que, en paralelo a estas acciones, se participó de las actividades de capacitación que desarrolló Icacit que, entre otras personalidades, invitó al Perú al Dr. Mario Gonzales, profesor de la Universidad de Texas y evaluador de ABET.

El resultado fue una total identificación de las personas con la organización y una alta motivación de logro que luego fue reportada en el informe de la visita de los evaluadores externos.

4.3 Autoevaluación

Esta puede ser la etapa central del proceso para la acreditación. En ella se produce el documento que describe a la institución, su plan de mejora continua, la forma en que ha implementado los criterios definidos por la agencia acreditadora y los resultados que ha logrado.

Se detalló y documentó el plan de mejora continua y se verificó el cumplimiento de todos los criterios de acreditación, asegurando la presencia de recursos y fortalezas necesarios para un servicio de excelencia. Se puso énfasis en todas las oportunidades de crecimiento que se identificaban para facilitar el diagnóstico real de las prácticas asociadas a cada criterio de evaluación.

En el caso de la acreditación ante ABET, el documento resultante de la autoevaluación se compone de dos partes:

1. la información del programa por evaluar y
2. el perfil de la institución

La sistematización del proceso de autoevaluación se inició con la definición del programa a través de los objetivos educativos del programa (OEP) y resultados del programa.

Cada uno de los objetivos educativos y de los resultados del programa fue definido, verificado y ratificado con la participación de diversos grupos de la organización, con el liderazgo del jefe de departamento responsable del programa.

El jefe de departamento convocó, a través de reuniones, a la plana docente, los graduados y el Comité Técnico Consultivo del Programa para la formulación y revisión de los OEP y resultados. Posteriormente, las propuestas fueron presentadas al Comité Central de Mejora para su aprobación final.

Los objetivos educativos y resultados fueron relacionados a través de matrices con los cursos de la carrera para asegurar que la ejecución curricular contemplaba el logro de estos. Un ejemplo de estas matrices, utilizado en el año 2005 para la carrera de electrotecnia industrial, se presenta a continuación.

Cuadro 3
Tabla de objetivos educativos del programa de electrotecnia

	Objetivos educativos del programa (OEP)
A	Nuestros egresados diseñan, instalan, implementan, controlan y mantienen sistemas eléctricos.
B	Nuestros egresados identifican y analizan problemas, proponen y desarrollan soluciones en los sistemas eléctricos.
C	Nuestros egresados se desempeñan con iniciativa, creatividad, manejo eficiente de recursos y trabajan en equipo.
D	Nuestros egresados son profesionales comprometidos con su desarrollo, la calidad y seguridad.
E	Nuestros egresados practican principios éticos que contribuyen al desarrollo de la sociedad.

Fuente: Tecsup.

Elaboración: Tecsup.

Cuadro 4
Matriz de resultados por cada objetivo

Objetivos del programa					Resultados del programa
A	B	C	D	E	
x	x				Los estudiantes aplican los conocimientos y técnicas y usan herramientas modernas para desarrollar, implementar y mantener sistemas eléctricos.
x	x				Los estudiantes aplican conocimientos actuales de sistemas eléctricos utilizando matemática, ciencia y tecnología.
x	x				Los estudiantes realizan pruebas y mediciones, analizan e interpretan sus resultados para evaluar y mejorar los sistemas eléctricos.
x	x	x			Los estudiantes gestionan, diseñan y optimizan sistemas eléctricos con creatividad.
		x			Los estudiantes trabajan eficazmente en equipo.
x	x	x			Los estudiantes identifican, analizan y solucionan problemas en sistemas eléctricos, utilizando herramientas modernas.
		x			Los estudiantes se comunican eficazmente de manera oral, escrita y gráfica.
			x	x	Los estudiantes reconocen los aspectos contemporáneos de la profesión, la sociedad, practican el aprendizaje permanente y el respeto por la diversidad.
	x		x	x	Los estudiantes trabajan con criterios de calidad y seguridad y actúan con principios éticos.
		x		x	Los estudiantes gestionan los recursos materiales y humanos.

Fuente: Tecsup.

Elaboración: Tecsup.

Cuadro 5
Matriz de resultados para cada curso
(solo ejemplo primeros 3 semestres)

Código del curso	Curso	Resultados del programa									
		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Semestre I											
EG2601	Electricidad		x	x		x				x	
MG2604	Taller Mecánico					x	X			x	
QG2601	Química		x			x	X			x	
MG2601	Física I		x		x	x	X				
IG2601	Informática I	x	x					x			
MG2603	Matemática I		x				X				
GG2603	Comunicación I							x	x		
GG2604	Inglés I							x			
GG2601	Actitudes y Valores					x			x	x	
GG2602	Expresión Artística					x	x		x	x	
Semestre II											
AG2601	Electrónica		x	x		x	X			x	
EG2603	Taller Eléctrico					x	X			x	x
MG2605	Tecnología de Materiales		x			x	X			x	
MG2608	Física II		x		x	x	X				
IG2602	Informática II	x	x					x			
MG2610	Matemática II		x				X				
MG2607	Dibujo Técnico							x			
GG2605	Comunicación II					x		x	x		
GG2606	Inglés II							x			
GG2607	Realidad Nacional e Internacional								x	x	
Semestre III											
EE2601	Medidas Eléctricas	x	x	x		x				x	
EE2603	Instalaciones Eléctricas	x	x		x						
EE2604	Máquinas Eléctricas I		x	x				x		x	
EE2608	Montaje e Instalación Eléctrica I	x	x	x	x	x				x	x
EE2606	Dibujo Eléctrico	x						x			
AE2601	Electrónica Analógica	x	x	x							
EE2607	Matemática Aplicada		x				X				
GG2609	Presentaciones Exitosas				x			x		x	
GG2608	Inglés III							x			
GG2610	Mejora Continua								x	x	x

Fuente: Tecsup.

Elaboración: Tecsup.

Este diseño no podría evaluarse sin un adecuado sistema de medición. Para esto se usa el Plan de Mejora Continua. La medición permite identificar, recopilar y preparar información relacionada con el logro de los OEP y resultados del programa. Los principales instrumentos usados para la medición son:

a. Encuestas a egresados

Las encuestas se aplican para conocer en qué medida los graduados consideran que logran los objetivos educacionales del programa (OEP). Están orientadas a aquellos graduados con una antigüedad de entre 4 a 10 años de haber egresado.

b. Encuesta a empleadores

Estas encuestas se aplican a las personas que laboran con los egresados para obtener su opinión respecto al logro de los OEP. Para ello se coordina con las empresas que emplean egresados del programa.

c. Colección de datos por web

El objetivo es tener data actualizada del desarrollo de los egresados desde su inserción al mercado laboral, evolución, plan de desarrollo profesional y la demanda laboral. Cada mes se elaboran reportes estadísticos de empleo.

d. Registro de las opiniones del Comité Técnico Consultivo

El objetivo de estas reuniones es recoger sugerencias, recomendaciones y opiniones sobre actualización del plan de estudios, tecnologías que se deben considerar en la formación y desempeño de los graduados.

e. *Informe de desempeño de estudiantes en las pasantías*

Las pasantías son la ejecución de proyectos en las empresas y su duración es de un mes. Los supervisores a cargo de ellas en las empresas llenan un formato de desempeño del estudiante en la pasantía, que incluye las habilidades que deben lograrse.

f. *Desempeño de estudiantes en las prácticas*

Se aplica la “encuesta sobre el desempeño de los estudiantes en las prácticas” para recopilar información acerca del desempeño de los estudiantes en las prácticas finales. Esta encuesta es llenada por los supervisores de las empresas a cargo de los estudiantes que realizan la práctica.

g. *Entrevista a los estudiantes*

Las entrevistas se llevan a cabo con los estudiantes que cursan el último año. El objetivo es medir cómo perciben sus responsabilidades sociales y éticas en el ejercicio de su profesión y la necesidad de la educación continua como un reto para toda la vida.

h. *Encuesta a estudiantes sobre resultados*

Se aplica a los estudiantes del último semestre, con el objetivo de conocer su percepción acerca del logro de los resultados por ellos mismos.

i. *Encuestas referenciales sobre los cursos*

En todos los cursos se mide el logro de los objetivos. La base de la encuesta son preguntas sobre el desempeño de la plana docente, efectividad del material de enseñanza y los recursos que se emplean en las sesiones prácticas y teóricas.

j. Reportes de notas de los cursos

Con las calificaciones que se van obteniendo en los cursos, se elaboran cuadros estadísticos con el propósito de reconocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes de todos los semestres académicos en cada curso y su desempeño en general.

k. Encuestas a estudiantes sobre servicios

El objetivo de la aplicación de esta encuesta es identificar el nivel de desempeño de los servicios que ofrece la institución a través de la opinión de los estudiantes. Su aplicación es anual y el departamento de servicios educativos es el encargado de su aplicación.

l. Portafolios de los cursos

Todos los cursos del programa tienen un portafolio. El portafolio incluye todo el material que el profesor entrega a los estudiantes durante todo el período de estudios, y el generado por los mismos estudiantes. El portafolio proporciona evidencias del logro de objetivos de los cursos y sus resultados.

m. Reportes de ejecución de los cursos

Los docentes reportan al final del semestre el logro de los objetivos de los cursos y sus respectivos resultados, las dificultades encontradas durante el desarrollo del curso, y las soluciones que ellos mismos aplicaron. Asimismo, las mejoras que proponen para el mejor desarrollo del curso.

En la fase de evaluación del plan de mejora continua, la información de la medición es analizada por los diferentes comités con el propósito de proponer acciones de mejora a los OEP, resultados, actividades académicas, infraestructura, metodología, etc. Esta fase es desarrollada por cinco entes:

1. El Comité Técnico Consultivo
2. El Comité de Programa
3. La Jefatura del Departamento
4. El Comité Central de Mejora
5. El Comité de Servicios al Estudiante y Egresado

En la autoevaluación se documentan todos los instrumentos de medición y la realización de las actividades de evaluación para el programa por acreditar.

La autoevaluación también implicó un análisis del personal docente y los recursos utilizados en la realización del programa. La descripción en detalle de la plana docente y su evaluación fue fundamental. Las acciones de mejora en competencias del personal tuvieron una gran implicancia en la política de recursos humanos de la organización y el desarrollo de largo plazo del equipo docente. Esto se reflejó en un mayor compromiso de los profesores con el proceso, elemento que fue muy significativo en el éxito de la acreditación.

Antes de enviar la documentación de autoevaluación a la agencia evaluadora, se nombraron evaluadores internos que deberían funcionar con las mismas características de evaluación que un evaluador externo: objetividad, apego a lo especificado en los criterios de evaluación, utilización de las hojas de preguntas de evaluación proporcionadas por las acreditadoras y exigencia del mayor nivel de prácticas observadas en instituciones externas.

Por último, la primera vez que Tecsup iba a someter uno de sus programas a evaluación de ABET, se invitó al Dr. Mario Gonzales, experto acreditador de ABET, para que revise el documento de autoevaluación preparado y nos visite para verificar y evaluar, sobre la base de los criterios de ABET, el desempeño del Programa de Electrónica y Automatización Industrial de Tecsup. Su informe fue de gran valor para mejorar el

documento de autoevaluación y tomar acciones de mejora en aspectos curriculares, docentes, organizativos y administrativos del programa.

Un aspecto clave fue la importancia de compartir información con todos los constituyentes (estudiantes, empresas, egresados y docentes) del proceso educativo, sus objetivos, y lo que podía esperarse como resultado.

Los estudiantes participaron con entusiasmo en actividades como la elaboración del portafolio de evidencias de los trabajos que desarrollan en cada curso, la comprensión de los objetivos y resultados del programa, y reporte de incidentes críticos asociados a la disponibilidad de equipo, ambientes o materiales para el proceso de aprendizaje. Esto los ubica como primeros actores en el logro de las competencias consideradas en el perfil asociado a los egresados, y demandantes activos en asegurar el nivel de calidad en cada área de un programa.

4.4 Evaluación externa

Finalmente, y después de 2 años de preparación, se solicitó a ABET la realización de la evaluación externa para la acreditación.

Como primer paso, la agencia envió a un evaluador a realizar una visita preliminar ("*pre-visit*"). El Dr. Fred Emshousen, ex decano de la Escuela de Tecnología de la Universidad de Purdue de Indiana, Estados Unidos, desarrolló una exigente evaluación, al final de la cual concluyó que podíamos solicitar la visita oficial de evaluación para la acreditación. Sus hallazgos, comunicados al equipo de trabajo al final de su visita, permitieron el afinamiento del autoestudio y condujeron a la toma de acciones finales para la adecuación a los criterios de ABET.

Cuadro 6
Matriz de medición y evaluación

Herramientas de medición	Medición de:			Responsable de la medición		Responsable de la evaluación				
	OEP	Resultados	Objetivos de los cursos	Departamento de Servicios Educativos	Departamento de Electrotecnia Industrial	Comité de Programa	Comité de Servicios a Estudiantes y Egresados	Comité Central de Mejora	Comité Técnico Consultivo	Jefatura del Departamento
Encuestas a egresados	x			x		x		x		x
Encuestas a empleadores	x			x				x	x	x
Colección de datos por web	x			x		x		x		x
Opiniones Comité Técnico Consultivo	x	x	x		x	x		x		x
Desempeño de estudiantes en pasantías		x		x		x	x	x		x
Desempeño de estudiantes en prácticas		x		x		x		x		x
Encuestas a estudiantes sobre resultados		x		x		x		x		x
Entrevistas a estudiantes		x	x	x		x		x		x
Portafolios de los cursos		x	x		x					x
Reportes de ejecución de cursos		x	x		x	x		x		x
Encuesta referencial a estudiantes sobre cursos			x	x		x		x		x
Reportes de notas de los cursos			x	x		x		x		x
Encuesta a estudiantes sobre servicios			x	x			x			x

Fuente: Tecsup.
Elaboración: Tecsup.

De acuerdo al calendario preestablecido de ABET, se cursaron las solicitudes de acreditación de Tecsup. Al recibir respuesta positiva para la visita fijando la fecha, se comunicó la misma a todo el personal, lo que generó un alto grado de entusiasmo y compromiso para el logro de la acreditación. Esta reacción fue posible por haber mantenido informado a todo el personal durante todo el proceso y por haber tratado el asunto siempre como objetivo estratégico de máxima importancia para la institución.

Se enviaron los documentos de autoevaluación y toda la comunidad educativa de Tecsup se preparó para recibir a los evaluadores. Jefes de unidad, personal administrativo, docentes y estudiantes deseaban participar y ser entrevistados o reunirse con los evaluadores. Los evaluadores percibieron con nitidez la disposición y ganas de mostrar las prácticas de la institución. Esto fue posteriormente destacado por los evaluadores.

Cada oficina se había preparado para mostrar sus archivos, reportes y documentación, y reconocían como una oportunidad de fortalecer el resultado el ser entrevistados por los evaluadores. Los evaluadores desarrollaron su agenda formal de entrevistas, pero también desarrollaron una agenda informal con personal no programado a quienes abordaban espontáneamente.

Luego de los tres días de evaluación, el equipo evaluador compartió en una reunión de salida un resumen de sus hallazgos, que fueron especialmente positivos. De inmediato, se informó al personal de los buenos resultados en la evaluación, aunque la certificación demoraría todavía hasta poder ser confirmada oficialmente. Esto fue nuevo motivo de celebración y sentimiento de unidad e identificación con la organización.

Terminada la visita, los equipos evaluadores deben someter sus informes preliminares a sus Comités de Acreditación, lo cual ocurre meses después de la visita. En el informe final se señala la decisión o no de la acreditación y se especifican las fortalezas de los programas, observaciones, debilidades,

preocupaciones o puntos débiles. Podemos compartir que en cada caso la acreditación se otorgó por el máximo tiempo que podría darse, 6 años.

Las altas calificaciones profesionales de los evaluadores externos y su experiencia en universidades de alto prestigio en ingeniería constituyeron una oportunidad de recolectar valiosas iniciativas más allá del objetivo mismo de la evaluación.

V. Después de la acreditación, ¿qué?

Concluido el proceso de la primera acreditación con ABET, fue más sencillo realizar el proceso para las otras carreras, cuyos responsables y docentes habían estado participando también en la primera acreditación.

Asimismo, fue menos complejo abordar el reto con Asiin, dado que las agencias acreditadoras que pertenecen al llamado “Acuerdo de Washington” se reúnen para mantener similares criterios de acreditación. Aunque la preparación y la capacitación necesarias para acreditar los siguientes programas y obtener acreditaciones frente a Asiin fueron menores, estuvieron igualmente llenas de oportunidades de crecimiento. Una importante diferencia que aporta el proceso ante Asiin es el “suplemento de Diploma”, que es un documento que describe de manera breve las principales características de un programa y, en particular, la trayectoria académica del egresado, que es exigida en Europa, y un Manual de Módulos Formativos que se dan en un programa.

La acreditación no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio para lograr un objetivo superior. En el caso de Tecsup, la acreditación fue definida como un medio para apoyar la dinámica de carrera de nuestros graduados, cuyo desarrollo es la finalidad última de la actividad de nuestra organización, un vehículo para facilitar nuestra participación institucional en redes internacionales, y un proceso para asegurar la mejora continua de toda nuestra entidad formadora.

La organización ha recibido el mandato de sus fundadores de preparar a jóvenes peruanos a enfrentar el desafío de la vida, conquistando por sí mismo sus más preciadas metas. En ese sentido, el logro de las acreditaciones se convierte en un importante paso en la búsqueda de la excelencia, de manera que resulta necesario determinar nuevos logros por alcanzar, como son: asegurar la sostenibilidad de las acreditaciones, implementar nuevos servicios de carrera, impulsar programas de intercambio académico, etc.

Es necesario resaltar la práctica de codesarrollo o valor compartido que se práctica en Tecsup. Es decir, la organización avanza junto con sus colaboradores. Así, los resultados de los logros son compartidos, traducéndose en mayores oportunidades para los colaboradores, que significan apoyo a sus actividades de desarrollo, de acuerdo con los planes de vida de cada uno, asistencia a la obtención de grados académicos superiores, especializaciones en el exterior, apoyo en situaciones de emergencia, etc.

Somos una familia, celebramos los logros y nos acompañamos en los momentos difíciles.

VI. Conclusiones

- La acreditación es una decisión estratégica que demanda el involucramiento de la máxima autoridad de gobierno y dirección de la organización, desde el inicio, y que debe permanecer durante todo el proceso para brindar los recursos, dar la visibilidad necesaria y expandir sus alcances a toda la institución.
- La acreditación es un resultado que tiene como condición previa la existencia de una cultura de calidad, clara orientación al cliente, buena articulación con las empresas y los egresados, y fortaleza en la organización.

- El proceso no está restringido a una sección o área específica (académica, por ejemplo), sino que debe ser de conocimiento e interés de toda la institución, la que debe poder participar con responsabilidades claras.
- Los componentes de la calidad deben ser discutidos repetidas veces para asegurar un aprendizaje en profundidad en toda la organización, abordándolos como oportunidades de mejora, más que como exigencias externas.
- La acreditación debe verse como un logro que da valor a toda la organización e impacta a todos los constituyentes de la institución.
- El resultado debe ser compartido con todos y cada uno de los colaboradores y estudiantes, y la celebración debe ser intensa y duradera.

VII. Referencias bibliográficas

APA – AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION

- 2012 “Why is Accreditation Important”. En: *Support Center, American Psychological Association*. Fecha de consulta: 15/05/2012. <<http://www.apa.org/support/education/accreditation/importance.aspx#answer>>.

ASEE – AMERICAN SOCIETY FOR ENGINEERING EDUCATION

- 2012 *Profiles of Engineering and Engineering Technology Colleges*. Washington, D. C.: The American Society for Engineering Education.
- 2006 *Profiles of Engineering and Engineering Technology Colleges*. Washington, D. C.: The American Society for Engineering Education.
- 2004 *Profiles of Engineering and Engineering Technology Colleges*. Washington, D. C.: The American Society for Engineering Education.

BARUCH, Yehuda

- 1999 “Profiles Integrated Career System for the 2000s”. En: *International Journal of Manpower*, vol. 20, N° 7, pp. 432-57.

BLIGIARDI, Barbara; Alberto PETRONI y Alberto DORMIO

2005 "Organizational Socialization, Career Aspirations, and Turnover Intentions among Design Engineers". En: *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 26, N° 6, pp. 424-41.

DOLAN, Shimon y Salvador GARCÍA

2002 "Managing by Values: Cultural Redesign for Strategic Organizational Change at the Dawn of the Twenty-First Century". En: *Journal of Management Development*, vol. 21, N° 2, pp. 101-17.

ENGINEERING COUNCIL

2012 "Information for Universities". En: *Engineering Council*. Fecha de consulta: 30/06/2012. <<http://www.engc.org.uk/education--skills/accreditation/information-for-universities>>.

ISMAIL, Maimunah

2003 "Men and Women Engineers in a Large Industrial Organization: Interpretation of Career Progression Based on Subjective Career Experience". En: *Women in Management Review*, vol. 18, N° 1/2, pp. 60-7.

KATZ, Ralph; Michael TUSHMAN y Thomas ALLEN

1995 "The Influence of Supervisory Promotion and Network Location on Subordinate Careers in a Dual Ladder RD&E Setting". En: *Management Science*, vol. 41, N° 5, pp. 848-63.

KEENAN, Tony

1994 "Undergraduate Education and the Career Orientation of Professional Engineers: Comparison between Individuals from Enhanced Engineering Courses and those from Conventional Engineering Courses". En: *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, vol. 67, N° 2, pp. 89-186.

LUCKY, Robert

2008 "U.S. Engineers and the Flat Earth". En: *IEEE Spectrum*, vol. 45, N° 3, pp. 16-29.

ODU – OLD DOMINION UNIVERSITY

- 2008 “Department of Engineering Technology”. En: *Old Dominion University*. Fecha de consulta: 06/05/2008. <<http://www.eng.odu.edu/et/academics/overview.shtml>>.

OCDE

- 2006 *Women in Science, Engineering, and Technology (SET): Strategies for a Global Workforce*. Ottawa: Workshop Summary.

MORENO, Pablo

- 2012 “Calidad una decisión estratégica en la educación superior”. En: *Revista Politécnica*, año 8, N° 14.

REISBERG, Liz

- 2009 “La educación superior en los EE. UU.” [diapositivas]. Presentado en las Jornadas de Trabajo sobre Aseguramiento de la Calidad en el CNE – Consejo Nacional de Educación. En: *Boletín del Consejo Nacional de Educación*, N° 22, junio.

TOOLEY, James

- 1999 *The Global Education Industry, Lesson from Private Education in Developing Countries*. Studies in Education N° 7. Institute of Economic Affairs.

Capítulo 4

Los sistemas de acreditación de la calidad y la experiencia en América Latina

Marcelo Becerra

I. La medición de la calidad en la educación superior

La calidad de la educación superior es inherentemente difícil de medir. En primer lugar, y a diferencia de la educación básica, no existen pruebas estandarizadas de medición de los resultados del aprendizaje de los graduados. Asimismo, la función de producción de la educación superior es muy compleja en relación con los objetivos y los resultados de impacto que esta pretende alcanzar. En otras palabras, resulta arduo medir la calidad del *output* en términos cuantitativos o absolutos.

Si la calidad de un programa depende de los resultados de aprendizaje de los graduados (en otras palabras, cómo estos se desenvolverán en el mercado de trabajo), entonces solo se puede apreciar en términos relativos, en relación con los perfiles demandados en el mercado de trabajo, los cuales son muy diversificados, cambiantes y dependientes de otras variables (macroeconómicas, globales, etc.).

Asimismo, en la educación superior, tanto los sistemas a nivel de países como las instituciones individualmente difieren de manera significativa en sus objetivos, contenidos y alcance. De aquí la dificultad de definir una función de producción e indicadores objetivos y comparables. De acuerdo con el informe de la política del Banco Mundial sobre la contribución de la educación superior al desarrollo económico sostenible (Banco Mundial 2002), los sistemas de enseñanza superior abarcan una amplia gama

de modelos institucionales –universidades de investigación, institutos politécnicos o tecnológicos, escuelas de humanidades, *community colleges*, universidades abiertas, etc.– que en conjunto producen la variedad de trabajadores y empleados calificados que el mercado laboral necesita. Cada tipo de institución tiene un papel importante que desempeñar, y el poder alcanzar un desarrollo equilibrado entre los distintos componentes del sistema es una de las principales preocupaciones de muchos gobiernos.

Esta gran diversidad de sistemas de educación superior justifica los esfuerzos realizados por Europa, en el marco del proceso de Bolonia, para armonizar algunos de los aspectos de los sistemas nacionales (la organización del sistema en tres ciclos, el establecimiento de un marco de calificaciones, la evaluación de resultados de aprendizaje, etc.). Sin embargo, aunque estos esfuerzos son muy válidos, hay aún un gran margen de interpretación de cuál es la mejor manera de formar estudiantes (con diferentes antecedentes, aptitudes, intereses y ambiciones) en consistencia con las necesidades de la sociedad y del mercado de trabajo.

Una de las principales consecuencias de esta dificultad de medición ha sido la proliferación en los últimos años de tablas de clasificación o “*rankings*”, como medios más sistemáticos de identificación y clasificación de universidades, los cuales se han expandido desde hace una década. Estos *rankings* tienen limitaciones metodológicas que tornan difícil llamarlos mediciones objetivas, fundamentalmente por la mencionada dificultad en medir los resultados de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, los *rankings* sin duda funcionan como señales válidas de mercado, en el clásico sentido “credencialista”, aunque por supuesto dependiendo de la reputación de cada clasificación.

Aunque la mayoría de las 45 clasificaciones más conocidas tratan de clasificar por separado las universidades existentes dentro de cada país,

existen los *rankings* para establecer clasificaciones internacionales. Estas clasificaciones funcionan mejor en las universidades de investigación, que pueden ser mejor medidas mediante “proxies” como publicaciones indexadas, citaciones, premios Nobel. Las dos clasificaciones internacionales más completas (Salmi 2009), que permiten extensas evaluaciones comparativas de las instituciones a través de las fronteras nacionales, son las preparadas por: (i) el *Suplemento de Educación Superior del Times (THES)*, realizado por QS Quacquarelli Symonds Ltd.; y (ii) la Universidad Jiao Tong de Shanghái (SJTU). A nivel de América Latina también se han publicado *rankings* (como el QS en 2012).

Con el propósito de comparar la categoría internacional de las diversas instituciones, estas tablas de clasificación se construyen mediante el uso de datos objetivos o subjetivos (o ambos), que las propias universidades ofrecen, o mediante información de dominio público. Las metodologías se centran sobre todo en la reputación internacional, la combinación de aportaciones subjetivas (como las revisiones por pares de artículos y las encuestas de contratación de personal para empresarios), datos cuantitativos (incluido el número de estudiantes y profesores *full-time*, equipamiento, publicaciones, etc.). Adicionalmente, estas clasificaciones enfrentan el problema de que la gran mayoría de las instituciones no dispone de la información suficiente y de calidad para establecer y gestionar sistemas de indicadores apropiados para el seguimiento de su desarrollo (Salmi 2009).

Pero, más allá de la dificultad en medirla, la calidad y su mejoramiento continuo ha sido una preocupación central tanto de los países como de las instituciones de educación superior (IES) en las últimas dos décadas. La respuesta ha sido el desarrollo e introducción de mecanismos y/o sistemas de aseguramiento de la calidad, enfocados en procesos de generación de una cultura de mejoramiento de la calidad, procesos que se han ido consolidando fuertemente en los últimos años. Se entiende de

manera muy general que un sistema adecuado de aseguramiento de la calidad debe cumplir los siguientes objetivos (World Bank 2010): (i) asegurar que las IES y programas satisfacen, por lo menos, un nivel mínimo de calidad; (ii) contribuir al mejoramiento continuo de las IES y programas (cualquiera sea su nivel de calidad); (iii) ser costo-eficiente; (iv) ser creíble, tener buena reputación y que las decisiones sean tomadas en serio por los actores involucrados (gobiernos, IES, estudiantes, empleadores).

II. Los mecanismos y sistemas de aseguramiento de la calidad

A pesar de que muchos autores coinciden en que el aseguramiento de la calidad está aún en estado adolescente (con una gran cantidad de enfoques y cierta confusión de objetivos y terminología), existe también un amplio consenso sobre que los sistemas de aseguramiento de la calidad proveen los incentivos adecuados a las IES para desarrollar mecanismos institucionales de mejora permanente de la calidad. Antes de la educación superior masiva de Europa en la década de 1990, la revisión de calidad externa había existido esencialmente en los Estados Unidos y en el Reino Unido. En los veinte años pasados, el número de países que han abrazado algún sistema de aseguramiento de la calidad ha aumentado a más de 80 en el mundo, y se han vuelto una herramienta importante y ampliamente utilizada para evaluar y mejorar la calidad de la educación superior, proporcionando a los gobiernos, establecimientos educativos, estudiantes y empresarios la información crítica sobre la calidad de la educación de las instituciones y programas.

El proceso de aseguramiento de la calidad (AC) sirve a la comunidad de educación superior y al país en los siguientes aspectos (Lenn 2004): (i) garantiza estándares o criterios de calidad mínimos, consensuados entre

el gobierno, las IES, las profesiones y los empleadores, entre otros; (ii) incentiva los procesos de reforma y mejoramiento de las IES; (iii) provee las bases para el planeamiento estratégico; (iv) provee estructuras de gestión internas para el mejoramiento de la calidad (autoevaluación, oficinas de calidad, etc.); (v) maximiza la comunicación entre las IES, entre los niveles educativos, con el gobierno y el sector privado.

Los usuarios primarios del aseguramiento de la calidad (AC) incluyen al gobierno, estudiantes, familias, empleadores y organizaciones de financiamiento. El proceso y resultados del AC sirven a los distintos actores para diversos fines, entre los principales:

(a) *Gobierno*: para definir una política de educación superior nacional, regional o local, asegurar una educación superior de calidad para los ciudadanos, asegurar una mano de obra de la calidad, determinar qué instituciones y programas pueden recibir el financiamiento del sector público, aceptar en la función pública solamente a aquellos que se graduaron de instituciones u programas acreditados, determinar qué instituciones reciben financiamiento para la investigación, utilizar la garantía de calidad como medios de protección al consumidor.

(b) *IES*: para mejorar la calidad de gestión institucional, mejorar la calidad y pertinencia de los programas, mejorar la información y datos institucionales, realizar el planeamiento institucional, determinar la calidad de miembros en ciertas organizaciones, facilitar esquemas de la transferencia, asegurar a un cuerpo calificado de docentes.

(c) *Estudiantes*: para asistirlos con información adecuada al elegir una institución/programa, asegurar transferencias entre las instituciones acreditadas, asegurar la admisión en el nivel de postgrado, ayudar a conseguir empleo.

(d) *Empleadores*: para asegurar trabajadores de calidad con las habilidades requeridas.

2.1 Enfoques y modalidades de aseguramiento de la calidad

En primer lugar, es importante señalar que no existen estudios formales que puedan probar rigurosamente el impacto de los distintos esquemas de AC. Los diferentes sistemas educativos y las distintas etapas de madurez de los sistemas y de las IES implican que se aplican enfoques distintos según el país de que se trate. Los enfoques comunes de aseguramiento de la calidad de la educación superior se clasifican generalmente como “sumativo” (“*summative*”), es decir, un juicio sobre si una institución está cumpliendo con ciertos criterios predefinidos, o “formativo”, que consiste en la promoción de incentivos para que la institución identifique sus propias fortalezas y deficiencias y desarrolle planes de mejoramiento (World Bank 2010).

Mientras que en el enfoque acumulativo, los estándares o criterios elegidos son a menudo “*proxies*” de calidad, y puesto que la acreditación implica una recompensa o sanción, se incentiva a las instituciones a “poner su mejor cara”, más que hacer hincapié sobre las debilidades y los planes para tratarlas, que es la esencia del enfoque formativo. La crítica tradicional a este último es que no se exigen metas claras y que son basadas marginalmente en criterios objetivos de la calidad. Esta crítica es atenuada por el hecho de que es difícil identificar los criterios objetivos para ambos enfoques de evaluación.

Más allá de las ventajas y de las desventajas relativas de ambos enfoques, en realidad los procesos de aseguramiento involucran, en mayor o menor medida, elementos de ambos enfoques, adaptándose además la metodología empleada a diversos tipos de instituciones y situaciones. Algunas modalidades actualmente en aplicación incluyen (World Bank 2010): (i) acreditación estándar mínima; (ii) acreditación de la excelencia; (iii) evaluación externa de apoyo; (iv) auditorías de los procesos internos de garantía de calidad; (v) evaluación comparativa del estado de una disci-

plina; (vi) *benchmarking* entre instituciones y programas; y (vii) *rankings*. Sin embargo, a efectos de definir las modalidades de manera más general y estándar, estas se podrían clasificar en tres grupos (Lenn 2004, OECD 1999): (i) auditoría, (ii) evaluación y (iii) acreditación.

La auditoría consiste en una revisión de las exigencias implícitas o explícitas de una organización sobre sí misma. Cuando una institución fija sus objetivos, implícitamente está afirmando lo que hará y la auditoría de calidad verifica el grado en que alcanza dichos objetivos. Cuando las exigencias son explícitas (como en los informes financieros o si la institución realizó una auditoría de calidad interna), la auditoría se convierte en una validación (o algo semejante) de esas exigencias. La auditoría cuestiona la eficacia de los procesos (por ejemplo, para alcanzar los objetivos). Su resultado describe el grado de precisión de las exigencias. Una auditoría a veces recibe el nombre de “revisión”.

El ISO define la auditoría de calidad como un proceso tripartito que verifica: (i) lo idóneo de los procedimientos de calidad frente a los objetivos propuestos; (ii) la congruencia entre las actividades actuales de calidad y los planes; y (iii) la eficacia de las actividades para lograr los objetivos. Pueden distinguirse las siguientes variantes: (i) **auditoría directa**: la revisión externa investiga si funcionan los procesos institucionales. En teoría, las instituciones de educación superior no requieren presentar ninguna documentación especial; (ii) **auditoría de validación**: la institución revisa sus propios procesos (como debe hacerlo de tanto en tanto) e informa los resultados en un documento específico. Al determinar si el resultado es válido, será inevitable que la instancia de revisión externa efectúe una auditoría directa; por ejemplo, revisar si los procesos funcionan; (iii) **meta-auditoría**: la institución tiene procesos para garantizar la calidad y para verificar su eficacia. La revisión externa investiga estos últimos. En teoría no se requiere ninguna documentación especial.

La valoración, resultado de la evaluación, da como resultado un grado, sea numérico (un porcentaje o una escala más corta como de 1 a 4), literal (A a la F) o descriptivo (excelente, bueno, satisfactorio, insatisfactorio). El espectro de gradación puede o no tener un límite de aprobación/reprobación (o simplemente una escala de dos puntos). La evaluación determina qué tan adecuados son los resultados a partir del grado que se obtiene. La valoración también suele llamarse “evaluación”. La definición de la evaluación depende del significado del término ‘adecuado’. Más que tratar de elegir entre las muchas definiciones, es más útil saber quién tiene la responsabilidad y autoridad para definir dicho término. La diferencia primordial entre la auditoría y la evaluación radica en sus resultados: sus procesos son los mismos en el sentido de que ambas investigan el logro de los objetivos (la naturaleza de la investigación dependería de la naturaleza de los objetivos).

La acreditación es una valoración que indica si una institución alcanza un estatus determinado. El estatus puede tener implicaciones para la institución misma (licencia de operación) y/o sus estudiantes (elegibilidad para becas). A partir de la acreditación, se decide si la institución es adecuada (en diversos sentidos) y, por ende, si debe recibir aprobación, es decir, debe ser “aprobada” o admitida en una categoría determinada. En teoría, el resultado de una acreditación es una decisión afirmativa/negativa o aprobación/reprobación, pero son posibles las gradaciones, por lo general en el contexto de una fase transitoria (hacia la aprobación o reprobación). De este modo, el resultado tanto de la evaluación como de la acreditación pueden ser varias calificaciones en una escala lineal. La acreditación también recibe el nombre de “licencia” o “registro”. Estas dos actividades tienen diferentes objetivos, pero resultados semejantes. La acreditación especializada o profesional es una valoración sobre el grado de preparación que reciben los egresados para el empleo en un ámbito específico (como Derecho o Medicina).

Los tres conceptos pueden compararse conforme a una secuencia natural de revisión de cinco puntos: (i) ¿son adecuados los objetivos de las instituciones de educación superior?; (ii) ¿se adaptan sus planes a esos objetivos?; (iii) ¿son acordes sus acciones con los planes?; (iv) ¿son adecuadas sus acciones para lograr los objetivos?; (v) ¿cuál es el alcance de los objetivos? Normalmente ninguno de los tres procesos abarca los cinco pasos. La acreditación abarca del 1 al 4; la auditoría, del 2 al 3; y la evaluación abarca el 5 y quizá del 2 al 4 (OECD 1999, Lenn 2004).

Pese a que las definiciones hacen una distinción entre los tres conceptos (auditoría, evaluación/valoración y acreditación), existen interpretaciones que sostienen su posible coincidencia. Tras una auditoría que haya determinado el grado de validez de las exigencias de la institución, dicho grado puede indicarse mediante un porcentaje, que convierte a la auditoría en una evaluación, como se definió anteriormente. Pero si la calificación para un determinado estatus se define conforme a los logros de por lo menos cierto porcentaje de una de las exigencias, entonces la auditoría habrá sido también una acreditación.

Todos estos procesos pueden ser realizados por la institución o por un órgano externo, pero la autoevaluación y la autoacreditación, en general, no gozan de credibilidad (OECD 1999). Sin embargo, al igual que con la auditoría, en principio una institución puede autoevaluarse o autoacreditarse, de modo que el proceso externo se convierta en una auditoría de validación (o impugnación) a partir de las conclusiones de la institución. De nuevo, hay una situación en que los tres conceptos se fusionan o entremezclan. Cualquier intento por obtener una definición precisa es confuso debido a que la mayoría de estos términos se emplea también genéricamente para referirse a cualquier proceso de revisión o valoración. Bien sea por debajo o por encima del umbral de la acreditación, en lo que a responsabilidad se refiere el mejoramiento es una cuestión distinta, y muchos opinan que ambas funciones son incompatibles y que

no pueden ser realizadas por la misma dependencia de revisión externa. Sin embargo, están tan estrechamente vinculadas que resulta más sensato que la misma dependencia las maneje juntas en vez de que las separe.

Asimismo, al verificar el logro del umbral, un acreditador enriquece su experiencia respecto a lo que es eficaz y adecuado, y puede colaborar a que las instituciones mejoren, ya sea para alcanzar o superar el nivel del umbral. No obstante, el mejoramiento de la calidad no requiere de los mismos métodos de investigación que la acreditación, la auditoría o la evaluación. En alguna medida, la revisión externa de la calidad termina teniendo que efectuar una inspección, que quizá no sea el mejor enfoque para combinar el mejoramiento de la calidad o las consideraciones estratégicas con la visita de acreditación en la que se define la responsabilidad.

2.2 Las etapas de la acreditación

La práctica global en la acreditación sigue típicamente cuatro pasos (Lenn 2004):

(a) *Desarrollo de estándares*: es fundamental al proceso de la acreditación contar con un sistema de estándares sobre la base de los cuales aplicar uniformemente la evaluación tanto de instituciones como programas o carreras. Estos idealmente deben estar consensuados a nivel de las IES, asociaciones científicas y/o profesionales.

(b) *Autoevaluación*: la institución (en general o un programa/carrera) experimenta el proceso de autorresponder a los estándares en un reporte lo suficiente debatido. Es típico que este proceso lleve varios meses para asegurar que la autoevaluación incluya a la mayor parte de la comunidad pertinente, tanto como sea posible (el cuerpo administrativo y docente, los estudiantes, los empleadores, asociaciones científicas o profesionales etc.).

(c) *Evaluación externa*: un equipo de expertos o pares, representantes de la comunidad de referencia (académica/profesional en el caso de la acre-

ditación programática), en primer lugar, revisa el informe de autoevaluación preparado por la institución basado en los estándares y, en segundo lugar, visita la institución / el programa con objeto de evaluar el grado en el cual la institución / el programa está haciendo lo que dice que está haciendo. El alcance de la evaluación externa puede variar de manera significativa, aunque normalmente se concluye con recomendaciones para el mejoramiento;

(d) *Decisión de la acreditación*: de acuerdo con la autoevaluación y las conclusiones/recomendaciones de la evaluación externa, la agencia o institución responsable del aseguramiento de la calidad toma una decisión, que generalmente incluye: se acredita, no se acredita, o se deja en suspenso por un cierto período de tiempo, durante el cual se tienen que realizar un serie de mejoras específicas. En muchos casos, una institución o un programa que no acredita puede experimentar: la cesación del financiamiento público o privado; sus graduados no pueden conseguir empleos (en el sector público, si estuviera reglamentado) o no ser calificados para incorporarse a una asociación profesional; y una pérdida de estatus en la comunidad nacional de educación superior.

2.3 Agencias u organismos nacionales de evaluación y acreditación

Un aspecto crucial y esencial es que la agencia de acreditación tenga independencia en la toma de decisiones para ser creíble, digna de confianza y respeto. Y esto debe ser así aun en los casos en que la agencia sea un organismo “gubernamental centralizado”. Con el objeto de asegurar la independencia en la toma de decisiones, se deben evitar los conflictos de interés que neutralicen la independencia y, por lo tanto, la credibilidad de las decisiones. Los dos modos predominantes de la organización para la acreditación por todo el mundo incluyen el “gubernamental” y el “cuasi gubernamental” (Lenn 2004, World Bank 2010).

En ambos, el financiamiento es provisto por el gobierno. Pero también en ambos casos lo relevante es la independencia del ámbito político y de las IES en la toma de decisiones. En la mayoría de sistemas nacionales de AC establecidos, el modo predominante ha sido cuasi gubernamental (por ejemplo: Rumania, Hungría, Malasia, Indonesia, Argentina, Chile). Sin embargo, los países con sector privado e IES más débiles tienden a tener sistemas de AC que son generalmente centrales.

La clasificación podría sintetizarse de la siguiente manera: (a) **gubernamental centralizada**: en estos casos, la agencia de acreditación nacional se encuentra dentro de la estructura del Ministerio de Educación y es claramente una función gubernamental. En el caso de Australia, el cuerpo de acreditación nacional se compone de ministros de Estado de la educación. Otros modelos incluyen Alemania, Rusia y China (por ejemplo: Pekín y Shanghái, agencias provinciales o municipales), (b) **cuasi gubernamental**: la agencia nacional de AC es financiada por el gobierno pero es una institución con autonomía e independencia. Este es el modelo predominante de acreditación en Europa del Este (Rumania, Hungría, Estonia) que, cuando la acreditación comenzó en la región en la década de 1990, aseguró la independencia del proceso, a pesar de una herencia de toma de decisiones centralizada. También es la más forma organizativa más común en América Latina.

Las otras dos modalidades de organización, mucho menos utilizadas, se podrían clasificar como “no gubernamental” y la “combinada gubernamental – no gubernamental”, ambas desarrolladas en contextos nacionales muy particulares y no replicables. Aunque la acreditación profesional es típicamente independiente y no gubernamental, hay pocos modelos verdaderamente independientes y no gubernamentales de acreditación institucional. Uno de estos es el sistema de acreditación en los Estados Unidos, que acredita a 6.000 instituciones de educación superior. Otro ejemplo es el caso de Nueva Zelanda. En estos casos, el financiamiento

de la agencia proviene de las mismas IES. Los estadounidenses, con un desdén histórico hacia la intervención gubernamental, sostienen que la única independencia es la independencia completa del gobierno, incluyendo el financiamiento (sin embargo, para la mayoría de los sistemas nacionales, el financiamiento de las IES mismas es público, por lo tanto la “independencia” financiera no es posible).

En algunos países existe una combinación de la acreditación gubernamental y no gubernamental. Por ejemplo, tres formas paralelas han existido simultáneamente en los Países Bajos: (i) acreditación institucional gubernamental central; (ii) acreditación profesional no gubernamental administrada por un solo cuerpo patrocinado por las profesiones; y (iii) acreditación administrada por la asociación de vicescancilleres/vicerrectores y financiada por las instituciones (que, alternativamente, son financiadas por el gobierno). En Canadá, la acreditación institucional es llevada a cabo por los Estados provinciales, mientras que la acreditación de carreras es realizada a nivel nacional por las redes profesionales. En los Estados Unidos, mientras que la acreditación es no gubernamental, el reconocimiento de las IES lo realiza el Estado federal.

2.4 Las responsabilidades de cuerpos de acreditación nacionales

Las responsabilidades típicas de las agencias de acreditación nacionales consisten en: definir estándares de calidad en consulta con las IES, expertos y usuarios; desarrollar y actualizar manuales y guías de política y procedimientos; conformar un registro de pares nacionales e internacionales; hacer públicas las decisiones de acreditación y mantener sistemas de información y registro de las acreditaciones y datos institucionales; evaluar y actualizar permanentemente los procedimientos y capacitar a los miembros de la agencia, de las IES y de los pares evaluadores; conformar los comités de expertos/pares por disciplinas; cooperar con las agencias internacionales de acreditación (Lenn 2004). Es, por lo tanto, crítico que

el organismo nacional seleccione los comités de expertos entre un grupo relativamente grande de las personas de la comunidad de educación superior y profesional que sean reconocidos en sus disciplinas, sin conflictos del interés y con una actitud flexible ante la diversidad de IES.

2.5 Algunos lineamientos de las políticas de aseguramiento de la calidad

Normalmente hay una serie de lineamientos de políticas relacionados con los sistemas de AC con el propósito de asegurar la calidad del proceso mismo, según señala el trabajo del Banco Mundial (Lenn 2004). Entre ellos:

(a) Evitar cualquier sesgo que favorezca las instituciones públicas (o viceversa en el caso de las agencia no gubernamentales). Es responsabilidad primaria de un país asegurar un educación superior de calidad independientemente del carácter público o privado de las IES.

(b) Evitar la tendencia excesiva hacia la medición cuantitativa. Los procesos menos maduros de AC tienden a estar basados en estándares cuantitativos de evaluación, mientras que los sistemas maduros tienden hacia la evaluación más cualitativa. Por ejemplo, la cantidad de docentes o metros cuadrados no dice nada sobre la calidad de la enseñanza o la eficiencia de la gestión.

(c) Tener una definición clara del conflicto del interés. Es imprescindible, para que las decisiones de acreditación sean creíbles, que existan reglas muy claras que eviten cualquier tipo de conflicto de interés.

(d) Evitar *rankings* o clasificaciones puede ser positivo a largo plazo. Aunque hay países que califican a las instituciones o programas en *rankings* (por número o grado) sin mayores consecuencias, se cree que evitar las clasificaciones es conveniente para el desarrollo a largo plazo de un siste-

ma de educación superior de calidad. Sin embargo, evitar una graduación cuantitativa excesiva no es decir que no debe haber **gradaciones o niveles** de acreditación.

(e) Varios sistemas emplean por lo menos un sistema del estado tres: “acreditado” (típicamente por un período de tiempo especificado, nunca menos de tres y no más de siete a diez años; cinco años es un período razonable para la mayoría de los sistemas); “libertad condicional” (por un período razonable menor que la acreditación durante la cual ciertas debilidades deben ser tratadas) y “no acreditado” (generalmente la institución o el programa necesita postular otra vez después de cierto período del tiempo; o, a veces, lleva al fin de sus actividades).

(f) Prestar atención a la educación superior técnica o profesional. Mientras que, en general, las disciplinas académicas han conservado el interés de nuevos sistemas de acreditación, hay una tendencia a posponer la necesidad de prestar atención a la educación técnica o profesional (a menudo definida con el nombre en alguna medida peyorativo de “no universitaria”).

(g) Evitar establecer estándares demasiado altos o demasiado bajos. La acreditación proporciona un punto o un umbral de calidad mínima deseada, el cual puede ser tan alto o tan bajo como se determine. Los extremos suelen no ser recomendables, aunque por supuesto depende de la madurez de los sistemas de AC y de las IES. Umbrales bajos tienden a restar credibilidad y, por lo tanto, no cumplen los objetivos intrínsecos de la AC. Umbrales demasiado altos pueden desincentivar muchas IES, frenando los procesos de mejoramiento.

III. Modelos y mecanismos de aseguramiento de la calidad en América Latina

América Latina está entre las regiones pioneras en el campo del aseguramiento de la calidad, aun considerando que se trata de procesos relativamente jóvenes. En efecto, ya durante la década de 1990, al menos Chile, Colombia y Argentina contaban con procesos en diversas etapas de consolidación. En Europa, en cambio, si bien en esos años existían procesos de evaluación, la acreditación comenzó a desarrollarse después del 2000, el mismo período en que comenzaron a desarrollarse procesos en Australia y varios países de Asia. En el Medio Oriente está recién comenzando, de la misma manera que en algunos países africanos.

El reciente informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) del año 2012, *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica*, es el relevamiento evaluativo más actualizado sobre la región, y proporciona por lo tanto una visión actualizada de los avances alcanzados y las tendencias observadas. El informe subraya que “una mirada transversal a los procesos de aseguramiento de la calidad en América Latina muestra una gran diversidad de modelos, los que han ido desarrollándose en función de las necesidades de los respectivos sistemas de educación superior y las características de la cultura local. Estos, como es obvio, presentan un alto nivel de heterogeneidad. Los hay debidamente consolidados, mientras que otros se encuentran en proceso de instalación o desarrollo, en algunos casos ya comenzando a operar, en otros desarrollando actividades preparatorias o revisando sustancialmente los procesos en curso”. En el anexo I se presenta una tabla que reproduce un cuadro que resume las características y los ámbitos de aplicación de los sistemas nacionales de AC en América Latina, elaborado como parte del Informe Cinda 2012; y en el cuadro I, a continuación, un resumen del mismo.

Cuadro I
Características de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad en América Latina según Informe Cinda 2012

Dependencia	Prácticamente todos los sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina son de iniciativa estatal. En general, se trata de agencias que pertenecen al sistema público, aunque con distintos grados de autonomía y descentralización. La Coneau de Argentina y el Coneau y Coneaces de Perú operan descentralizadamente en la esfera del Ministerio de Educación. Sin embargo, una vez iniciados estos procesos, los organismos responsables obedecen a una diversidad de modelos. La Coneau de Argentina, por ejemplo, se encarga de todos los procesos vigentes. En Chile y Colombia, coexisten distintos organismos responsables de los procesos de licenciamiento, acreditación y auditoría. En México, el organismo nacional se limita a autorizar la operación de agencias especializadas que se encargan de acreditar carreras por área del conocimiento. Las agencias chilenas son organismos públicos pero autónomos, tanto en su generación como en su operación (aunque parte de sus recursos provengan del presupuesto de la nación). El CNA de Colombia es autónomo, pero Conaces e Icfes son parte del aparato del Estado. El Sinaes de Costa Rica está constituido por una asociación de universidades públicas y privadas.
Propósito	En la mayoría de los países, el propósito principal es dar garantía pública de la calidad, mediante la instalación de mecanismos de acreditación de carreras. Sin embargo, sin perjuicio de este énfasis prioritario surgen mecanismos de control, mucho más prescriptivos y supervisores, dirigidos a las nuevas instituciones, a algunas de ellas o a ciertos programas, definidos como “de interés público”. Junto con esto, comienzan a desarrollarse mecanismos de promoción de una lógica de mejoramiento continuo, a través de procesos de evaluación. Existen diversos mecanismos de evaluación y acreditación de programas de postgrado, pero la definición acerca de qué constituye un programa de postgrado difiere según los países. Para Argentina y Colombia, estos programas incluyen las especializaciones y los distintos tipos de maestría. Para Chile, se trata solo de programas de maestría académica y doctorado, aunque la ley de aseguramiento de la calidad recientemente aprobada equipara a los programas de maestría aquellos correspondientes a la formación en especialidades del área de la salud.

Procedimientos	En prácticamente todos los casos, la acreditación se basa en procesos de autoevaluación, desarrollados por la carrera o la institución, validados por un proceso de evaluación externa, aunque hay algunas excepciones, como es el caso de la acreditación de programas de doctorado en Chile, que solo contemplan procesos de evaluación externa. Sin embargo, el peso relativo de estos procesos es diferente: en el caso de los mecanismos de licenciamiento, la autoevaluación tiene por objeto ir generando dentro de las instituciones una infraestructura de información y el hábito de la evaluación; es poco realista esperar un análisis en profundidad de fortalezas y debilidades, sobre todo cuando su identificación puede conducir al establecimiento de sanciones. En los mecanismos de acreditación en general se da un equilibrio equivalente entre los procesos de autoevaluación y los de evaluación externa, en que los segundos no solo tienen por objeto validar los primeros, sino también completarlos y complementarlos. Por último, en el caso de las auditorías o procesos centrados en el mejoramiento, la autoevaluación es esencial, ya que es la forma en que la institución da cuenta de su capacidad de autorregulación. Aquí la evaluación externa tiene un rol de validación mucho más claro, y, en general, su objetivo principal es verificar si la institución está en condiciones de desarrollar procesos confiables y eficaces de autoevaluación y mejoramiento.
Foco	En general, los sistemas latinoamericanos enfatizan la acreditación de carreras o programas de pregrado (llamados normalmente “de grado” en la región), conducentes a un primer grado académico o título habilitante. Algunos países adicionalmente evalúan programas de postgrado (Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México), ya sea para autorizar su funcionamiento o para velar por la calidad de la formación prestada. Sin embargo, se observan algunas iniciativas en el campo de la evaluación o acreditación institucional (Argentina, Brasil, Chile), y, como se señaló más arriba, también en la evaluación de individuos mediante la aplicación de exámenes de egreso (Brasil, Colombia). En el cuadro 2, se muestra la distribución de países de acuerdo al foco de atención de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Modalidad	Los procesos de licenciamiento o de evaluación de cumplimiento de condiciones mínimas son, como es de esperar, obligatorios. De hecho, la verificación del incumplimiento de estándares en Iberoamérica en muchos casos acarrea sanciones, que pueden ir desde el cierre de la institución o del programa, a recomendaciones severas acerca de acciones por realizar. En los procesos de acreditación se observa una mayor diversidad. En general, son voluntarios (Chile, Colombia, Costa Rica, México), aunque en algunos casos hay incentivos poderosos que reducen en términos reales la voluntariedad (la restricción al acceso a ciertos fondos públicos solo a instituciones o programas acreditados, como es el caso en Chile o México). En Argentina, en cambio, la acreditación es obligatoria para los programas de postgrado y para las carreras definidas como “de interés público” (al igual que en el Perú). Chile exige obligatoriamente la acreditación de las carreras de Medicina y Formación de Profesores. Los procesos tendientes al mejoramiento continuo suelen ser voluntarios. No parece posible imaginar un mejoramiento obligado, aunque en ocasiones los incentivos introducen un elemento distorsionador al promover cambios cosméticos o superficiales, sin que exista un verdadero compromiso con la calidad. Con todo, no se observa en la región una asociación directa entre financiamiento y acreditación, lo que parece ser una decisión acertada. En efecto, restringir el financiamiento público solo a las instituciones o programas que logren acreditarse podría poner en una situación insostenible precisamente a aquellas instituciones o programas más necesitados del apoyo estatal. Especialmente interesante resulta la forma en que México aborda el tema: el acceso a los recursos está asociado a la aceptación de los procesos de evaluación. En Chile, esta asociación se limita solo al financiamiento destinado a apoyar a los estudiantes a pagar la matrícula y aranceles de estudio.
------------------	--

Fuente: Informe Cinda 2012.

Elaboración propia.

Un aspecto interesante que señala el Informe Cinda 2012 y que es importante considerar en el contexto latinoamericano son las iniciativas regionales, elemento innovador y pionero en el ámbito internacional: (i) el sistema ARCU-SUR, desarrollado en el marco del Mercosur; (ii) el trabajo desarrollado en Centroamérica por el Sicevaes (Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior); y (iii) la creación de Riaces (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior).

Cuadro 2

Iniciativas regionales (Informe Cinda 2012)

Iniciativa	Misión
ARCU-Mercosur	Los rasgos principales son los siguientes: (i) la acreditación es el resultado del proceso de evaluación, mediante el cual se certifica la calidad académica de las carreras de pregrado, estableciendo que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación; (ii) la adhesión al Sistema es de carácter voluntario y pueden solicitarla las instituciones oficialmente reconocidas y habilitadas para otorgar los respectivos títulos, que tengan egresados, y de acuerdo a la normativa legal de cada país; (iii) el sistema irá incorporando gradualmente nuevos títulos, de acuerdo con las decisiones de la Reunión de Ministros y las recomendaciones de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación; (iv) el perfil de egreso y criterios regionales de calidad son elaborados por Comisiones Consultivas para cada título. Estas comisiones están conformadas por expertos en el área, representando a los países participantes; (v) el proceso de acreditación comprende una autoevaluación por parte de la carrera, una evaluación externa por comités de pares y una resolución de acreditación, de responsabilidad de la Agencia Nacional de Acreditación; (vi) la acreditación tiene vigencia por un plazo de seis años y será reconocida por los estados miembros del Mercosur y los asociados que adhieran al acuerdo. La acreditación de Mercosur otorga validez académica a los títulos obtenidos.
Sicevaes	A partir de 1998, se desarrolló un ambicioso programa destinado a instalar procesos de aseguramiento de la calidad. El programa, denominado Sicevaes (Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior), tuvo un fuerte impacto, principalmente en las universidades públicas de la región, a través de la generación y aplicación de criterios en múltiples procesos de autoevaluación y evaluación externa.
Riaces	Riaces definió sus propósitos en función de las siguientes prioridades: (i) promover el desarrollo de agencias de AC y de procesos de evaluación y acreditación en países miembros; (ii) apoyar el desarrollo de mecanismos de acreditación que puedan contribuir al reconocimiento de títulos, la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales, y a la integración educativa de la región; (iii) lograr el apoyo de organismos de cooperación nacionales e internacionales para la promoción de sistemas de AC; (iv) analizar los desarrollos de la educación superior con el propósito de hacer del AC un instrumento eficaz para el mejoramiento continuo de las IES. De manera consistente con su compromiso con el desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad y con la vinculación con el medio internacional, Riaces ha desarrollado diversas actividades destinadas a mejorar la gestión interna de las agencias de aseguramiento de la calidad, incluyendo instancias de formación del personal, criterios de calidad, un manual de autoevaluación y el apoyo a la aplicación de estas técnicas internamente en agencias interesadas.

IV. Principales tendencias observadas según el Informe Cinda 2012

Con el objeto de presentar aspectos recurrentes en los sistemas de aseguramiento de la calidad que pudieran considerarse tendencias importantes, a continuación se presentan las principales conclusiones del Informe Cinda 2012:

(a) *Progresividad en el proceso de desarrollo de sistemas integrados de aseguramiento de la calidad.* En efecto, la mayoría de los sistemas inició su operación con la evaluación y/o acreditación de programas o carreras. Sin embargo, en el proceso se observa la necesidad de ampliar las funciones desarrolladas, y se van agregando mecanismos de control de calidad, licenciamiento o autorización inicial de funcionamiento, o de verificación de existencia de condiciones mínimas de operación. Junto con eso, se inician procesos de apoyo al mejoramiento continuo, sobre todo para acoger y fortalecer el trabajo de las instituciones más consolidadas en el país. Estos sistemas pueden encomendarse a una misma agencia o a varias, como se señaló más arriba. En general, se encuentran separados, con un involucramiento más directo del Estado en el caso del licenciamiento, y de organismos autónomos en el caso de la acreditación o la auditoría.

(b) *Importancia creciente del desarrollo prioritario de sistemas de acreditación institucional.* Hace pocos años, solo había procesos de acreditación institucional en los Estados Unidos, con excepción de algunas iniciativas de evaluación para el mejoramiento en los países escandinavos. Hoy, el grueso de los países, incluyendo los latinoamericanos, está instalando procesos de acreditación o evaluación institucional, por varias razones: en primer lugar, hay un argumento de costo. Llevar a cabo procesos de acreditación de carreras, al menos en el sistema tradicional de procesos uno a uno, con autoevaluación, y evaluación externa de comités de pares de dos a cuatro personas, durante dos o tres días, resulta extremadamente costoso. Hacer

lo mismo a nivel institucional reduce significativamente el costo aun sin alterar los procedimientos, simplemente porque el número de instituciones es mucho menor que el de programas o carreras. Una segunda razón tiene relación con el hecho, innegable por cierto, de que muchos de los factores que inciden en la calidad de una carrera o programa son, en verdad, de carácter institucional: las políticas de gestión de los recursos humanos, la organización presupuestaria, las políticas de selección y admisión de alumnos, los criterios de inversión en infraestructura y equipamiento.

(c) *Desarrollo de procesos de evaluación y acreditación de carreras o programas que sean menos costosos en términos de personal, de tiempo o de recursos financieros.* Al respecto, es interesante explorar la experiencia de la acreditación de carreras de pregrado de Coneau, en Argentina, que al evaluar de manera transversal todos los programas de un área determinada, puede obtener ahorros significativos en el número de evaluadores, mejorando de paso la consistencia de las decisiones mediante reuniones ad hoc de los que participaron en los procesos evaluativos. Estas y otras experiencias debieran sistematizarse y analizarse precisamente desde el punto de vista de la necesidad de mejorar la sostenibilidad de los procesos de evaluación de carreras.

(d) *Reconocimiento mutuo de estudios y de títulos.* En efecto, hay una demanda creciente por facilitar la movilidad de estudiantes, de académicos y de profesionales, lo cual obliga a verificar la calidad y compatibilidad de los procesos evaluativos. Uno de los aspectos en que esto se expresa es el desarrollo de mecanismos de armonización de criterios y procedimientos, que permiten, por una parte, mejorar la legibilidad de los títulos obtenidos en distintos países y, por otra, avanzar hacia una mayor comparabilidad de los mismos. La experiencia del Mercosur y su ampliación a través de los esfuerzos de Riaces muestran que existe una necesidad real de armonización, que los países y los sistemas de educación superior están dispuestos a trabajar para lograr.

(e) *Definición y verificación de criterios de calidad para las agencias de aseguramiento de la calidad.* Actualmente, existen criterios, estándares, principios u orientaciones de buenas prácticas definidas por ENQA (European Association for Quality Assurance), el órgano de la Unión Europea para asegurar la calidad de las agencias que operan en la región; por ECA (European Consortium for Accreditation), que busca operacionalizar y concretar en plazos más reducidos los criterios definidos por ENQA; por INQAAHE (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education), cuyo objetivo es apoyar el desarrollo de las agencias de acreditación; y también por Riaces, que pretende trasladar estas experiencias al contexto iberoamericano. Varias agencias europeas han sido ya evaluadas por ENQA; en América Latina, Sinaes en Costa Rica, Coneau en Argentina y CNA de Colombia han desarrollado procesos de autoevaluación, externamente verificados por alguna de las instancias mencionadas.

(f) *Desarrollo de procedimientos ágiles y eficaces para el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero.* Varios países están explorando la posibilidad de utilizar los resultados de la acreditación como una “vía rápida” que evite la necesidad de pasar por engorrosos procesos de análisis de registros académicos, transcripción de programas cursados y comparación de planes de estudio, que rigidizan la formación y, en muchos casos, solo aportan una cierta tranquilidad formal, sin un verdadero compromiso con la calidad. Actualmente, hay acuerdos bilaterales vigentes sobre el particular que involucran a Argentina, Chile, Colombia y México.

(g) *Mayor conciencia de ajustar los sistemas nacionales de AC a las necesidades y realidades de cada país.* Cada vez se observan con mayor énfasis los procesos de AC como un medio y no un fin. Esto permite poner en primer lugar las necesidades de desarrollo de las instituciones de educación superior y de sus programas, en función de los requerimientos de la vida en sociedad. Lo anterior pasa por una constante revisión del concepto de calidad y

su operacionalización en un sistema determinado; por el reconocimiento de que puede haber distintas formas de definirla, sin ser por ello menos riguroso; por la apertura a nuevos arreglos institucionales o curriculares, insistiendo en los aspectos sustantivos asociados con la calidad; por una mirada transversal al sistema de educación superior, para tomar en consideración sus distintos elementos y necesidades. Desde esta perspectiva, resulta esencial que los organismos de aseguramiento de la calidad desarrollen una buena capacidad de reflexión y aprendizaje, con el propósito de revisar sus criterios y procedimientos para ajustarlos a las necesidades de la educación superior en los respectivos países.

(h) *Definición y aplicación de estándares diferentes a programas o instituciones diferentes.* La aplicación de los mismos indicadores puede dar una engañosa sensación de objetividad, pero claramente no es posible aplicar la misma medida a programas cuyos objetivos y condiciones de operación son diferentes. La definición de criterios prescriptivos también puede facilitar el trabajo y la verificación del cumplimiento, pero limita la capacidad de una institución para definir y descubrir sus propios arreglos, y, por tanto, reduce su compromiso con la calidad. En tiempos de cambio, lo que hacen las instituciones tradicionales puede ser enteramente inadecuado para las nuevas, que atienden otro tipo de necesidades y demandas).

(i) *Tentación recurrente de definir indicadores formales o cuantitativos.* Aquí el riesgo es de hacer importante lo medible, en lugar de buscar la forma de medir aquellos aspectos que son importantes —y que a veces, simplemente, no se pueden medir, aunque sí evaluar—. Los indicadores formales pueden satisfacerse mediante respuestas formales, sin un compromiso real con los aspectos sustantivos que subyacen a la norma formal. Los criterios demasiado prescriptivos generan una cultura de la obediencia, que habitualmente genera ajustes superficiales, sin afectar la sustancia de la labor institucional. Nunca hay que confundir obediencia con calidad, y una de las tareas esenciales es precisamente dejar espacios para verificar que

existe un compromiso real de la institución con la calidad –aceptando que esta se va a ir desarrollando en el tiempo, si los procesos de evaluación y aseguramiento dejan espacios para ello—. Finalmente, los organismos de aseguramiento de la calidad tienen que desarrollar una buena capacidad de aprendizaje, junto con la capacidad de “desaprender” aquello que hasta ayer era eficaz pero que hoy dejó de serlo. Esto exige mantener siempre los ojos y oídos abiertos, atender a las opiniones de las instituciones, de los evaluadores, de los empleadores, a las definiciones de política y a las condiciones del medio social. Significa aceptar que es posible cometer errores, pedir disculpas y volver a empezar.

V. Referencias bibliográficas

BANCO MUNDIAL

2002 *Construir sociedades de conocimiento*. Banco Mundial.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA)

2012 *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica – Educacion Superior, Informe 2012*. Santiago, Chile.

COMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES

2009 *Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education*. Bruselas: Unión Europea.

DE WITT, Hans et al. (eds.)

2005 *Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Washington, D. C.: The World Bank.

LEMAITRE, María José

2004 “Development of External Quality Assurance Schemes: An Answer to the Challenges of Higher Education Evolution”. En: *Quality in Higher Education*, Vol. 10, N° 2, pp. 89-99.

LENN, Marjorie

- 2004 *Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. World Bank Working Paper Series on Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific, N° 2004-6. Washington, D. C.: The World Bank.

OECD

- 1999 *Quality and Internationalization in Higher Education*. París: OECD.

SALMI, Jamil

- 2009 *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, D. C.: The World Bank.

WEBER, Liz; Sara BIN y Kate HOVDE

- 2010 *Quality Assurance in Higher Education: A Comparison of Eight Systems*. Washington, D. C.: The World Bank.

WORLD BANK

- 2010 *International Experience for Assessing the Quality of Education services at Higher Education Institutions*. Washington, D.C.: The World Bank

Anexo I

Principales características de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad en América Latina (2012)

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
PAISES CON SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD ESTABLECIDOS						
Colombia	Comisión Nacional Intersectorial de AC de la ES (Conaces)	Estatal	Instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad por parte de las instituciones de educación superior.	Obligatoria	Autoevaluación / evaluación externa / dictamen. Coordina y evalúa los procesos de aseguramiento de la calidad.	Pregrado / postgrado e Instituciones
	Consejo Nacional de Acreditación	Estatal	La acreditación es el acto mediante el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comparación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos (de pregrado y postgrado), su organización y funcionamiento, y el cumplimiento de su función social.	Voluntarias	Autoevaluación / evaluación externa / dictamen.	Pregrado / postgrado e Instituciones
	Icfes: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior	Estatal	El Estado, en el ejercicio de su función de inspección y vigilancia de la educación, se vale de exámenes de estado y pruebas externas para medir el nivel de cumplimiento de sus objetivos y buscar el mejoramiento continuo de la educación.	Obligatoria	Administra exámenes de egreso que se aplican a los estudiantes al finalizar la educación media (Saber 11) y la educación superior de pregrado (Saber Pro).	Pregrado
	Ministerio de Educación	Estatal	Coordinación	Obligatoria	Emite certificados de acreditación	Pregrado / postgrado

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
PAÍSES CON SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD ESTABLECIDOS						
Chile	Consejo Nacional de Educación (CNED)	Público, autónomo	Licenciamiento, control y fomento de la calidad y autorregulación.	Obligatorio para instituciones nuevas	Entrega de información básica. Evaluación externa del nivel de cumplimiento de los criterios. Dictamen.	Institucional
	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Público, autónomo	Acreditación, verificación y fomento de la calidad a nivel institucional. Acreditación programas de doctorado.	Voluntaria	Autoevaluación / evaluación externa / dictamen.	Instituciones, agencias de acreditación, programas académicos en el caso de que no exista una agencia acreditadora.
			Autorización y supervisión de agencias acreditadoras.	Obligatoria	Evaluación. Dictamen. Supervisión periódica.	Agencias acreditadoras
	Agencias acreditadoras autorizadas: 8 (CI, Acreditación, Akredita Ca, Qualitas, AADS, Apice Chile, A&C, AAC5)	Privado	Acreditación de pregrado y postgrado. Verificación y fomento de la calidad a nivel de los programas (de pregrado, y especialidades del área de la salud).	Obligatoria para carreras de pedagogía y medicina. Voluntaria para el resto.	Autoevaluación / evaluación externa / dictamen.	Carreras y programas académicos.

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
PAÍSES CON SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD ESTABLECIDOS						
México	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuiies)	No gubernamental, autónoma	Control y fomento de la calidad y autorregulación.	Obligatorio para el ingreso y permanencia en la asociación.	Entrega de información básica. Evaluación externa del nivel de cumplimiento de los criterios y dictamen.	Institucional
	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (Fimpes)	No gubernamental, autónoma	Acreditación, verificación y fomento de la calidad a nivel institucional y autorregulación en el sector privado.	Voluntario (obligatorio para el ingreso y permanencia de la asociación).	Autoevaluación / evaluación externa. Dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios.	Institucional
	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees)	No gubernamental, autónoma	Fomento a la calidad de programas educativos.	Voluntario	Autoevaluación. Evaluación externa. Dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios.	Programas académicos (licenciatura) y postgrado
	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes)	No gubernamental, autónoma	Fomento a la calidad de programas educativos.	Voluntario	Autoevaluación. Evaluación externa. Dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios. Da reconocimiento oficial y acreditación de programas.	Agencias de acreditación disciplinarias. Programas académicos de licenciatura
	Agencias de acreditación disciplinarias	Privadas	Acreditación de pregrado. Verificación y fomento de la calidad a nivel de los programas.	Voluntario	Autoevaluación. Evaluación externa. Dictamen, de acuerdo con el cumplimiento de los criterios.	Programas académicos de licenciatura
	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)	No gubernamental, autónoma	Fomento y acreditación de la calidad de programas educativos.	Voluntario	Exámenes estandarizados para ingreso al nivel licenciatura, maestría, postgrado y doctorado. Exámenes estandarizados de egreso, por carrera de pregrado. Otros tipos de exámenes.	Individual, licenciatura

País	Organismos	Dependencia	Propósitos	Carácter	Procedimiento	Nivel
PAÍSES CON SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD ESTABLECIDOS						
Argentina	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau)	Estatal	Evaluación externa Universidades. Acreditación obligatoria de carreras reguladas. Acreditación de programas de postgrado. Pronunciamiento sobre proyectos institucionales de nuevas universidades nacionales y provinciales. Aprobación de nuevas universidades privadas. Acreditación de agencias evaluadoras privadas.	Voluntarios (institucional) Obligatorio (carreras de grado y postgrado)	Autoevaluación / evaluación externa.	Programas académicos; instituciones; agencias
	Otras instituciones:	Consejo de Universidades junto al Ministerio de Educación: Fija estándares para la acreditación de programas				
		Agencias autorizadas: Las dos agencias autorizadas –la Fundación Argentina para la Evaluación y Acreditación Universitaria (Faapeyau) y la Fundación Agencia Acreditadora de las Américas– no registran actividad significativa desde su creación.				
Costa Rica	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes)	Está inserto en el sistema de educación superior universitario estatal, aunque es independiente y autónomo en sus decisiones y depende administrativamente del Consejo Nacional de Rectores (Conare).	Planificar, organizar, desarrollar, implementar, controlar y dar seguimiento a los procesos de acreditación que garanticen la calidad de carreras o programas.	Voluntario	Autoevaluación / evaluación externa. Dictamen del consejo de acreditación / autorregulación de la carrera. La acreditación voluntaria es tanto para programas universitarios como no universitarios)	Pregrado, grado y postgrado

País	Organismos	Dependencia	Propósitos
PAISES CON SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN FASE INICIAL			
Uruguay	Ministerio de Educación y Cultura	Estatal	Autoriza nuevas instituciones privadas y reconoce sus programas.
	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (Coneaupa)	Estatal	Evalúa y acredita instituciones y programas de educación superior, de modo voluntario.
Panamá	Comisión Técnica de Fiscalización	Integrada por las cinco universidades estatales	Realiza la fiscalización del funcionamiento de las universidades particulares y aprueba planes y programas de estas
	Otras instituciones	Ministerio de Educación Consejo de Rectores (órgano de consulta) Consejo Nacional de Educación (órgano de consulta)	
	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes)	Estatal	Evaluación y seguimiento voluntarios de las instituciones y programas. Evaluación del desempeño estudiantes mediante el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (Enade). Evaluación externa de instituciones (en proceso de implementación).
Brasil	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Coneaes)	Estatal	Coordinación y supervisión de las evaluaciones realizadas por el Sinaes.
	Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Capes)	Estatal	Organismo dedicado a la evaluación de posgrados. Evalúa los programas de posgrado y las propuestas de nuevos cursos de máster y doctorado, y define metas y objetivos de la investigación científica y tecnológica del país.

País	Organismos	Dependencia	Propósitos
PAÍSES CON SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN FASE INICIAL			
Perú	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación superior (Sineace)	Estatal	Como sistema, agrupa al conjunto de organismos (Coneau y Coneaces e Ipeba) , normas y procedimientos, integrados funcionalmente destinados a definir y establecer los criterios, estándares, y procesos de evaluación, acreditación y certificación.
	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad de la Educación Superior No Universitaria (Coneaces)	Estatal	Encargado de la calidad de la educación superior no universitaria. Fija estándares, realiza evaluaciones externas de forma voluntaria para la acreditación de programas e instituciones.
	Consejo de Evaluación, Acreditación, Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Coneau)	Estatal	Encargado de la calidad de la educación universitaria. Fija estándares, realiza evaluaciones externas de forma voluntaria para la acreditación de programas e instituciones.
	Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de Universidades (Conafu)	Órgano Autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR)	Autoriza y evalúa el funcionamiento de universidades públicas nuevas (públicas y privadas). Autoriza la fusión de universidades, previa evaluación del proyecto, así como la supresión de las mismas.
Ecuador	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (Ceaaces)	Estatal	Se forma tras la modificación del antiguo Conea (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior). Se encuentra en etapa inicial y su principal función es el mejoramiento de la calidad académica y de gestión de las universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores técnicos y tecnológicos del país, a través de los procesos de autoevaluación institucional, evaluación externa y acreditación.

País	Organismos	Dependencia	Propósitos
PAISES CON SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN FASE INICIAL			
Paraguay	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Aneaes)	Estatul	El proceso de acreditación en Paraguay se encuentra en proceso de modificación. Este proceso podría conllevar la transformación de la Aneaes en la Anaeas, agencia con funciones idénticas a la actual más cambios en la constitución, dependencia del poder público e incorporación de la figura de agencias privadas. Hasta hoy, la Aneaes desarrolla evaluaciones externas de las instituciones y acreditación voluntaria de programas e instituciones. También es responsable de la acreditación obligatoria de las carreras definidas como "bien público". Por último, también se encarga de la acreditación de los programas de postgrado.
	Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación Superior Universitaria (Apeaesu)	Organismo autónomo y descentralizado	En proceso de creación. Tendrá bajo su cargo: el seguimiento, medición, evaluación y acreditación de todo el sistema de educación superior tanto público como privado, con independencia del Ministerio de Educación.
Bolivia	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB)	Estatul	Su principal función es la evaluación de universidades públicas, mediante evaluaciones externas por pares. Así, también, organiza el registro nacional de pares académicos. (El CEUB aglutina a universidades públicas, que equivalen al 30% de las universidades del país y al 70% de los estudiantes universitarios. Es el organismo central del Sistema de la Universidad Boliviana, que planifica, programa, coordina y ejecuta las disposiciones del Congreso en sujeción al Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana).
	Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNAUCU)		En proceso de cambios. Sería reemplazada por la Apeaesu. Lleva a cabo los procesos de acreditación y evaluación externa (de pares académicos) de las carreras Universitarias de los Estados Partes del Marcosur y Estados Asociados, ARCU-SUR.
	Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología	Estatul	Desarrolla procesos de evaluación externa y certificación de funcionamiento de las universidades privadas y una universidad pública no autónoma.
	Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Conaes)	Organismo autónomo y descentralizado	Organismo promotor y regulador de los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación de programas e instituciones de educación superior. La acreditación es voluntaria, salvo para las carreras relacionadas con la calidad de vida y seguridad de los ciudadanos.

País	Organismos	Dependencia	Propósitos
PAÍSES CON SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN FASE INICIAL			
Venezuela	Comité de Evaluación y Acreditación de Programas de Instituciones de Educación Superior (Ceapies)	Estatal	Desarrolla proceso de acreditación y evaluación de programas.
	Oficina de Planificación del sector Universitario (OPSU)	Estatal	Promueve la evaluación de las instituciones y los programas a través del Programa de Evaluación Institucional, pero su implementación está suspendida y sus funciones serán asumidas directamente por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
	Dirección General de Supervisión y Seguimiento de las Instituciones de Educación Superior	Estatal	Contempla entre sus funciones la aplicación de mecanismos de evaluación y seguimiento de la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior.
	Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (CCNPG)	Estatal	Organismo competente en los procesos de acreditación y evaluación de los programas de postgrado, proceso voluntario para las instituciones.

Fuente: Informe Cinda 2012.
Elaboración propia.

Capítulo 5

Acreditación universitaria y financiamiento para la calidad en el Perú: una reforma de tercera generación

Alexis Dueñas, Verónica Munarriz y Onelio Saavedra

I. Introducción

La universidad, como institución, está presente a lo largo de los últimos nueve siglos. Esta ha sido una historia que tuvo épocas de auge y de declive, con diversas conexiones entre universidad y ciencia. Una pregunta válida es: ¿cuál es el futuro de la universidad?

Hoy es muy difícil hablar de una única respuesta, no cabe duda de que existe más de una. Sin embargo, imperan dos percepciones sobre esta pregunta. Una de ellas, que cree ver que el modelo universitario, o para ser más precisos, los modelos de universidad¹, se agotaron y, por tanto, la universidad no podrá responder a las demandas del desarrollo de las naciones, en particular de las naciones más desarrolladas (Readings 2005). La otra vertiente considera que el futuro de la universidad pasa por su transformación o autorreforma, dando lugar a las universidades de clase mundial, bajo el sustento de la mejora continua (Altach y Salmi 2011)². El Perú, como era de esperarse,

-
- 1 El autor se refiere a los modelos humboldtiano y napoleónico que han inspirado a la universidad moderna, sin soslayar el aporte del modelo anglosajón, que, según los resultados del *ranking* mundial, parecería estar lejos de las “ruinas” que describe Readings.
 - 2 No sería del todo justo indicar como única influencia para el tema de la calidad, el paradigma de la “Universidad de Clase Mundial”. Sin duda, parte de la preocupación tiene que ver con razones de índole política, según las cuales en el Perú se ha abordado el difícil camino de la reforma de la institución universitaria. Una de sus aristas tiene que ver con el rol que cumple en la sociedad peruana, pero sobre todo la calidad de los servicios que presta a la sociedad.

no ha sido ajeno a este debate. Diversos autores se han pronunciado sobre este asunto. Algunos, desde la perspectiva de la investigación (Ísmodes 2006), demostrando la insuficiente incidencia de la Universidad en el progreso científico. Otros, desde la perspectiva organizacional y política (Ministerio de Educación 2005), asumiendo que el rol científico y la calidad se ven afectados por las inconsistencias de un anacrónico modelo organizacional.

Ambas perspectivas no hacen sino evidenciar que las vinculaciones entre universidad y desarrollo son reales y, además, deben ser vistas desde el servicio público, lo cual configura la necesidad de abordar el aspecto de la calidad como un elemento central de este problema. En ese sentido, resultan importantes las consideraciones que expone la nueva economía institucional, que considera el modelo principal-agente (Williamson 1981), y donde se presentan varias coincidencias (Eggertsson 1990), que deben ser resueltas vía acuerdos entre las partes (García de Fanelli 2012).

Se considera que el problema de la universidad peruana, como parte de la educación superior, se manifiesta en su extrema heterogeneidad. No solo es un problema de su calidad media respecto a los pares regionales, sino que además tiene una alta disparidad en el interior del país, con brechas sustanciales entre universidades (Castro *et al.* 2012). Similares escenarios han sido descritos para otros países: Argentina (García de Fanelli 2006), Chile (Brunner 2007), entre otros (Lemaitre y Zenteno 2012).

En ese sentido, la estrategia pública que consiste en implementar un sistema nacional de aseguramiento de la calidad es necesaria, dadas las disparidades que muestra el componente universitario en el Perú, más aún si se toma en cuenta la tardía inserción del Perú a la corriente del aseguramiento de la calidad. Sin embargo, esto último podría también ser una ventaja, dada la experiencia internacional lograda por los países de la región y de otros continentes, que podrían ser fuente de innumerables lecciones aprendidas, que harían de la experiencia peruana un probable emprendimiento exitoso (Castro *et al.* 2012).

II. El aseguramiento de la calidad: antecedentes regionales

Los mecanismos de mejora de la calidad en la educación, y en particular en la educación superior, tienen una historia larga, que para el caso de los Estados Unidos se remonta a más de un siglo, con la experiencia de instituciones de renombre como Harvard. Regionalmente, la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad tiene una data histórica menor y se ubica alrededor de las dos últimas décadas. En todas ellas, el principal vehículo ha sido la certificación de la calidad por medio de una evaluación independiente con base en criterios y parámetros definidos por instancias públicas o privadas. De ese modo, la acreditación es solo un medio para lograr el fin último: la calidad de la educación (Barroto y Salas 2004).

Cuadro I
Evolución comparada del proceso de acreditación en la región latinoamericana

País	Agencia	Año de inicio	Etapas de implementación (en meses) ^{1/}	Primera acreditación	Etapas de maduración (en meses) ^{2/}
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	1992	12	1998	72
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau)	1996 / 2000	48	2003	84
Costa Rica	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes)	1998	16	2001	48
Perú	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Coneau)	2007 (nov.)	36	2012*	60*
Promedio			29		62,4

^{1/2/} * Fecha estimada.

Fuente: DEA-Coneau.

Elaboración propia.

El proceso de acreditación en la región ha discurrido en su evolución por dos etapas. Una primera referida a la implementación de las agencias de aseguramiento (cuadro 1)³. Una segunda definida por el proceso de maduración de la acreditación, que tiene como límite la fecha de otorgamiento de la primera acreditación⁴. En el caso peruano, la duración de la primera etapa es superior en siete (7) meses al promedio regional, y respecto de la segunda etapa, hasta ahora el sistema no ha otorgado la primera acreditación y, por tanto, esa etapa aún no está concluida⁵.

A pesar de esta aparente sencillez, el proceso es mucho más complejo y considera, por ejemplo, el modelo del proceso de acreditación por aplicar. En este aspecto, en la región se tienen tres modelos diferenciados entre sí: (a) los modelos con evaluación externa directa, que contemplan la designación de pares evaluadores por parte de las propias agencias de acreditación; (b) los modelos de evaluación externa terciarizados, que se sustentan en la participación de entidades de evaluación externa; y (c) los modelos mixtos, que tienen procesos de acreditación directos y terciarizados.

3 En promedio, ha supuesto 29 meses. Un proceso más prolongado se dio en Argentina, al igual que la experiencia nacional.

4 Esta etapa en promedio es de 62,4 meses.

5 Según los datos administrativos del Coneau, a la fecha 9 universidades han concluido con la autoevaluación, con un total de 31 programas académicos evaluados. De ellos, 29 corresponden a educación y dos (2) a ciencias de la salud. Véase: Presentación “Acreditación de la calidad educativa: la experiencia del Coneau”, realizada por el presidente del Directorio del Coneau, Mg. Jaime Zárate, en la sesión ordinaria de la Comisión de Educación y Deporte del Congreso de la República, 16 de abril de 2012.

Cuadro 2
Modelos de evaluación externa según países

País	Agencia	Evaluación por pares*	Evaluación terciarizada*
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	I	0
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau)	I	I**
México	Consejo para la acreditación de la Educación Superior (Copaes)	0	I
Chile	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	I	I
Perú	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Coneau)	0	I

* La etiqueta I representa que el parámetro está presente. La etiqueta 0, por el contrario, designa la ausencia del parámetro.

** Previsto en la legislación.

Fuente: DEA-Coneau.

Elaboración propia.

Del cuadro 2 se concluye que los mecanismos de evaluación externa se encuentran distribuidos con similares proporciones, con una ligera inclinación para la evaluación terciarizada. Diversos estudios a escala mundial señalan que ambos factores, instalación física de agencias y mecanismos del proceso, no son suficientes por sí mismos. En el caso de la experiencia sueca, el aumento de la cultura de calidad entre los actores universitarios y de la educación superior en conjunto ha cumplido un rol extremadamente importante (Harvey y Knight 1996). Ello permitió establecer objetivos y, con base en ellos, desarrollar el planeamiento para el logro de estos, la identificación y evaluación de resultados, pero sobre todo la medición de la mejora y de la integración del control y gestión de la calidad (Högskoleverket 1998).

Otro elemento importante en el aseguramiento de la calidad es la información. En la experiencia regional, la implementación de mecanismos de generación y diseminación de información ha sido un elemento que surgió de forma aislada y posterior a la implementación de las agencias de aseguramiento de la calidad. Esto sin duda generó una serie de restricciones al avance del proceso. Situación que se convierte en crucial si se toma en cuenta el sistema de intereses que confluye en la educación superior (Burton 1983) y que, en el caso peruano, podría ser particularizado del siguiente modo: intereses académicos, intereses de mercado expresado por los empleadores, intereses sociales de postulantes, alumnos y graduados y sus familias, e intereses de las autoridades públicas (Estado)⁶.

En este campo, son evidentes las asimetrías en la generación y acceso a la información, dada la fragmentación de intereses y las debilidades regulatorias que existen en el seno de la educación superior. La sociedad y el mercado reciben fuertes ingredientes de publicidad mas no de información; problema que no solo es nacional ni exclusivamente regional, sino de alcance mundial (Squella 2001). En ese sentido, la implementación de mecanismos de generación y diseminación de información son cruciales también no solo en la estrategia por implementar un sistema de aseguramiento de la calidad, sino para mejorar la “reflexividad” de las instituciones de educación superior (Rodríguez, Fleet y Delgado 2009).

La provisión de información en la educación superior se convierte en un aspecto central para la toma de decisiones, tanto del Estado como de la sociedad. La demanda pública de transparencia e información no ha sido satisfecha por las instituciones ni los gobiernos por sí mismos. Para superar las asimetrías, de un lado, y según la calidad de la información, se requiere eliminar las fricciones en el modelo principal-agente, alineando

6 Según Burton, se distinguen, para el caso chileno, por lo menos tres componentes: los intereses académicos, el mercado y la sociedad, y la autoridad pública o estatal.

intereses y agendas, con aspectos comunes y de mutua conveniencia. De otro lado, sin información, las externalidades negativas en la educación superior aumentan y generan mayores brechas y asimetrías entre los agentes económicos y los actores sociales (Giddens 1990).

De acuerdo a la teoría económica, los servicios educativos, sobre todo aquellos en el nivel superior, pueden ser considerados como “bienes experiencia”. La calidad y pertinencia de estos bienes o servicios solo se revelan con precisión entre tres a ocho años después del inicio de la formación. Para que el mercado funcione adecuadamente en estos ámbitos, las mejores prácticas internacionales recomiendan la provisión a todos los interesados de abundante información, acerca de la calidad de la formación y la empleabilidad de los egresados, y algún grado de regulación de la oferta, sobre todo en el caso de la apertura de nuevas entidades, para asegurar *ex ante* un mínimo razonable de calidad y pertinencia del servicio por ofrecerse, en ausencia de información sobre egresados durante los primeros años de funcionamiento⁷.

La necesidad de desarrollar instancias de comprensión del mercado laboral, constituye un ámbito estrechamente vinculado a los sistemas de orientación o información de la educación. Desarrollar este campo es clave en un contexto de grandes cambios tecno-productivos, generalización de la informatización en la producción y la gestión, así como de flexibilización de los modos de producción y trabajo. El aprovechamiento de los sistemas de información sobre la educación y su vinculación con el mercado laboral resulta fundamental, y es precisamente este espacio el menos desarrollado, hasta el momento, en el país.

De igual manera, el aprovechamiento del potencial de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de acreditación abrirá

7 Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Superior.

grandes posibilidades para la integración de la comunidad académica y el desarrollo de los aprendizajes en función de la transparencia, oportunidad y confiabilidad, pues creemos que los aciertos y desaciertos que se han originado durante los procesos adelantados por instituciones de educación superior que tienen mayor trayectoria deben ser puestos al servicio de la comunidad académica a través de la documentación y sistematización de las experiencias, de tal manera que se aporte significativamente al mejoramiento de la calidad académica como deber de las instituciones con la sociedad.

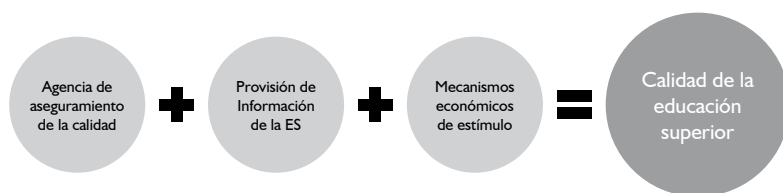
En la experiencia internacional se observa que, además de la instalación de agencias gubernamentales o privadas que impulsen el aseguramiento de la calidad, se requiere contar con instrumentos económicos. Está probado que una forma para acelerar la velocidad de maduración del proceso de acreditación y el aseguramiento de la calidad es la introducción de mecanismos de estímulo, que pueden ser económicos o de reconocimiento público.

Un mecanismo extendido son los Fondos Competitivos y los esquemas Contrato-Programa, que estrictamente permiten dirigir la inversión en educación a través del financiamiento de planes que conduzcan a la mejora continua. Entre ambos mecanismos existen sustanciales diferencias, pero también conllevan importantes coincidencias. Una primera de ellas es la necesidad de construir mecanismos de financiamiento para el logro de una educación superior con calidad. Recuérdesse que, en todos los países de la región, el proceso de transición de una educación superior de élite a otra masiva ha ocurrido a expensas precisamente de la calidad y de la expansión de una oferta guiada por mecanismos regulatorios de mercado. El resultado de ello ha sido el aumento exponencial del número de instituciones de educación superior, con brechas importantes de calidad entre sí (Unesco 2004).

Una importante diferencia entre los Fondos Competitivos y los Contrato-Programa suele radicar en el tipo de institución por financiar. Mientras que en el primer caso se pueden extender por igual tanto a públicos como a privados, en el segundo, básicamente son acuerdos entre públicos (Estado-universidad pública). Este es el caso de las experiencias francesas (Frémont 2004) y española, para el caso de Cataluña (Villalta 2001). Una segunda diferencia es que no todas las experiencias han estado vinculadas directamente a los procesos de aseguramiento de la calidad. Regionalmente, las experiencias argentina y chilena no estuvieron integradas a la mejora de la calidad (García de Fanelli 2006).

Con base en estas consideraciones internacionales, el aseguramiento de la calidad en el Perú debería estar vinculado a tres aspectos: (1) el establecimiento de la agencia gubernamental de aseguramiento de la calidad, que implica el diseño y actualización periódica de instrumentos, normas técnicas, modelos y estándares; (2) la provisión de información sobre la gestión del proceso de aseguramiento de la calidad y el seguimiento a egresados; y (3) la constitución de mecanismos económicos que ayuden a la mejora continua, bajo la visión expresada en el gráfico siguiente.

Gráfico I **Modelo de implementación del aseguramiento de la calidad de la educación superior**



Fuente: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú.
Elaboración propia.

III. Panorama internacional en el uso de instrumentos económicos directos en la mejora de la calidad de la educación superior

En el cuadro 3 se muestra un grupo importante de experiencias internacionales en 30 países y se aprecia lo siguiente: (i) muchos de ellos son Fondos Competitivos que funcionan de manera independiente al proceso de acreditación; por el contrario, un grupo muy pequeño de ellos tienen relación directa con ese proceso; (ii) además, se puede anotar que 28 de las 30 experiencias operan bajo mecanismos competitivos, con convocatorias que incluyen parámetros de selección preestablecidos y arreglos colegiados para la toma de decisiones, con mecanismos independientes y transparentes; esto se debe a que normalmente los Fondos Competitivos son más eficientes de que los Contrato-Programa (Salmi y Hauptman 2006). El peligro que se advierte en el caso de mecanismos competitivos es el denominado “Efecto Mateo” (Merton 1959)⁸; (iii) se observa que la cantidad de rubros o gastos elegibles financiados es variable; por ejemplo, en Finlandia se tiene un número mayor de rubros por financiar y en los Estados Unidos, el menor (1). Estos en principio deben tener en cuenta la presencia o la ausencia de indicadores válidos y confiables que regulen la actuación de los agentes respecto al principal (Burke 1998).

Los rubros por financiar, en los casos estudiados, tienen diferentes frecuencias. Por ejemplo, los rubros de Innovación e Investigación presentan las más altas frecuencias (77%), seguidos por los rubros Obras y Acondicionamiento Menor y Bienes, que involucra el equipamiento de laboratorios (63%), al igual que los programas de Fortalecimiento Institucional,

8 Merton propuso el “Efecto Mateo” para describir el carácter regresivo en la obtención de fondos concursables para la investigación, de modo que los investigadores más exitosos obtienen mayores recursos y estímulos; por tanto, se cumple aquello que Mateo decía en su evangelio: “Al que más tiene, más se le dará; y al que menos tiene, se le quitará para dárselo al que más tiene”.

que incluyen aspectos de mejora de las competencias de gestión académica y administrativa. En una menor frecuencia se encuentran las Becas y Pasantías, las Capacitaciones (Workshops) y los Servicios de Consultoría (53%). Otros rubros tienen frecuencias más bajas, como se observa en el gráfico 2.

Gráfico 2
Rubros de financiamiento de los Fondos de Estímulo según frecuencia



Fuente: Banco Mundial.
Elaboración propia.

El análisis anterior presenta la limitación de que no permite comparar la incidencia de los rubros elegibles en el marco de todas las intervenciones que realizaron los casos estudiados. Para ello, se deben contabilizar las intervenciones a nivel de gasto (rubros/columnas), luego integrarlas a nivel de fila y, a partir de estas marginales, estimar las frecuencias de cada rubro/gasto elegible. Estos resultados se presentan en el gráfico 3. En dicho gráfico, el ordenamiento comentado en el caso anterior no varía significativamente, de modo que siguen siendo los más importantes

los rubros de Investigación e Innovación, seguidos por el Fortalecimiento Institucional, Obras, Bienes y el grupo conformado por Becas, Pasantías y Capacitación.

Gráfico 3
Rubros de financiamiento de los Fondos de Estímulo según frecuencia agregada a nivel de intervención



Fuente: Banco Mundial.

Elaboración propia.

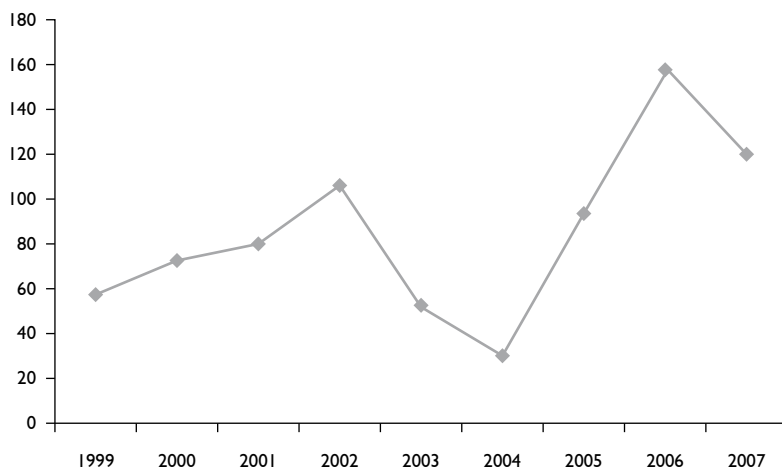
IV. Aspectos predominantes en el financiamiento de los Fondos de Estímulo: estudio de casos (Chile y Argentina)

En el ejercicio desarrollado en el apartado anterior desde la perspectiva global, se evidencia el masivo uso de esta herramienta económica: el Fondo Competitivo para centralizar inversiones en la educación superior. En este sentido, el estudio detallado de dos experiencias muy cercanas, Argentina y Chile, resulta altamente útil para entender la estructura de los proyectos sometidos a financiamiento.

4.1 El caso del Mecesup (Chile)

El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (Mecesup) chileno es una intervención importante en términos de la magnitud de recursos invertidos en la educación superior, alrededor de 500 millones de dólares, y con una actuación estable en el mediano plazo, puesto que está vigente desde 1999. Los resultados de esta experiencia deben ser tomados en su debido contexto, dado que el Mecesup corresponde a aquellos fondos que no están vinculados directamente a la acreditación. Aún así, no puede desdeñarse su impacto favorable en la educación superior chilena.

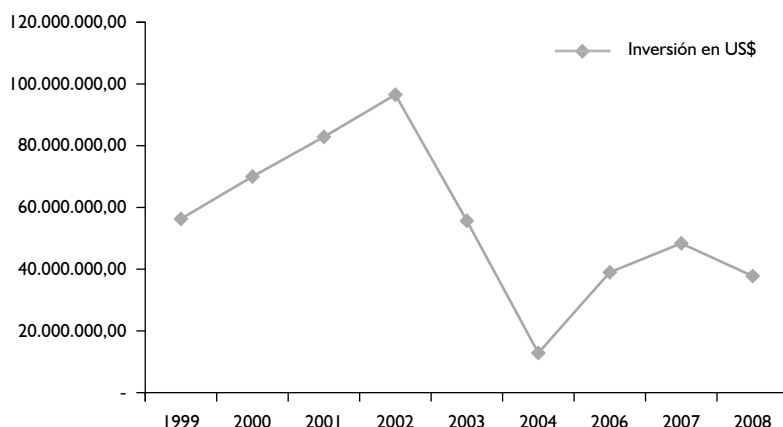
Gráfico 4
Evolución del número de proyectos atendidos por el Mecesup I y II (1999-2008)



Fuente: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú.
Elaboración propia.

En el gráfico 4 se muestra la evolución del número de proyectos atendidos por el Fondo del Mecesup. Se distinguen dos períodos. Uno primero entre 1999-2002, en la cual el número de proyectos fue creciente, seguido de una drástica reducción para el bienio 2003-2004, que coincide con la transición del Mecesup I al Mecesup II. Luego, se tiene el período 2004-2007, que muestra nuevamente una curva creciente y de mayor magnitud que en el período 1999-2002. También se observa un descenso para el año 2008 en adelante, que coincide con la transición del Mecesup II al Mecesup III, que está en operación actualmente.

Gráfico 5
Evolución de la inversión anual asignada por el
Mecesup I y II (1999-2008)



Fuente: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú.
Elaboración propia.

Contrariamente a lo que podía esperarse, el monto invertido anualmente fue descendiendo, si se comparan ambos períodos. De cierta forma, la

inversión se atomizó, como consecuencia del notable incremento de los proyectos presentados en el Mecesus II respecto al Mecesus I (gráfico 5).

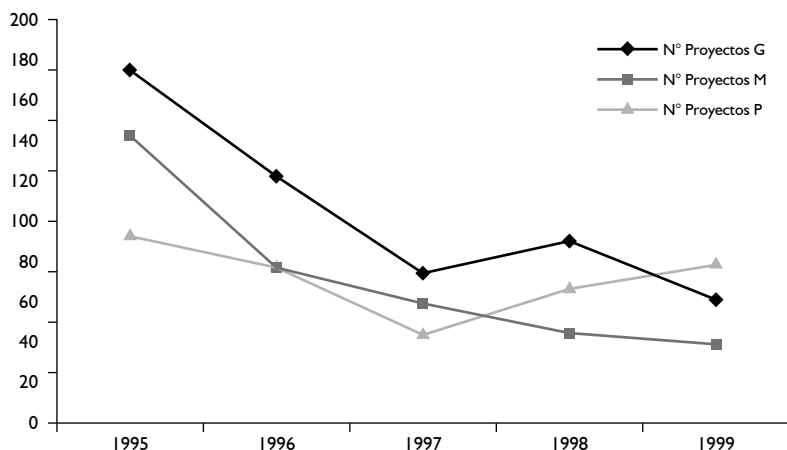
La curva de crecimiento de las inversiones asignadas para el período 1999-2002 fue coincidente con el crecimiento de proyectos financiados. Luego, la tendencia se hizo decreciente para todo el período siguiente, con excepción del año 2007. La recuperación del monto de inversión coincide con la operación del Mecesus II (2004), el cual va acompañado de un aumento significativo del número de proyectos presentados⁹. De otro lado, la tendencia en lo referente a la asignación anual de recursos ha sido, sin embargo, descendiente. Pasó de 57,07 millones de dólares en 1999 a 38,31 millones de dólares en 2008.

4.2 El caso del Fomec (Argentina)

El Fondo Para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (Fomec) fue una intervención importante que desarrolló el gobierno argentino en el período 1995-1999, que logró invertir un total de 202 millones de dólares destinados exclusivamente al mejoramiento de las universidades públicas de Argentina (García de Fanelli 2005). El Fondo, a lo largo de su existencia, recibió 1.241 proyectos, de diversos tamaños (grandes, pequeños y chicos), de los cuales lograron financiamiento alrededor de 500.

9 Si se correlaciona el número de proyectos con el *stock* de financiamiento disponible en el Fondo, se aprecia que ambas tendencias, a pesar de las coincidencias, resultaron ser no significativas y, por ende, muestran una baja correlación.

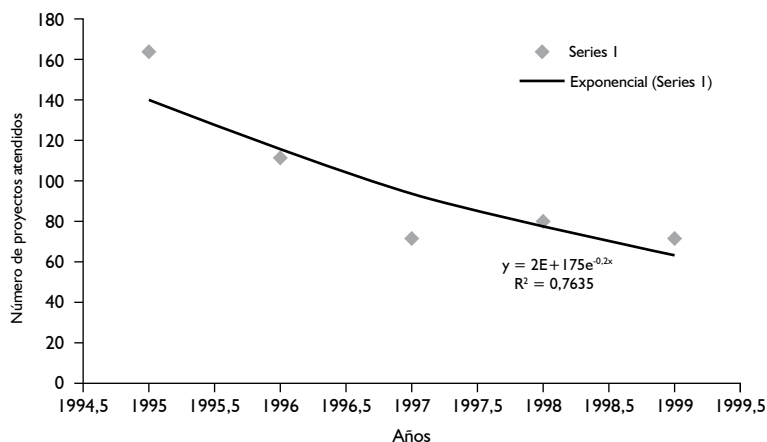
Gráfico 6
Evolución de los proyectos atendidos por el Fomec (1995-1999)



Fuente: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú.
 Elaboración propia.

El Fomec atendió, en promedio para el período analizado, alrededor de 100 proyectos anuales (gráfico 6). La tendencia fue decreciente como consecuencia del agotamiento de los recursos de que disponía el Fomec, que en su variante exponencial resultó ser significativa (gráfico 7).

Gráfico 7
Tendencia del número de proyectos atendidos por el Fomec (1995-1999)



Fuente: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú.
 Elaboración propia.

Un parámetro igualmente importante es el volumen de recursos que finalmente logró colocar el Fomec. Según la evaluación practicada por el Banco Mundial al Fomec, el Fondo dispuso de un total de 250 millones de dólares, pero logró aplicar en la intervención financiera 202 millones y transferir efectivamente a las universidades alrededor de 196 millones. Al igual que el número de proyectos, la tendencia fue decreciente, con excepción de los proyectos denominados como pequeños.

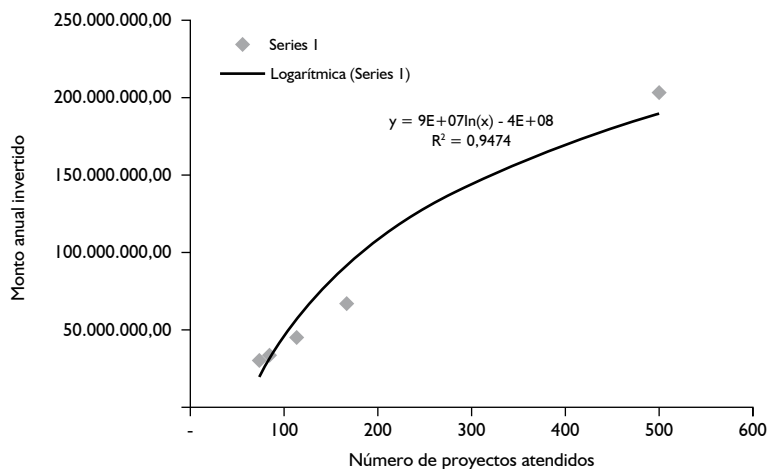
Gráfico 8
Evolución del volumen de recursos aplicados anualmente por el Fomec (1995-1999)



Fuente: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú.
 Elaboración propia.

El promedio de inversión anual para el caso del Fomec se situó en 40 millones de dólares por año y permitió atender, como se indicó, un promedio anual de 100 proyectos. El número de proyectos atendidos y el monto anual de inversión, para este caso, resultó ser significativo, bajo un modelo logarítmico (gráfico 9).

Gráfico 9
Relación entre los recursos aplicados anualmente y el número de proyectos atendidos por el Fomec (1995-1999)



Fuente: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú.
 Elaboración propia.

V. Elementos para el diseño del Mecanismo de Estímulo de la Educación en el Perú

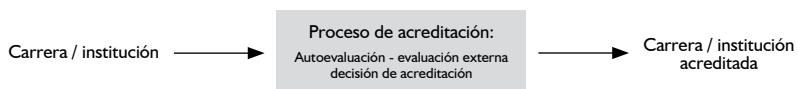
En el diseño de un mecanismo de estímulo económico (Fondo) subyacen dos variables para identificar las dimensiones y alcance a nivel de la educación superior. De un lado, la cantidad de Planes de Mejora que podrían ser atendidos por el Fondo (q). Y, de otro lado, el valor referencial de cada uno de ellos (p). Esto quiere decir que el tamaño del Fondo está dado por: $V_{c3} = (p)(q)$. Por su parte, el valor de q (cantidad de IES) es dependiente de la velocidad del proceso de acreditación, que es diferenciado en función de si se trata de una acreditación institucional o de carrera.

Se parte del supuesto de que q_c (carrera acreditada) ocurre primero en el tiempo y que q_i (institución acreditada) se produce como consecuencia del anterior¹⁰, es decir se trata de un evento dependiente. En ese sentido, la probabilidad de la ocurrencia de q_i está condicionada por la evolución de q_c , bajo la expresión:

$$P(q_i / q_c) = \frac{P(q_i \cap q_c)}{P(q_c)}$$

Además, la evolución de q_c está determinada por la existencia o no de un Comité Interno, pero también por la finalización del proceso de autoevaluación, el inicio de la evaluación externa y la culminación de la misma. Dada la ausencia de datos para el caso nacional (Perú), porque el proceso aún se encuentra en implementación, se requerirá de un modelo teórico de aproximación. El modelamiento de la velocidad de la acreditación podría asumirse como balance a partir de un “modelo de caja”.

Gráfico 10 Modelo de caja para el proceso de acreditación



Fuente: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú.
Elaboración propia.

¹⁰ Según el ordenamiento legal vigente, por lo menos para el caso del Coneau, la acreditación institucional está subordinada a la acreditación de carrera. De modo tal que, para lograr la acreditación institucional, una universidad requiere contar con por lo menos tres carreras acreditadas con antelación.

Los modelos teóricos de caja pueden tener dos tipos de tasas. Una de crecimiento, que tiene una naturaleza positiva (r), y otro decreciente, con una naturaleza negativa ($-k$). La primera tasa sería de orden cero, al no depender de la cantidad de carreras o instituciones en función del tiempo. Por su parte, la segunda tasa dependería además de la cantidad de carreras o instituciones exitosas en el proceso, es decir que superan o no la evaluación externa. Esto estaría dado por la expresión siguiente:

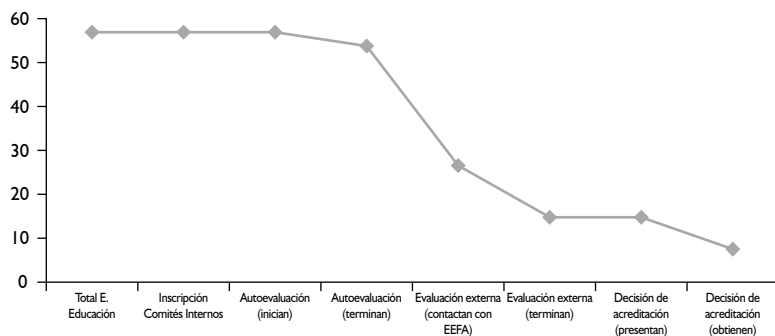
$$Q_{cn} = Q_{c0} e^{-kt}$$

Donde Q_{cn} representa al número de unidades académicas de una carrera que logran culminar la evaluación externa u obtienen una decisión de acreditación para el año t . Q_{c0} expresa el número de unidades académicas de una carrera que inician el proceso de acreditación en el tiempo 0. K es la tasa de decrecimiento del proceso para toda Q en cualquier tiempo t .

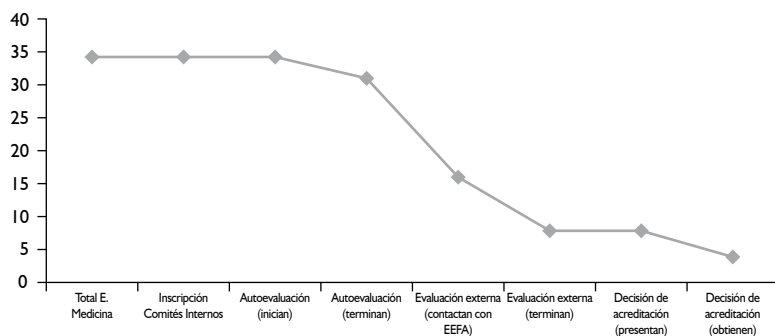
5.1 Estimación de las velocidades del proceso de acreditación en el Perú

Tomando en consideración las expresiones anteriores, es posible estimar la velocidad del proceso de acreditación para cada una de las carreras, distinguiendo los ámbitos de la educación superior, tanto universitaria como técnica, así como el tipo de acreditación por carrera (q_c) o institucional (q_i), las mismas que se muestran en el gráfico 11 para las carreras de Educación, Medicina, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Acreditación Institucional.

Gráfico II
Velocidades estimadas para las carreras profesionales universitarias bajo el ámbito del Coneau (número de carreras en cada etapa del proceso de acreditación)

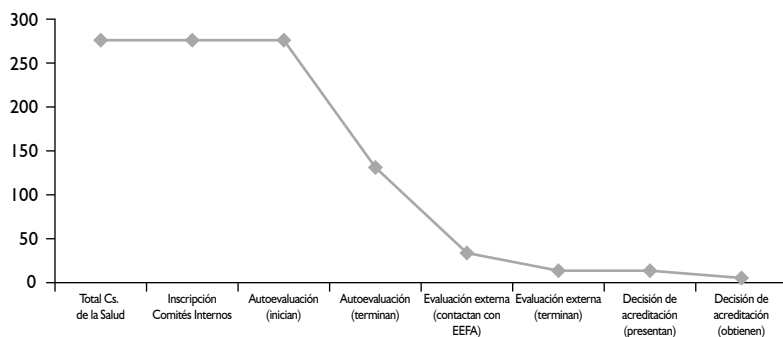


Velocidad estimada para la carrera de Educación.

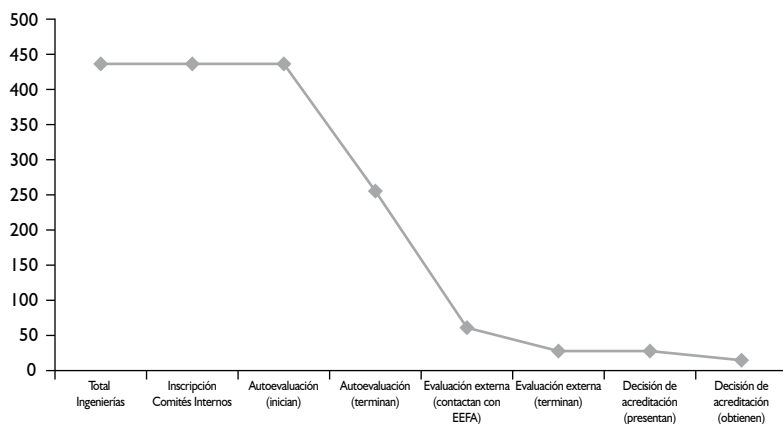


Velocidad estimada para la carrera de Medicina.

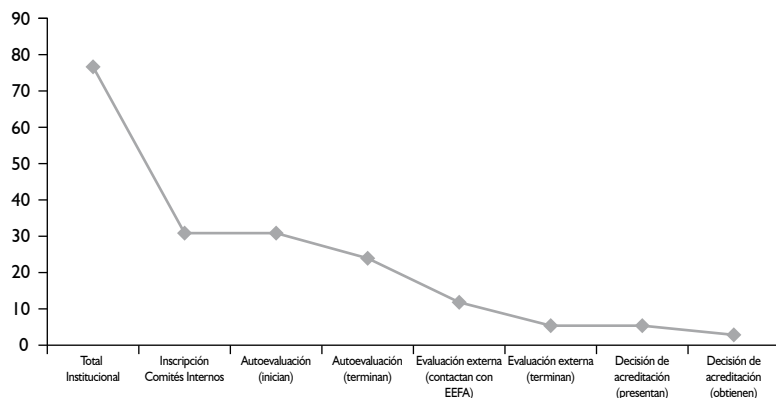
ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA Y FINANCIAMIENTO PARA LA CALIDAD EN...



Velocidad estimada para las carreras de Ciencias de la Salud sin Medicina.



Velocidad estimada para las carreras de Ingenierías.



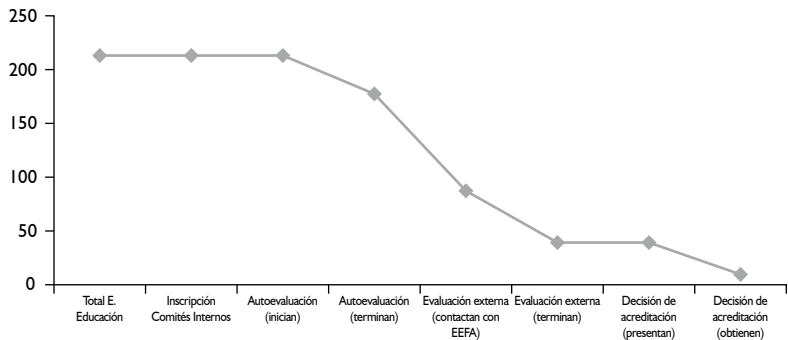
Velocidad estimada para la acreditación institucional universitaria.

Fuente: DEA – Coneau.

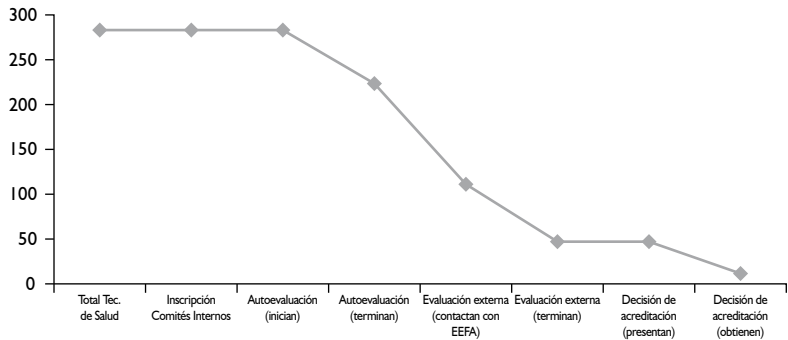
Elaboración propia.

De forma análoga se presentan los resultados del modelamiento de la velocidad estimada para la carrera de Educación y para la familia de las carreras tecnológicas de salud, y para la acreditación institucional. Las velocidades estimadas se aprecian en el gráfico 12.

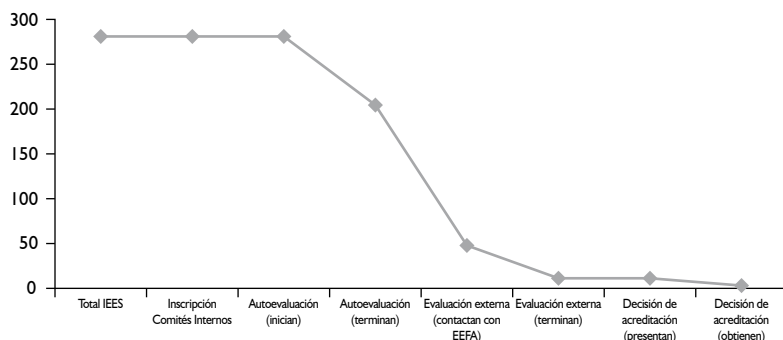
Gráfico 12
Velocidades estimadas para las carreras profesionales técnicas bajo el ámbito del Coneaces (número de carreras en cada etapa del proceso de acreditación)



Velocidad estimada para la carrera de Educación.



Velocidad estimada para la familia de Tecnológicos de Salud.



Velocidad estimada para la acreditación institucional en las IEES.

Fuente: DEA – Coneaces.

Elaboración propia.

En el cuadro 3 se presentan las estimaciones del número de planes que es posible atender, tomando en cuenta las velocidades descritas para cada una de las carreras elegidas, bajo el criterio legal según el cual existe la obligatoriedad de acreditar las carreras de Educación y Salud. En resumen, considerando las velocidades promedio estimadas, el mecanismo podría atender a 230 planes; de ellos, 106 corresponden a la esfera universitaria y el 124, al nivel superior técnico.

Cuadro 3
Dimensionamiento del número de PMC y PMI del FEC-Perú

	Superior universitaria	Superior técnica
PMC		
PMC Educación *	8	10
PMC Educación	15	41
PMC Medicina Humana*	4	-
PMC Medicina Humana	16	-
PMC Ciencias de la Salud*	5	12
PMC Ciencias de la Salud	11	48
PMC Ingenierías*	11	-
PMC Ingenierías	29	-
Subtotal	99	111
PMI		
PMI*	2	3
PMI	5	10
Subtotal	7	13
Total	106	124

* PMC y PMI de Excelencia.

Fuente: Proyecto ProCalidad.

Elaboración propia.

5.2 Estudio comparativo de las dimensiones de los Fondos de Estímulo: del hoy al futuro

¿Cuán viable es atender 230 Planes de Mejora, tanto de carrera como institucionales, en un período de cinco años? ¿Cuál es el costo promedio de estos planes? ¿Qué diferencias pueden existir entre los planes según carreras profesionales o según el tipo de intervención? Estas son algunas de las preguntas que se requiere develar para modelar el valor de p que, como se recordará, expresa el valor unitario de un Plan de Mejora. Por tanto, de igual forma que q , se distingue un p_c y p_i ; el primero correspon-

de al valor unitario de la mejora en una carrera y el segundo, a la mejora institucional.

Asumiendo los valores hallados para el número máximo posible de planes (cuadro 3) es posible comparar los resultados obtenidos y contrastarlos con las experiencias detalladas en el apartado 3. En el cuadro 4, se compara el desempeño del Fomec y Mecesus con los resultados del análisis del dimensionamiento a nivel de q_c y q_i .

Cuadro 4
Número de proyectos atendidos por Fondos Competitivos regionales (escenario comparado)

	Mecesus Chile	Fomec Argentina	FEC Perú [modelado]
Proyectos atendidos	769	500	230
Promedio proyectos/año	85	100	58

Fuentes: Mecesus, Fomec, ProCalidad.

Elaboración propia.

El resultado del modelamiento, con las velocidades halladas, indica que el FEC peruano tendría, en promedio 58 planes anuales, número inferior a las 500 intervenciones que aprobó el Fomec en Argentina y a las mas de 769 intervenciones realizadas por Mecesus de Chile. Por tanto, el valor hallado, a la luz de la experiencia internacional comparada sería razonable. Ahora, para la estimación del valor de p_c o p_i , se deben conocer los rubros o gastos elegibles por considerar en cada Plan de Mejora.

En el caso de los Planes de Mejora por Carreras, la estructura de los gastos elegibles varía en función de las necesidades de cada institución (léase: nivel de cumplimiento o incumplimiento de estándares), así como del tipo de carrera profesional: educación, salud o ingeniería (tecnológico). En el

segundo, Planes de Mejora Institucional, la estructura depende del tipo de institución educativa, universidad o instituto, del tamaño de la institución educativa y del nivel de cumplimiento o incumplimiento de estándares en el ámbito institucional. Sin embargo, tal nivel de precisión empírica solo sería posible de hallar si subyace una experiencia previa, situación inexistente aún en el país. El modelamiento entonces debe partir de un conjunto de supuestos: (i) que a partir de la experiencia internacional es posible identificar, de forma cualitativa, una estructura de un proyecto clásico de mejora; (ii) que en la estructura es posible hallar proporciones (léase coeficientes) que indican la intensidad de uso de un rubro respecto a otros; (iii) que partir del juicio de expertos (Panel Delphi) es posible asignar valores a nivel de carrera o institución.

Bajo esos supuestos, es posible comparar el nivel de gasto agregado promedio del Mecesup y del Fomec, conforme se detalla en el cuadro 5. Según este, un proyecto en Chile incide básicamente en el componente humano (capacitación, *training*, becas y pasantías), en servicios de consultoría, obras a gran escala y fortalecimiento institucional. En el caso argentino, la composición del proyecto promedio difiere al considerar una menor proporción en obras, que solo fueron de adecuación, y, al igual que su símil chileno, mantiene una fuerte inversión en bienes y recursos humanos.

Cuadro 5
Estructura promedio de proyectos en la experiencia internacional

Gastos elegibles	Mecesusup ^{a/}	Fomec ^{b/}	Prom.
Becas y pasantías	0,17	0,30	0,24
Capacitación, doctorados, postgrados			
Training			
Desarrollo bibliotecas	-	-	-
Bienes	-	0,59	0,29
Servicios de consultoría (currículo)	0,32	0,10	0,21
Obras	0,47	0,01	0,24
Fortalecimiento institucional	0,04	-	0,02

Fuentes: ^{a/} Mecesusup (2012), ^{b/} Oszlak (2003).

Elaboración propia.

A partir de estas dos experiencias, un plan promedio sería aquel que incide en bienes (29%), seguido de obras (24%), componente humano (24%), consultorías académicas (21%) y fortalecimiento institucional de manera marginal (2%). Esta composición se consultó con pares académicos, por medio de un panel de expertos¹¹, bajo la metodología Delphi en el marco del Estudio Cualitativo de los Atributos de la Calidad, cuyos resultados se aprecian en el cuadro 6, para el caso de las carreras de Educación, Medicina e Ingeniería del ámbito universitario.

11 El panel de expertos se realizó en el marco del Estudio Cualitativo de los Atributos de la Calidad, en el Primer Encuentro de la Calidad en la Universidad Peruana, realizado los días 1 y 2 de diciembre de 2011 en la ciudad de Trujillo. En este evento se reunieron autoridades y representantes de todas universidades del Perú con la siguiente composición: rectores y vicerrectores (14%), decanos (20%), docentes (21%), jefes de calidad (38%) y otros (7%). En él, se les consultó sobre cómo distribuir US\$ 1 millón en los rubros mencionados para la mejora de la calidad. Mientras que para el caso sin restricción presupuestaria no se les limitó a un monto de inversión.

Cuadro 6
Coeficientes de asignación de recursos para Planes de Mejora de Carreras de nivel universitario, según carreras, para el escenario sin restricción presupuestaria

Gastos elegibles	PMC Educación*	PMC Educación	PMC Medicina humana*	PMC Medicina humana	PMC Ingenierías*	PMC Ingenierías
Becas y pasantías	0,33	0,27	0,30	0,17	0,33	0,33
Capacitación, doctorado, postgrado						
Training						
Desarrollo bibliotecas	0,02	0,06	0,02	0,06	0,02	0,06
Bienes	0,25	0,16	0,59	0,59	0,59	0,59
Servicios de consultoría (currículo)	0,18	0,13	0,18	0,18	0,25	0,18
Obras	-	-	0,21	0,16	0,21	0,16
1ra. iteración	0,78	0,62	1,30	1,16	1,40	1,32
2da. iteración	0,60	0,42	1,79	1,20	2,39	1,79

* Carreras de excelencia.

Fuente: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú.

Elaboración propia.

Los resultados obtenidos señalan dos aspectos. Uno primero: que existen razonables diferencias entre las carreras, y que la menos intensiva en recursos es la carrera de Educación. Tanto Medicina como las Ingenierías tienen una elevada asignación de bienes que varían entre 60% y 78%,

si se observan los resultados obtenidos en la 1ra. y 2da. iteración del valor promedio de un plan. En Medicina, la proporción se incrementa a 1,30 y 1,79 veces el valor antes señalado, si se compara respecto al valor promedio del plan de mejora referido en el cuadro 5. Igual ocurre en el caso de las Ingenierías, que aumenta a 1,4 y 2,39. El segundo aspecto, que también es posible distinguir por la diferencia en las proporciones en el interior de una misma carrera, que existen universidades con carreras mejor posicionadas, a las que se denominará como de “excelencia”, y carreras con mayores demandas, a las que se denominará como de “inicio al cambio”.

Cabe señalar que el panel, para ser precisos un grupo dentro de él, procedió a asignar recursos, con y sin restricción presupuestaria, para el caso de los Planes de Mejora Institucional. Los resultados de este ejercicio se encuentran en el cuadro 7. Aquí, de manera análoga al caso anterior, se emplearon las proporciones de un Plan de Mejora promedio (última columna de la derecha) y, con base en ello, los panelistas opinaron que las proporciones ahora convertidas en coeficientes debían ser triplicadas para el factor de mejoras institucionales y duplicarse para las IES técnicas. En el caso del Fortalecimiento Institucional, se opinó que este componente debía ser incrementado 37 veces por las universidades y 19,5 veces en los institutos.

Estos resultados permiten anotar lo siguiente: (a) se evidencia una diferencia sustancial entre un Plan de Mejora de Carrera y un Plan de Mejora Institucional, básicamente por los rubros consignados en su estructura, así como las proporciones en cada uno de ellos; (b) también se aprecian importantes diferencias entre un Plan de Mejora Institucional de nivel universitario, respecto a uno de Institutos o Escuelas de Educación Superior (IEES); (c) no se observan mayores diferencias a nivel de la estructura de un Plan de Mejora Institucional universitario con relación a uno de las IEES.

Cuadro 7
Coefficientes de asignación de recursos para Planes de Mejora
Institucional de nivel universitario y de las IEES sin restricción
presupuestaria

Gastos elegibles	PMI-U	PMI-IEES	Promedio
Becas y pasantías	0,77	0,57	0,24
Capacitación, doctorados, postgrado			
Training			
Desarrollo bibliotecas	0,24	0,15	-
Bienes	0,64	0,35	0,29
Servicios de consultoría (currículo)	0,39	0,10	0,21
Obras	0,17	0,19	0,24
Fortalecimiento institucional	0,74	0,39	0,02
Ira. iteración	2,95	1,75	
2da. iteración	1,79	1,20	

Fuente: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú.
 Elaboración propia.

VI. A modo de conclusión: lecciones aprendidas

De lo discutido en este ensayo cabe destacar las siguientes conclusiones. Una primera tiene relación directa con la estrategia por seguir en la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior. La lección aprendida es que no basta con constituir agencias gubernamentales que establezcan procedimientos, modelos y estándares que guíen el complejo proceso de mejora de la calidad de la educación superior, sino que se requiere de la necesaria provisión y disseminación de información sobre la educación superior. Ambos aspectos, según los diferentes casos estudiados, además indican que en extremo dependen de la política económica que rige las relaciones del modelo principal-agente, es decir entre universidades y el Estado.

Alinear estas relaciones y conjugar intereses, desde un ángulo expresamente regulatorio puede suponer deslegitimar las verdaderas razones y objetivos del proceso de aseguramiento de la calidad. Recuérdese que la acreditación como instrumento de mejora de la calidad no tiene vinculaciones directas con las regulaciones de entrada o salida del mercado. En ese sentido, autores como Brennan y Shah reconocen que los reales impactos del proceso de acreditación van por el lado de impactos en el cambio de las políticas y estructuras de las instituciones de educación superior, cambios en las recompensas o estímulos, y cambios en la cultura de la calidad (Brennan y Shah 2000).

El diseño del mecanismo económico de estímulo para la mejora continua depende en extremo de las condiciones y características propias de cada país, y del nivel de calidad del cual se parte. La lección en este caso tiene que ver con decisiones, como, por ejemplo, si debe o no abarcar a todas las instituciones de educación superior. En el caso argentino, se privilegió únicamente a las instituciones públicas y solo al segmento universitario. Las razones de esto estaban relacionadas con el tamaño de la matrícula pública, alrededor del 90%. En Chile, esta situación es cualitativamente diferente, y parte de la premisa de que existen pesos diferenciados, tanto públicos como privados, que resultan complementarios en la cobertura de la matrícula de la educación superior.

Un siguiente aspecto por incorporar en nuestra estrategia por seguir es la necesaria vinculación entre el estímulo para la inversión con la mejora continua de la calidad académica. Como se ha visto, esta no ha sido la tendencia mayoritaria. Experiencias recientes como el Mecesup III y el Promei, así como la irrupción en el escenario público de los Contratos-Programa, son aspectos que evidencian la necesidad de vincular acreditación y financiamiento.

Esto último, obliga a definir el modelo de estímulo. Aquí, nuevamente, la experiencia internacional está dividida en dos corrientes. Por un lado, los

Fondos Competitivos y, por otro, los Contratos-Programa. En un escenario de incertidumbre respecto al comportamiento de los agentes respecto al principal, lo mejor y más eficiente es el Fondo Competitivo. En escenarios homogéneos y altamente regulados, parecieran ser mejores los Contratos-Programa. En el caso del Perú, dada la enorme dispersión de intereses de los agentes, y la existencia de brechas y asimetrías, lo sensato sería pensar en un mecanismo competitivo de alcance global, es decir que cubra el amplio espectro de instituciones de educación superior.

La experiencia internacional señala que la estructura de los Planes de Mejora está vinculada con los propósitos y objetivos con los cuales se diseñan los mecanismos económicos. En función de ello, los rubros más atendidos tienen relación con las inversiones en capacidades humanas, donde la capacitación y la obtención de grados avanzados, además de los tópicos de gestión de la calidad, son aspectos apoyados financieramente. El segundo rubro de importancia tiene vinculación directa con la reforma académica, en particular con la actualización del currículo, métodos de enseñanza y pedagogía. En una tercera posición están los aspectos de infraestructura y equipamiento.

Si el mecanismo está alineado con el proceso de acreditación, entonces la estructura interna del plan tiene relación directa con el estado actual de la calidad y las demandas de mejora, lo cual podría abarcar un mayor número de rubros, y posiblemente esto podría encarecer los costos unitarios de cada plan por financiar. De otro lado, el proceso de financiamiento dependerá, como posiblemente sea en el caso peruano, de la velocidad de la acreditación, en particular de sus fases de autoevaluación y evaluación externa.

En cuanto a las velocidades de acreditación en el Perú, se observa que a medida que las carreras profesionales se insertan en el proceso de acreditación y avanzan en las diferentes etapas del proceso, el número de ca-

rreras irá disminuyendo, en el corto plazo, a causa de los diferentes factores que intervienen, como es el caso del financiamiento de las actividades en pro de la acreditación. Esto evidentemente influirá negativamente en la velocidad de acreditación y, en consecuencia, en el tiempo promedio que demanda el cumplimiento de los requisitos necesarios para lograr la acreditación. Por las experiencias internacionales, en los ciclos siguientes, las velocidades aumentan y describen un patrón creciente, como consecuencia de los beneficios reportados por la acreditación a los programas académicos de calidad.

En ese sentido, el establecimiento de mecanismos económicos para incentivar el proceso de mejora de la calidad es una constante en la experiencia internacional que debe considerarse. Sin ellos, los procesos de mejora pueden dilatarse en el tiempo y dar la sensación de estancamiento e inacción. Por último, debe recordarse que cualquier mejora en el ámbito de la formación de profesionales tiene implicancias muy fuertes en la competitividad de un país. En esto último el país no ha avanzado significativamente, y ese es el reto que no puede seguirse soslayando.

VI. Referencias bibliográficas

ALTACH, Philip y Jamil SALMI

2011 *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities*. Washington, D. C.: World Bank.

BARROTO, Eugenio y Ramón SALAS

2004 "Acreditación y evaluación externa universitarias". En: *Educación Médica Superior*, 18(3), pp. 1-16.

BAUER, Marianne; Berit ASKLING y Ference MARTON

1999 *Transforming Universities*. Londres: Jessica Kingsley Press.

BRENNAN, John y Tarla SHAH

2000 *Managing Quality in Higher Educations*. Buckingham: OECD, SRHE & Open University Press.

BRUNNER, José

2007 "Políticas y mercado de educación superior: necesidades de información". En: BRUNNER, J. J. *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

BURKE, Joseph

1998 "Performance Funding Indicator, Concerns, Values and Models for State Colleges and Universities". En: BURKE, J. *Performance Funding for Public Higher educations: Fad or Trend?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 49-60.

BURTON, Clark

1983 *The Higher Education System*. Berkeley: University Of California Press.

CASTRO, Juan; Alexis DUEÑAS, Verónica MUNARRIZ, Onelio SAAVEDRA, Milton VON HESSE y Gustavo YAMADA

2012 *Estudio de factibilidad del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú*. Lima: ProCalidad. Sineace.

EGGERTSSON, Thráinn

1990 *Economic Behavior and Institutions*. Cambridge: Cambridge University Press.

FRÉMONT, Armand

2004 "Politique de contractualisation avec les universités". En: PLAN, C. G. *Evaluation des politiques*. París: Conseil National de L'Evaluation.

GARCÍA DE FANELLI, Ana

2012 "Acreditación de la calidad y financiamiento: propiciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora". En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(22), pp. 2-31.

- 2006 "Los contratos-programa en las universidades: lecciones de la comparación internacional". En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(11), pp. 2-23.
- 2005 *Universidad, organización e incentivos. Desafío de la política de de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila-Fundación OSDE.

GIDDENS, Anthony

- 1990 *The Consequences of Modernity*. Stanford, California: Stanford University Press.

HARVEY, Lee y Peter KNIGHT

- 1996 *Transforming Higher Education*. Buckingham: OECD, SHRE & Open University Press.

HÖGSKOLEVERKET

- 1998 *Fortsatt granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket rapportserie.

ÍSMODES, Eduardo

- 2006 *Países sin futuro: ¿qué puede hacer la universidad?* Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

LEMAITRE, María y María ZENTENO

- 2012 *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Cin-da-Universia.

MERTON, Robert

- 1959 "The Matthew Effect in Science". En: *Science*, 159(3810), pp. 56-63.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2005 *La universidad en el Perú*. Lima: Oficina de Coordinación Universitaria-MED.

READINGS, Bill

2005 *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.

RODRÍGUEZ, Emilio; Nicolás FLEET y Milagros DELGADO

2009 "La acreditación en la generación de información sobre la calidad de la educación superior". En: *Calidad en la Educación*, (31), pp. 211-30.

SALMI, Jamil y Arthur HAUPTMAN

2006 *Innovation in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocations Mechanisms*. Washington, D. C.: The World Bank.

SQUELLA, Agustín

2001 "Información en el marco de la calidad de la educación superior". En: CSE/CNAP. *Información en la educación superior. Necesidades y propuestas*. Santiago de Chile: CSE.

TRIBUNAL CONSTITUCIONAL

2010 "Sentencia recaída en el expediente N° 00017-2008 PI/TC". Lima: documento no publicado.

UNESCO

2004 *Statistical Yearbook*. París: Publishing & Bernan Press.

VILALTA, Josep

2001 "University Policy and Coordination Systems between Governments and Universities: The Experience of the Catalan University System. En: *Tertiary Education and Management*, 7(1), pp. 9-22.

WILLIAMSON, Oliver

1981 "The Economics of Organizations: The Transaction Cost Approach". En: *American Journal of Sociology*, 87(3), pp. 548-77.

Anexo I

Principales fondos de estímulo de la educación en el mundo. Análisis comparado según rubros elegibles para financiamiento (0: ausencia del parámetro, 1: presencia del parámetro)

País	Fondo	Fondo competitivo	Capacitación de docentes con cursos de postgrado	Investigación	Innovación	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (incluye costos de instalación de nuevas carreras)	Mejorar la calidad de programas educativos para lograr su acreditación por organismos especializados reconocidos (incluye certificación internacional de procesos)	Desarrollo de bibliotecas centrales o de facultades	Obras (remodelaciones menores)	Bienes (incluye equipamiento de enseñanza y de laboratorios)	Becas y pasantías	Servicio de consultoría	Training and workshops
Estados Unidos		1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inglaterra	Centres for Excellence in Teaching and Learning (CETLS)	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Japón	Centres of Excellence	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
Alemania		1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Canadá	Centres of Excellence	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0
Francia	Contrato plurianual	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1
Australia	Centres of Excellence	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Suiza	Centres of Excellence	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1

País	Fondo	Fondo competitivo	Capacitación de docentes con cursos de postgrado	Investigación	Innovación	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (incluye costos de instalación de nuevas carreras)	Mejorar la calidad de programas educativos para lograr su acreditación por organismos especializados reconocidos (incluye certificación internacional de procesos)	Desarrollo de bibliotecas centrales o de facultades	Obras (remodelaciones menores)	Bienes (incluye equipamiento de enseñanza y de laboratorios)	Becas y pasantías	Servicio de consultoría	Training and workshops
Holanda	Centres of Excellence	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
Dinamarca	Centres of Excellence	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Bélgica	Centres of Competitiveness (Pôles de Compétitivité)	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1
Noruega	Centres of Excellence	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1
Finlandia	Funding to the Centres of Excellence (CoEs)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Rusia		1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1
China		1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1
Corea del Sur	Centres of Excellence	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
Austria	Centres of Excellence	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Argentina	Fomec	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
México	Fomes	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0

País	Fondo	Fondo competitivo	Capacitación de docentes con cursos de posgrado	Investigación	Innovación	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (incluye costos de instalación de nuevas carreras)	Mejorar la calidad de programas educativos para lograr su acreditación por organismos especializados reconocidos internacional de procesos)	Desarrollo de bibliotecas centrales o de facultades	Obras (remodelaciones menores)	Bienes (incluye equipamiento de enseñanza y de laboratorios)	Becas y pasantías	Servicio de consultoría	Training and workshops
España		Fondo Competitivo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Nueva Zelanda			1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Irlanda			1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
República Checa		Centres of Excellence	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Hungría		Centres of Excellence	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
India			1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1
Chile		Mecesup	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
Portugal			1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1
Bangladesh			1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Mozambique		Quality Enhancement and Innovation Fund (QIF)	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
Colombia		Fondo de Desarrollo de la Educación Superior – Fodeseop	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0

Fuente: Banco Mundial.
Elaboración propia.

Capítulo 6

El camino a la excelencia académica: enseñanzas de la experiencia¹

Jamil Salmi²

Apenas recientemente han empezado algunas instituciones de educación superior en América Latina a preocuparse por su posición en la jerarquía internacional establecida por los *rankings* como el de Shanghái o de Times Higher Education. Después de años de rechazo de los *rankings* como expresión de la negativa influencia anglosajona, últimamente un número creciente de gobiernos y de instituciones, desde México hasta Chile, han demostrado más interés en el tema de las universidades de rango mundial. En este contexto, quisiera agradecer la iniciativa de la Universidad del Pacífico y el Sineace de publicar el presente resumen de mi trabajo acerca de este tema. Es importante que las mejores universidades de cada país participen en la reflexión internacional sobre los caminos hacia la excelencia para poder contribuir de manera más efectiva en la enseñanza y la investigación para desarrollar el talento de los jóvenes más destacados y responder a las necesidades económicas y sociales de cada país.

1 Resumen del capítulo 11 del libro *El camino a la excelencia académica: la creación de universidades de rango mundial*. Philip G. Altbach y Jamil Salmi (eds.). Washington, D. C.: World Bank, 2011.

2 Ex director de Educación Superior del Banco Mundial.

I. Introducción

En la última década, el término ‘universidad de rango mundial’ se ha convertido en una frase (seductora) para describir las universidades de investigación en la cúspide de la jerarquía de la educación superior. Sin embargo, como Philip G. Altbach ha observado con gran precisión, la paradoja de la universidad de rango mundial es que “todo el mundo quiere una, nadie sabe lo que es y nadie sabe cómo obtenerla” (Altbach 2004).

La obtención del estatus de élite de **universidad de rango mundial** —ejemplificado por universidades como Harvard u Oxford— se basa en el reconocimiento internacional. La última década ha visto el desarrollo de una serie de *rankings* internacionales de universidades (como el de la Universidad de Shanghái Jiao Tong o el de Times Higher Education) que han hecho este reconocimiento más sistemático y objetivo, dando lugar a controversias de alcance global. Las respuestas de distintos gobiernos a estos *rankings* han variado desde la creación de *rankings* alternativos (Rusia y Francia, por ejemplo) hasta la promoción de transformaciones cualitativas en el sector universitario para mejorar la posición de las instituciones en la escena global. Sin embargo, la construcción de universidades de rango mundial requiere mucho más que reacciones instintivas a los *rankings* o enormes inversiones de recursos gubernamentales. Es un proceso largo y complejo que solo recientemente ha comenzado a recibir una atención cuidadosa. Este ensayo propone adoptar un enfoque sistemático del rol del ecosistema de la educación superior, es decir, las fuerzas externas relevantes que influyen directamente —de manera positiva o negativa— sobre la capacidad de prosperar de las universidades de investigación.

II. Un modelo tridimensional

Las 11 universidades analizadas en el libro *El camino a la excelencia académica* permiten por primera vez dar un respaldo empírico al modelo de tres conjuntos de factores (talento, financiación y gobernabilidad) desarrollado en *El desafío de crear universidades de rango mundial* (Salmi 2009)³.

Talento. Como ilustran sistemáticamente todos los estudios de caso, el factor de éxito clave en construir una universidad de investigación en la cima es la habilidad de atraer, reclutar y retener académicos líderes. Especialmente importante, como demuestra la experiencia de las universidades del Este Asiático, es la internacionalización, tanto mediante el reclutamiento de académicos educados en las mejores universidades del mundo (con un adecuado equilibrio entre académicos en la cima de su carrera y jóvenes investigadores con perspectivas prometedoras), como mediante la oferta de un significativo número de clases en inglés. Igualmente importante en la dimensión del talento es la atracción de los mejores estudiantes del país, a la luz de la evidencia analizada en el libro.

No obstante, el alto grado de selectividad en las admisiones de las nuevas universidades de investigación es problemático desde el punto de vista de la equidad, especialmente en el caso de las instituciones privadas con altos costos de matrícula. A menos que puedan llevar a cabo políticas de admisión independientes de la situación financiera de los candidatos y ofrecer asistencia financiera a una proporción significativa de sus nuevos estudiantes, estas universidades corren el riesgo de ser instituciones elitistas en términos de la composición socioeconómica de su estudiantado.

3 Las universidades analizadas fueron: (i) Universidad Shanghai Jiao Tong, China; (ii) Universidad de Hong Kong, Hong Kong; (iii) Universidad Pohang de Ciencia y Tecnología, Corea; (iv) Universidad Nacional de Singapur, Singapur; (v) Universidad de Malasia, Malasia; (vi) Indian Institute of Technology, Bombay, India; (vii) Universidad de Ibadán, Nigeria; (viii) Universidad de Chile, Chile; (ix) Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile; (x) Instituto Tecnológico de Monterrey, México; y (xi) Alta Escuela de Economía, Rusia.

Por último, entre los asuntos relacionados con el talento se halla el equilibrio entre estudiantes de grado y de postgrado, ya que las universidades de investigación más exitosas suelen tener una alta proporción de estudiantes de postgrado. Incluso, en algunas instituciones con una alta proporción de estudiantes de postgrado, la naturaleza de investigación de la institución se refleja también en la participación de estudiantes universitarios en proyectos de investigación como parte de su currículo regular, y la importante contribución que investigadores de alto nivel proveen a la enseñanza universitaria.

Recursos. Los hallazgos de los estudios de caso confirman que las nuevas universidades de investigación necesitan poder usar considerables recursos para progresar rápidamente. Una financiación abundante es indispensable no solo para el establecimiento de instalaciones de primera clase y de una infraestructura física apropiada, sino también para la atracción y retención de académicos de alto nivel. La mayoría de las instituciones analizadas en el libro son instituciones públicas, lo cual refuerza la idea de la dificultad, en la coyuntura actual, de considerar el establecimiento de una nueva institución de rango mundial utilizando solo fondos del sector privado.

Al mismo tiempo, es importante recordar que ninguna de las instituciones privadas de alta calidad subsiste únicamente con fuentes de financiamiento privadas. De hecho, la mayoría de las universidades presentadas en el libro han diversificado de manera exitosa sus recursos, logrando fondos adicionales significativos además de los subsidios directos que reciben del gobierno. Además, investigaciones recientes demuestran que la disponibilidad de mecanismos competitivos para la financiación de la investigación es un factor de suma importancia. Por último, contar con recursos considerables en los inicios de una institución no es suficiente para construir una institución de investigación de primer nivel: el financiamiento debe ser sostenido a largo plazo.

Gobernabilidad. Los estudios de caso, que analizan un número de situaciones de gobernanza positivas y otras menos favorables, muestran que un marco regulatorio apropiado, un liderazgo fuerte e inspirador, y una gestión adecuada influyen de forma significativa en la habilidad de las universidades de investigación de prosperar. Por ejemplo, la protección institucional frente a la interferencia política en la selección de rectores y en el reclutamiento de académicos, así como la autonomía respecto a controles administrativos, de adquisiciones y financieros, son factores clave que influyen en el desempeño institucional y el éxito.

Sin embargo, el liderazgo es también muy importante para alcanzar un rápido progreso. Una de las formas en las cuales se manifiesta un liderazgo decidido es a través del talento para poder articular una visión del futuro de la institución atractiva para todos sus actores interesados. Los buenos salarios no son suficientes para atraer y motivar a los académicos de alto nivel; los miembros del cuerpo docente deben sentir que son parte de un proyecto significativo para asegurar su compromiso total hacia la construcción o renovación de la institución.

Por último, el análisis de los casos incluidos en el libro deja clara la importancia de alinear los tres grupos de factores que, juntos, determinan el desempeño de las universidades de investigación: concentración de talento, financiamiento suficiente y buena gobernanza.

III. Trayectorias de desarrollo

Los estudios de caso explorados en libro referido incluyen universidades consolidadas, que han hecho o están haciendo esfuerzos conscientes para mejorar su calidad y efectividad, y nuevas instituciones creadas desde cero con la ambiciosa visión de alcanzar un estatuto de rango mundial. Este conjunto de estudios de caso indica que es más fácil alcanzar la ex-

excelencia académica estableciendo una nueva universidad de investigación que intentando mejorar una existente. De hecho, construir una universidad de rango mundial es un proceso largo y complejo que lleva varias décadas de determinación y esfuerzos sostenidos.

No obstante, los estudios de caso también apuntan a un número de “factores de aceleración” que pueden cumplir un papel favorable en la búsqueda de la excelencia. El primero de estos factores es apoyarse extensamente en la diáspora, especialmente cuando se establece una nueva institución. El segundo, la utilización del inglés como el principal idioma de la institución, lo cual mejora mucho la habilidad de una institución de atraer académicos extranjeros altamente calificados. Concentrarse en áreas de nicho, como disciplinas relacionadas con ciencia e ingeniería, es la tercera forma de alcanzar una masa crítica más rápidamente. El cuarto enfoque utiliza un análisis comparativo o *benchmarking* como una guía para orientar a la institución en sus esfuerzos de mejora. El quinto factor es introducir innovaciones significativas en los currículos y en aspectos pedagógicos: es a través de un modelo académico altamente innovador como las nuevas instituciones pueden extraer académicos de primer nivel y estudiantes de las universidades consolidadas. El último punto que vale la pena subrayar con respecto al “camino a la excelencia” es la necesidad de que las instituciones exitosas permanezcan atentas y que mantengan el sentido de urgencia para evitar la complacencia. Este factor implica monitoreo continuo y autoevaluaciones para identificar tensiones o amenazas y actuar rápidamente para abordarlas.

IV. La importancia del ecosistema de la educación superior

Las universidades con excelencia en investigación no operan en una burbuja aislada. El análisis no puede completarse a no ser que tome en consideración también las fuerzas clave en juego al nivel de lo que podría

definirse como un **ecosistema**, dentro del cual se desarrollan las instituciones de educación superior. Estas fuerzas pueden tener un efecto facilitador o limitador, dependiendo de las circunstancias.

El ecosistema incluye las siguientes dimensiones, cada una de las cuales contribuye al desempeño de las instituciones de educación superior:

- Ambiente macro: la situación política y económica general de un país, junto con el estado de derecho y el cumplimiento de libertades básicas, que influyen en particular sobre la gobernabilidad, los niveles de financiamiento, la libertad académica y la seguridad en la sociedad donde operan las instituciones.
- Liderazgo a nivel nacional: la existencia de una visión y un plan estratégico para moldear el futuro de la educación superior y capacidad para implementar reformas.
- Gobernabilidad y marco regulatorio: la estructura de gobernanza y los procesos a los niveles nacional e institucional que determinan el grado de autonomía del que disfrutaban las instituciones de educación superior y los mecanismos de rendición de cuentas a los que están sujetas.
- Marco de control de calidad: la configuración institucional y los instrumentos disponibles para evaluar y mejorar la calidad de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje.
- Recursos financieros e incentivos: el volumen absoluto de recursos disponibles para financiar la educación superior en un país (movilización de recursos públicos y privados) y los mecanismos a través de los cuales esos recursos son asignados entre las varias instituciones.
- Articulación y mecanismos de información entre instituciones de educación secundaria y superior, así como entre instituciones de educación superior.

- Ubicación: las características económicas, sociales y culturales y de la infraestructura disponible en el entorno geográfico de una institución influyen en particular en su habilidad de atraer académicos extraordinarios y estudiantes talentosos.
- Infraestructura digital y de telecomunicaciones que apoye servicios de educación, investigación y administrativos de forma eficiente, confiable y asequible.

Los estudios de caso demuestran que los sistemas de alto desempeño se caracterizan por un alto nivel de alineación entre dichas dimensiones. Es probable que la ausencia de algunos de los elementos o la falta de alineación entre las varias dimensiones comprometan la habilidad de las universidades de investigación de prosperar y perdurar. Además, mientras que algunos de los factores son requisitos absolutos, otros son bastante relevantes pero no totalmente indispensables. El marco de gobernabilidad y la disponibilidad de recursos financieros son definitivamente esenciales porque condicionan el grado de autonomía de las universidades de investigación.

V. Conclusión

Las trayectorias de las 11 instituciones analizadas ofrecen valiosas lecciones en el estudio del complejo proceso de transformación por el que están pasando instituciones que luchan por convertirse en universidades de investigación de rango mundial, ya sea que hayan escogido el camino de “mejora” o el de “comenzar de cero” hacia la excelencia académica. Con el liderazgo y la visión apropiada, las universidades de investigación existentes pueden mejorar drásticamente la calidad de su enseñanza y su investigación.

Alternativamente, cuando el talento, los recursos y la gobernanza están alineados de forma adecuada desde el comienzo, las nuevas universidades tienen el potencial –aunque nunca pueden darse garantías– de crecer y convertirse en instituciones de investigación de alta calidad dentro de las próximas dos o tres décadas. Pese a que la muestra de instituciones analizadas es demasiado pequeña para ser completamente concluyente, los estudios de caso parecen sugerir que el establecimiento de una nueva institución es un enfoque relativamente más rápido y efectivo.

Las nuevas universidades de investigación, sin embargo, enfrentan desafíos especiales. Para atraer a los académicos líderes y a los buenos estudiantes, necesitan ser lo suficientemente innovadoras para representar una alternativa convincente a las instituciones existentes. Además, los estudios de caso confirman la importancia de mantener los tres conjuntos de factores clave –concentración de talento, recursos abundantes y gobernanza favorable– bien alineados y priorizados en el marco conceptual. Cuando se trata de transformar universidades existentes, también, el liderazgo, la gobernabilidad y la gestión parecen ser los factores clave para comenzar un círculo virtuoso que lleve a mejoras trascendentales.

VI. Referencias bibliográficas

ALTBACH, Philip

2004 “The Costs and Benefits of World-Class Universities”. En: *Academe*, vol. 90, N° 1 (January-February). <http://www.aaup.org/AAUP/CMS_Templates/AcademeTemplates/AcademeArticle.aspx?NRMODE=P/>.

SALMI, Jamil

2009 *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Washington, D. C.: The World Bank.

Sobre los autores

Marcelo Becerra

Es actualmente especialista *senior* en Educación para la región de América Latina del Banco Mundial con sede en Washington, D. C. Es máster en Economía de Columbia University, Nueva York. Ha trabajado en el sector público argentino en temas fiscales y políticas públicas durante más de 10 años. En el Banco Mundial ha trabajado extensamente en el diseño e implementación de proyectos y asistencia técnica en el sector educativo en varios países de África y, en los últimos 4 años, en América Latina (Bolivia, Colombia, Costa Rica, Guatemala y Perú), con particular énfasis en el subsector de educación superior.

Alberto Bejarano

Es director general académico de la Universidad de Ingeniería & Tecnología, e investigador sobre desarrollo de carrera y efectividad de las instituciones sin fines de lucro. Doctor Ph.D. en Management Science de Esade, Barcelona; diplomado en Sistemas de Manufactura en el Itesm, Campus Monterrey, México; e ingeniero eléctrico de la Universidad Nacional de Ingeniería. Anteriormente ha sido director académico de Tecsup, experto nacional del Programa de Automatización Industrial para América Latina y el Caribe de Onudi, docente en la Universidad Nacional de Ingeniería, ingeniero de proyectos de automatización y revisor de revistas académicas internacionales.

Juan Francisco Castro

Master of Science en Economía por la London School of Economics and Political Science (LSE), Inglaterra. Bachiller y licenciado en Economía por la Universidad del Pacífico. Profesor del Departamento de Economía e investigador del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Actualmente cursa estudios de doctorado en Desarrollo Internacional en la Universidad de Oxford, Inglaterra. Cuenta con diversas publicaciones relacionadas con el diseño y evaluación de políticas sociales con énfasis en la educación. Ha publicado dos libros sobre econometría aplicada y dictado diversos cursos de extensión sobre el tema. Ha sido consultor del Banco Mundial, el BID, el Ministerio de Educación y el Sineace para temas relacionados con la educación y el mercado laboral.

Alexis Dueñas

Ingeniero agrónomo y magíster de la Universidad de Moscú. Especialista en Desarrollo Rural del Centro de Estudios Regionales Bartolomé Herrera. Candidato a doctor en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Ex asesor del Congreso de la República, ex jefe de Planificación de la Universidad Federico Villarreal, ex secretario técnico del Sineace y ex asesor del Coneau. Autor de libros y artículos como: *Lógicas de funcionamiento de los sistemas de cultivo en comunidades campesinas de la Sierra Sur*, *Variabilidad y erosión genética en comunidades campesinas del Cusco*, *Atlas provincial de Quispicanchis* y *Economía de la diversidad* (en prensa). Ha publicado *Propuestas para mejorar la competitividad de la universidad peruana* y dirigido la formulación del proyecto de inversión pública “Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú” – ProCalidad.

Estuardo Marrou

Bachiller en Economía y Administración y licenciado en Administración de la Universidad del Pacífico. Máster en Administración de la Universidad de Wisconsin. Rector emérito de la Universidad del Pacífico. Ha sido rector, vicerrector, decano de la Escuela de Postgrado, presidente del Comité de Acreditación y profesor principal de la Universidad del Pacífico. Igualmente, se ha desempeñado como director de la Academia Diplomática del Perú y director de diversas instituciones privadas. Ha sido condecorado por el Gobierno de la República del Perú con el grado de Gran Oficial. Actualmente es profesor a tiempo parcial de la Universidad del Pacífico y miembro del Consejo Consultivo del Instituto Peruano de Fomento Educativo.

Verónica Munarriz

Estudió en la Universidad de San Martín de Porres, donde obtuvo su licenciatura en Turismo y Hotelería, y realizó estudios de maestría en Gestión y Economía (Universidad Nacional Federico Villarreal y La Sorbona de París). Posee una amplia trayectoria laboral en el Perú y en el extranjero, en los ámbitos de educación superior, administración, organización y docencia universitaria. Actualmente trabaja como especialista en Monitoreo y Seguimiento del Coneau, donde ha participado en la formulación del proyecto de inversión pública “Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Perú – ProCalidad”.

Mario Rivera

Es director ejecutivo de la Universidad de Ingeniería & Tecnología (UTEC) y director ejecutivo de los institutos Tecsup. También es consejero del Consejo Nacional de Educación. Anteriormente se ha desempeñado como jefe de Equipo Pesado en Obra de C. Tizón P.S.A., superintendente de la planta de cables de Prolansa, y docente de cursos de Mecánica en Tecsup. Es ingeniero mecánico de la Pontificia Universidad Católica del Perú y magíster en Administración de Empresas de Incae y la Universidad Adolfo Ibáñez.

Onelio Saavedra

Es candidato a Magíster en Finanzas de la Universidad Nacional Federico Villarreal, especialista en Estadística e Informática de Toma de Decisiones por la Universidad París Descartes y bachiller en Matemática y Estadística por la Universidad Nacional de San Antonio Abad, Cusco. Actualmente es especialista en Estadística en el Coneau y docente de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Ha sido parte del equipo formulador del proyecto “Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior – ProCalidad” y participado en diferentes foros de jefes de calidad sobre acreditación.

Jamil Salmi

Es un experto internacional independiente sobre educación superior y fue gerente del Sector Educación para el Banco Mundial en la Región de América Latina y el Caribe. Fue su representante oficial en la Conferencia Mundial de la Unesco sobre Educación Superior en París, en octubre de 1998. Fue el responsable de la preparación del Documento de Política del Banco Mundial sobre Educación Superior, publicado en julio de 1994. Anteriormente fue profesor de Economía de la Educación en el Instituto

de Planificación Educativa en Rabat, Marruecos. El Dr. Salmi tiene una maestría en Asuntos Públicos e Internacionales de la Universidad de Pittsburgh, Pennsylvania, y un doctorado Ph.D. en Estudios del Desarrollo por la Universidad de Sussex, Inglaterra.

Romina Yalonetzky

Master of Arts en Humanidades con mención en Civilización Judía por la Universidad Hebrea de Jerusalén (Israel) y bachiller en Humanidades con mención en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se encuentra desarrollando su tesis doctoral en el Programa de Doctorado en Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido becaria de postgrado por el Golda Meir Fund (2003-2004 y 2004-2005, Israel) y becaria doctoral por la Memorial Foundation for Jewish Culture (2012-2013, Nueva York, Estados Unidos). Desde 2010, forma parte del Comité de Acreditación de Calidad Académica de la Universidad del Pacífico.

Gustavo Yamada

Es doctor Ph.D. en Economía de Columbia University, Nueva York, y economista de la Universidad del Pacífico. Actualmente es decano de la Facultad de Economía y Finanzas de dicha casa de estudios e investigador principal en temas de economía laboral, educación y capital humano, macroeconomía y desarrollo, políticas y programas sociales. Ha sido viceministro de Promoción Social del Ministerio de Trabajo; consultor del Ministerio de Economía y Finanzas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Banco Mundial; economista *senior* del Banco Interamericano de Desarrollo y economista fiscal del Fondo Monetario Internacional. También es consejero del Consejo Nacional de Educación y director de IPAE. Asimismo, es columnista de la sección “Economía y Negocios” del diario *El Comercio*.

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de

Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156-164 - Breña

Correo e.: tareagrafica@tareagrafica.com

Página web: www.tareagrafica.com

Teléf. 332-3229 Fax: 424-1582

Julio 2013 Lima - Perú

Calidad y acreditación de la educación superior:

retos urgentes para el Perú

La presente colección de ensayos se gesta para provocar un sentido de urgencia a la necesidad de abordar la problemática de la calidad de la educación superior peruana desde el más alto nivel de las políticas públicas. La buena nueva en estos tiempos ha sido el incremento en el acceso a la educación superior en el país. La mala noticia es la paupérrima evolución de la calidad de la formación recibida.

Una de las fórmulas para incentivar la calidad en la educación superior son los mecanismos de acreditación. Estos procesos deben revelar cuán cerca o lejos están las instituciones en el cumplimiento de sus objetivos de servicio a la sociedad. El libro incluye experiencias útiles de acreditación de la calidad a nivel universitario y técnico, nacionales e internacionales, que deben servir como referencia obligada para los esfuerzos que se han iniciado en nuestro medio.

El Perú no puede darse el lujo de contemplar pasivamente que la calidad de sus instituciones de educación superior se sigue deteriorando. Es tiempo de actuar, y debe ser rápido si es que queremos seguir embarcados en el tren del desarrollo.

ISBN: 978-9972-57-239-5



9 789972 572395