



ECALFOR

Evaluación de la formación del profesorado
en América Latina y Caribe. Garantía de
la calidad de los títulos de educación

Seguimiento y asesoramiento de Unidades de Calidad en Universidades de América Latina y el Caribe

Coordinator



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación o por otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Aclaración sobre Depósito Legal de publicaciones en línea

Este documento académico constituye una publicación con ISBN («International Standard Book Number») procedente de resultados de diferentes trabajos de investigación educativa llevados a cabo en el proyecto ECALFOR. Al tratarse de una publicación en línea, sin edición impresa tangible, no se asigna número de depósito legal (Ley 23/2011, de 29 de julio, de depósito legal. Real Decreto 635/2015, de 10 de julio, por el que se regula el depósito legal de las publicaciones en línea). Siguiendo el concepto de Ciencia Abierta (Open Science), esta publicación está alojada en DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada (España) <https://digibug.ugr.es/>

ISBN: 978-84-09-48722-6

INTRODUCCIÓN

Atendiendo a los compromisos del proyecto ECALFOR sobre obtención de resultados, elaboración de productos académicos y difusión internacional de los mismos, se presentan, en el apartado de Productos, las memorias académicas derivadas de los diferentes estudios, análisis y propuestas que han realizado los grupos de trabajo del proyecto durante sus dos primeros años de vida (2020-2022). Estas memorias están sujetas a derechos de autor, constan de ISBN y, por tanto, sus autores son los legítimos propietarios intelectuales de sus contenidos.

El proyecto ECALFOR -“Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación”, código 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHEJP / ha sido concedido por la Comisión Europea en 2020, en el programa Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education, para ser desarrollado durante tres años (enero de 2021 a enero de 2024) con una financiación de 965.045,36 euros.

En ECALFOR participan 20 instituciones de naturaleza pública y privada relacionadas con el mundo de la educación y la evaluación de la calidad, especialmente de la Educación Superior, de seis países de América Latina y El Caribe (Ecuador, Perú, México, Brasil, Panamá y República Dominicana) y cuatro países de la UE (España, Italia, Francia y Finlandia). Dentro de este amplio consorcio, llevan a cabo el proyecto más de 100 académicos y técnicos de calidad educativa, con una serie de objetivos que guardan relación con premisas comunes establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior en lo relativo a estructura y funcionamiento de la formación universitaria y diversidad y autonomía de las Instituciones de Educación Superior, en las que la garantía de la calidad viene determinada por los protocolos e instrumentos empleados por cada institución en la evaluación de indicadores y resultados de la calidad de la formación universitaria, en este caso del profesorado de educación obligatoria.

ECALFOR pretende generalizar la experiencia europea acumulada en mecanismos y procedimientos de garantía de la calidad para ser transferida, adaptada y contextualizada a los países del proyecto asociados en Latinoamérica y Caribe, desde un trabajo colaborativo, horizontal y transnacional que articula los siguientes objetivos:

1. Realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria (educación primaria y educación secundaria) que se imparte en diferentes instituciones de educación superior de América Latina y Caribe.
2. Diseñar, aplicar y mejorar los sistemas y protocolos de garantía de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de enseñanza obligatoria.
3. Realizar un análisis de las características y calidad de la formación de futuros docentes de los centros de educación obligatoria en educación primaria y educación secundaria de América Latina y Caribe.
4. Adaptar protocolos de garantía de la calidad de los títulos de formación del profesorado en instituciones de educación superior de Latinoamérica y Caribe.

Oswaldo Lorenzo

Coordinador general ECALFOR

María Ángeles González

Asistente Técnico ECALFOR

INTRODUCTION

This publication is one of the results and products of the ECALFOR project “Evaluation of teacher training in Latin America and the Caribbean. Quality assurance of education degrees”, code 618625-EPP1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP /. The ECALFOR project <https://ecalfor.eu/> was awarded by the European Commission in 2020, in the Erasmus+ programme "Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education", to be developed over a three-year period (January 2021 to January 2024) with 965,045.36 euros in funding.

The consortium implementing the ECALFOR project is formed by twenty (20) public and private institutions operating in the field of education and quality assessment, notably in Higher Education, from six countries in Latin America and the Caribbean (Ecuador, Peru, Mexico, Brazil, Panama and the Dominican Republic) and four countries in the EU (Spain, Italy, France and Finland). Within this broad consortium, the project is carried out by more

than 100 academics and education quality experts, with a series of objectives related to common premises established in the European Higher Education Area in relation to the structure and operation of university education and the diversity and autonomy of Higher Education Institutions, in which quality assurance is determined by the protocols and instruments used by each institution to evaluate the indicators and results relating to the quality of university training, specifically compulsory education teachers in this case.

ECALFOR aims to extend European experience gathered in quality assurance mechanisms and procedures to be transferred, adapted and contextualised to the countries participating in the project in Latin America and the Caribbean, based on collaborative, horizontal and transnational work structured around the following objectives: 1) diagnose the quality of the training of compulsory education teachers (in primary education and secondary education) provided at different higher education institutions in Latin America and the Caribbean; 2) design, apply and improve systems and protocols to guarantee the quality of university degrees for the training of compulsory education teachers; 3) analyse the characteristics and quality of the training of future teachers in compulsory primary and secondary education centres in Latin America and the Caribbean; and 4) adapt quality assurance protocols for teacher training qualifications in higher education institutions in Latin America and the Caribbean.

Oswaldo Lorenzo

ECALFOR General Coordinator

María Ángeles González

ECALFOR Technical Assistant

Coordinadores: Oswaldo Lorenzo y María Ángeles González

Apartados de trabajo y autores

IMPLEMENTACIÓN DE PROTOCOLOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.....12

Cándida María Domínguez-Valerio (Universidad Tecnológica de Santiago, República Dominicana)

Francisco Orgaz-Agüera (Universidad Tecnológica de Santiago, República Dominicana)

Lafont Pascal (University Paris-Est Créteil, Francia)

SISTEMAS DE CALIDAD EN INSTITUCIONES LATINOAMERICANAS, CARIBEÑAS Y EUROPEAS. ANÁLISIS DE CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS Y HERRAMIENTAS.....25

María Dolores Castro Pais (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, España)

Isabel Belmonte Otero (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, España)

Marta María Mallo Rey (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, España)

Verónica Guilarte Moreno (Universidad de Granada, España)

Ricieri Carlini Zorzal (Universidad Federal de Marañao, Brasil)

Luciana de Sousa Alves da Silva (Universidad Federal de Marañao, Brasil)

Nicolas Ian Coffman (Universidad de Las Américas, Ecuador)

Rogelio Pino Orozco (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)

José Antonio Calderón Martínez (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)

Joel Arroyo Zamora (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)

Pedro Canto Herrera (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Vicente Justo Pastor Santivañez (Universidad San Martín de Porres, Perú)

Carlos Augusto Echáiz (Universidad San Martín de Porres, Perú)

**UNIDADES DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE TITULACIONES
UNIVERSITARIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CREACIÓN Y
FUNCIONAMIENTO.....42**

Adlin de Jesús Prieto Rodríguez (Universidad de Las Américas, Ecuador)

Alicia Benarroch Benarroch (Universidad de Granada, España)

Yullio Cano de La Cruz (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Edgar Efraín Obaco Soto (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

María Fannery Suárez Berrío (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Brenda Zayas (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana)

Joel Arroyo Zamora (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)

Ricieri Carlini Zorzal (Universidad Federal de Maranhão, México)

Lindomira Castro Llaja (Universidad de San Martín de Porres, Perú)

Carlos Augusto Echaiz Rodas (Universidad de San Martín de Porres, Perú)

Carmen Enrique Mirón (Universidad de Granada, España)

María A. López Vallejo (Universidad de Granada, España)

María José Molina García (Universidad de Granada, España)

Rogelio Pino Orozco (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)

Juanita Rodríguez Pech (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Laura C. Sánchez-Sánchez (Universidad de Granada, España)

Vicente Santivañez Limas (Universidad de San Martín de Porres, Perú)

Marisa Zaldívar Acosta (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

SEGUIMIENTO Y ASESORAMIENTO DE UNIDADES DE CALIDAD EN CENTROS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....80

Fiorela Anaí Fernández Otoya (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú)

Teresa María Perandones González (Universidad de Granada, España)

María Dolores Castro Pais (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia, España)

Isabel Belmonte Otero (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia, España)

Marta María Mallo Rey (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia, España)

Paula Hidalgo Andrade (Universidad de Las Américas, Ecuador)

Francisco Javier Navarro (Universidad de Granada, España)

ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS UNIDADES DE CALIDAD EN EL PROYECTO ECALFOR.....97

José Álvarez Rodríguez (Universidad de Granada, España)

Fernández Cruz, Manuel (Universidad de Granada, España)

Margherita Ghetti (Universidad de Bolonia, Italia)

Daniel González González (Universidad de Granada, España)

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS PARA LA EVALUACIÓN DE UNIDADES DE CALIDAD EN CENTROS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....110

Yaira Barranco-Ruiz (Universidad de Granada, España)

Emilio Villa-González (Universidad de Granada, España)

Norma Graciella Heredia Soberanis (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Pedro José Canto Herrera (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Hugo Salvador Flores Castro (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Arturo Britton (ISAE Universidad, Panamá)

Teófilo Cordero (ISAE Universidad, Panamá)

Ullina Mapp (ISAE Universidad, Panamá)

Reynalda Pimentel de Arrocha (ISAE Universidad, Panamá)

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DEL ESTUDIO SOBRE UNIDADES DE CALIDAD.....134

José Manuel Ortiz-Marcos (Universidad de Granada, España)

María Tomé-Fernández (Universidad de Granada, España)

Oswaldo Lorenzo Quiles (Universidad de Granada, España)

RESULTADOS EN LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES DEL CONSORCIO DE ECALFOR.....146

Ligia Isabel Estrada-Vidal (Universidad de Granada, España)

Sonsoles López Pernas (University of Eastern Finland, Finland)

Lucía Herrera Torres (Universidad de Granada, España)

José Antonio Calderón Martínez (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)

Johanna Elizabeth Abril Zamora (Universidad de Las Américas, Ecuador)

Andrea Paz Lopez (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana)

Márcia Lopes Reis (Universidade Estadual Paulista, Brasil)

Mariela Jiménez Vasquez (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México)

Alicia Angélica Núñez Urbina (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)

Marisa Montesano de Talavera (Convenio Andrés Bello, Panamá)

Ana Teresa Valerio Peña (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana)

Marcel Pariat (Universidad de Paris EstCrétell-Val de Marne, Francia)

César Sánchez Olavarría (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México)

Ana Bertha Luna Miranda (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México)

Ramy Elmoazen (University of Eastern Finland, Finland)

Mohammed Saqr (University of Eastern Finland, Finland)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO SOBRE UNIDADES DE CALIDAD.....177

Pascal Lafont (Universidad de Paris Est Créteil – Val de Marne, Francia)

Darwin Munoz (Universidad Federico Henríquez y Carvajal, República Dominicana)

Juan Carlos Valdés Godínes (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)

El presente trabajo se corresponde con el informe derivado de la realización del Paquete de trabajo 4 del proyecto ECALFOR, denominado “Seguimiento y asesoramiento de las Unidades de Calidad”. El informe proviene del trabajo hecho a través de la consulta a los socios de las Universidades de Latinoamérica y El Caribe sobre la creación de las Unidades de Calidad y el desarrollo de sus funciones, supervisión del proceso (seguimiento) y asesoramiento continuado durante el mismo. Para ello, se ha seguido el siguiente itinerario:

1. Consulta a los socios sobre los progresos realizados en el desarrollo de las Unidades de Calidad y análisis de la información.
2. Redacción de un informe sobre el seguimiento realizado a las Unidades de Calidad creadas en las universidades de los socios que se encuentran en Latinoamérica y El Caribe (instrumentos creados y/o utilizados para la recogida de información, procedimiento en la consulta, tipo de análisis, ventajas y limitaciones, etc.)
3. Asesoramiento a los socios de las universidades de Latinoamérica y El Caribe sobre el funcionamiento de las Unidades de Calidad creadas.
4. Redacción de un informe sobre el proceso de asesoramiento proporcionado a los socios de las Universidades de Latinoamérica y El Caribe.

Además, este trabajo pretende ser de ayuda para universidades no participantes en el proyecto Ecalfor, que estén en proceso de creación o puesta en funcionamiento de sus propias unidades de calidad, especialmente en Facultades de Educación. Así, este es uno de los principales productos del proyecto Ecalfor, que ha conseguido elaborar un informe de gran utilidad para servir con guía no solo a sus propias instituciones de educación superior participantes, sino también a otras pertenecientes al mismo objetivo de incrementar la calidad de su funcionamiento general.

IMPLEMENTACIÓN DE PROTOCOLOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Cándida María Domínguez-Valerio (Universidad Tecnológica de Santiago, República Dominicana)

Francisco Orgaz-Agüera (Universidad Tecnológica de Santiago, República Dominicana)

Lafont Pascal (University Paris-Est Créteil, Francia)

RESUMEN

En América Latina y el Caribe, la educación superior enfrenta desafíos comunes que afectan su calidad y relevancia. La garantía de la calidad ha ganado importancia, pero falta consenso en su modelo. La complejidad de las estructuras de acreditación dificulta la implementación efectiva. A pesar de la relevancia, hay una brecha de investigación en esta área. El objetivo de esta investigación es analizar los protocolos de calidad en la educación superior en la región de Latinoamérica y el Caribe. La metodología incluye un análisis de fuentes secundarias y la revisión de sitios web de ministerios de educación superior en 48 países. El 72.2% de los países del Caribe carece de información fiable sobre protocolos de calidad, mientras que el 80.95% de los países de América Latina cuentan con información disponible. En general, este estudio proporciona una visión general de los protocolos de aseguramiento de la calidad en la educación superior en los países de América Latina y el Caribe. Se destaca la diversidad de enfoques y la existencia de agencias nacionales encargadas de evaluar y acreditar la calidad de las instituciones y programas educativos. Las implicaciones teóricas destacan la falta de consenso en la definición y modelo de garantía de calidad, mientras que las implicaciones prácticas subrayan la importancia de contar con sistemas efectivos para garantizar una educación de calidad. Se identifican limitaciones en la falta de información detallada y se sugieren futuras líneas de investigación para abordar la efectividad de estos protocolos y su impacto en la educación superior en la región.

1. INTRODUCCIÓN

El contexto de la educación superior en América Latina y el Caribe se caracteriza por una amplia gama de instituciones, que van desde prestigiosas universidades hasta pequeñas instituciones educativas con recursos limitados. A pesar de esta diversidad, persisten varios desafíos comunes, socavando la calidad y relevancia de la educación proporcionada en la región. Por esta razón, la garantía de la calidad en la educación superior es un tema que ha ganado una atención significativa en los últimos años (Madani, 2019). En este sentido, la implementación de protocolos de calidad en las instituciones de educación superior se ha considerado relevante para América Latina y el Caribe, donde es necesario afrontar los desafíos y las brechas en el sistema actual (Blanco et al., 2020).

En este contexto, existe una falta de consenso sobre el modelo de garantía de calidad en la educación superior (Ryan, 2015). Si bien la calidad es una preocupación significativa para los cuerpos de acreditación, las estructuras de acreditación descentralizadas y complejas a nivel regional e internacional representan desafíos para garantizar un marco común para el control de calidad (Ryan, 2015). Esta falta de acuerdo y

complejidad dificulta la implementación efectiva de los protocolos de calidad en la región de Latinoamérica y el Caribe. Además, la participación de los estudiantes en el proceso de control de calidad es crucial, ya que son las principales partes interesadas en la educación superior (Ryan, 2015). Sin embargo, existe la necesidad de mejorar la participación de los estudiantes en las prácticas de control de calidad en América Latina y el Caribe, debido a que se ha demostrado que involucrar a los estudiantes en los procesos de control de calidad puede conducir a mejores resultados y una mayor responsabilidad (Ryan, 2015).

A pesar de la importancia y relevancia de la implementación de protocolos de calidad en la educación superior en América Latina y el Caribe, existe una brecha de investigación en esta área. Si bien existe literatura sobre la garantía de calidad en la educación superior global, se necesita de una investigación más específica centrada en la implementación de protocolos de calidad en América Latina y el Caribe (Ryan, 2015). Esta brecha de investigación presenta una oportunidad para una mayor investigación y exploración sobre los protocolos de calidad en la región. En este sentido, este trabajo de investigación tiene como objetivo presentar un análisis preliminar sobre los protocolos de calidad en la educación superior de América Latina y el Caribe. Con el cumplimiento de este objetivo, se podrán desarrollar implicaciones teóricas y prácticas que fortalezcan la calidad de la educación superior en la región.

2. METODOLOGÍA

Para la elaboración de este artículo, se ha seguido una metodología mixta. En primer lugar, se ha realizado un análisis de resultados proveniente de fuentes secundarias. En particular, esta investigación se sustenta en el análisis de informes emitidos por organismos especializados y proyectos relevantes, como es el caso de los documentos de resultados de sistemas de calidad del proyecto “Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación” (ECALFOR, 2022).

En segundo lugar, se realizó una revisión de las páginas webs de los ministerios de educación superior de los países de Latinoamérica y el Caribe. El criterio de selección fue considerar todos los países que tienen universidades activas y que están incluidas en el Ranking Web de Universidades¹. El ranking Webometrics, desarrollado por el Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España, es una clasificación mundial de universidades basada en indicadores relacionados con la presencia y el impacto de las instituciones en la web, evaluando aspectos como los perfiles de los investigadores en Google Académico, las publicaciones y citas en revistas indexadas en Scopus, y el impacto, visibilidad, apertura y excelencia de la web. En la tabla 1 se muestran los 48 países incluidos para el análisis de esta investigación, correspondiente el 54.17% a países ubicados en la región del Caribe y un 45.83% a países de Latinoamérica.

Tabla 1. Países considerados para análisis, incluidos en el Ranking Web de Universidades 2023.

País	Región	País	Región
Anguila	Caribe	Honduras	Latinoamérica
Antigua y	Caribe	Islas Caimán	Caribe

¹ https://www.webometrics.info/en/Latin_America

Barbuda			
Antillas Neerlandesas	Caribe	Islas Malvinas	Latinoamérica
Argentina	Latinoamérica	Islas Turcas y Caicos	Caribe
Aruba	Caribe	Islas Vírgenes Británicas	Caribe
Barbados	Caribe	Islas Vírgenes Estadounidenses	Caribe
Belice	Latinoamérica	Jamaica	Caribe
Bermuda	Caribe	Las Bahamas	Caribe
Bolivia	Latinoamérica	Martinica	Caribe
Brasil	Latinoamérica	México	Latinoamérica
Chile	Latinoamérica	Montserrat	Caribe
Colombia	Latinoamérica	Nicaragua	Latinoamérica
Costa Rica	Latinoamérica	Panamá	Latinoamérica
Cuba	Caribe	Paraguay	Latinoamérica
Curazao	Caribe	Perú	Latinoamérica
Dominica	Caribe	Puerto Rico	Caribe
Ecuador	Latinoamérica	República Dominicana	Caribe
El Salvador	Latinoamérica	San Cristobal y Nieves	Caribe
Granada	Caribe	Santa Lucía	Caribe
Guadalupe	Caribe	San Vicente y Granadinas	Caribe
Guatemala	Latinoamérica	Surinam	Latinoamérica
Guyana	Latinoamérica	Trinidad y Tobago	Caribe
Guyana Francesa	Latinoamérica	Uruguay	Latinoamérica

Fuente: elaboración propia.

Se desarrolló una tabla en Microsoft Excel para incorporar sistemáticamente la información relevante de los informes revisados y las páginas webs visitadas. La tabla

incluía variables como el país, organismos, dependencia, propósitos, protocolo y nivel de aplicación. Se empleó un enfoque de análisis temático para analizar los datos incluidos en la tabla. El análisis implicó organizar los datos, identificar patrones y relaciones y resumir los hallazgos clave.

En la tabla 2 se muestran los países, que tras la revisión de la documentación de la web de educación superior de su país, no disponen de información fiable relacionada con los protocolos de calidad en la educación superior. El 72.2% de los países incluidos en esta tabla pertenecen a la región del Caribe.

Tabla 2. Países sin información.

País	Región	País	Región
Anguila	Caribe	Guayana Francesa	Latinoamérica
Aruba	Caribe	Haití	Caribe
Antillas Neerlandesas	Caribe	Islas Caimán	Caribe
Barbados	Caribe	Islas Malvinas	Latinoamérica
Belice	Latinoamérica	Las Bahamas	Caribe
Curazao	Caribe	Montserrat	Caribe
Dominica	Caribe	Santa Lucía	Caribe
Granada	Caribe	Surinam	Latinoamérica
Guayana	Latinoamérica	Trinidad y Tobago	Caribe

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se muestran los países con información disponible en relación con los protocolos de calidad. El 80.95% pertenecen a países ubicados en la región de Latinoamérica.

Tabla 3. Países con información.

País	Región	País	Región
Argentina	Latinoamérica	Jamaica	Caribe
Bolivia	Latinoamérica	México	Latinoamérica
Brasil	Latinoamérica	Nicaragua	Latinoamérica
Chile	Latinoamérica	Panamá	Latinoamérica
Colombia	Latinoamérica	Paraguay	Latinoamérica
Costa Rica	Latinoamérica	Perú	Latinoamérica

Cuba	Caribe	Puerto Rico	Caribe
Ecuador	Latinoamérica	República Dominicana	Caribe
El Salvador	Latinoamérica	Uruguay	Latinoamérica
Guatemala	Latinoamérica	Venezuela	Latinoamérica
Honduras	Latinoamérica		

Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS: PROTOCOLOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

A continuación se presenta la información de cada uno de los países incluidos en la tabla 3, por orden alfabético.

3.1. Argentina

Argentina cuenta con la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), bajo la tutela gubernamental y con la finalidad de garantizar y elevar los estándares de excelencia de las carreras e instituciones universitarias que funcionan en el sistema universitario argentino, a través de la realización de evaluaciones y procesos de acreditación destinados a mejorar la calidad de la educación universitaria. Se realiza una autoevaluación institucional y una evaluación externa, llevada a cabo por una Comisión Externa. El CONEAU pertenece a la Red de Agencias Nacionales de Acreditación en el Sector Educativo del MERCOSUR (Mercado Común del Sur).

3.2. Brasil

En Brasil, el aseguramiento de la calidad en las universidades se rige por una serie de normativas y políticas establecidas a nivel nacional. El Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) son los principales organismos a nivel nacional que supervisan y evalúan la calidad de la educación superior, siendo los responsables del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). El SINAES comprende tres tipos de evaluaciones: la evaluación institucional, la evaluación de los cursos y la evaluación de los estudiantes. La primera de ellas, la evaluación institucional, se desglosa en dos modalidades: la autoevaluación y la evaluación externa. La segunda se lleva a cabo mediante un formulario electrónico que recopila datos en tres áreas principales: la calidad del cuerpo docente, la organización pedagógica y las instalaciones físicas. La tercera tiene como objetivo evaluar el desempeño de los estudiantes en los cursos de graduación en relación a los contenidos programados, así como sus habilidades y competencias.

3.3. Bolivia

Bolivia cuenta con la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU), con dependencia estatal y con el propósito de desarrollar procesos de

evaluación y acreditación en el nivel de Educación Superior Universitaria de Bolivia, con la finalidad última de la mejora constante y sistemática de la calidad educativa. La evaluación se realiza a través de la conformación de un Comité de Pares Evaluadores, que evalúan carreras específicas. El CNACU pertenece a la Red de Agencias Nacionales de Acreditación en el Sector Educativo del MERCOSUR.

3.4. Chile

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Chile se basa en la rigurosa labor de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), una entidad pública y autónoma encargada de promover, evaluar y acreditar la calidad de las Instituciones de Educación Superior del país, así como de sus carreras y programas. Este proceso incluye la realización de una autoevaluación institucional por parte de las instituciones educativas, donde identifican áreas de mejora, seguida de una evaluación por comisiones externas de expertos en el campo educativo. Estas comisiones evalúan el cumplimiento de estándares de calidad predefinidos, garantizando que las instituciones y programas cumplan con los requisitos necesarios para ofrecer una educación superior de excelencia en Chile. Este sistema promueve una cultura de mejora continua y asegura que los estándares de calidad se mantengan y mejoren con el tiempo.

3.5. Colombia

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Colombia se basa en un enfoque multifacético con la participación de varias entidades estatales clave. El Ministerio de Educación Nacional, en colaboración con el Consejo Nacional de Acreditación, desempeña un papel central en este proceso, exigiendo a las instituciones de educación superior que rindan cuentas ante la sociedad y el Estado, proporcionen información fiable a los usuarios y fomenten una cultura de autoevaluación. Este protocolo incluye la emisión de certificados de acreditación como un reconocimiento formal de calidad. Además, la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación supervisa la creación y el funcionamiento de las instituciones, así como la calidad de los programas académicos, desempeñando un papel relevante en la emisión del registro calificado. Este sistema coordina y evalúa de manera integral los procesos de aseguramiento de la calidad, garantizando que las instituciones y programas cumplan con los estándares establecidos y promoviendo la excelencia educativa en Colombia.

3.6. Costa Rica

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Costa Rica se basa en un sistema destinado a garantizar la calidad de las carreras y programas académicos en instituciones tanto públicas como privadas. El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) es una entidad pública y autónoma que planifica, organiza, implementa y supervisa los procesos de acreditación. Estos procesos incluyen la autoevaluación de las carreras o programas, la evaluación externa por expertos, la emisión de dictámenes del consejo de acreditación y la autorregulación de las carreras. La acreditación es voluntaria y abarca tanto programas universitarios como no universitarios. Adicionalmente, existe el Sistema de Acreditación de la Enseñanza Superior Universitaria Privada de Costa Rica (SUPRICORI), creado por la Unidad de Rectores de Universidades Privadas de Costa Rica (UNIRE). SUPRICORI tiene como objetivos mejorar la calidad de las carreras en instituciones privadas, fomentar la excelencia en la

educación superior privada y certificar la calidad de las carreras a través de procesos de autoevaluación, evaluación externa y dictámenes del consejo de acreditación. Este sistema opera de manera independiente del SINAES y certifica la calidad de las carreras y las instituciones privadas participantes en el proceso de acreditación. En conjunto, estos sistemas aseguran que la educación superior en Costa Rica cumpla con estándares de calidad y promueve la mejora continua en el sector.

3.7. Cuba

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Cuba se rige por un sistema altamente centralizado y regulado por el Ministerio de Educación Superior (MES), en el cual la Junta de Acreditación Nacional (JAN) desempeña un papel relevante. JAN es una entidad estatal encargada de trazar los lineamientos y tomar decisiones relacionadas con la acreditación de procesos e instituciones de educación superior. Además, ejerce funciones de asesoría y validación en los procesos de evaluación externa, garantizando que se cumplan los estándares de calidad establecidos por el MES. La JAN también tiene la responsabilidad de proponer ajustes al Sistema de autoevaluación de la especialidad de posgrado en cuestión (SEA-EP) en función de los resultados obtenidos de su aplicación práctica sistemática. Este sistema refleja la importancia que Cuba otorga a la regulación y aseguramiento de la calidad en la educación superior, garantizando que se cumplan los estándares establecidos por las autoridades educativas.

3.8. Ecuador

Ecuador ha establecido rigurosos protocolos de aseguramiento de la calidad en su sistema de educación superior, respaldados por normativas nacionales y políticas específicas. En virtud de la Constitución de la República del Ecuador de 2008, el sistema de educación superior se basa en la creación de un organismo público de planificación y regulación, así como en un organismo técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad, independiente de las instituciones educativas reguladas. La Ley Orgánica de Educación Superior de 2010, reformada en 2018, establece un Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad.

Además, se han emitido reglamentos detallados, como el Reglamento de Régimen Académico de 2019 y el Reglamento de Evaluación Externa con fines de acreditación de universidades y escuelas politécnicas de 2019. Estos protocolos se ejecutan bajo la supervisión del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), un organismo técnico independiente que regula, planifica y coordina el sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior, promoviendo una cultura de calidad en las instituciones de educación superior y equilibrando la docencia, la investigación, la innovación y la vinculación con la sociedad. El CACES posee autonomía administrativa, financiera y operativa para llevar a cabo sus funciones de regulación y gestión en el sistema de educación superior ecuatoriano.

3.9. El Salvador

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de El Salvador se sustenta en un sistema regulado por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CNEA) y se enriquece con la contribución de la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (CdA). El CNEA es la entidad principal encargada de evaluar y acreditar la calidad de las instituciones y programas de

educación superior. La CdA, por su parte, juega un papel crucial en la vigilancia de la mejora continua de este nivel educativo, que abarca universidades, escuelas e institutos especializados. Su creación fue un componente integral de la Ley de Educación Superior y reafirma el compromiso del país con la excelencia académica y la constante búsqueda de mejoras en el ámbito educativo. En conjunto, estos organismos aseguran que las instituciones cumplan con rigurosos estándares de calidad, promoviendo así una educación superior de calidad en beneficio de los estudiantes y el desarrollo del país.

3.10. Guatemala

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Guatemala se enriquece con la participación activa de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA). Esta entidad tiene un papel esencial en velar por la calidad educativa a través de la ejecución de procesos de evaluación e investigación. Su labor se centra en recopilar información precisa y relevante que respalde la toma de decisiones informadas en el ámbito educativo. Trabaja en estrecha colaboración con el Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CEAES) para garantizar que las instituciones de educación superior cumplan con estándares de calidad rigurosos. En conjunto, estas entidades contribuyen a la mejora continua de la calidad académica y a la promoción de la excelencia en la educación superior guatemalteca, brindando a los estudiantes una formación de alta calidad.

3.11. Honduras

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Honduras se apoya en la colaboración de varias entidades clave, incluyendo la Dirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (DACES) y el Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES). La DACES es responsable de evaluar y acreditar la calidad de las instituciones y programas de educación superior, garantizando que cumplan con los estándares de calidad establecidos. Por otro lado, el SHACES tiene como objetivo acreditar oficialmente la calidad de la educación superior en Honduras y promover la cultura de la autoevaluación y evaluación en las instituciones. Esto se logra a través de procesos como la autoevaluación con fines de mejora, la evaluación externa con fines de acreditación, la acreditación en sí misma, y la recertificación profesional. En conjunto, estas entidades trabajan para asegurar que las instituciones de educación superior hondureñas cumplan con altos estándares de calidad.

3.12. Jamaica

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Jamaica se apoya en el Consejo Universitario de Jamaica (UCJ). Esta entidad estatal cumple una serie de funciones esenciales para garantizar la calidad y la integridad de las instituciones y programas de educación superior en el país. El UCJ se encarga de registrar las instituciones de educación superior, asegurando que cumplan con estándares de calidad rigurosos. Además, realiza la acreditación de instituciones, grados y programas especializados, lo que garantiza que los programas académicos satisfagan los criterios de calidad y pertinencia. Asimismo, el UCJ otorga títulos, diplomas y certificados académicos a personas que han seguido programas de estudio acreditados, lo que respalda la validez y el reconocimiento de las calificaciones obtenidas. En conjunto, estas acciones contribuyen a la promoción de la

calidad en la educación superior de Jamaica, estableciendo criterios y estándares que regulan los diferentes niveles de calificación en diversas disciplinas.

3.13. México

México ha implementado protocolos robustos de aseguramiento de la calidad en su sistema educativo, respaldados por normativas nacionales y políticas específicas. Estas normativas incluyen la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación Superior, que abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Además, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación establecen directrices para la mejora continua de la calidad educativa. En el ámbito de la evaluación y acreditación, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) juegan un papel esencial. Estas entidades se aseguran de que las evaluaciones se realicen con métodos apropiados, que los evaluadores sean altamente capacitados y éticos, y que se mantenga un sistema de control de calidad de los procesos de acreditación. Además, México participa activamente en redes internacionales de aseguramiento de la calidad y ha establecido convenios de colaboración con agencias extranjeras, promoviendo así prácticas de excelencia y la internacionalización de la educación superior. La estructura organizativa de estas entidades se compone de órganos de gobierno, evaluadores especializados y sistemas de gestión de calidad, garantizando un enfoque integral en el aseguramiento de la calidad de la educación superior mexicana.

3.14. Nicaragua

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Nicaragua se fortalece con la participación activa del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). Esta entidad estatal tiene un rol fundamental en la promoción de la cultura de la evaluación y en la supervisión del aseguramiento de la calidad en el Sistema Educativo Nicaragüense, lo que abarca tanto la educación superior como otros niveles. El CNEA coordina procesos de evaluación institucional y acreditación, así como la evaluación de resultados, para garantizar que las instituciones y programas cumplan con estándares de calidad predefinidos. En conjunto con la Ley General de Educación Superior (LGES), estas acciones buscan asegurar que los estudiantes reciban una educación de calidad y que las instituciones de educación superior se esfuercen por mejorar continuamente su oferta académica.

3.15. Panamá

En Panamá, se han implementado protocolos sólidos de aseguramiento de la calidad en el ámbito de la educación superior, respaldados por normativas nacionales y políticas específicas. La Ley 52 de 2015 crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación con el fin de mejorar la calidad de la educación superior universitaria. Este sistema comprende una serie de organismos, regulaciones y procesos diseñados para asegurar y elevar la calidad de la educación superior en el país. El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) es el organismo público encargado de asegurar la calidad de la educación superior, mientras que la Comisión Técnica de Desarrollo Académico (CTDA) supervisa el desarrollo académico de las universidades particulares. Aunque las instituciones de educación superior panameñas están obligadas a acreditarse con CONEAUPA, también existen agencias regionales que ofrecen procesos de

acreditación voluntaria. Además, el CTDA se encarga de evaluar y aprobar los planes de estudio de las universidades particulares. Estos protocolos de aseguramiento de la calidad garantizan que la educación superior en Panamá cumpla con estándares de calidad y pertinencia académica.

3.16. Paraguay

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Paraguay se basa en un sistema riguroso supervisado por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). Esta entidad estatal tiene la responsabilidad de evaluar y acreditar la calidad de la educación superior en el país, contribuyendo a su mejora continua. La ANEAES utiliza procesos de evaluación tanto internos como externos, involucrando comités de expertos nacionales e internacionales para garantizar que las instituciones y programas cumplan con los estándares de calidad establecidos. La acreditación es un proceso voluntario, pero altamente valorado, que busca asegurar la excelencia académica y promover una cultura de mejora constante en la educación superior paraguaya. Los resultados de estos procesos son fundamentales para que los estudiantes y la sociedad en general puedan tomar decisiones informadas sobre las instituciones y programas de educación superior en el país. En conjunto con el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), este sistema asegura que las instituciones cumplan con altos estándares de calidad.

3.17. Perú

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Perú se basa en la colaboración de dos entidades estatales clave: el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). El SINEACE se dedica a garantizar que las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, ofrezcan servicios de calidad, así como a certificar las competencias de las personas en sectores prioritarios a nivel nacional. Por otro lado, la SUNEDU tiene la responsabilidad de verificar el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad en las instituciones de educación superior, además de fiscalizar que los recursos públicos y los beneficios otorgados se destinen hacia fines educativos y la mejora de la calidad. En conjunto, estas entidades aseguran que las instituciones y programas cumplan con estándares de calidad predefinidos y que los recursos se utilicen de manera eficaz.

3.18. Puerto Rico

En Puerto Rico, el protocolo de aseguramiento de calidad en educación superior se basa en la Ley 212 de 2018 emitida por la Cámara de Representantes del Gobierno de Puerto Rico. Este proceso de acreditación tiene como objetivo evaluar exhaustivamente las instituciones educativas, considerando una amplia gama de aspectos que van desde la filosofía y misión de la institución hasta la calidad de los programas académicos, la cualificación de los profesores, los métodos de enseñanza, la tecnología disponible y los servicios para los estudiantes. Aunque no se requiere de manera obligatoria la acreditación para el funcionamiento de una institución educativa, se considera un procedimiento de carácter voluntario que tiene como objetivo reconocer y mejorar el nivel de excelencia académica e institucional, más allá de los estándares mínimos necesarios para obtener una licencia. Un actor relevante en este proceso es el Middle States Commission on Higher

Education (MSCHE), que cuenta con el respaldo del Secretario de Educación de Estados Unidos y lleva a cabo actividades de acreditación y preacreditación para instituciones de educación superior en Puerto Rico, así como en otros estados y territorios.

3.19. República Dominicana

República Dominicana ha establecido sólidos protocolos de aseguramiento de la calidad en el ámbito de la educación superior, respaldados por una serie de normativas nacionales y organismos gubernamentales. La Ley 139-01 sobre Educación Superior, Ciencia y Tecnología es fundamental en este contexto, ya que regula la calidad de la educación superior en el país. Además, se han emitido resoluciones específicas, como la Resolución no.07 del CONESCyT, que aprueba el Reglamento de Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado, y la Resolución no.01-06 del CONESCyT, que aprueba el Reglamento de Evaluación de la calidad de las instituciones de Educación Superior. Para llevar a cabo estos protocolos de aseguramiento de la calidad, República Dominicana cuenta con varios organismos clave. El CONESCyT (Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología) desempeña un papel esencial al establecer políticas para el desarrollo del Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, asegurando que respondan a las necesidades del país.

El MESCyT (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología) reglamenta y administra el sistema de educación superior y vela por la ejecución de las disposiciones legales y políticas gubernamentales. Dentro del MESCyT, el Viceministerio de Evaluación y Acreditación es responsable de fortalecer las instituciones de educación superior, garantizar su calidad y credibilidad, y certificar programas y carreras. Este viceministerio se compone de departamentos encargados de la evaluación quinquenal y la acreditación, y desempeña un papel crucial en la promoción y supervisión de los procesos de evaluación y acreditación. Los protocolos de aseguramiento de la calidad incluyen una autoevaluación institucional y una evaluación externa.

3.20. Uruguay

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Uruguay se caracteriza por una rigurosa supervisión y regulación a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). Esta entidad se encarga de evaluar y acreditar tanto a instituciones de educación superior como a sus programas académicos, garantizando altos estándares de calidad. La acreditación es voluntaria pero altamente valorada, y los procesos incluyen evaluación externa, autoevaluación y renovación periódica para asegurar la mejora continua. Los resultados de estos procesos se hacen públicos y permiten a estudiantes y la comunidad tomar decisiones informadas. Además, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) cumple un papel fundamental al autorizar nuevas instituciones privadas y reconocer sus programas, contribuyendo a la diversidad y calidad de la oferta educativa en el país. En conjunto, estos mecanismos garantizan la calidad y la excelencia académica en la educación superior uruguaya.

3.21. Venezuela

El protocolo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Venezuela se apoya en una estructura de supervisión y regulación que involucra a varias entidades clave, incluyendo la Superintendencia Nacional de Instituciones Educativas Privadas (SUNEDU), el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y el Comité de Evaluación y

Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior (CEAPIES). La SUNEDU se enfoca en evaluar y supervisar las instituciones de educación superior privadas, asegurando su cumplimiento con estándares de calidad y regulaciones. Por otro lado, el CNU se encarga de acreditar programas tanto en instituciones públicas como privadas. A nivel institucional, el CEAPIES coordina los procesos de evaluación y acreditación, involucrando autoevaluaciones, evaluaciones externas y la participación de pares evaluadores. En conjunto, estas entidades trabajan para garantizar la calidad académica en las instituciones de educación superior venezolanas, promoviendo una cultura de evaluación y mejora constante en línea con las políticas estatales en educación universitaria.

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo se han dividido en cuatro partes: hallazgos de la investigación; implicaciones teóricas y prácticas; limitaciones; y futuras líneas de investigación.

4.1. Hallazgos de la investigación

Los hallazgos de esta investigación revelan que en América Latina y el Caribe existen una variedad de protocolos y sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior. Cada país tiene su propio enfoque y entidades responsables de evaluar y acreditar la calidad de las instituciones y programas educativos. Se destaca la diversidad de enfoques y la existencia de agencias nacionales encargadas de este proceso, así como la presencia de sistemas tanto obligatorios como voluntarios de acreditación.

4.2. Implicaciones teóricas y prácticas

En el ámbito teórico, se evidencia la falta de consenso en el modelo de garantía de calidad en la educación superior en la región, lo que refleja la complejidad de la tarea. Además, se subraya la importancia de la participación de los estudiantes en los procesos de control de calidad como un factor crucial para la mejora continua. Desde una perspectiva práctica, estos hallazgos destacan la importancia de contar con sistemas efectivos de aseguramiento de la calidad para garantizar que las instituciones de educación superior cumplan con estándares rigurosos y ofrezcan una educación de calidad. También se resalta la necesidad de mayor investigación específica centrada en la implementación de protocolos de calidad en América Latina y el Caribe, lo que puede conducir a mejores prácticas y políticas que fortalezcan la calidad de la educación superior en la región.

También, podría ser interesante la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior regional, ya que este puede desempeñar un papel relevante en la mejora y promoción de la educación superior en América Latina y el Caribe. Además, se pueden desarrollar estándares de aseguramiento de la calidad regionales, que sean apropiados para las realidades y desafíos específicos de América Latina y el Caribe. Esto facilita una evaluación más precisa de las instituciones y programas educativos, y podría facilitar el desarrollo de acciones de movilidad estudiantil, profesorado e investigadores, debido a la existencia de un sistema de calidad confiable y transparente. Incluso, esto también podría fortalecer la cooperación académica y la investigación conjunta entre instituciones de diferentes países. De la misma manera, un sistema de calidad regional

sólido podría ayudar a las instituciones de educación superior a obtener reconocimiento internacional, lo que, a su vez, puede atraer a estudiantes y académicos extranjeros, promoviendo la diversidad cultural y el intercambio académico. Por último, también podría aumentar la confianza del empleador y la sociedad, debido a que la existencia de un sistema de aseguramiento de la calidad regional consolidado podría incrementar la confianza en los títulos y diplomas emitidos por las instituciones de educación superior de la región.

4.3. Limitaciones

Entre las limitaciones identificadas en este estudio se encuentra la falta de información detallada sobre la efectividad y resultados concretos de los protocolos de aseguramiento de calidad en cada país. También, muchas de las informaciones encontradas en las páginas webs de los países consultados podrían estar desactualizada, lo que podría afectar a los resultados de esta investigación. Además, se observa que algunos países aún carecen de información detallada sobre sus procesos de evaluación y acreditación, lo que puede dificultar la comprensión completa de cómo funcionan estos sistemas en la práctica.

4.4. Futuras líneas de investigación

Dada la brecha de investigación identificada en esta área, se abre la puerta a futuras investigaciones que se centren en la efectividad de los protocolos de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. Estas investigaciones podrían abordar temas como la influencia de estos protocolos en la calidad de la educación, su impacto en la empleabilidad de los graduados y las mejores prácticas para involucrar a los estudiantes en los procesos de control de calidad.

Referencias

- Blanco, C., Scharager, J., Prado, M., Ramírez, A., Brunton, R., & Bradshaw, M. (2020). Latin America and the Caribbean: quality assurance trends and challenges. *Global Trends in Higher Education Quality Assurance*, 262-286.
- ECALFOR (2022). *Sistemas de Calidad de todas las Instituciones del Consorcio y sus Agencias de Calidad*. Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación, Universidad de Granada.
- Madani, R. A. (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109.
- Ryan, T. (2015). Quality Assurance in Higher Education: A Review of Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(4), 1-12.

SISTEMAS DE CALIDAD EN INSTITUCIONES LATINOAMERICANAS, CARIBEÑAS Y EUROPEAS. ANÁLISIS DE CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS Y HERRAMIENTAS

María Dolores Castro Pais (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, España)

Isabel Belmonte Otero (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, España)

Marta María Mallo Rey (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, España)

Verónica Guilarte Moreno (Universidad de Granada, España)

Ricieri Carlini Zorzal (Universidad Federal de Marañao, Brasil)

Luciana de Sousa Alves da Silva (Universidad Federal de Marañao, Brasil)

Nicolas Ian Coffman (Universidad de Las Américas, Ecuador)

Rogelio Pino Orozco (Tecnologico Nacional de México · Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)

José Antonio Calderón Martínez (Tecnológico Nacional de México · Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)

Joel Arroyo Zamora (Tecnológico Nacional de México · Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)

Pedro Canto Herrera (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Vicente Justo Pastor Santiváñez (Universidad San Martín de Porres, Perú)

Carlos Augusto Echáiz (Universidad San Martín de Porres, Perú)

1 Introducción

La aplicación sistemática y consciente del concepto de calidad, un concepto pluridimensional y dinámico, permite a las instituciones educativas alcanzar su éxito sostenido y contribuir al desarrollo de las personas y la sociedad, creando una cultura organizacional encaminada a la mejora continua.

La gestión de la calidad en la Educación Superior es clave, no sólo para la mejora de la gestión académica de las propias instituciones sino para el desarrollo de las regiones y, por tanto, de los países. Este es un asunto complejo, ya que no compete únicamente a la propia institución educativa, sino que depende de todo un marco extenso en el que confluyen aspectos sociales y organizativos directos e indirectos de los beneficios y la transferencia de la calidad universitaria hacia la sociedad (De la Orden y Jornet, 2012).

En este sentido, se pueden distinguir diferentes agentes que participan en la articulación de los principios teóricos, metodológicos y operativos que hacen posible el aseguramiento de la calidad en una universidad: ministerios de educación superior y universidades, departamentos con competencias en educación superior de ámbito regional, agencias de evaluación de la calidad, responsables de unidades de calidad en las universidades, etc.

Todos estos entes se deben organizar de modo coordinado y crear líneas de trabajo y normativas para aplicar y gestionar programas, herramientas, sistemas, criterios y procesos de calidad. La gestión de la calidad se puede traducir, por tanto, en directrices, principios, estructuras, procesos o acciones encaminadas al cumplimiento de unos parámetros previamente establecidos. Esto conlleva que pueda haber diferencias en la gestión de la

calidad, dependiendo del país en el que se lleve a cabo, ya que las necesidades de sus instituciones de educación superior son distintas.

En este capítulo, se incluye información sobre los sistemas de calidad y los procesos de acreditación de la calidad de los Programas e Instituciones de Educación Superior llevados a cabo en organizaciones universitarias de distintos países de Europa, América Latina y el Caribe.

2 Sistemas de Calidad en instituciones europeas: Análisis de criterios, procedimientos y herramientas

2.1 Modelos de gestión de la calidad en las universidades europeas

En las universidades europeas, el modelo que regula la gestión de la calidad es el de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), que apareció en el año 2000 teniendo en cuenta los primeros pasos llevados a cabo en la construcción del EEES. Los principales objetivos de ENQA en su comienzo se pueden resumir como: 1) la programación de un catálogo consensuado de criterios, procedimientos y directrices aplicables a la garantía de la calidad en las universidades de los países firmantes del EEES y, 2) la implementación de una vía para asegurar sistemas de garantía de calidad adecuados y basados en la evaluación por pares. Además, esta vía debía de ser lo suficientemente flexible para adaptarse a las agencias y organismos de acreditación de los diferentes países que formaban ENQA. De los 32 países que constituyen ENQA, dos estados constan con un número elevado de agencias, siendo estos España (con diez agencias) y Alemania (con siete). El resto de países cuenta con un máximo de tres agencias de evaluación y acreditación de la calidad.

La gestión de la calidad universitaria propuesta por ENQA se basa en una serie de estándares y directrices conocidos como ESG (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). En resumen, los ESG constituyen una serie de indicadores para asegurar la calidad interna y externa y otra serie de indicadores para las agencias externas de garantía de calidad. Estos criterios se resumen en la Tabla 1 (EURASHE, 2015).

Tabla 1: Indicadores ESG para asegurar la calidad interna y externa en ENQA (EURASHE, 01)

<i>Criterios para asegurar la calidad interna</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Política para asegurar la calidad ○ Diseño y aprobación de programas ○ Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante ○ Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de los estudiantes ○ Personal docente ○ Recursos para el aprendizaje y el apoyo a los estudiantes ○ Gestión de la información ○ Información pública ○ Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas ○ Aseguramiento externo de la calidad cíclico
<i>Criterios para asegurar la calidad externa</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Importancia de asegurar la calidad interna ○ Diseño de metodologías adecuadas a sus fines ○ Implantación de procesos ○ Pares evaluadores ○ Criterios para fundamentar los resultados ○ Informes ○ Reclamaciones y recursos
<i>Criterios para las agencias de garantía de calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Actividades, políticas y procesos para asegurar la calidad ○ Estatus oficial ○ Independencia

-
- Análisis temáticos
 - Recursos
 - Garantía interna de la calidad y ética profesional
 - Evaluación externa cíclica de las agencias
-

2.2 Organismos evaluadores de la calidad educativa en educación superior

A partir de 1990 empezaron a aparecer iniciativas con el fin de mejorar la calidad del sistema universitario. En este sentido, en 1995 aparece el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (PNECU). Además, surge el término de acreditación, un término asociado a la calidad. Sin embargo, no es hasta después de la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998, donde se hace hincapié en la necesidad de fortalecimiento de la enseñanza superior. Esto provoca que aparezcan organismos de acreditación universitaria y, así, se desarrollan los sistemas de calidad en los diferentes países europeos y americanos. Adicionalmente, a partir del Acuerdo de Bolonia (1999) se verá una tendencia por la internacionalización basada en espacios comunes de educación superior. Esta tendencia, implica adoptar una estandarización que requiere de procesos de enseñanza aprendizaje comunes o basados en competencias estandarizadas que puedan garantizar la globalización de la educación y la movilidad de profesores y estudiantes (Rama, 2009). Por otro lado, también aparecieron una serie de asociaciones que lideran la vigilancia en el cumplimiento de los criterios de calidad. Entre ellas hay que destacar: la ENQA, el Consorcio Europeo de Acreditación en Educación Superior (ECA), la European University Association (EUA), la European Association of Institutions of Higher Education (EUSAHE) y la National Unions of Students on Europe (ESIB), Además, hay que tener en cuenta las agencias nacionales y autonómicas, principales impulsoras de los mecanismos de acreditación en las instituciones de educación superior.

El rol principal de la ENQA (2007) es promover la cooperación europea en garantía de la calidad de educación superior entre todos los miembros que la constituyen, es decir, todas las agencias de calidad de todos los países que firmaron la declaración de Bolonia, más los incorporados en 2003 en la conferencia de Berlín y las anexiones en 2005 en la conferencia de Bergen.

2.3 Organismos evaluadores de la calidad educativa en el contexto español

La evaluación de la calidad de las universidades españolas está regulada por la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario (2023). Esta Ley establece que la promoción y el aseguramiento de la calidad es responsabilidad compartida por las universidades, las agencias de evaluación y las Administraciones Públicas con competencias en esta materia. También indica que las universidades garantizarán la calidad académica de las actividades de sus centros, a través de los sistemas internos de garantía de calidad.

La LOU sostiene que las funciones de acreditación y evaluación del profesorado universitario, de acreditación institucional, de evaluación de titulaciones universitarias, de seguimiento de resultados e informe en el ámbito universitario, y de cualquier otra que les atribuyan las leyes estatales y autonómicas, corresponden a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA) y a las agencias de evaluación de las Comunidades Autónomas inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR), en el ámbito de sus respectivas competencias, todo ello sin perjuicio de los acuerdos internacionales de colaboración en el ámbito del aseguramiento de la calidad, así como del papel que agencias de calidad de otros Estados miembros inscritas en EQAR puedan desarrollar en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

2.3.1 Programas de evaluación

El RD 822/2021 regula la organización de las enseñanzas y el aseguramiento de su calidad. En él se establece que los procedimientos de aseguramiento de la calidad que implican a la totalidad de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales son los de **verificación, seguimiento y modificación**, así como la **renovación de la acreditación de los títulos**. Para ello, las agencias de calidad establecen de forma conjunta los protocolos de evaluación de la calidad que los vehiculan.

Por otro lado, el RD 640/2021 regula la **acreditación institucional de centros** como mecanismo para garantizar la calidad académica global de un centro universitario mediante el sistema interno de garantía de la calidad, que debe asegurar una formación con un nivel de competencia y la adecuación a los criterios estandarizados de calidad del servicio docente prestado, y que debe responder a las exigencias del estudiantado y de la sociedad. Este procedimiento debe ser transparente e incluir mecanismos de rendición de cuentas. La acreditación institucional de un centro universitario comportará la renovación de la acreditación del conjunto de títulos universitarios oficiales impartidos en este,

En lo referente a la garantía de la calidad del profesorado, **el acceso a los cuerpos docentes universitarios** exigirá, además del título de Doctor/a, la previa obtención de una acreditación por parte de la ANECA que, valorando los méritos y competencias de las personas aspirantes, garantice la calidad en la selección del profesorado funcionario en el conjunto del país. La ANECA acordará, mediante convenio, el desarrollo de la evaluación de dichos méritos y competencias por parte de las agencias de calidad de las Comunidades Autónomas.

Además, las universidades públicas podrán contratar **personal docente e investigador en régimen laboral**, a través de las modalidades de contratación específicas del ámbito universitario. En el caso de profesorado permanente laboral, se exigirá la obtención previa de una acreditación por parte de las agencias de calidad autonómicas o, en su caso, de la ANECA.

2.3.2 Agencias autonómicas españolas

Las agencias autonómicas de calidad se afilian en 2006 a La Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). La Tabla 2 muestra las comunidades autónomas que cuentan con su propia agencia de calidad universitaria.

Tabla 2: Listado de Agencias Autonómicas

<i>Comunidad autónoma</i>	<i>Agencia</i>
Andalucía	ACCUA: Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía https://www.juntadeandalucia.es/organismos/accua.html
Aragón	ACPUA: Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón https://acpua.aragon.es/es/agencia-de-calidad-y-prospectiva-universitaria-de-aragon
Canarias	ACCUEE: Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa http://www.gobiernodecanarias.org/accuee

Cataluña	AQU: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya http://www.aqu.cat/
Castilla y León	ACSUCYL: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León http://www.acsucyl.es/
Comunidad de Madrid	Fundación para el Conocimiento madri+dhttps://www.madrimasd.org/
Comunidad Valenciana	AVAP: Agència Valenciana D'Avaluació i Prospectiva http://www.avap.es/es
Galicia	ACSUG: Axencia para a Calidade do sistema Universitario de Galicia http://www.acsug.es/galego/webs/portada.php
Islas Baleares	AQUIB: Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears http://www.aquib.org/cat/aquib/
País Vasco	Unibasq: Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia https://www.unibasq.eus/es/

3 Sistemas de Calidad en instituciones latinoamericanas y caribeñas: Análisis de criterios, procedimientos y herramientas

3.1 Sistemas de Calidad en Instituciones de Educación Superior en Brasil (UFMA)

La calidad de la enseñanza en las universidades brasileñas se garantiza a través de evaluaciones externas (realizadas por el Ministerio de Educación) y evaluaciones internas (llevadas a cabo por la comisión propia de evaluación de cada institución de educación superior). El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) es el principal mecanismo de evaluación externa y su actividad está basada en tres ejes principales: 1) instituciones; 2) carreras; y 3) desempeño de los estudiantes.

Para los propósitos de SINAES, la evaluación de dichos ejes es fundamental para la mejora del mérito y valor de las instituciones, así como cursos y programas ofrecidos, en las dimensiones de docencia, investigación, gestión, relación con la comunidad y aprendizaje del estudiantado. Además, la ampliación de la oferta de plazas y fomento de la responsabilidad social de las instituciones de educación superior (IES), respetando la identidad y la autonomía de cada institución, son preceptos aplicables al proceso evaluativo.

El SINAES aplica una serie de instrumentos complementarios que se enumeran a continuación: autoevaluación; evaluación externa; Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes – ENADE; evaluación de carreras de grado; y otros instrumentos de información, como el censo y el registro nacional. La integración de estos instrumentos permite al SINAES atribuir calificaciones ordenadas en una escala de cinco niveles, siendo uno el más bajo y cinco el más alto, a cada una de las dimensiones y al conjunto de dimensiones evaluadas. El Ministerio de Educación (MEC) hace públicos y disponibles los resultados de la evaluación de las instituciones de educación superior y de cada una de sus carreras. La difusión de estos resultados abarca instrumentos de información (datos censales, datos de matrícula, Concepto Preliminar de Curso - CPC - e Índice General de

Curso - IGC) y calificaciones para actos de renovación, reconocimiento y reacreditación de cada IES (que son parte del ciclo trienal de SINAES).

Cada año, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) recopila datos sobre la Educación Superior en Brasil para difundir informaciones detalladas sobre la situación y las principales tendencias del sector educativo. El Censo de Educación Superior recopila información sobre las instituciones, sus cursos de grado presenciales y a distancia, cursos secuenciales, plazas ofertadas, matrículas, ingresantes y egresados, así como información sobre profesores, en las diferentes formas de organización académica y categoría administrativa. Los datos se recopilan a través de cuestionarios por parte de las IES y mediante la importación de datos del sistema e-MEC. Durante el período de cumplimentación de los cuestionarios, los Procuradores Institucionales (PI) pueden realizar, en cualquier momento, las modificaciones o inclusiones necesarias en los datos de sus respectivas instituciones. Después de este período, INEP verifica la consistencia de los datos recopilados y vuelve a abrir el sistema del Censo para que las IES verifiquen y validen sus datos. Tras esta fase de revisiones, en colaboración con los Procuradores Institucionales, el Censo es finalizado y la Sinopsis Estadística es publicada. Así, esta información se convierte en estadística oficial y no puede ser modificada.

La autoevaluación es un requisito interno de la IES, y es una responsabilidad de la Comisión Propia de Evaluación (CPA) aplicarla. A través de la autoevaluación, la IES puede lograr un mayor índice de eficiencia al utilizar de manera más efectiva sus recursos humanos, materiales y financieros. Además, puede aumentar su eficacia en la consecución de sus objetivos en enseñanza, investigación y desarrollo social. La autoevaluación es una obligación institucional en el marco del SINAES, que tiene como ideas centrales la integración y la participación de la comunidad académica para la construcción de un sistema de evaluación capaz de reforzar los compromisos y responsabilidades sociales de las instituciones, así como promover los valores democráticos, el respeto a la diversidad y la búsqueda de la autonomía.

La CPA es un sector administrativo establecido en todas las IES, en cumplimiento de la ley instituida por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). La CPA está compuesta por profesores, estudiantes, personal técnico-administrativo y representantes de la sociedad civil organizada, y tiene la responsabilidad de coordinar los procesos de evaluación interna de la institución y recopilar los datos requeridos por el INEP.

Todos los años, la CPA realiza la recopilación de información a través de la aplicación de un instrumento (cuestionario) de Evaluación Institucional utilizando los sistemas on-line SIG² con toda la comunidad académica (docentes, estudiantes y personal de apoyo técnico-administrativo). El propósito de este instrumento es conocer las opiniones y demandas del público objetivo.

El diseño de evaluación del SINAES incorpora, además de la dimensión cognitiva, las perspectivas críticas de las funciones de la Educación Superior en los contextos nacional e internacional. El SINAES busca la articulación de un sistema de evaluación con autonomía, propia de los procesos educativos emancipatorios, y las funciones de regulación, inherentes a la supervisión estatal, para fortalecer las funciones y compromisos

² Las universidades brasileñas utilizan un sistema integrado de gestión (SIG) para actividades académicas (SIGAA), recursos humanos (SIGRH) y procesos administrativos (SIPAC).

educativos. La gestión estratégica de las IES depende esencialmente del nivel de titulación de su personal técnico y de su compromiso con la enseñanza.

Concebida como una herramienta de responsabilidad y mantenimiento de la legitimidad institucional, la creación e implementación de una Unidad de Calidad (UC) en la Universidad Federal de Maranhão (UFMA, institución brasileña miembro del proyecto ECALFOR) debe permitir elevar la capacidad sistémica de sus componentes para reconocer el valor de sus actividades y orientarlos hacia el futuro. Una UC propia que garantice un sistema de evaluación institucional generado internamente y que tenga en cuenta los diferentes conjuntos de criterios y atributos relevantes para la evaluación de los diferentes grupos de componentes de la institución, puede ayudar en el diagnóstico, recopilación y análisis de los elementos esenciales para la realización de la gestión estratégica. También puede promover continuamente la redefinición de metas para individuos y grupos de investigación, así como para la planificación de actividades de asistencia, a medida que avanza la generación y difusión de diversos conocimientos.

3.2 Sistemas de Calidad en Instituciones de Educación Superior en Ecuador (UDLA)

La educación superior en Ecuador ha evolucionado profundamente en los últimos tiempos. Esto es evidente en la promulgación de nuevas regulaciones, el surgimiento de organismos de supervisión y la adopción de puntos de referencia de calidad globales. Un punto focal de esta transformación es la Universidad de Las Américas (UDLA), cuyo compromiso con la calidad la ha convertido en un faro de excelencia tanto a nivel nacional como regional. Este artículo profundiza en el enfoque de la UDLA sobre los sistemas de calidad dentro del panorama ecuatoriano.

El fundamento jurídico de esta metamorfosis educativa va desde la Constitución de la República del Ecuador (2008) hasta normas especializadas como el Reglamento Nacional de Régimen Académico (2019). Estos instrumentos no sólo dan forma al funcionamiento de las entidades académicas, sino que también defienden una cultura de calidad. Un elemento central de esta iniciativa es el Consejo de Garantía de Calidad de la Educación Superior (CACES), encargado de supervisar y respaldar la calidad de la educación.

En este espectro, la UDLA es un testimonio de la búsqueda incesante de la excelencia. Si bien se adhiere fervientemente a las normas nacionales, la visión de la UDLA se extiende al reconocimiento global. Las validaciones de organismos internacionales como la Western Association of Schools and Colleges, Senior College and University Commission (WSCUC) y la Agencia Chilena de Acreditación subrayan su calibre y compromiso inquebrantable con los estándares globales.

El viaje de aseguramiento de la calidad en la UDLA comienza con una autoevaluación exhaustiva, que abarca la estructura institucional, la eficacia de las actividades y la alineación de los programas con sus objetivos fundamentales. Esta introspección no sólo destaca las fortalezas sino también áreas maduras para el refinamiento. Los exámenes externos, como la Evaluación Nacional de Carrera, ofrecen una visión objetiva de su situación educativa.

Los criterios de evaluación de la universidad adoptan una postura integral. Abarcan áreas que incluyen relevancia del programa, estructura organizacional, recursos, profesores, plan de estudios y participación de los estudiantes. Dentro de estos, los subcriterios

enfocados garantizan que la educación siga siendo pertinente, contemporánea y facilitada por recursos y profesores competentes. Los estándares internacionales de WSCUC enriquecen a la UDLA con 39 marcadores de calidad, enfatizando la visión institucional, los resultados educativos, la asignación de recursos y el compromiso de mejora incesante.

En cuanto a los estudios de posgrado, la UDLA emplea un modelo de evaluación integral, abordando aspectos desde la relevancia del curso hasta el apoyo institucional. Si bien existe un vacío en las directrices nacionales específicas para los posgraduados, la UDLA garantiza de forma preventiva la calidad alineándose con puntos de referencia respetados.

En resumen, el compromiso de la UDLA con la educación superior es evidente en sus intrincados sistemas de calidad que respetan los mandatos nacionales y aspiran a una resonancia global. Su doble estrategia de revisión interna complementada con validación externa fomenta un ambiente educativo de distinción, beneficiando a todas las partes interesadas. En medio de la priorización de la calidad educativa en Ecuador, la UDLA emerge como una institución ejemplar.

3.3 Sistemas de Calidad en Instituciones de Educación Superior en México (CIDET y UADY)

En la literatura existen diferentes definiciones acerca de lo que significa la calidad, sin embargo, aún si una persona no tiene delimitado el concepto, esta es capaz de identificar si un bien o servicio tiene la calidad adecuada. De esta forma, en este capítulo, se entiende por calidad de un programa educativo el cumplimiento de las especificaciones o estándares establecidos como el grado de satisfacción que diferentes agentes (estudiantes, empleadores u otros) tienen acerca de dicho programa.

Es fundamental conocer lo que significa la acreditación, para Cruz y López (2006 citado en Cruz, 2009) mencionan que es un proceso de revisión externa de calidad que es utilizado en la educación superior para poder tener claridad de la garantía y mejora de calidad en escuelas universitarias, así como en diferentes programas de educación superior. Es decir, es la concesión de un reconocimiento. Para el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) es el resultado de un proceso de evaluación, seguimiento sistemático y un voluntario cumplimiento de diferentes requisitos de pertinencia y calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) que permite la obtención de información fidedigna y certera sobre la calidad de los Programas Académicos (PA) que desarrolla.

Ahora bien, la educación superior a nivel licenciatura es de vital importancia por ser la intervención previa a una profesionalización por lo que, es necesario que estos sean avalados con diferentes criterios que den paso a una educación de calidad, a la cual Ramsden (2007, citado en Guzmán, 2011) considera que una enseñanza de calidad en la Educación Superior (ES) tiene el propósito de cambiar la forma en cómo los estudiantes comprenden, experimentan o conceptualizan su entorno.

En México, existen diferentes organismos que tienen la labor de garantizar la calidad de diversos programas de estudio de ES a nivel de licenciatura, entre ellos están las asociaciones civiles sin fines de lucro como el COPAES o los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como diversas redes, agencias e instancias nacionales e internacionales. Además, existen agencias acreditadoras para programas de licenciatura específicas, como es en el caso de los programas de pedagogía y

educación, está el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE).

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)

Es importante hacer especial énfasis en el COPAES, el cual es la única instancia autorizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para supervisar a los distintos organismos acreditadores (OA) de PA ya sea en una modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta, así como nacionales e internacionales mientras tengan lugar en México.

De este modo, para ser acreditado por el COPAES es necesario que el programa académico sea de nivel técnico superior universitario, profesional asociado o de licencia profesional e ingeniería, así como que sea en modalidad escolarizada, no escolarizada o mixta. Igualmente, que cuente con los siguientes elementos:

1. Ya contenga una generación de egresados, y que a partir de su salida haya transcurrido mínimo un año.
2. Que, de acuerdo con lo estipulado por la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) de la SEP, se encuentre en la base de datos y que tenga calidad de evaluable.
3. En el caso de las universidades públicas, cuente con el acuerdo de autorización, incorporación o reconocimiento de validez de estudios, mientras que, en el caso de las instituciones de educación superior privadas, tenga el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

Una vez, que estén cumplidos estos requisitos, ahora sí, es necesario pasar a través de cinco etapas para poder adquirir una acreditación. Esas cinco etapas se resumen en la Figura 1.



Figura 1. Proceso de acreditación por COPAES.

La primera fase consta de la solicitud para la acreditación del PA y que esta sea aceptada, seguidamente continúa con la autoevaluación del PA por parte de la IES para una evaluación externa del PA que contempla una visita en el lugar por parte de pares evaluadores (con la especialización académica por parte del OA), para después continuar

con el dictamen de acreditación por el OA y así, concluir con el seguimiento a la mejora continua, basada en recomendaciones del OA, así como los compromisos de la institución educativa.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

Por otra parte, están los CIEES, el cual es un organismo encargado de asegurar la calidad de programas educativos e instituciones de educación superior, de modo que impulsa la calidad de las instituciones de educación superior a través de evaluaciones. Asimismo, al igual que el COPAES, está reconocido por la SEP.

El CIEES evalúa y acredita diferentes programas de educativos de tipo superior en todos los niveles, ya sea, profesional asociado, licenciatura, maestría o doctorado, en las distintas modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. También, evalúa y otorga la Acreditación Institucional de cualquier IES. Sin embargo (además de la acreditación y evaluación), ofrece cursos capacitación para la autoevaluación, así como certificación de competencias para impulsar el desarrollo profesional.

Para la realización de su labor, cuenta con una metodología de evaluación de programas que está centrado en su propósito, con énfasis en los resultados de los estudiantes y del respectivo PE, así como los indicadores mínimos a cualquier programa de educación superior en México. La metodología está conformada por cinco ejes, doce categorías de evaluación y cuarenta y nueve indicadores o rasgos.

Por otra parte, está integrado por ocho comités institucionales conformados por autoridades, expertos y académicos activos de diferentes IES, quienes determinan la procedencia de la acreditación. Cada comité está representado por su respectivo vocal ejecutivo de CIEES, quien cuenta con el apoyo de diferentes asesores institucionales que brindan el debido seguimiento al proceso de evaluación. Cada uno de los comités está especializado en un área del conocimiento específica, como se representa en la siguiente Figura 2 de los comités interinstitucionales que conforman el CIEES.



Figura 2. Comités institucionales del CIEES.

Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C.

El Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE) es el único organismo facultado y reconocido por la SEP que tiene como función regular y autorizar a los OA, tanto nacionales como internacionales de ES en México.

Tienen como objetivo principal dictaminar la calidad de programas educativos de licenciatura en las áreas de Pedagogía, Educación, Ciencias de la Educación y afines para brindar una certeza, principalmente, a estudiantes y profesores sobre la calidad de los programas mediante el proceso de acreditación.

El proceso de acreditación del CEPPE prioriza la transparencia, confidencialidad, equidad, formalidad, confiabilidad e imparcialidad, donde la ética y profesionalismo de los evaluadores y de aquellos que intervengan en el proceso se consideran de vital importancia. Lo anterior, con el objetivo de asegurar a los destinatarios de los servicios educativos que los programas acreditados satisfagan un conjunto de criterios de calidad diseñados para la ES.

Asimismo, el proceso de acreditación implica cinco etapas que deben ser asumidas por el director o coordinador del programa educativo, donde los atributos evaluados, a través de los indicadores y estándares de calidad, son los siguientes: actualidad, congruencia, eficacia, eficiencia, existencia, impacto, pertinencia, relevancia, sostenibilidad, suficiencia y vigencia. Las etapas del proceso, en resumen, constan de lo siguiente:

1. Etapa 1: Previo al trabajo de autoevaluación.
2. Etapa 2: Autoevaluación.
3. Etapa 3: Visita de Evaluación.
4. Etapa 4: Dictamen.
5. Etapa 5: Entrega de informe de evaluación.

Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, actualmente Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), desde sus inicios ha promovido, así como contribuido a la formación de recursos humanos con un alto nivel académico, con el objetivo de asegurar un desarrollo cultural, científico, tecnológico y de innovación, lo cual es parte de la política pública nacional de fomento a la calidad.

De esta manera, diferentes programas de estudio de nivel posgrado (especialidad, maestría y doctorado) garantizan su calidad a través del cumplimiento de lo requerido o de los estándares establecidos por el Programa Nacional de Posgrados (PNPC).

El PNPC es un elemento del CONACYT en conjunto con la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP realizan para apoyar la formación e investigación de los diversos posgrados disponibles en México; otorgando un reconocimiento a la calidad de los programas que ofrecen las IES y los centros de investigación (CI) con el fin de incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, que permitan la incorporación de la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades, contribuyendo así al bienestar general de la población.

Por su nivel de consolidación los programas de posgrado reconocidos por el PNPC son categorizados como de Competencia Internacional, Consolidado, en Desarrollo y de Reciente Creación.

Garantizar la calidad de la educación a nivel posgrado en México es sumamente importante ya que la ciencia, la tecnología, la innovación y el humanismo impactan en las funciones sociales, ya que enriquecen a la sociedad con conocimiento de vanguardia, mejoran el nivel educativo y generan profesionales e investigadores que aporten estrategias para generar un desarrollo sostenido, crecimiento económico y bienestar social.

Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

El SEAES es un instrumento de política educativa del Estado Mexicano construido por la Ley General de Educación Superior (LGES), para transformar la Educación Superior que debe atender lo que dispone la LGES, así como los objetivos y estrategias que el Programa Sectorial de Educación Superior actual (2020-2024) plantee.

Es un conjunto orgánico y articulado de autoridades, de instituciones y organizaciones educativas y de instancias para la evaluación y acreditación, así como de mecanismos e instrumentos de evaluación del tipo de educación superior. Su objetivo está señalado en el artículo 58 de la LGES, en el cual se describe que tendrá por objeto diseñar, proponer y articular estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior que contribuyan a la mejora continua.

Para este organismo la evaluación será al proceso formativo para diagnosticar, valorar e interpretar el estado que guardan los procesos y funciones, así como los actores y programas académicos e instituciones.

Del mismo modo, el SEAES tiene un proceso de convocatorias que será por ciclos de evaluación y mejora continua para cada ámbito de evaluación.

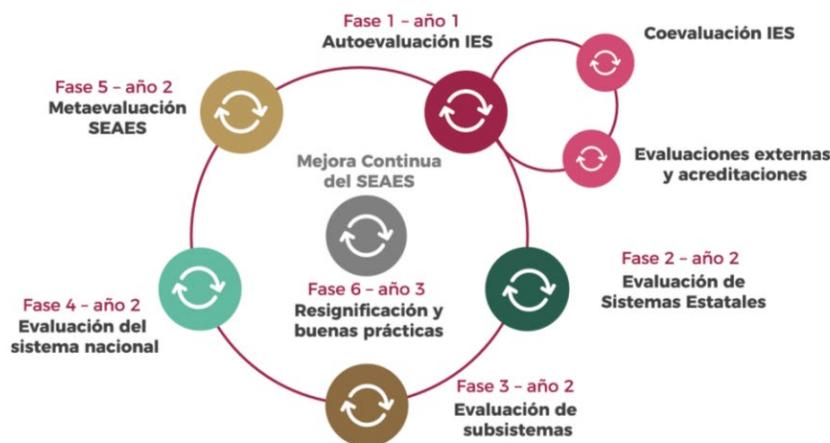


Figura 3. Ciclo de evaluación por SEAES.

Como se puede apreciar son seis fases, las cuales tienen como propósito atender una de las partes del ciclo propuesto por el SEAES. A continuación, se presentan enlistadas.

1. Fase 1. Autoevaluación Institucional: El SEAES hará pública la convocatoria donde se hará la documentación de los ejercicios de evaluación y mejora continua de las IES. Tendrá una repetición de año con año.
2. Fase 2. Al siguiente año de la realización de la Fase 1 la Coordinación Ejecutiva de SEAES hará una convocatoria a las diferentes entidades federativas Se realizarán equipos de pares para una retroalimentación
3. Fase 3. Evaluación de los subsistemas

4. Fase 4. Evaluación del SNES y de las políticas hacia la educación superior:
5. Fase 5. Metaevaluación de SEAES
6. Fase 6. Sistematización de la reflexión y las buenas prácticas sobre la resignificación de la evaluación

3.4 Sistemas de Calidad en Instituciones de Educación Superior en Perú (USMP)

La Universidad de San Marín de Porres en sus 61 años de vida institucional tiene como visión fundamental lograr la excelencia académica al más alto nivel, calificar profesionales competentes con sólidos valores humanísticos, éticos y cívicos.

Dentro de los criterios fundamentales que maneja la “Universidad en la formación humana, social y profesional” (Echaiz, 2023), se da prevalencia al trabajo cooperativo y multidisciplinario, orientados al desarrollo ético y a las habilidades comunicacionales, propiciando actitudes propositivas. Asimismo, se fortalece la actitud crítica frente a los problemas de la sociedad: reconociendo la diversidad y multiculturalidad; promoviendo soluciones a los problemas e innovando y emprendiendo proyectos a favor de la comunidad. Además, son actividades sustantivas el desarrollo de capacidades investigativas, habilidades de gestión, de especialización, el pensamiento complejo y el uso de herramientas informáticas. [Figura 4. Criterios fundamentales de calidad en la USMP].

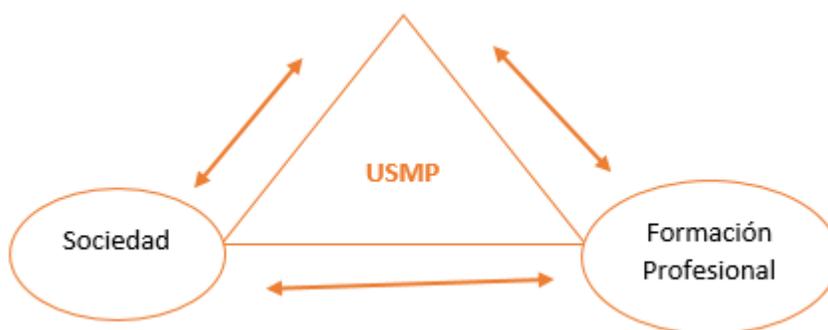


Figura 4. Criterios fundamentales de calidad en la USMP. Echaiz, (2023)

Dentro de los criterios del Sistema de Gestión de Calidad (SGC) se valora la cultura institucional, prevaleciendo el respeto a la persona y los valores como: honestidad, búsqueda de la verdad, integridad, búsqueda de la excelencia, liderazgo, actitud innovadora, protección y conservación del medio ambiente, responsabilidad social y la comunicación efectiva constituyen ejes fundamentales para el desarrollo del país.

Producción Científica: La Universidad de San Martín de Porres, desarrolla y fortalece la investigación científica a nivel de docentes, estudiantes, egresados y graduados, comprometida con la cultura de calidad y mejora continua hacia la búsqueda de la excelencia académica y tecnológica. En la formación profesional realizada en los pregrados

académicos del ICED los egresados se insertan al mercado laboral que demanda la comunidad. En el seno de ellas, cumplen tareas cotidianas como operadores sociales para dar solución a las exigencias de la dinámica colectiva. Los colegios profesionales se encargan de la calidad deontológica que desarrollan. Su rol esencial es el trabajo científico en concordancia con la especialidad y con los aportes del acelerado avance científico. En esta ruta y en el ejercicio profesional encuentran dificultades que aún no tiene respuestas y son problemas reales por resolver, aquí es cuando vuelven a los posgrados de nuestra Universidad y se incorpora a los programas de doctorados, maestrías y diplomados que nuestra Universidad ofrece. En ellas encuentran líneas de investigación organizadas y concretas a las cuales se integran para desarrollar investigaciones con rigor científico y optar los grados académicos respectivos. De esta manera se incorporan a la comunidad científica contribuyendo activamente en el desarrollo integral. Sin ciencia no hay desarrollo.

Procedimientos: La Acreditación es un proceso que permite garantizar la calidad del servicio que brinda la institución, asumiendo las exigencias de los modelos propuestos por la *Axencia para la Calidade do Sistema Universitario de Galicia ACSUG (2018)* y del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa SINEACE (2022).

El procedimiento exige cumplir tres etapas: Autoevaluación, Evaluación Externa, Acreditación y Certificación. El desarrollo de cada uno de estas etapas permite evaluar la situación real de la institución (Autoevaluación). En base a estos resultados se elaboran los Planes de Mejora coherentes con las exigencias de los modelos; los mismos son verificados y evaluados en la etapa de la Evaluación Externa. En el caso de ACSUG, nuestro Plan de Mejora es coherente con el modelo donde se considera tres Dimensiones: dimensión del Título, Recursos y Resultados. Cada dimensión con sus propios criterios. [Figura 5. Criterios de evaluación]

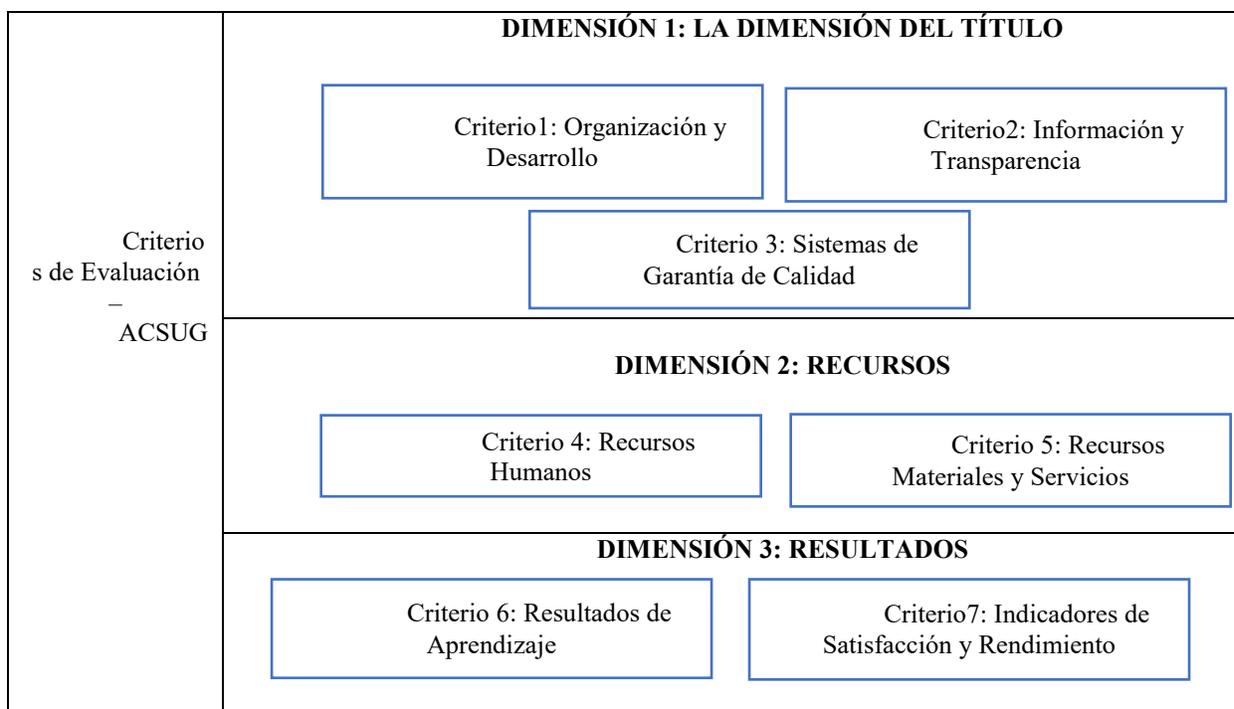


Figura 5. Criterios de Evaluación – ACSUG (2018)

En cuanto a la evaluación propuesta por el SINEACE, el Plan de Mejora cumple con las exigencias del modelo que comprende: La Gestión Académica, Formación, Gestión Docente y Gestión Administrativa con sus 19 estándares. [Figura 6. Dimensión y factores del modelo de calidad].

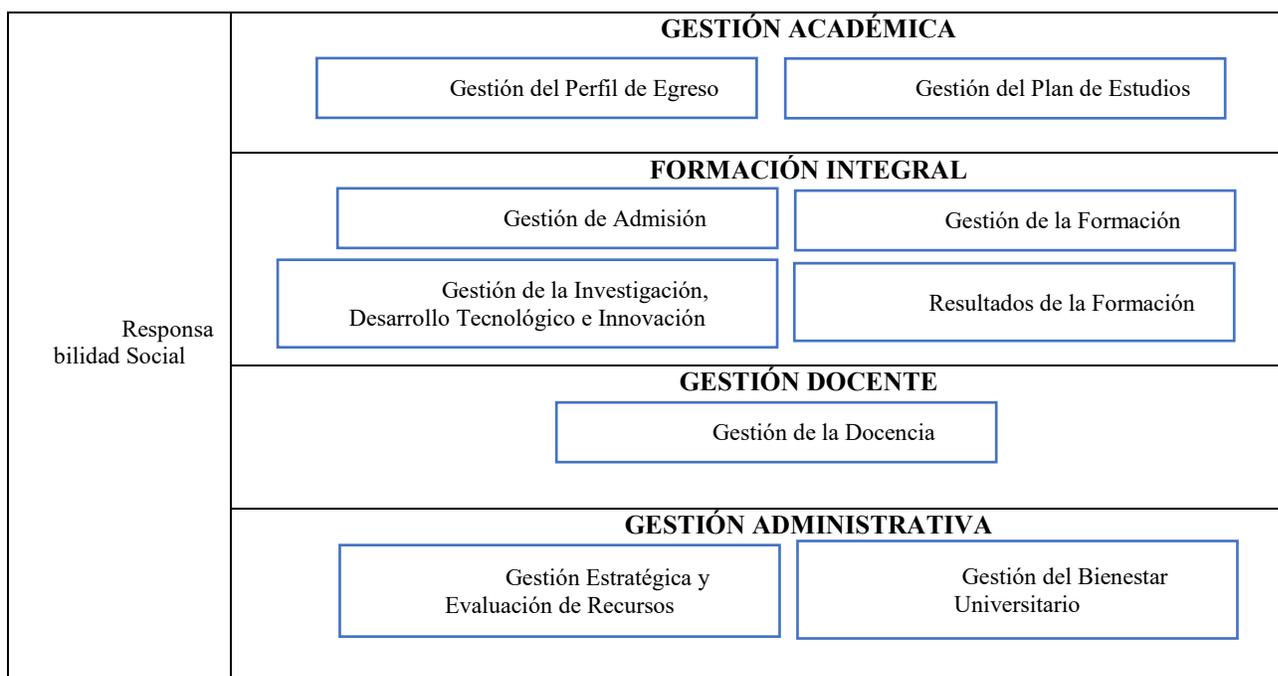


Figura 3. Dimensión y Factores del Modelo de Calidad. SINEACE, (2022)-Perú

Políticas y Objetivos de Calidad: Dentro de las políticas y los objetivos de calidad especificados en el Manual de Calidad, del Instituto para la Calidad de la Educación figuran los ejes integradores en el proceso de Acreditación, los revisa y actualiza continuamente. En la evaluación se especifica las competencias necesarias y el peso que se debe dar a los contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales. En los planes curriculares se recogen los objetivos formativos. El ICED cuenta con un plan curricular donde se encuentran los perfiles de ingreso y egreso; las prácticas profesionales y los procedimientos para evaluarlos.

Los programas de orientación académica como el Sistema de Tutoría tienen por objetivo mejorar el desempeño académico del estudiante y contribuyen con la solución de los problemas personales, académicos y familiares.

La política de incentivos al personal docente y de gestión mejora la oferta formativa que se ejecuta a través del programa de Universidad Interna, para el logro de las competencias académicas necesarias y desarrollo eficiente de las tareas administrativas.

Los recursos para el aprendizaje, se actualizan y optimizan permanentemente para garantizar el logro de las competencias y capacidades curriculares.

El ICED cuenta con un SAP (Sistemas, Aplicaciones y Productos), y de software de sistematización de análisis de datos, que permiten la revisión y mejora la integración de aulas, plataformas, la aplicación de encuestas de efectividad de los servicios brindados.

El personal docente está capacitado para el desarrollo de sus actividades académicas.

El ICED tiene una Asociación de Graduados con fines de integración para desarrollar actividades académicas, de investigación, culturales, sociales, deportivas entre otros. Asimismo, se hace seguimiento, se aplican encuestas a egresados y empleadores. Cuenta con una bolsa de trabajo para facilitar el acceso a empleos de sus los egresados y graduados, se realiza campañas de Responsabilidad Social a favor de la población vulnerable de la sociedad en general. Asimismo, es preocupación permanente del ICED y de todos los grupos de interés el cuidado y protección del medio ambiente, ejecutando además planes de acción preventiva y de evaluación de los factores de riesgo que pueden afectar la salud y seguridad del personal.

Investigación: El ICED fortalece el desarrollo de la actividad científica de sus docentes, estudiantes, egresados y de diferentes grupos de interés a través de la redacción y publicación de artículos científicos, elaboración y desarrollo de proyectos de investigación, publicación periódica de la Revista “Encuentro Educativo”. Además, desarrolla diversos eventos académicos como: charlas, cursos, diplomados, seminarios nacionales e internacionales, para incentivar la producción y divulgación científica.

Referencias

- CEPPE (2015) Marco de referencia para la Acreditación de Programas Universitarios. Recuperado de: <https://www.ceppe.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Marco-de-Referencia-Programas-Universitarios-2015.pdf>
- CIEES (2022) Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Recuperado de: <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=institucion>
- CONACYT (2021) Informe general del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Recuperado de:

- <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/estadisticas/informe-general/informe-general-2020-1/4987-informe-general-2020/file>
- CONACYT (2021) Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Términos de referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrado. Recuperado de: <https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/2021/TerminosReferenciaRenovacion2021.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador, 2008. http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- COPAES (2023) Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. Recuperado de: <https://www.copaes.org/index.html>
- Cruz, Y. (2009) La Acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social en las universidades. [Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Catalunya]. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5925/01Ycl01de01.pdf>
- De la Orden, A. y Jornet, J. M. (2012). La utilización de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 64 (2), 69-88.
- Echaiz, C. (2023). La educación en las secciones de posgrado. Conferencia. Calidad de la educación en las secciones de posgrado. Lima - Perú.
- EURASHE (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). EQUIP project. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Guzmán, J. (2011) La calidad de la enseñanza en la educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), 2023. Boletín Oficial del Estado, 70, de 23 de marzo de 2023.
- Rama, C. (2009). La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. UNICARIBE, ILCE.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, 233, de 29 de septiembre de 2021.
- Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios. Boletín Oficial del Estado, 179, de 28 de julio de 2021.
- Reglamento de Régimen Académico, 2022. <https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%CC%81mico-vigente-a-partir-del-16-de-septiembre-de-2022.pdf>
- SEP (2023) Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Recuperado de: https://educacionsuperior.sep.gob.mx/pdfs/2023/marco_gral_SEAES.pdf

UNIDADES DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE TITULACIONES UNIVERSITARIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CREACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

Adlin de Jesús Prieto Rodríguez (Universidad de Las Américas, Ecuador)
Alicia Benarroch Benarroch (Universidad de Granada, España)
Yullio Cano de La Cruz
Edgar Efraín Obaco Soto
María Fannery Suárez Berrío
(Pontificia Universidad Católica del Ecuador)
Brenda Zayas (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana)
Joel Arroyo Zamora (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)
Ricieri Carlini Zorzal (Universidad Federal de Maranhão, México)
Lindomira Castro Llaja
Carlos Augusto Echaiz Rodas
(Universidad de San Martín de Porres, Perú)
Carmen Enrique Mirón
María A. López Vallejo
María José Molina García
(Universidad de Granada, España)
Rogelio Pino Orozco (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)
Juanita Rodríguez Pech (Universidad Autónoma de Yucatán, México)
Laura C. Sánchez-Sánchez (Universidad de Granada, España)
Vicente Santivañez Limas (Universidad de San Martín de Porres, Perú)
Marisa Zaldívar Acosta (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

En el contexto actual de la educación superior, la calidad es un pilar fundamental para el desarrollo y prestigio de las instituciones académicas, y las titulaciones universitarias de formación del profesorado no son la excepción. La evaluación y mejora continua de estas titulaciones son esenciales para asegurar que los futuros docentes estén preparados para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos. En este sentido, las unidades de calidad emergen como actores clave en el aseguramiento de la calidad académica y administrativa. Por ello, este capítulo analiza la figura de las unidades de calidad desde la génesis de las políticas de calidad en América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE) y el modo en que se han incorporado en las instituciones universitarias de formación docente en el espacio ALCUE. Partiendo de lo anterior, examina la definición, la estructura, el proceso de diseño y establecimiento de estas unidades, así como sus objetivos, funciones y contribuciones a la mejora de los programas de formación del profesorado. Para, finalmente, abordar los desafíos que enfrentan, los factores que afectan su funcionamiento y las barreras para la implementación efectiva de sistemas de garantía de calidad con el fin de ofrecer estrategias y recomendaciones que posibiliten superar estos desafíos y promover la excelencia en la formación del profesorado.

1. Génesis de las políticas de calidad

La primera década del siglo XXI se caracterizó, quizás como ninguna otra época anterior y posterior, por la impronta de un continuado desarrollo de reformas educativas en las universidades europeas orientadas a la implementación de la calidad de la Educación Superior y a su reconocimiento mutuo.

La exigencia de rendir cuentas a la sociedad y de considerar aspectos relacionados con la eficiencia, así como de responder a las expectativas de los distintos agentes que se relacionan con la Universidad, han provocado durante los últimos años un evidente cambio en el concepto de la autonomía universitaria, obligada ahora a ensayar y plasmar de forma coherente y transparente instrumentos que permitan canalizar toda esta corriente de intereses y demandas socioeducativas.

En el presente subcapítulo abordaremos la concepción de las políticas de calidad universitaria desde una distinción dual proyectada en sendos escenarios geográficos: el europeo y el de América Latina y Caribe. Téngase en cuenta que la necesidad de materializar una tradicional preocupación por la excelencia de la enseñanza-aprendizaje en el ámbito de educación superior florece cronológicamente de forma paralela en uno y otro contexto. Europeos, latinos y caribeños apuestan por la necesidad de buscar herramientas e instrumentos reguladores que permitan garantizar una anhelada respuesta a inquietudes compartidas. De ahí que, incluso, nazca, en el ocaso del siglo XX, una alianza birregional entre unos y otros, a través del Espacio Común de Educación Superior.

1.1 Génesis de las políticas de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Ya en 1998, incluso un año antes de la Declaración de Bolonia de 1999, aparecieron las primeras recomendaciones del Consejo Europeo sobre la cooperación europea para la garantía de calidad en la enseñanza superior (98/561/CE), donde se estipulaban las siguientes necesidades:

- a. Apoyar y, en su caso, crear sistemas transparentes de evaluación de la calidad.
- b. Basar los sistemas de evaluación de la calidad en la autonomía o independencia de los organismos encargados de la evaluación de la calidad, en la adaptación de los procedimientos y de los métodos de evaluación de la calidad al perfil y a la misión de los centros de enseñanza superior, en la publicación de los resultados de la evaluación, entre otros.
- c. Alentar a los centros de enseñanza superior a adoptar las medidas de seguimiento adecuadas, en cooperación con las estructuras competentes de los Estados miembros.
- d. Invitar a las autoridades competentes y a los centros de enseñanza superior a que concedan especial importancia al intercambio de experiencias y a la cooperación en materia de evaluación de la calidad con los demás estados miembros, así como con las organizaciones y las asociaciones internacionales activas en el ámbito de la enseñanza superior.
- e. Promover la cooperación entre las autoridades responsables de la evaluación o de la garantía de calidad en la enseñanza superior y favorecer su interconexión.

Posteriormente, en la propia Declaración de Bolonia, se pone un énfasis especial en la mejora de la calidad de las instituciones a través de procedimientos contrastados de evaluación y acreditación, nacionales y supranacionales que permitan la promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.

Pero estas declaraciones de intenciones no pasaron de ser meros propósitos hasta que, en 2003, el Comunicado de la reunión de ministros de Berlín estableció la necesidad de desarrollar unos criterios y metodologías comunes en el campo de la garantía de calidad. Se encargó esta tarea a la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) que lo asumió con entera responsabilidad, en colaboración con otras asociaciones y redes de garantía de la calidad (*European University Association* —EUA—; *European Association of Institutions in Higher Education* —EURASHE—; y la *National Unions of Students in Europe* —ESIB—) con las que constituyó el grupo E4.

El documento elaborado por ENQA *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA, 2005), es uno de los textos más reflexivos sobre la calidad en la educación superior, y en él se establece una lista de 23 estándares europeos cuya finalidad es orientar, a propósito de unas determinadas directrices consensuadas, tanto a los sistemas de garantía de la calidad internos y externos de las universidades, como a las propias agencias europeas de garantía de la calidad. Para ello, los 23 estándares se hayan distribuidos en siete criterios para los sistemas de calidad internos, ocho para los sistemas de calidad externos y ocho para orientar las tareas de las agencias europeas. En estos momentos, hay 104 agencias de la garantía de calidad ensambladas en ENQA y, entre ellas, se encuentran la española ANECA, la andaluza AGAE, la rumana ARACIS y la británica QAA.

Continuando con el breve relato histórico, paralelamente, en 2003, se constituye en Córdoba (España) la *European Consortium for Accreditation* (ECA) con el consorcio de las agencias de acreditación de ocho países (Austria, Holanda, Alemania, Irlanda, Bélgica, Noruega, Suiza y España) y con una razón de ser eminentemente práctica: el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación y el reconocimiento de cualificaciones entre agencias de la ECA. Desde su creación, se han ido incorporando otras agencias a la asociación poniendo de manifiesto los beneficios del reconocimiento mutuo entre ellas.

Tanto las recomendaciones elaboradas por ENQA como los trabajos de reconocimiento mutuo realizados por las agencias de calidad, han conducido sin duda a un acercamiento de las políticas de calidad que venían desempeñándose con anterioridad en muchos de los países del EEES. De hecho, en el estudio internacional sobre indicadores de calidad de las universidades realizado por Pagani et al. (2006), se concluyó que todas las agencias evaluadas seguían procesos muy similares. Las razones de que estas políticas de funcionamiento sean similares hay que encontrarlas, según los autores del estudio, en su pertenencia a las redes europeas como ENQA y ECA, ya citadas con anterioridad, e internacionales, como INQAAHE- *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*, encargadas de diseminar información acerca de la teoría y la práctica en todo el proceso de acreditación de la enseñanza. Por esta razón, estas redes y los países miembros de las mismas acuñan unos estándares generales que permiten un consenso en las labores que rodean la acreditación.

Como muestra de este acercamiento, podríamos afirmar que, a pesar de las múltiples acepciones del concepto de calidad (Bricall, 2000; Capelleras & Segura, 2001)

hay bastante acuerdo en el ámbito europeo en considerar la garantía de la calidad como la atención sistemática, estructurada y continua a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora (Arranz et al., 2009).

1.2 Génesis de las políticas de calidad en el ámbito universitario del espacio ALCUE

El espacio ALCUE (América Latina, el Caribe y la Unión Europea) es una iniciativa de colaboración interregional que surge como resultado de la Declaración de Río de Janeiro, firmada en junio de 1999 durante la II Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, el Caribe y la Unión Europea. Esta declaración estableció las bases para el establecimiento de una asociación estratégica birregional entre las dos regiones.

La creación formal del espacio ALCUE se concretó con la adopción del Plan de Acción de Río de Janeiro en 2000, que estableció una serie de áreas de cooperación prioritarias, incluyendo la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación. A partir de entonces, se han celebrado cumbres birregionales periódicas entre líderes de América Latina, el Caribe y la Unión Europea para revisar y fortalecer la cooperación en diversas áreas.

En el ámbito universitario, la cooperación entre las universidades de ambas regiones se ha promovido a través de programas y proyectos conjuntos, redes de colaboración académica, intercambio de estudiantes, profesores e investigadores, y el establecimiento de mecanismos de reconocimiento mutuo de títulos y créditos académicos. La promoción de la calidad y la excelencia en la educación superior, así como la internacionalización de las universidades, son objetivos clave en el marco de la colaboración ALCUE.

El impulso inicial hacia la promoción de la calidad en el ámbito universitario del espacio ALCUE se remonta a las décadas de 1980 y 1990, marcadas por procesos de reforma y modernización de la educación superior en ambas regiones. En este período, se reconocieron los beneficios de establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad que garantizaran la pertinencia, relevancia y excelencia de los programas académicos. La creación de agencias de evaluación y acreditación, tanto a nivel nacional como regional, fue un paso crucial en este proceso, permitiendo la evaluación periódica de la calidad de las instituciones y programas universitarios. En América Latina y el Caribe, iniciativas como el Sistema Regional de Acreditación de la Educación Superior (SIREA) y el Programa ALFA han promovido la calidad y la internacionalización de la educación superior a través del intercambio de buenas prácticas y la creación de redes de colaboración.

A pesar de los avances logrados, persisten desafíos importantes en la promoción de políticas de calidad en el ámbito universitario del espacio ALCUE. La heterogeneidad de los sistemas de educación superior y la diversidad de contextos culturales y socioeconómicos pueden dificultar la aplicación de estándares comunes y la comparabilidad de resultados. Además, la falta de recursos financieros y capacidades institucionales puede limitar la efectividad de los procesos de evaluación y acreditación.

Para superar estos desafíos, es fundamental fortalecer los mecanismos de cooperación y diálogo entre las universidades de ambas regiones, así como promover la capacitación y el desarrollo de capacidades en materia de evaluación de la calidad. La promoción de la cultura de la calidad y la transparencia institucional también pueden contribuir a fortalecer la confianza en el sistema de educación superior y garantizar su relevancia y pertinencia en un mundo globalizado y en constante cambio.

1.3 Pluralidad de estrategias para la garantía de la calidad en el ámbito universitario

El acercamiento progresivo de las políticas implementadas en los países del EEES sobre la garantía de la calidad, se fue desarrollando desde distintas tradiciones que ya estaban implantadas en las instituciones europeas con bastante anterioridad en muchos casos. Por ello, es posible identificar términos, mecanismos y procedimientos diferentes en los Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) implantados, entre los que cabe mencionar la evaluación de programas, acreditación de programas, evaluación institucional, auditoría institucional, revisión institucional y acreditación institucional (ENQA, 2003), que han seguido, además, diversos procesos como revisión por pares, inspección, juicio de expertos, juicio basado en el cumplimiento de criterios y estándares, modelos de cumplimiento, modelos cuantitativos, modelos autorregulatorios, modelos de umbral (normas básicas o cumplimiento de mínimos), modelos de excelencia y modelos híbridos (Willians, 2006).

Utilizando la clasificación realizada por varios autores (Cruz, 2009; Egado & Haug, 2006), podríamos encajar la diversidad de Sistemas de Garantía de la Calidad europeos en los grupos siguientes:

- *Evaluación de la calidad*

La evaluación de la calidad implica el análisis (estudio, evaluación y valoración) de la calidad de los procesos, prácticas, programas y servicios de la educación superior mediante técnicas, mecanismos y actividades apropiados. El proceso de evaluación de la calidad tiene en cuenta el contexto (internacional, nacional, regional o institucional); los métodos empleados (autoevaluación, revisión por pares, informes); los niveles evaluados (sistema, institución, programa); las áreas de evaluación (académica, directiva, rendimiento o resultados) y los objetivos y las prioridades de los actores implicados. La evaluación de la calidad conduce a la garantía de la calidad o a la falta de esta, y da confianza a los actores implicados, en los que recae fundamentalmente la evaluación. La evaluación puede tener muchas finalidades: diagnóstico, pronóstico y selección. Francia, Bélgica, Islandia y Luxemburgo constituyen ejemplos de este enfoque.

- *Acreditación de la calidad*

La acreditación es el proceso de revisión externa de la calidad utilizado en la educación superior para examinar la garantía de la calidad y la mejora de la calidad en instituciones y programas de educación superior. El proceso suele traducirse en la concesión de un reconocimiento (sí o no, una puntuación en una escala de varios niveles, una combinación de calificación por letras y puntuación, una licencia operativa o un reconocimiento condicional aplazado) durante un período limitado. La acreditación puede ser institucional, de programas o titulaciones y de ambos simultáneamente. Dentro de la pluralidad de estrategias de acreditación existentes para garantizar la calidad de la educación superior, cabe distinguir las que se centran en los programas institucionales y las que se centran en las propias instituciones, así como un tercer grupo formado por evaluaciones mixtas (instituciones y sus programas, a veces elegidos al azar).

Conviene destacar que, aunque tienen aspectos comunes, evaluación y acreditación no son lo mismo. La acreditación hace referencia a una declaración formal, independiente, sobre si se cumplen o no determinados requisitos (Egido & Haug, 2006). Mientras la evaluación puede ser interna, la acreditación tiene que ser externa. No obstante, es evidente que acreditación y evaluación comparten características, ya que la acreditación es un resultado de la evaluación. En este sentido, puede haber evaluación sin acreditación, pero no acreditación sin evaluación previa.

Por otro lado, es conveniente distinguir estos dos procesos del de la auditoría de la calidad, a través de la cual personas externas únicamente certifican que existe en la institución un procedimiento de garantía de la calidad y determinan su suficiencia. Las auditorías de calidad son el primer paso del proceso de garantía de la calidad.

En síntesis, a pesar de la pluralidad, es posible identificar que la tendencia progresiva en el contexto europeo se desarrolla hacia la acreditación, entendiendo esta como el resultado de fórmulas que incorporan la garantía interna de calidad, cimentadas en el compromiso de las universidades, junto a procesos de garantía externa de calidad cuya responsabilidad recae en las agencias externas de evaluación.

2. Las políticas de calidad en las instituciones universitarias de formación del profesorado en Europa, América Latina y el Caribe

Una de las principales preocupaciones de la universidad en los momentos actuales es la calidad de los servicios educativos que brinda, para ello la formación del docente universitario es fundamental. En este sentido, las políticas de formación constituyen uno de los tópicos representativos del compromiso que asumen las universidades y centros de nivel superior en relación con la mejora de la calidad de su oferta formativa (Sanjuro, 2013). Teniendo en cuenta que la universidad brinda servicios de formación académica multidisciplinaria, se requiere identificar nuevos componentes para repensar las políticas de formación docente universitaria (Moya Ureta, 2013).

Considerando que cada país latinoamericano tiene su propia realidad universitaria, las políticas de calidad tienen que direccionarse con relación a ellas. Las políticas de calidad, como acciones de los gobiernos tanto a nivel central como a nivel regional, local e institucional, deben ser coherentes con la problemática educativa de cada universidad, especialmente cuando se trata de políticas educativas institucionales. Cuando los gobiernos diseñan las políticas educativas de formación docente, muchas de ellas no logran los objetivos esperados porque no responden estrictamente a la realidad de cada institución educativa o porque muchas de estas políticas no son implementadas debidamente en cuanto a los recursos económicos, humanos, materiales entre otros; entonces, son políticas que no se ejecutan y traen como consecuencia el desarrollo del proceso educativo sin la calidad que se merece. Históricamente, las universidades son espacios desde los cuales los países se piensan asimismo y se piensan en comunidad (Moya Ureta, 2013).

En algunas universidades latinoamericanas, los ejercicios de la docencia universitaria no exigen en sus docentes una previa formación académica relacionada con la didáctica universitaria, salvo que los docentes se hayan formado en las facultades de educación, este vacío hace que el servicio educativo no sea de calidad. El docente universitario no solo debe ostentar un título profesional, sino haber recibido formación académica en docencia universitaria para garantizar un servicio de calidad. Una

caracterización del profesor universitario colombiano, tanto de la universidad oficial como privada, nos muestra que no poseen ninguna formación pedagógica o didáctica previa a su vinculación con la docencia universitaria (Parra Moreno et al, 2010).

Considerando la importancia del docente universitario en la formación académica de los futuros profesionales es fundamental que se exija en la selección de los docentes universitarios no solo la formación académica, sino que el docente esté preparado para realizar tareas de investigación y proyección social. No obstante, ocupa un lugar destacado el ejercicio de la docencia por encima de las otras dos. Asimismo, no podemos obviar otros aspectos relevantes relacionados con el rol del docente universitario como el uso de la tecnología y/o el fenómeno de la globalización, lo cual exige a los docentes universitarios nuevos procesos de alfabetización como el manejo de nuevas tecnologías y el dominio de nuevos lenguajes.

En cuanto a la función investigadora del profesor universitario, si bien es cierto que en la actual normatividad de los diversos países de Latinoamérica se señala que la función sustantiva es la investigación, hay una serie de contradicciones. Así, en muchos casos no hay claridad ni acuerdo entre los docentes cuando nos referimos a los tipos, diseños, y enfoques de investigación ni tampoco en las estrategias más adecuadas para hacer compatible la investigación en la docencia (Zabalza, 2002).

En Perú, se dictó la nueva Ley Universitaria N° 30220 en el año 2014. En su artículo 6° se señala que entre sus fines tiene formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo con las necesidades del país (MINEDU, 2014). También se resalta en dicha ley el proceso de acreditación de la calidad educativa. Para ello proponen como alternativa el aseguramiento de la calidad, que debe guardar relación ineludible con la pertinencia, equidad, responsabilidad social y diversidad cultural en la que se desarrollarían. Cuando se refiere al aseguramiento de la calidad, se enfatiza en el proceso permanente y continuo de evaluación de la calidad del sistema.

Por otro lado, las políticas educativas de aseguramiento de la calidad tienen como marco de referencia el Proyecto Educativo Nacional 2036 (CNE, 2006), el cual recoge acuerdos nacionales e internacionales trazados en los foros mundiales como el de DAKAR, para una educación de calidad con equidad para lo cual propone acciones, políticas, objetivos e indicadores que los estados deben cumplir. El año 2014, a raíz de la promulgación de la Ley Universitaria N° 30220, se crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2014) responsable del licenciamiento para el servicio educativo superior universitario en la universidades públicas y privadas (Alarcon Diaz & Flores Ledesma, 2018). Desde la promulgación de esta ley, los procesos de licenciamiento se han llevado a cabo con mucha más rigurosidad, trayendo como consecuencia el cierre de aquellas universidades que no cumplieron con las condiciones básicas de calidad (SUNEDU, Modelo de Licenciamiento Institucional, 2015).

En México, las instituciones que históricamente se han encargado de la formación inicial -nivel licenciatura- de los docentes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria, principalmente) son las escuelas normales; sin embargo, también asumen esta tarea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y algunas otras instituciones de Educación Superior (Aguilar, 2020).

Por su parte, la formación en servicio o permanente se asocia con los ámbitos de desarrollo profesional o de especialización, incluyendo la superación académica -mediante

el estudio de programas de posgrado- que comienza al término de la formación inicial, haciendo referencia a un proceso mucho más prolongado en el que tienen cabida los saberes y experiencias que un docente incorpora y sistematiza a lo largo de su desempeño tanto académico como laboral. Este proceso lleva al docente a reconstruir paulatinamente sus conocimientos, prácticas, habilidades e identidad profesional a fin de responder de la mejor manera a las necesidades educativas, características y demandas de sus alumnos y del entorno inmediato. Vale destacar que, independientemente de la etapa (inicial o en servicio), es necesario distinguir entre una concepción de formación meramente técnica e instrumental y aquella en donde tienen cabida la participación, la reflexión crítica y el compromiso con la tarea educativa, los cuales hoy en día se han constituido en componentes nodales para la formación de todo docente.

En esta línea de ideas, a partir de 2018 fueron modificados algunos fragmentos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, eliminando con ello el término “calidad”, para dar paso a la “excelencia” que pretende orientarse hacia aspectos de índole mayormente humanista. Con este cambio se evita hablar de criterios de calidad, optando por considerar el logro de ciertos perfiles docentes o rasgos divididos en dominios, criterios e indicadores que buscan asegurar la formación integral de maestros. Tales criterios se basan en estándares nacionales e internacionales, poniendo énfasis al mismo tiempo- en características regionales y locales, que conllevan el reconocimiento de las condiciones histórico-contextuales en que se desarrolla el acto educativo.

Cabe mencionar que en la formación inicial docente también son tomados en cuenta otros mecanismos de excelencia, como la evaluación de los programas educativos (diseño, operación y resultados), los Consejos de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente, la evaluación docente, el logro del perfil de egreso, el índice de titulación y la eficiencia terminal, por ejemplo. En la formación continua y profesionalización del magisterio es la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación el organismo que la regula, con base a los criterios generales establecidos en el acuerdo publicado el 13 de diciembre de 2021 en el Diario Oficial de la Federación (Federación, 2021)

Analizar las políticas de calidad nos permite reflexionar aspectos importantes tales como:

1. Políticas normativas, que permiten planificar, desarrollar y evaluar los procesos educativos, dando prioridad a las políticas educativas de infraestructura educativa, políticas de formación del docente, planes curriculares, planificación del desarrollo de los procesos educativos, ejecución, capacitación y presupuestos.
2. Políticas del aseguramiento de la calidad las cuales deben direccionarse a nivel nacional, regional, local e institucional.

Si bien es cierto que la educación como derecho humano está consagrada en las normas legales de cada país, debe ser atendido por el estado a través del Ministerio de Educación pero teniendo en cuenta los nuevos paradigmas de la educación, poniendo énfasis en *la educación tarea de todos* (Rios, 2013).

La responsabilidad debe ser lograr la solución a la problemática inherente al sector con los gobiernos locales y las instituciones educativas, poniendo en práctica políticas que deben desarrollarse en forma articulada y coordinada. Solo así la educación como derecho humano podrá llegar a todos en forma inclusiva, con calidad y equidad.

En España, la formación del profesorado siempre ha sido un tema importante, que estuvo permanentemente relacionado con el sistema educativo de cada país europeo. La formación del profesorado se ha realizado poniendo énfasis en la alta calidad para que los

estudiantes sean los primeros beneficiados en la práctica, por ello en la comunidad europea el objetivo es que todos los alumnos sean educados en la escuela con más tiempo y tengan una disciplina básica. Los alumnos terminan sus estudios básicos a la edad de 15 años en la mayoría de los países miembros de la Unión Europea. Cabe mencionar que en los Estados miembros en la Declaración de Boloña se subraya los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Boloña, 1999).

La calidad de la enseñanza y el aprendizaje se evalúa a la luz de su capacidad para aumentar las habilidades necesarias para desarrollar la ciudadanía activa, tener éxito profesional y crecimiento intelectual a lo largo de la vida (OCDE, 2011). En relación con la formación de los profesores, difiere en la cantidad de años de duración y el tipo de diploma que reciben, por ejemplo, en Alemania el tipo de diploma es el máster y en España es el grado.

Los países firmantes y acogidos a la Declaración de Bolonia hacen esfuerzos por estandarizar la formación del docente en el espacio europeo. La Declaración de Bolonia exige un aumento de la calidad en la cualificación profesional de profesores, añadiendo los años de estudio de las carreras, lo cual obliga en algunos casos a reorganizar los contenidos curriculares para mejorar la calidad de los estudios y la formación de profesores; sin embargo, en algunos países el atractivo de la profesión se reduce debido a las condiciones desfavorables de trabajo o falta de estabilidad de la carrera. La tendencia general es alargar la formación inicial del profesorado. Algunos países han cambiado radicalmente el nivel de cualificación en la formación del profesorado, variando entre los Estados miembros.

Se puede concluir que:

- Los estados miembros de la Unión Europea no atribuyen la misma importancia a la formación del profesorado de educación infantil y al profesor de educación primaria; sí lo hacen con los profesores de educación superior.
- El concepto de calidad de la educación requiere de un conjunto de competencias, para lo cual los responsables deben invertir en la formación de profesores para brindar un servicio de calidad. De esta manera, será posible formar mejores profesionales.
- La preocupación de los gobiernos de América Latina y el Caribe ha sido la atención de la educación superior y de otros niveles llegando a constituir un gran desafío para mejorar la calidad de la docencia en Educación Superior procurando lograr estándares de equidad.
- La educación incrementó su relevancia y su prestigio produciéndose una creciente demanda por los estudios postsecundarios, incluyendo la incorporación masiva de la mujer.
- El problema de los presupuestos ha tenido repercusiones en muchos países de América Latina y el Caribe. Al no ser suficientes, han repercutido en la calidad de la formación del docente universitario y por ende en la calidad de la educación en dichos países.
- Los cambios generados por el avance de la ciencia y la tecnología exigen y demandan que la formación del docente universitario sea coherente con dichos cambios y los presupuestos que se asignan a la formación de los docentes deben ser incrementados significativamente.

3. Las unidades de calidad y su relación con las políticas de calidad

La calidad educativa es un fenómeno multideterminado, incluso por condiciones ajenas a los sistemas educativos. Por lo mismo, resulta complejo enunciar una definición de “calidad educativa” en términos universales; más bien, podrían señalarse algunos criterios o atributos comúnmente asociados con la calidad, tales como la pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2019). Estos atributos fundamentan y forman parte medular de las políticas de calidad de la educación, por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) los adoptan para orientar sus acciones hacia una “buena educación”, que se traduce en alumnos formados con excelencia, satisfechos y motivados a enfrentar los retos del contexto laboral.

De acuerdo con la Conferencia Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre Educación Superior en el Siglo XXI, “la calidad es la adecuación del ser y del quehacer de la Educación Superior, a su deber ser” (UNESCO, 2009, citada en López, 2012).

Según, González y Espinoza (2008):

El concepto de calidad, en esta modalidad educacional, posee diferentes alcances, dependiendo del ámbito de acción en el cual se aplica. En efecto, es posible visualizar distintas conceptualizaciones asociadas a procesos de evaluación, gestión y planificación estratégica, entre otros (p. 272).

En este sentido, la labor de una unidad de calidad es articular las actividades que se realicen en las instituciones educativas para asegurar la presencia de tales atributos en relación con los procesos y productos que se desarrollan en las distintas dimensiones del acto educativo. Es decir, tiene la tarea de garantizar que la educación impartida sea caracterizada por las cualidades que histórica y socialmente distinguen a una “buena educación”.

Garantizar la calidad implica contar con un sistema encargado de demostrar a las audiencias que un producto o servicio cumple con una serie de estándares de calidad preestablecidos y asociados con la tarea realizada (Cheung y Jiang, 2023). Sin embargo, es precisamente la indefinición de lo que se entiende por buena educación, lo que complejiza la tarea de asegurar la calidad, especialmente en los tiempos actuales, en los que se experimenta un cambio de paradigma desde el cual se han incorporado nuevos atributos, tales como la globalización, la movilidad, la atención a la demanda, la rendición de cuentas y la transparencia, así como nuevas dimensiones del trabajo educativo, puesto que a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, ahora se suman la gobernanza, los servicios de apoyo al alumnado y la participación comunitaria (Kayyali, 2023b). Estos esfuerzos se materializan en procesos concretos de planificación, puesta en marcha, evaluación y revisión, tanto interna como externa, de los programas educativos, en un círculo continuo de retroalimentación encaminado a una mejora sostenida (Kayyali, 2023a).

Harvey y Green (1993 citados en Molina y Letelier, 2020) evidencian la falta de consenso sobre la noción de calidad en la educación superior, señalando que sus aproximaciones son diversas y responden también a distintos objetivos. “Estas concepciones oscilan entre polos, entre visiones contrapuestas que ubican también en veredas contradictorias los propósitos de la educación superior” (p. 179). Por ejemplo, en su vertiente más economicista, la calidad se entiende como eficiencia en el uso de los

recursos y, en la otra vereda, ubicamos otra corriente del concepto de calidad, entendida como transformación del estudiante.

En este marco, las políticas de internacionalización de los sistemas educativos constituyen un referente para la toma de decisiones conjuntas en las IES de varios países, como es el caso de Latinoamérica y el Caribe, con el fin de que sus acciones estén interrelacionadas y homologadas para alcanzar metas afines hacia la calidad del servicio que ofrecen. Sin embargo, cuando se analiza el panorama educativo de América Latina y el Caribe, siendo un contexto heterogéneo desde la perspectiva económica, geográfica, política social y cultural, las tomas de decisiones se unifican, lo que se puede constatar en los marcos normativos vigentes, especialmente para avanzar en el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, así como la búsqueda constante del servicio educativo de calidad.

Los sistemas educativos, a través de sus representantes, están dispuestos al diálogo para establecer compromisos, como lo fueron en su momento agendas tales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los ODS y la Agenda de Educación 2030 (Cevallos y López, 2018). En ese sentido, la homologación de acciones hace referencia a las políticas de aseguramiento de la calidad que, de acuerdo con Zapata et al. (2009, citados en Malagón et al., 2019) son el conjunto de procedimientos, normas y prácticas, internas y externas a las instituciones, destinadas a la manutención y promoción de estándares de calidad.

En algunas IES, quienes se hacen cargo de accionar dichos procedimientos son los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) que, de acuerdo con Arjona et al. (2022) responden a las demandas sociales, lo que implica un compromiso de responsabilidad de los actores educativos.

Es importante revisar conceptos que acercan las políticas de calidad con las unidades de calidad; al respecto, González y Espinoza (2008) mencionan que, al trabajar con el concepto de aseguramiento de la calidad en educación superior, se atienden dos enfoques: uno, el del aseguramiento de la calidad, entendido como el cumplimiento de estándares mínimos que garanticen que la persona egresada tenga competencias para desempeñarse adecuadamente en sus funciones; y el otro, que hace referencia al concepto de mejoramiento de calidad, en el cual las instituciones o programas, en forma voluntaria, se plantean metas de superación continua y están dispuestas a que personas externas les ayuden en este proceso.

La interacción entre las unidades de calidad de las universidades y las políticas gubernamentales es vital para alinear los objetivos institucionales con las expectativas nacionales e internacionales de calidad en la educación superior, ya que de éstas emanan las políticas de calidad de la misma institución. Las políticas de calidad definidas por los gobiernos y organismos reguladores proporcionan un marco normativo que orienta a las universidades en la creación de sus propios sistemas internos de garantía de calidad. Esto implica la adhesión a estándares específicos y contextuales, como la acreditación de programas académicos, la implementación de evaluaciones internas periódicas y la transparencia en los procesos administrativos y académicos (Días et al., 2006). Además, las unidades de calidad son cruciales para recopilar y analizar datos relevantes sobre el rendimiento académico, las tasas de finalización de cursos, la empleabilidad de los egresos y la satisfacción de los estudiantes. Esta información se utiliza para informar tanto a la comunidad universitaria como a los organismos reguladores internacionales, permitiendo ajustes y mejoras continuas en las políticas y prácticas educativas.

En otras palabras, la contribución de las políticas de calidad al plan estratégico de una universidad implica proporcionar información e ideas que orienten las decisiones institucionales de manera informada y eficaz. Esto implica no solo la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, sino también el análisis cuidadoso de esos datos:

...los enfoques predominantes, anteriores a los años 90, en materia de planeamiento y desarrollo de la educación, pusieron énfasis en los aspectos cuantitativos y en la vinculación con lo económico y con lo social. El desafío mayor para los sistemas educativos lo constituía el crecimiento, la ampliación de su cobertura, la construcción de escuelas, la formación de docentes, con escasa atención a los aspectos de la calidad (Fernández, 2012, p. 666).

Solo en la década de los 90 del siglo pasado, denominada por algunos especialistas como "la década de la calidad" (Fernández, 2012, p. 667), se organizaron y pusieron en práctica instrumentos cualitativos de medición y evaluación de la calidad, tanto a niveles regionales como internacionales.

En este sentido, los principales desafíos enfrentados por un sistema holístico que garantice la calidad en una región tan extensa como Latinoamérica y el Caribe son:

1. Resistencia al cambio: los cambios necesarios para la mejora continua pueden encontrar resistencia por parte de docentes y administradores políticos regionales.
2. Recursos limitados: muchas veces, las unidades de calidad operan con recursos financieros y humanos limitados.
3. Integración de datos: recopilar e integrar datos de diversas fuentes puede ser complejo y desafiante para muchas universidades.
4. Mantenimiento de la objetividad: garantizar que las evaluaciones sean imparciales y basadas en datos concretos puede resultar una tarea complicada.
5. Compromiso de la comunidad académica: involucrar a toda la comunidad académica en el proceso de calidad es esencial, pero puede ser un desafío en una región con poca cultura de evaluación interna de la calidad educativa.

Desde hace más de una década existe una tendencia importante por la calidad en la formación de profesionales; sin embargo, en esos años las políticas de atención integral del alumno se desarrollaban con metas y acciones no articuladas con propuestas internacionales, por lo que la definición de la calidad se podía mirar desde una perspectiva de perfección y excelencia, tal y como mencionan González y Espinoza (2008):

Esta definición permite a las universidades tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones. Esta definición se basa en dos premisas: la de "cero defectos", y la de "hacer las cosas bien". En este caso, la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni es evaluada contra alguno. Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior (p. 250).

Por su parte, Silva (2008) menciona que las acciones para alcanzar la calidad educativa derivadas de políticas internas enmarcadas en políticas internacionales debían orientarse a reformas académicas, así como a atender la capacitación y actualización docente, sistematizar y analizar modelos educativos, y alentar a la investigación en la materia, para estimularla hacia la calidad del servicio educativo de manera globalizada y con estándares establecidos por instancias acreditadoras internacionales. Así, se pretende conseguir en los siguientes años la calidad de la educación superior mediante una mirada internacional.

Molina y Letelier (2020), aportan una visión diferente del concepto de calidad, siendo el centro de atención los cambios actuales que se necesitan para una sociedad del conocimiento, donde la calificación educacional de las personas, sus habilidades para procesar y organizar información son la condición principal para integrarse a esta sociedad compleja.

Así mismo, es importante mencionar que existen políticas que deben incluirse en la planificación del proceso de evaluación para la calidad educativa. Se trata de las políticas socioeducativas que pretenden algún nivel de efectividad en la realidad universitaria y cuya incorporación busca disminuir las brechas de desigualdad; por ello, exigen que se reconozcan los factores que funcionan como barreras para garantizar a cada estudiante un proceso educativo sensible a sus particularidades académicas y que no busque la generalización y homogeneidad de la comunidad universitaria, por lo que al momento de la planificación y la gestión en una unidad de calidad, hay que tomar en cuenta políticas de equidad que también son internacionales (Achoy y Jiménez, 2023).

Acreditar una IES internacionalmente significa que tiene validez fuera de los marcos nacionales desde los cuales se le otorgó, toda vez que el reconocimiento es emitido por una instancia supranacional que ofrece sus servicios de acreditación fuera de sus fronteras nacionales (Medina, 2015).

A partir de una planificación derivada del análisis del contexto institucional se inician los procesos de evaluación interna para la mejora del servicio educativo. “La planificación es una de las actividades más difíciles de la gestión de la calidad, pues en ella se deben establecer los principales estándares a garantizar para lograr una alta calidad en la prestación de los servicios” (Flores et al., 2022, p. 77). Actualmente la planificación y sistematización para evaluar la calidad de los programas de una IES se realiza a través de una unidad de calidad, en la cual se establece “el grado de cumplimiento, mantenimiento o mejora de los estándares aceptables de educación, erudición e infraestructura” (Arjona, et al., 2022, p. 271).

Las unidades de calidad establecidas por las IES son una propuesta para regular las acciones de planificación del Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC), de modo que la estructura y organización de la información requerida para una evaluación que asegure la calidad de un programa educativo, debe alinearse a las políticas internacionales de obligatoriedad de la acreditación de las IES, como menciona Montero (2020), considerando la nueva Ley, que incluye una nueva dimensión de evaluación con estándares para el aseguramiento de calidad interna, cuyos mecanismos reorientan la revisión y/o actualización de sus Sistemas de Gestión Interna de la Calidad.

Por lo tanto, las políticas de calidad de las IES, tales como el respeto, la integridad, el trabajo en equipo, la eficiencia, la innovación, la solidaridad, la equidad, entre otras (Flores et al., 2022) impactan en los procesos de planificación y gestión de la unidad de calidad. Esto significa que en el interior de la unidad de calidad también se revisa el quehacer de los involucrados en dichos procesos.

4. Creación de las unidades de calidad

La educación superior en Latinoamérica y el Caribe (LAC) ha experimentado un notable crecimiento en las últimas décadas. Este crecimiento ha estado acompañado de un interés creciente por la calidad educativa, lo que ha impulsado la creación de unidades de calidad en las IES. Estas unidades juegan un papel crucial en el aseguramiento de la

calidad, la acreditación y la mejora continua de los programas educativos. Sin embargo, la implementación y conceptualización de estas unidades varían significativamente entre los diferentes países de la región.

4.1 Definición y estructura de las unidades de calidad

Las unidades de calidad en las IES de LAC se han convertido en pilares fundamentales para el aseguramiento de la calidad educativa. Estas unidades, concebidas como entes especializados, asumen la responsabilidad de impulsar, gestionar y evaluar los procesos académicos, administrativos y de investigación, con el objetivo último de garantizar una formación integral y de excelencia para los estudiantes. En cuanto a su definición, las unidades de calidad se caracterizan por ser estructuras organizacionales dentro de las IES, conformadas por un equipo multidisciplinario de profesionales altamente calificados, cuyo rol principal es liderar el diseño, implementación y seguimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad. Estas unidades, además, actúan como articuladoras entre los diversos actores involucrados en el proceso educativo, fomentando una cultura de autoevaluación y mejora continua en pro del bienestar institucional (UNESCO, 2018).

Su estructura interna suele variar según las características específicas de cada IES; sin embargo, en términos generales, estas unidades se componen de áreas o departamentos especializados en:

- **Evaluación y acreditación:** Encargada de diseñar, implementar y evaluar procesos de autoevaluación y acreditación institucional y de programas académicos, siguiendo estándares nacionales e internacionales.
- **Gestión de la calidad:** Responsable de establecer, implementar y mantener el sistema de gestión de la calidad de la IES, en consonancia con modelos de referencia como el Sistema de Gestión de la Calidad ISO 9001.
- **Planificación y seguimiento:** Encargada de elaborar, ejecutar y dar seguimiento a planes de mejora continua, basados en los resultados de las evaluaciones y auditorías realizadas.
- **Capacitación y formación:** Responsable de diseñar y ejecutar programas de capacitación y formación para el personal docente, administrativo y de apoyo, en materia de aseguramiento de la calidad.

A pesar de las diferencias de cada institución por lo general incluye los siguientes componentes:

- **Dirección o coordinación:** Liderada por un director o coordinador que gestiona y supervisa todas las actividades de la unidad.
- **Comités de calidad:** Grupos de trabajo especializados en diferentes áreas, como autoevaluación, acreditación y desarrollo curricular.
- **Personal técnico y administrativo:** Encargados de la recopilación de datos, análisis de información y apoyo logístico.

Las unidades de calidad en las universidades de Brasil, Ecuador, España, Italia y México presentan estructuras y funciones similares en su objetivo de asegurar altos estándares educativos, pero varían en su organización y dependencia administrativa. En

Brasil, las universidades como la Universidade Federal do Maranhão (UFMA) están alineadas con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), coordinado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y la Coordinación de Aperfeiçoamento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Estos organismos realizan evaluaciones periódicas de la calidad a través de un marco nacional que incluye la evaluación de instituciones, cursos y el desempeño del estudiantado. Mientras que, en Ecuador, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y la Universidad de Las Américas (UDLA) siguen las directrices establecidas por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). Este organismo se encarga de la acreditación y evaluación de las IES, asegurando que cumplan con estándares rigurosos a través de autoevaluaciones y evaluaciones externas. Las unidades de calidad en universidades ecuatorianas, como la PUCE y la UDLA, están organizadas en comités que supervisan la implementación de políticas de calidad y la mejora continua dentro de cada Facultad.

En España, la Universidad de Granada (UGR) participa en programas nacionales como el AUDIT de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). La estructura de calidad en la UGR incluye comités de garantía de calidad en cada facultad, con un enfoque en la documentación de procesos y el seguimiento continuo para asegurar mejoras. De manera similar, en Italia, la Università di Bologna (UNIBO) sigue las directrices de la Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de la Investigación (ANVUR), con unidades de calidad específicas dentro de cada facultad coordinadas por una unidad central. Por otro lado, en México, el Tecnológico Nacional de México (TecNM) sigue los estándares del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), estructurando sus unidades de calidad en comités que reportan a la administración central para asegurar el cumplimiento de normativas nacionales.

En resumen, aunque todas estas universidades tienen un objetivo común de asegurar la calidad educativa, la estructura y dependencia de sus unidades de calidad reflejan las normativas y tradiciones de sus respectivos países. En Brasil y México, las unidades de calidad están fuertemente influenciadas por organismos nacionales específicos. En Ecuador y España, los sistemas de calidad están centralizados pero permiten cierta autonomía a las universidades para gestionar sus procesos internos. Italia, por su parte, sigue un modelo que combina normativas nacionales e internacionales, asegurando que sus sistemas de calidad estén alineados con estándares europeos e internacionales (Lorenzo y Lendínez, 2022).

4.2 Proceso de diseño y establecimiento de las unidades de calidad

El diseño y establecimiento de las unidades de calidad es un proceso meticuloso que involucra varias etapas o fases:

4.2.1 Fase de planificación

El diseño y establecimiento de una unidad de calidad comienza con una fase de planificación que incluye el diagnóstico institucional, la definición de objetivos y la elaboración de un plan estratégico. Este proceso suele implicar la participación de diversos actores institucionales, incluyendo autoridades académicas, docentes y estudiantes.

Un estudio realizado por Ferreiro Martínez, Brito Laredo y Garambullo (2020) destaca la importancia de diseñar un modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación que sirva como herramienta de mejora continua y oriente las actividades para el logro de las acreditaciones internacionales de programas educativos. La metodología propuesta por estos autores incluye etapas como la concientización de la comunidad universitaria, capacitación en criterios e indicadores, y la implementación de un sistema de gestión de calidad que cumpla con los estándares internacionales.

En el diagnóstico inicial se realiza un análisis exhaustivo del estado actual de la calidad educativa en la institución. Esto incluye la revisión de procesos administrativos, curriculares, y de evaluación existente, así como la identificación de áreas de mejora. Basado en el diagnóstico, se elabora un plan estratégico que define la misión, visión, objetivos y metas de la unidad de calidad. Este plan debe alinearse con la misión y visión general de la institución y ser aprobado por las autoridades académicas correspondientes.

4.2.2 Fase de implementación y operación

Una vez definido el plan estratégico, se procede a la implementación de la unidad de calidad. Esta fase incluye la creación de la estructura organizacional, la asignación de recursos y la capacitación del personal. La operación efectiva de la unidad de calidad requiere un sistema de gestión de la calidad que incluya políticas y procedimientos claros, así como herramientas de monitoreo y evaluación. En esta etapa, a su vez, se desarrollan políticas y procedimientos específicos para la gestión de la calidad. Esto incluye la creación de manuales de calidad, guías de autoevaluación, y criterios de acreditación que serán utilizados para medir el rendimiento institucional. Una vez establecidas las políticas y procedimientos, se procede a la implementación. Esto incluye la puesta en marcha de sistemas de recolección de datos, la realización de autoevaluaciones periódicas, y la preparación para auditorías y visitas de acreditación externa.

En el caso específico de la Facultad de Ingeniería y Negocios de la Universidad Autónoma de Baja California, el modelo de gestión de calidad fue implementado en diversas etapas, incluyendo la formación de un comité central de calidad y la creación de subcomités en cada facultad, lo que asegura una coordinación efectiva y el cumplimiento de los indicadores de calidad establecidos (Ferreiro Martínez, Brito Laredo y Garambullo, 2020). Mientras que en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en República Dominicana, la creación de la unidad de calidad incluyó la formación técnica del personal en temas relacionados con la calidad en la titulación de educación y el uso de las TIC, así como la elaboración de políticas, protocolos y manuales para evaluar la calidad de los títulos y los distintos procesos de la carrera de educación (Lorenzo y Lendínez, 2023b).

En este sentido, vale destacar que el éxito de la unidad de calidad depende en gran medida de la competencia de su personal. Por ello, es crucial invertir en la formación y capacitación continua del equipo, asegurando que estén actualizados con las mejores prácticas y normativas internacionales de aseguramiento de la calidad.

4.2.3 Fase de evaluación y mejora continua

La evaluación y mejora continua son componentes esenciales del proceso de aseguramiento de la calidad en las IES. Las unidades de calidad deben llevar a cabo

evaluaciones periódicas, tanto internas (autoevaluación) como externas (acreditación), para identificar áreas de mejora y desarrollar planes de acción efectivos. Este proceso cíclico permite ajustar las estrategias de acuerdo con los resultados obtenidos y fomentar una cultura institucional de mejora continua (UNESCO, 2020).

Además, según Duro Novoa y Gilart Iglesias (2016), la implementación de filosofías de gestión empresarial en las IES contribuye significativamente a mejorar su competitividad y calidad. Estas filosofías incluyen prácticas de evaluación continua, que permiten a las universidades adaptarse rápidamente a los cambios del entorno y mantener altos estándares de calidad. Este enfoque garantiza no solo la relevancia y efectividad de los programas académicos, sino que también refuerza la cultura de mejora continua dentro de la institución (Duro Novoa & Gilart Iglesias, 2016, pp. 166-181).

4.3 Similitudes y diferencias en el concepto y estructura de las unidades de calidad en Latinoamérica y Europa

Las unidades de calidad en las IES en Latinoamérica y Europa son fundamentales para asegurar y mejorar la calidad educativa. Aunque hay similitudes en su concepto y estructura, también existen diferencias debido a los contextos específicos de cada región y a las políticas educativas adoptadas.

4.3.1 Similitudes

Una similitud clave en el concepto de unidades de calidad en Latinoamérica y Europa es el enfoque en la mejora continua. Las unidades de calidad están diseñadas para promover una cultura de evaluación y mejora constante, buscando siempre optimizar los procesos académicos y administrativos. Por ejemplo, tanto en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Argentina como en la Universidad de Lisboa en Portugal, las unidades de calidad implementan programas de evaluación continua que incluyen encuestas de satisfacción, revisiones curriculares y análisis de desempeño estudiantil (Mendoza, 2018; Rodríguez, 2020; Lorenzo y Lendínez, 2023a). La participación de la comunidad académica es un componente común en las unidades de calidad de ambas regiones. Esto incluye la implicación de docentes, estudiantes y personal administrativo en los procesos de evaluación y mejora. Un estudio realizado por Addine Fernández, Noda Hernández, García Batista y Ávila Álvarez (2020) en la Universidad de La Habana, Cuba, muestra que la participación de todos los actores institucionales en la autoevaluación es fundamental para obtener una visión integral y objetiva de la calidad educativa.

4.3.2 Diferencias

A pesar de las similitudes, existen diferencias notables en los modelos de gestión de las unidades de calidad entre Latinoamérica y Europa. En algunos países latinoamericanos como Colombia, el modelo es más centralizado, con una unidad de calidad que coordina todas las actividades a nivel institucional. En otros países como México, el modelo es más descentralizado, con unidades de calidad en cada facultad o departamento (García Arango et al., 2018). En Europa, las unidades de calidad se han estructurado siguiendo directrices y estándares europeos, buscando armonizar los procesos educativos con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Instituciones como la Universidad de Lisboa en Portugal

han implementado unidades de calidad que no solo aseguran la calidad interna, sino que también facilitan la acreditación y el reconocimiento internacional de sus programas académicos (Lorenzo y Lendínez, 2023a). El enfoque en la internacionalización también varía entre las unidades de calidad. En países latinoamericanos como Chile y Perú, las unidades de calidad han desarrollado estrategias específicas para alinearse con estándares internacionales y fomentar la movilidad académica. Por otro lado, en países como Nicaragua y Honduras, el enfoque está más centrado en cumplir con los estándares nacionales y mejorar la calidad interna (García Arango et al., 2018).

En resumen, mientras que las unidades de calidad en Latinoamérica y Europa comparten un compromiso común con la mejora continua, los enfoques específicos y la estructura organizacional varían considerablemente según el contexto institucional y regional.

5. Funcionamiento de las unidades de calidad

El aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas es esencial para garantizar la excelencia en los procesos educativos, mediante actividades planificadas y sistematizadas que aseguran el cumplimiento de requisitos en áreas como la planificación, seguimiento y resultados (Medina-Manrique et al., 2022). Con el fin de garantizar lo anterior, se incorporó la noción de gestión de la calidad para controlar variables del proceso educativo, aplicando control estadístico para reducir errores y aumentar la eficacia (Gallifa & Batale, 2010). Este sistema incluye directrices para la mejora continua, como la definición de políticas y objetivos de calidad, y la sistematización de procesos, procedimientos e indicadores, asegurando así la satisfacción de los estudiantes y una educación competitiva según estándares internacionales (Kanji, 1990; Srikanthan & Dalrymple, 2002). De esta manera, la calidad se ha convertido en una cultura organizacional enfocada en satisfacer integralmente las necesidades del cliente, promoviendo la necesidad de cambio y mejora continua en las organizaciones (Weick & Sutcliffe, 2015).

La calidad fue evolucionando a través del uso de diversas técnicas, herramientas y modelos que facilitarían la estandarización y globalización de la época actual, logrando con esto que se certificaran las instituciones bajo una norma de referencia internacional, la ISO 9001:2015 y en la que se establecen los requisitos necesarios que debe de implementar una organización para obtener un certificado de calidad y garantizar a sus clientes la calidad del servicio que se realiza (ISO, 2015).

Esta norma establece siete principios de la gestión de la calidad que deberán de garantizar las instituciones, los cuales son:

1. Enfoque al cliente. Satisfacer los requisitos de los clientes para cumplir con sus expectativas (Oakland, 2014).
2. Liderazgo. Crear y mantener un ambiente interno en el que el personal se involucre totalmente en el logro de los objetivos institucionales (Crosby, 1979).
3. Participación de las personas. Capitalizar las habilidades de todo el personal para beneficio de la institución (Deming, 1986).
4. Procesos de aproximación. Comprender y entender los procesos (Juran, 1995).
5. Toma de decisiones basada en la evidencia. Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema para hacerlos más eficaces (Medina-Manrique et al., 2022).

6. Mejora. Revisar y emprender acciones de mejora en todos los procesos (Goetsch & Davis, 2016).
7. Gestión de las relaciones. Relaciones mutuamente beneficiosas para aumentar la capacidad de los procesos (Hoyle, 2017).

La implementación de un sistema de gestión de la calidad constituye un gran propósito, que implica cambios significativos en la cultura de las organizaciones, tales como, la toma de conciencia, liderazgo, compromiso, actitud, aptitud e involucramiento de todo el personal de la institución (Madu, 1998; Oakland, 2014). En el caso de las instituciones educativas, que juegan un papel crucial en la formación de individuos, la implementación del sistema de gestión de la calidad ha impulsado la creación de unidades de calidad “como responsables de los procesos de acreditación, seguimiento y renovación de títulos” (Cuevas López, et al., 2019, p. 52). Estas unidades supervisan y mejoran continuamente los estándares de calidad de la enseñanza, el aprendizaje y los servicios ofrecidos, enfocándose en garantizar que la educación impartida cumpla con los más altos estándares exigidos a nivel nacional e internacional (Sallis, 2014; Srikanthan & Dalrymple, 2007).

5.1 Objetivos de las unidades de calidad

En las instituciones educativas, las unidades de calidad desempeñan un papel fundamental en la búsqueda de la excelencia académica y administrativa. Estas unidades tienen como objetivo principal asegurar la mejora continua de los procesos educativos, la promoción de una cultura de calidad y el cumplimiento de estándares de calidad, garantizando la satisfacción de las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, a través de la implementación de estrategias, procesos y herramientas para este fin (Green, 1994).

A continuación, se describen los objetivos clave de las unidades de calidad en instituciones educativas, respaldados por investigaciones relevantes en el campo:

1. Mejorar de manera continua la calidad educativa, identificando áreas de mejora, implementando cambios y evaluando resultados periódicamente, abarcando tanto la enseñanza como la infraestructura y servicios.

2. Asegurar la calidad educativa, garantizando que los estándares de calidad establecidos se cumplan en todos los aspectos de la institución mediante la evaluación continua de programas, acreditación de cursos y verificación de criterios regulatorios, basándose en un robusto sistema de medición y evaluación (Juran, 1995; Hoyle, 2017).

3. Promover una cultura de calidad, fomentando la colaboración, transparencia y compromiso con la mejora continua entre todos los miembros de la comunidad educativa, apoyados por formación, capacitación continua y reconocimiento de buenas prácticas (Sallis, 2014; Srikanthan & Dalrymple, 2007).

4. Formar y capacitar al personal, educativo y administrativo, en prácticas pedagógicas innovadoras y estándares de calidad, asegurando la alineación con los objetivos de calidad y desarrollo profesional (Deming, 1986).

5. Gestionar la información, analizando y utilizando datos para tomar decisiones informadas sobre la calidad educativa, permitiendo un seguimiento

efectivo de los indicadores de calidad y desarrollando estrategias basadas en evidencia (Weick & Sutcliffe, 2015).

6. Rendir cuentas, informando a todas las partes interesadas sobre los resultados de las acciones de mejora y garantizando procesos claros y accesibles para toda la comunidad (Van Kemenade & Hardjono, 2019).

En resumen, los objetivos de las unidades de calidad en las instituciones educativas son fundamentales para garantizar que se cumplan los estándares de calidad, promover la mejora continua y fomentar una cultura de excelencia. A través de la implementación de estrategias, procesos y herramientas específicas, estas unidades aseguran que la educación proporcionada sea de la más alta calidad y responda a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

5.2 Funciones de las unidades de calidad

Las unidades de calidad en instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en el aseguramiento de la calidad de la educación que se ofrece. A través de procesos de autoevaluación, revisión por pares y análisis de datos, estas unidades identifican áreas de mejora y proponen estrategias para alcanzar la excelencia académica. Además, son responsables de fomentar una cultura de calidad en toda la comunidad educativa. Esto implica promover la participación activa de docentes, estudiantes, personal administrativo y familias en el proceso de mejora continua, así como garantizar la transparencia en la toma de decisiones relacionadas (Srikanthan & Dalrymple, 2002).

Las principales funciones que se atribuyen a las unidades de calidad por parte de las instituciones educativas son las siguientes:

- Diseño e implementación de sistemas de gestión de calidad. Desarrollar e implementar sistemas de gestión de calidad que permitan la planificación, seguimiento y evaluación de los procesos educativos y administrativos (Goetsch & Davis, 2016; Medina-Manrique et al., 2022).
- Evaluación de la calidad educativa y seguimiento de resultados. Realizar evaluaciones periódicas para asegurar que se cumplen los estándares de calidad establecidos a nivel nacional e internacional (Sallis, 2014).
- Desarrollo y mejora continua. Implementar procesos de mejora constante en todos los aspectos de la institución educativa, incluyendo la enseñanza, la infraestructura y los servicios ofrecidos (Crosby, 1979).
- Formación y capacitación del personal. Capacitar al personal educativo en prácticas pedagógicas innovadoras, métodos de evaluación efectivos y en la implementación de estándares de calidad. Al personal administrativo se le capacita en temas relacionados con la calidad educativa, promoviendo la actualización constante y el desarrollo profesional (Deming, 1986).
- Gestión de la información. Recopilar, analizar y utilizar datos para tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar la calidad educativa en la institución (Weick & Sutcliffe, 2015).
- Promoción de la cultura de calidad. Fomentar una cultura organizacional orientada hacia la calidad, donde el compromiso con la excelencia sea compartido por todos los miembros de la comunidad educativa (Srikanthan & Dalrymple, 2007).

5.3 Rol de las unidades de calidad en la mejora continua de los programas de formación del profesorado

Las unidades de calidad, a través de los responsables de las mismas, son las encargadas del desarrollo de las diversas actividades en los programas de formación del profesorado, tales como reuniones de planificación, reuniones de seguimiento, revisión de resultados, revisión de indicadores y propuesta de acciones de mejora, con el objeto de lograr la satisfacción de la clientela y garantizar la calidad del servicio que se proporciona (Talib et al., 2011).

Con el propósito de generalizar la experiencia europea acumulada en mecanismos y procedimientos de garantía de la calidad para ser transferida, adaptada y contextualizada a países de Latinoamérica y Caribe se presentó el proyecto ECALFOR “Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación”, que fue aprobado por la Comisión Europea en 2020, en el programa Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education, para ser desarrollado durante tres años (enero de 2021 a enero de 2024) con una financiación de 965.045,36 euros, con el código 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHEJP. Como se menciona en el Informe de Resultados sobre la Creación y Seguimiento de Unidades de Calidad en las Universidades de Latinoamérica y El Caribe (ECALFOR, 2024):

En ECALFOR participan 20 instituciones de naturaleza pública y privada relacionadas con el mundo de la educación y la evaluación de la calidad, especialmente de la Educación Superior, de seis países de América Latina y El Caribe (Ecuador, Perú, México, Brasil, Panamá y República Dominicana) y cuatro países de la UE (España, Italia, Francia y Finlandia). Dentro de este amplio consorcio, llevan a cabo el proyecto más de 100 académicos y técnicos de calidad educativa, con una serie de objetivos que guardan relación con premisas comunes establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior en lo relativo a estructura y funcionamiento de la formación universitaria y diversidad y autonomía de las Instituciones de Educación Superior, en las que la garantía de la calidad viene determinada por los protocolos e instrumentos empleados por cada institución en la evaluación de indicadores y resultados de la calidad de la formación universitaria, en este caso del profesorado de educación obligatoria (p 4).

Durante el desarrollo del proyecto ECALFOR, se realizaron actividades para la creación y seguimiento de unidades de calidad en las universidades asociadas de los países de Latinoamérica y el Caribe. El rol de estas unidades de calidad en la mejora continua de los programas de formación del profesorado es el siguiente:

- Impulsar los objetivos estratégicos de la institución, sus procesos de innovación y mejora.
- Informar a todas las partes interesadas sobre el seguimiento y resultado de las diferentes acciones de mejora.
- Dar seguimiento a las actividades de planificación y evaluación docente.
- Realizar la revisión de objetivos y metas institucionales.
- Realizar la revisión de riesgos de cada uno de los procesos, así como llevar a cabo la gestión de los mismos.
- Informar a las autoridades institucionales sobre los resultados y acciones de mejora.

Según Cuevas López et al. (2019), las unidades de calidad en las instituciones educativas tienen varias tareas complementarias, incluyendo la adecuación de procesos a

nuevas tecnologías, la gestión de quejas y sugerencias, y la promoción de una cultura de calidad entre la comunidad universitaria y otras instituciones. Además, se encargan de gestionar convocatorias para proyectos de mejora de la calidad docente, participar en proyectos de innovación y asesorías académicas, aprobar contratos-programa con centros y departamentos externos, y fomentar la comunicación interna y externa en el marco de la calidad (Van Kemenade & Hardjono, 2019).

6. Desafíos de las unidades de calidad

La implementación efectiva de sistemas de garantía de calidad en la IES constituye un desafío crucial en el ámbito educativo contemporáneo. Desde factores internos como la participación institucional hasta barreras externas como la necesidad de una cultura de calidad, diversos elementos influyen en la capacidad de las IES para asegurar la excelencia educativa. En este contexto, es imperativo comprender los desafíos y obstáculos que enfrentan las unidades de calidad en su búsqueda por garantizar estándares de calidad en la educación superior.

6.1. Factores que afectan el funcionamiento de las unidades de calidad y barreras para la implementación efectiva de sistemas de garantía de calidad

A pesar de los avances en el aseguramiento de la calidad, existe una brecha importante, sobre las causas del éxito en el funcionamiento de las unidades de calidad y en la implementación efectiva de Sistemas de Garantía de la Calidad (SGC) eficientes. En consecuencia, la calidad de la IES y sus titulaciones está determinada por las exigencias de los contextos locales, la problemática socioeconómica y la identificación de los distintos lineamientos del contexto internacional, los cuales se convierten en desafíos constantes para alcanzar la tan anhelada calidad (Véliz, 2018).

De acuerdo con las exigencias de un mundo globalizado, cada día más, las IES, especialmente en América Latina, requieren sistemas formales de regulación y evaluación de la calidad que ofrezcan evidencias de la capacidad que tienen para llevar a cabo sus funciones sustantivas. Las agencias de acreditación buscan asegurar la calidad de la educación superior con base en la evaluación externa, para fomentar la calidad de la formación del talento humano. Este escenario ha promovido la adopción de una nueva cultura donde las instituciones universitarias deben identificar compromisos, estándares y procedimientos internos de observación, monitoreo y corrección con los cuales, mediante un esfuerzo colaborativo y siempre reflexivo, aseguren que sus actividades cumplan con los estándares propuestos.

Entre los factores externos se destacan los siguientes:

a. Falta de autonomía y obstáculos del sistema

La efectividad de las unidades de calidad puede verse comprometida, sino cuentan con la autonomía necesaria para tomar decisiones y realizar cambios significativos en los programas académicos (Mendoza, 2020). Además, la falta de respaldo y apoyo institucional puede hacer que las unidades de calidad se enfrenten a resistencia por parte de ciertos sectores de la comunidad educativa. A esto se suman los obstáculos políticos que pueden surgir cuando los intereses de diferentes

partes interesadas entran en conflicto, lo que puede dificultar la adopción de medidas que sean realmente beneficiosas para la calidad educativa.

b. Política y marco de referencia internacional

El énfasis en la internacionalización y la cooperación entre instituciones resalta la importancia de la integración a nivel internacional y la gestión conjunta de directrices. “La tendencia hacia la adopción de marcos internacionales se considera un referente valioso. Estos marcos proporcionan estándares y directrices que sirven como base para establecer la confianza mutua entre instituciones en Latinoamérica” (Francesc et al., 2023, p. 31). La creación de políticas y marcos legales sólidos es crucial para guiar a las IES hacia la excelencia. Estas políticas deben ser flexibles para adaptarse a diversas necesidades, pero también rigurosas para establecer estándares claros y medibles que garanticen la calidad educativa.

c. Concepciones y prejuicios del proceso de evaluación

Las unidades de calidad planifican y gestionan la evaluación de programas y carreras en las IES para mejorar la calidad de los procesos (González, 2018; Hernández et al., 2020; Fontalvo et al., 2021), lo que implica crear directrices, normativas, protocolos y reglamentos para simplificar las evaluaciones internas, de autoevaluación, y externas con fines de acreditación (Obaco et al., 2022). Al respecto, Francesc et al. (2023) enfatizan que la evaluación debe ser considerada como un proceso formativo, más que punitivo, y orientada a la mejora continua, promoviendo la autoevaluación y el desarrollo institucional.

Por otro lado, a nivel interno, en el seno de las IES, los factores que inciden en el funcionamiento de las unidades de calidad en la educación superior pueden incluir la participación y compromiso institucional. En un mundo en constante cambio, donde la educación universitaria se ha convertido en una herramienta indispensable para el desarrollo profesional y personal del ser humano; garantizar la calidad de la educación en dicho ámbito se hace indispensable. La eficacia, excelencia, acreditación y responsabilidad en la educación superior no solo forman parte de las expectativas mínimas de estudiantes y docentes, sino que también son determinantes en la reputación y competitividad de las instituciones (Guzmán, 2011; Naranjo, 2022). En este sentido, la participación y compromiso institucional son cruciales para el éxito de los sistemas de calidad en educación superior (Véliz, 2018).

6.2. Barreras para la implementación efectiva de sistemas de garantía de calidad

Las barreras que deben superar las universidades en el ámbito de la calidad conllevan una alta responsabilidad en la formación de hombres y mujeres capaces de impulsar el desarrollo de la sociedad. Quizás son muy numerosas, sin embargo, una de las principales prioridades es trabajar en la construcción de una cultura de la calidad y que ésta se mantenga en el tiempo. Esta es una barrera latente para las IES, especialmente, para América Latina y el Caribe; tomando en cuenta la necesidad de la profesionalización de los evaluadores, tanto de quienes toman decisiones como del personal técnico y de los evaluadores externos (Lemaitre, 2018). Así lo corrobora González (2020) al afirmar que los

gestores del cambio deben ser las personas que tengan un liderazgo institucional que con su experiencia ayuden a las políticas públicas de cada país y, además, formen con criterios sólidos a los demás miembros de la comunidad universitaria sobre la gestión de calidad y la acreditación como una práctica esencial en las universidades; más aún cuando los procesos de calidad siguen siendo una forma de responder a estándares externos de control.

En ciertas ocasiones, se puede dar el caso de posiciones críticas sobre la inconsistencia en la aplicación de ciertos indicadores: rigor en las decisiones sobre acreditación, conflictos de interés, capacitación y prácticas de los pares evaluadores, entre los más importantes. Por tanto, las unidades de aseguramiento de la calidad deben ser ejemplares en el trato con la comunidad universitaria, dar a conocer sus funciones para evitar percepciones negativas en relación con los procesos de autoevaluación y evaluación institucional. Es decir, no tanto implementar mecanismos de aseguramiento de la calidad y su vigilancia rigurosa, sino, una implementación de una cultura de calidad que retroalimente, a su vez, las políticas de cada país.

Se puede pensar entonces, que una barrera para las universidades europeas es la transmisión del conocimiento en cuanto a los marcos estructurales que están integrados en la gobernanza y gestión de los sistemas de calidad de su cultura (González et al. 2021).

Concomitante con lo anterior, Cardoso et al. (2016) aseveran en un estudio realizado sobre las percepciones de los académicos portugueses, en el que se preguntaron si la garantía de la calidad es capaz de promover la calidad al analizar tres puntos diferentes: la calidad como cultura, como cumplimiento y como consistencia, que no dejan de ser barreras desde los componentes: estructurales, de gobernanza, es decir, relaciones de poder entre el Estado/gobierno, el mercado y las IES (Alarcón y Dzimińska, 2023). Es eminente que la garantía de la calidad en la educación superior también se ve afectada por la globalización, por la competencia de los servicios educativos, los factores financieros y la falta de recurso humano formado en el área, por tanto, dicha garantía de la calidad en la educación superior gestionada por las unidades de calidad siguen siendo uno de los objetivos incompletos del proceso de Bolonia, por la preocupación de alcanzar una educación cada vez más competitiva y fuerte (Keçetep & Özkan, 2014).

En este marco, las universidades de América Latina y el Caribe buscan este nivel de competitividad, sin embargo, se debe considerar una barrera clara en relación con tres orientaciones de cambio en la gobernanza de la educación superior desde la perspectiva de la nueva gerencia pública. Primero, el desarrollo de un modelo de supervisión y control que es sustituido por el rol del evaluador (Alarcón y Dzimińska, 2023; Krücken et al., 2018). Segundo, el mecanismo de mercado para promover la competencia como forma de gobernanza para competir de manera eficiente en financiamiento y prestigio (Krücken, 2011). Y tercero, el reemplazo del autogobierno académico por el gerencial, cambio de lo democrático a lo vertical (Shattock, 2014). Cabe añadir que son tendencias que se encuentran en este texto para profundizar su similitud en la realidad específica de cada país, de allí la importancia de realizar más estudios de percepción de la acreditación y la calidad dentro de la institución de educación superior que direccionen el quehacer de las unidades de calidad para identificar la eficacia en la implementación de estos sistemas de calidad (Cardoso et al., 2013; Lafont, 2014).

Es evidente que existe una barrera significativa en las universidades de América Latina y el Caribe, la tendencia a crear sistemas complejos de aseguramiento de la calidad que desarrollen actividades de control de calidad junto con garantías públicas de calidad y acreditación. Estas exigencias son estatales y, en cada país, varían sus modelos lo que

dificulta la evaluación estandarizada con agencias de calidad similares (Lemaitre, 2018). Mientras las universidades europeas han superado este desafío y mejorado continuamente su oferta académica, esta barrera sigue siendo un reto para las universidades latinoamericanas y caribeñas.

En concordancia con lo antes escrito, es importante analizar ciertos desafíos para las universidades que trabajan en el deseo de mejorar la calidad en la educación superior como:

- a. La complejidad y diversidad de los contextos universitarios obliga a que las unidades de calidad se adapten a las realidades de las IES, lo que puede resultar desafiante por la diversidad de enfoques educativos, estructuras organizativas y recursos disponibles. La falta de flexibilidad y capacidad para adaptarse a estas diferencias puede limitar su eficacia en promover la excelencia académica en todas las áreas de la educación superior.
- b. Es importante que las IES, vigilen el justo equilibrio entre la autonomía interna, propia de la cultura de cada institución, y el control externo de las agencias y organismos gubernamentales que se encargan de implementar los sistemas de calidad.
- c. Además, evitar la desconfianza en la autorregulación para no caer en el desarrollo de múltiples dispositivos de evaluación, supervisión y fiscalización con el riesgo de burocratizar el aseguramiento de la calidad (Alarcón & Dzimińska, 2023).
- d. Investigar la percepción sobre la acreditación y calidad en las IES, involucrando a estudiantes, profesores y personal administrativo, permitirá implementar sistemas de calidad con protocolos que reflejen la realidad universitaria.
- e. Estudiar un modelo de aseguramiento de calidad para universidades de América Latina y el Caribe que considere la diversidad cultural, étnica, y socioeconómica, y armonice con los estándares gubernamentales y contextos locales e internacionales.

6.3. Estrategias para superar los desafíos en la implementación y funcionamiento de las unidades de calidad

La evaluación de la calidad en la educación superior es un proceso esencial que garantiza el cumplimiento de los estándares académicos y administrativos para promover la excelencia y la equidad. Además, asegura que el estudiantado reciba una educación de alto nivel, adecuada para enfrentar los desafíos del mercado laboral y contribuir significativamente a la sociedad, así como el fomento de la mejora continua de las instituciones educativas. Este proceso riguroso de evaluación interna y externa facilita la acreditación y el reconocimiento internacional, aumentando la competitividad y el prestigio de las universidades y otras IES.

Estudios realizados por investigadores del Proyecto de Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y el Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación (ECALFOR), revelan una disparidad en este sentido en la región de Iberoamérica. En el caso de España y otros países del espacio europeo, los sistemas de calidad están bien montados y existe una cultura de calidad, en cambio, en los países latinoamericanos la realidad es otra (Lorenzo y Lendínez, 2023a). En la mayoría de los países latinoamericanos existen organismos que rigen la evaluación y acreditación de la calidad (Lorenzo y Lendínez, 2023b) sin embargo, al interior de las universidades los sistemas de calidad son variables. En el caso de México, tienen montadas unidades de calidad basadas en la certificación ISO 9001- 2015 para las instituciones y a nivel de titulaciones, procedimientos de acreditación de títulos académicos por la Asociación para la

Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. (ACCECISO). Otros países del área, como Ecuador, tienen Oficinas de Aseguramiento de la Calidad para implementar los protocolos y modelos establecidos por el Consejo de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (CACES) (Lorenzo y Lendínez, 2023a). En cambio, en otras instituciones de la región no se vislumbra una existencia homogénea de unidades de calidad.

Cuando la institución no tiene unidades de calidad, estos procesos los lleva el personal docente y administrativo relacionado con las titulaciones de carreras y programas que levantan la información en grupos de interés como: alumnado, profesorado, egresados, empleadores y personal de administración y de servicios. Tras concluir el proceso de levantamiento de la información se establecen las mejoras que deben implementarse para el próximo proceso evaluativo (Rodríguez, 2013). Esto genera que el personal que se involucra en el proceso, lo perciba como una tarea más, la cual muchas veces se interpone en sus labores habituales, causando un rechazo hacia tan importante proceso. Al respecto, Vázquez (2015) indica que existe una insuficiente cultura de evaluación que genera desconfianza hacia el proceso y un recelo en los grupos de interés que intervienen y, que solo participen por el compromiso institucional, sin ver su importancia en la mejora.

Para revertir la situación anterior, algunas estrategias que se pueden utilizar para superar los desafíos en la implementación y funcionamiento de las unidades de calidad se relacionan con: a) creación de una cultura de evaluación de la calidad, b) creación de un sistema de acceso a la información esencial para la evaluación, c) capacitación constante ante la variabilidad de modelos, metodologías y las nuevas tendencias de acreditación internacional, d) creación de estrategias de sostenibilidad económica.

Profundizando en las estrategias declaradas anteriormente, es importante instaurar una cultura de calidad en las IES. Para ello, una estrategia eficaz es enfocarse en su integración en todos los aspectos y niveles de la institución. La cultura de calidad va más allá de simplemente cumplir con estándares y regulaciones; está profundamente relacionada con la gestión, el contexto local, las prácticas y comportamientos de todos los actores involucrados. La cultura de calidad se configura a partir de creencias, valores, representaciones y prácticas compartidas y socializadas. Para construirla es esencial que todos los estamentos de las IES participen activamente en el proceso. Esto implica incorporar lo ético y lo político como parte indisoluble de la filosofía que inspira los planes de estudio universitarios, con el objetivo de promover la formación de sujetos conscientes, situados y preparados para participar en la vida comunitaria desde los principios de justicia social, equidad y sostenibilidad. Es crucial que esta cultura se establezca como una forma permanente de vida dentro de la institución, asegurando así un compromiso continuo con la calidad y la mejora constante (Cadena et al., 2020).

Una cultura organizacional orientada a la calidad promueve la mejora continua y la excelencia académica, es decir una cultura de calidad en las IES es esencial para el funcionamiento efectivo de los sistemas de aseguramiento de la calidad (unidades de calidad). Al respecto, North (2014) afirma que las instituciones son una entidad social cuya institucionalidad puede ayudar a mejorar o empeorar el desarrollo de los procesos que regulan. Desde esta perspectiva, las unidades de calidad terminan convirtiéndose en un mecanismo de control de la calidad de los procesos de las IES; con el objetivo de evitar “la amenaza de que se instale en un futuro un marco normativo laxo e inadecuado y además una cultura con costumbres y hábitos tanto a nivel de estudiantes, docentes y directivos que obstaculizan un buen proceso formativo” (Jacques & Boisier, 2018, p. 2).

Otra de las estrategias para superar los desafíos en la implementación y funcionamiento de las unidades de calidad es establecer un sistema de acceso a información crucial para la evaluación de la calidad y la acreditación en las IES. Las unidades de calidad en las universidades tienen la función de garantizar el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación, procesos que por lo general se centran en la recopilación de información y sus correspondientes evidencias, para su posterior procesamiento e interpretación, lo que queda recogido en informes y memorias que sirven de base a las visitas de los evaluadores externos (Ibáñez, 2020). La recopilación de esta información es un proceso complejo, sobre todo en instituciones grandes, donde existen varias unidades académicas y administrativas que deben proporcionar esta información, que se suele realizar manualmente, con carpetas compartidas en la nube.

Ante esta situación, una alternativa eficaz es implementar propuestas automatizadas. Aunque no se vislumbra un software capaz de cumplir esta tarea, hay que destacar que desarrolladores de algunas universidades trabajan en este desafío, que representa una solución pertinente a la problemática. Un ejemplo destacado es la *Kwame Nkrumah University of Science and Technology* en Ghana, donde el sistema informático AccSOFT crea automáticamente un puente entre la universidad y la Junta Nacional de Acreditación, permitiendo a esta última enviar requisitos y documentos necesarios para la acreditación. Los comités de evaluación preparan y suben la documentación al sistema, que envía alertas y correos automáticos sobre el estado de la acreditación (Kommey et al., 2022). Otra experiencia es la metodología de *Rapid Application* para la gestión de la calidad descrita por Purnomo et al. (2023), que utiliza el *framework Laravel* para la gestión de archivos necesarios para la evaluación y acreditación. En resumen, los sistemas automatizados son una estrategia eficaz para gestionar la información crucial en la evaluación y acreditación de las IES.

Continuando con las estrategias, es importante la capacitación constante de los miembros de las unidades de calidad ante la permanente variabilidad de modelos, metodologías y las nuevas tendencias de acreditación a nivel internacional. La formación continua del personal académico y administrativo en calidad educativa contribuye al fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad y de las unidades responsables de estos procesos. Como señalan Harvey y Green (1993), la capacitación y el desarrollo profesional del personal son elementos clave para el funcionamiento efectivo de los sistemas de calidad en educación superior. La calidad en la educación superior abarca una amplia gama de dimensiones que van más allá de la mera transmisión de conocimientos. Incluye aspectos como la relevancia curricular, la excelencia docente, la investigación de vanguardia, la infraestructura adecuada, la creación de unidades de calidad y el compromiso con la mejora continua. En este contexto, la calidad se define como la capacidad de una institución para satisfacer las necesidades y expectativas de sus *stakeholders*, incluyendo estudiantes, empleadores, comunidad académica y sociedad en general.

Por último, uno de los aspectos de mayor importancia hacia donde se deben direccionar las estrategias es a la sustentabilidad económica. Contar con los recursos necesarios y el respaldo institucional adecuado es crucial para implementar y mantener un sistema de calidad efectivo. Según Hazelkorn et al. (2013), la asignación de recursos y el apoyo institucional son factores determinantes en la implementación exitosa de sistemas de calidad en educación superior. Sin embargo, resulta importante que se realicen otras estrategias que permitan la autosustentabilidad para escindir la total dependencia de los

recursos institucionales. Estas pueden ser: el desarrollo de consultorías externas sobre procesos de calidad, prestación de servicios como pares evaluadores, así como incorporar el desarrollo de sistemas automatizados de gestión de calidad.

7. Conclusiones

La calidad es un concepto esencial cuya relevancia se acentúa en los sistemas educativos, especialmente en la formación del profesorado. Las unidades de calidad, entendidas como estructuras organizativas dedicadas a evaluar, asegurar y mejorar la calidad de los procesos y resultados, desempeñan un papel crucial en garantizar la excelencia educativa y, por ende, en la formación de docentes competentes y comprometidos. Estos aspectos, así como la creación de las políticas de calidad y el modo en que han sido incorporadas en las IES han sido los puntos planteados antes. Pasaremos a precisar los más relevantes.

7.1 Principales puntos abordados

7.1.1 Políticas de calidad en Europa, América Latina y el Caribe

- La necesidad de la implantación de la calidad de la Educación Superior, y el desarrollo de instrumentos para su medida surge como respuesta a la sociedad en términos de eficacia, eficiencia y excelencia de las Universidades.
- En el *Contexto europeo (EEES)*, iniciado con la Declaración de Bolonia (1999), se establecieron criterios y metodologías comunes en el aseguramiento de la calidad de la enseñanza superior y se unificó el concepto de garantía de la calidad (atención sistemática, estructurada y continua a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora). Se crean redes europeas (ENQA, ECA) e internacionales (INQAAHE) que reúnen a las diferentes Agencias de Garantía de la Calidad (Agencias de Acreditación).
- En el *Contexto Latinoamericano y Caribe (ALCUE)* se comienza con la Declaración de Río de Janeiro (1999). Se establecen áreas de cooperación prioritarias, incluyendo la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación y promoción de la calidad y la excelencia en la educación superior, así como la internacionalización de las universidades. Y se crean agencias de evaluación y acreditación, tanto a nivel nacional como regional, (SIREA, ALFA), se intercambian buenas prácticas y se constituyen redes de colaboración. La gran diversidad de sistemas de educación superior, contextos culturales y socioeconómicos y la falta de recursos económicos dificulta el establecimiento de estándares de calidad unificados.

7.1.2 Políticas de calidad en las instituciones universitarias de formación del profesorado en Europa, América Latina y el Caribe

- La formación del profesorado se presenta como un elemento clave en la calidad de la educación superior.
- Existe una gran diversidad en la realidad universitaria de cada país latinoamericano y el Caribe. Las políticas de calidad como acciones de los gobiernos tanto a nivel central como a nivel regional, local e institucional deben

ser coherentes con la problemática educativa de cada universidad, especialmente cuando se trata de políticas educativas institucionales, así como con los recursos económicos, humanos, materiales, entre otros.

- Las principales carencias en la formación del profesorado detectadas son: de formación pedagógica o didáctica (excepto los profesores formados en Facultades de Educación); de formación para la investigación y la proyección social; de alfabetización para el manejo de nuevas tecnologías y lenguajes.

7.1.3. Las unidades de calidad y su relación con las políticas de calidad

- La interacción entre las unidades de calidad de las universidades y las políticas gubernamentales es vital para alinear los objetivos institucionales con las expectativas nacionales e internacionales de calidad en la educación superior, ya que de éstas emanan las políticas de calidad de la misma institución.
- La contribución de las políticas de calidad al plan estratégico de una universidad implica proporcionar información e ideas que orienten las decisiones institucionales de manera informada y eficaz.
- En la planificación y la gestión de una unidad de calidad, hay que tomar en cuenta políticas de equidad que también son internacionales

7.1.4. Creación de las unidades de calidad

- Las unidades de calidad se caracterizan por ser estructuras organizacionales dentro de las IES, conformadas por un equipo multidisciplinario de profesionales altamente calificados, cuyo rol principal es liderar el diseño, implementación y seguimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad.
- La puesta en marcha de las unidades de calidad supone un proceso de tres fases: una fase de planificación (que incluye el diagnóstico institucional, la definición de objetivos y la elaboración de un plan estratégico); una fase de implementación y operación (que incluye la creación de la estructura organizacional, la asignación de recursos y la capacitación del personal); y una fase de evaluación y mejora continua.
- Las unidades de calidad en Latinoamérica y Europa comparten un compromiso común con la mejora continua, no obstante, los enfoques específicos y la estructura organizacional varían considerablemente según el contexto institucional y regional.

7.1.5. Funcionamiento de las unidades de calidad

- Las unidades de calidad responden a la implementación del sistema de gestión de la calidad. En el contexto educativo, son instancias responsables de supervisar y mejorar continuamente los estándares de calidad en la enseñanza, el aprendizaje y los servicios proporcionados, de acuerdo con los estándares nacionales e internacionales.
- Los objetivos de las unidades de calidad en las instituciones educativas apuntan a asegurar el cumplimiento de los estándares de calidad, promover una mejora continua y cultivar una cultura de excelencia, garantizando que la educación ofrecida sea de alta calidad y satisfaga las necesidades de la comunidad educativa.

- Para cooperar con la calidad de la formación del profesorado, el proyecto ECALFOR ha impulsado la creación de unidades de calidad en las IES latinoamericanas y caribeñas que otorgan títulos de grado en educación. Estas unidades de calidad fueron creadas en IES de Ecuador, Perú, México, Brasil, Panamá y República Dominicana.

7.1.6. Desafíos de las unidades de calidad

- Las unidades de calidad se enfrentan a una serie de desafíos intrínsecos y extrínsecos. En el primer caso, se centran en la participación y el compromiso institucional, es decir, en cómo las IES pasan de considerar el proceso de aseguramiento de la calidad como un trámite obligatorio a integrarlo como parte de la cultura institucional. En el segundo caso, destacan la falta de autonomía y los obstáculos del sistema, además de las políticas y marcos legales que no siempre se adaptan a las diversas necesidades de las IES ni responden a contextos heterogéneos, como el latinoamericano.
- La superación de los desafíos planteados requiere que: a) las unidades de calidad respondan a la complejidad y diversidad de los contextos universitarios, lo que incluye enfoques educativos variados, estructuras organizativas distintas y diferentes niveles de recursos disponibles; b) las IES mantengan un equilibrio adecuado entre su autonomía interna y el control externo de agencias gubernamentales que implementan sistemas de calidad; y c) se analice un modelo de aseguramiento de la calidad para las IES de América Latina y el Caribe que considere la diversidad cultural, étnica, política, económica, posibilite regular los procesos internos y cumplir con los estándares gubernamentales locales e internacionales.
- Otras estrategias por implementar serían: a) establecer una cultura de evaluación de la calidad, b) desarrollar un sistema de acceso a la información esencial para la evaluación, c) proporcionar capacitación continua ante la variedad de modelos y metodologías, y d) generar mecanismos de sostenibilidad económica.

7.2 Reflexión sobre la importancia de las unidades de calidad en la formación del profesorado

A pesar de los avances, persisten importantes desafíos en la promoción de políticas de calidad en las universidades de América Latina y el Caribe. La diversidad de sistemas educativos y contextos socioeconómicos dificulta la aplicación de estándares comunes y la comparabilidad de resultados. Además, los recortes presupuestarios en países como México, Ecuador y Argentina afectan la efectividad de los procesos de evaluación y acreditación. Para superar estos retos, es esencial fortalecer y crear lazos entre las IES, fomentando una cultura de calidad y transparencia. En este sentido, existen varias iniciativas. Las nacionales son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en México, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) en Ecuador, la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT) en República Dominicana, el Consejo Nacional de Evaluación y

Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) y el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) en Brasil. A nivel regional e internacional, destacan la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), el Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES) y el proyecto ECALFOR, que ha impulsado la creación de unidades de calidad en universidades de América Latina y el Caribe que forman a los futuros docentes.

Considerando lo anterior, cabe destacar que en América Latina y el Caribe existen organismos que regulan la evaluación y acreditación de la calidad, pero cada universidad tiene un sistema de calidad distinto, lo que representa un desafío. El mayor reto es el compromiso institucional y la reevaluación de la noción de evaluación, viéndola como un proceso formativo y de crecimiento que debe integrarse en la cultura institucional. Por tanto, cada IES debe realizar periódicamente una autoevaluación y estar sujeta a una evaluación externa, guiada por una institución acreditadora nacional o internacional. La clave está en armonizar la autonomía de las IES con los marcos regulatorios de las agencias de calidad, manteniendo un compromiso real con la creación y sostenimiento de una cultura de calidad. Solo a través de la cooperación con las instancias evaluadoras y el trabajo constante de las unidades de calidad se podrá alcanzar un sistema consolidado. Esto garantizará a los futuros profesionales una formación integral y competitiva, permitiéndoles enfrentar los desafíos del mundo profesional y contribuir positivamente a la sociedad

Referencias

- Achoy, J. y Jiménez, F. (2023). Equidad con calidad en la Educación Superior: estudio sobre la Universidad de Costa Rica. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 31-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp31-52>
- Addine Fernández, F., Noda Hernández, M. E., García Batista, G. A., & Ávila Álvarez, J. C. (2020). Lessons learned from self-evaluation and external evaluation processes of Cuban higher education institutions. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300007&lng=es&tlng=en
- Aguilar, V. (2020). *Autorregulación Docente. Modelos para el Fortalecimiento e Investigación de la Docencia*. Octaedro. 38.
- Alarcon, H., & Flores, K. y. (2018). Perú: Políticas que aseguren la Calidad en la Educación Superior. Obtenido de InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 24, n. 47, p. 17-35, jan./jun. 2018
- Alarcón, M., & Dzimińska, M. (2023). Tensiones en la reforma del sistema de calidad de la educación superior en Chile. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 14(41), 94–112. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1582>
- Arjona, M. P., Lira, A. y Maldonado, E. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 268-283. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.05>
- Arranz, P.; Palmero, C. y Jiménez, A. (2009). Educación superior y sistemas de garantía de calidad. Génesis, desarrollo y propuestas del modelo de la convergencia europea, *Omnia*, 15(1), 37-56. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7232/7220>

- Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*.
https://ccool.webs.upv.es/Debate/Informe_Bricall/Universidad_2000/presentacion.pdf
- Boloña, D. D. (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Obtenido de https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf
- Cadena, S., García, I., Gualli, T., Ortiz, J., & Padilla, R. (2020). *A culture of quality in higher education*. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2020.1.1.364>
- Capelleras y Segura, J.L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria. Un análisis empírico*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Redined: red de información educativa.
<http://hdl.handle.net/10803/3943>
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Stensaker, B. (2016). Why Is Quality in Higher Education Not Achieved? The View of Academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950-965. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775>.
- Cevallos, P. y López, N. (2018). *La política educativa de México en el contexto de América Latina*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
<https://www.inee.edu.mx/la-politica-educativa-de-mexico-en-el-contexto-de-america-latina/>
- Cheung, T. y Jiang, B. (2023). Assuring Program Quality to Meet the Challenges of Accountability in Higher Education. *Educational Research and Development Journal*, 26(2), 25–40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1414657.pdf>
- Consejo Nacional de Educación - CNE. (2020). *Proyecto educativo nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena*. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/1942002-proyecto-educativo-nacional-al-2036>
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. McGraw-Hill.
- Cruz, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos*. [Tesis Doctoral, Universitat politècnica de Caralunya]. TDX: Tesis doctorales en Xarxa.
<http://hdl.handle.net/10803/5925>
- Cuevas López, M., Fernández Cruz, M., Díaz Rosas, F., Gijón Puerta, J., Lizarte Simón, E. J., Ibáñez-Cubillas, P., El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I., & Rodríguez Muñoz, R. (2019). Liderazgo y calidad en la Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 52-72.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. MIT Press.
- Dias, C., Horiguela, M. y Marchelli, P. (2006). Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 435-464.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/yPdqfZ5rJ7G6TCVnmLsnrMC/?format=pdf&lang=pt>.
- Duro Novoa, V., & Gilart Iglesias, V. (2016). La competitividad en las Instituciones de Educación Superior: aplicación de filosofías de gestión empresarial. *Gestión del proceso de negocio. Economía y Desarrollo*, 157(2), 166-181.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425548450012>
- ECALFOR (2024). *Informe de Resultados sobre la Creación y Seguimiento de Unidades de Calidad en las Universidades de Latinoamérica y El Caribe*. ECALFOR /

- Universidad de Granada. https://ecalfor.eu/wp-content/uploads/2024/02/WP3_Informe-de-Resultados-min-openscience.pdf
- Egido, I. y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismos de garantía de la calidad: tendencias en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112. https://www.researchgate.net/publication/28241470_La_acreditacion_como_mecanismo_de_garantia_de_la_calidad_tendencias_en_el_Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior
- Espino Wuffarden, J. E., Morón Hernández, J. L., Huamán Munares, L. K., Soto Saldaña, B. N., & Morón Hernández, L. E. (2023). El desarrollo de la calidad educativa en educación superior universitaria: Revisión sistemática 2019-2023. *Comunicación: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 14(4), 348-359. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.876>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2003). *Quality procedures in European Higher Education*. <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/procedures.pdf>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf
- Federación, D. O. (2021). Acuerdo 261 por el que establecen criterios y normas de evaluación de aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación del profesorado de educación básica.
- Fernández, N. (2012). Universidade e qualidade na América Latina em perspectiva comparada: interrogações e desafios. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 661-687. <https://www.scielo.br/j/aval/a/Rf6pBz9BMkgTrdJ5dN9q4BH/?format=pdf&lang=es>.
- Ferreiro Martínez, V. V., Brito Laredo, J., & Garambullo, A. I. (2020). Modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación en procesos de acreditaciones internacionales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), e011. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.606>
- Flores, D., Artola, M. y Tarifa, L. (2022). Planificación de la calidad de los procesos en el Instituto Tecnológico Superior Cordillera. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 76–83. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2761>
- Fontalvo, T., De la Hoz, E., & Morelos, J. (2021). Diseño de un sistema integrado de gestión de la calidad para programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación universitaria*, 14(1), 45-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100045>
- Francesc, P., Inzolia, Y., Bernabé, B. y Domínguez, F. (2023). *Antecedentes, diagnóstico actual y perspectivas de la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC/UNESCO y AECID, 1-157. <https://intercoonecta.aecid.es/Gestin%20del%20conocimiento/Antecedentes>
- Gallifa, J., & Batalle, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 156-170. <https://doi.org/10.1108/09684881011035367>

- García Arango, D. A., Luján Rodríguez, G., Zemel, M. G., & Gallego-Quiceno, D. E. (2018). Calidad en instituciones de educación superior: Análisis comparativo entre modelos. *Revista Venezolana de Gerencia*, Esp(1), 200-217. <https://www.redalyc.org/journal/290/29062781012/>
- Goetsch, D. L., & Davis, S. (2016). *Quality Management for Organizational Excellence: Introduction to Total Quality*. Pearson.
- González, L. y Espinoza, O. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Revista Calidad en la Educación*, (28), 248-276. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.210>
- González, J. E. (2018). La transformación en la Educación Superior: una mirada de especialización y resultados de aprendizaje. *Revista Terapéutica*. 12(2), 4-6. <https://doi.org/10.33967/rt.v12i2.26>
- González, L., Nistor, N., & Castro, B. (2021). Narrar en gris: una aplicación a los sistemas de información de gestión educativa y a la rendición de cuentas. *Desarrollo de la información*, 37 (1), 58-71. <https://doi.org/10.1177/0266666919894725>
- González, L., Stanciu D., Nistor, N., Castro, B., Puentes, G. y Valdivia, M. (2020). *Percepciones acerca de la acreditación y la gestión de la calidad en la Educación Superior. Desarrollo de un cuestionario en castellano con una muestra de académicos de una universidad privada*. *Calidad en la educación*, Santiago, 53, 321-363. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.860>
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(spe), 129-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es
- Green, D. (1994). *What is quality in higher education?* Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). *Definición de calidad. Valoración y evaluación en la educación superior*, 18 (1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hazelkorn, E., Marope, P. T. M. & Wells, P. (2013). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. UNESCO Publishing. https://www.researchgate.net/publication/270577726_Rankings_and_Accountability_in_Higher_Education_Uses_and_Misuses
- Hernández, D., De la C., Vargas, A., & Almuiñas, J. (2020). La importancia de la evaluación de la eficiencia académica en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), e7. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000100007&lng=es&tlng=es.
- Hoyle, D. (2017). *ISO 9000 Quality Systems Handbook-updated for the ISO 9001: 2018 Standard*. Routledge.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019). *¿Qué es la Calidad Educativa?* <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/que-es-la-calidad-educativa/>
- ISO. (2015). *ISO 9001:2015 Quality management systems — Requirements*. International Organization for Standardization.

- Jacques, P. V., & Boisier, O., G. (2018). La calidad en las instituciones de educación superior. Una mirada crítica desde el institucionalismo. *Revista Educación*, 43(1), 605–622. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30855>
- Juran, J. M. (1995). *A History of Managing for Quality: The Evolution, Trends, and Future Directions of Managing for Quality*. ASQ Quality Press.
- Kanji, G. K. (1990). Total quality management: The second industrial revolution. *Total Quality Management*, 1(1), 3-12.
- Kayyali, M. (2023a). An Overview of Quality Assurance in Higher Education: Concepts and Frameworks. *International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology IJMSIT*, 4(2), 1-4. <https://ijmsit.com/volume-4-issue-2/>
- Kayyali, M. (2023b). The Evolution of Quality Assurance Systems in Higher Education. *International Journal of Innovation and Research*, 1(1), 1–9. <https://eric.ed.gov/?q=Kayyali&id=ED647381>
- Keçetep, İ., & Özkan, I. (2014). Quality Assurance in the European Higher Education Área. *JO - Procedia - Social and Behavioral Sciences*. SP – 660, 141. 660-664. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.115>.
- Kommey, B., Gyimah, F., Kponyo, J. J., & Andam-Akorful, S. A. (2022). A web based system for easy and secured managing process of university accreditation information. *Indonesian Journal of Computing, Engineering, and Design (IJoCED)*, 4(1), 17-29. <https://doi.org/10.35806/ijoced.v4i1.240>
- Krücken, G. (2011) A European perspective on new modes of university governance and actorhood, *Research & Occasional Paper Series*, CSHE.17.11.
- Krücken, K., Martí P., Samoilovich, D., y Sursock, A. (2018). Governance reforms from a European perspective, en *Governance reforms in European university systems. The case of Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal*, Cham, Springer International Publishing, 159-202. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-72212-2>
- Lafont, P. (2014). Knowledge Producing of the Doctoral Thesis: Between Scientific Utility and Social Usage. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 570-577. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.259>
- Lemaitre, M. J. (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe: Calidad y aseguramiento de la calidad*. IESALC. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [520], Universidad Nacional de Córdoba. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372632?posInSet=1&queryId=7498a99b-f554-467d-adf0-4acd2d5eb90a>
- López, F. (2012). La segunda Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009). *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 619-636, <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300004>
- Lorenzo, O., & Lendínez, A. (Coords.). (2023a). Establecimiento de Unidades de Calidad para la formación básica del profesorado en la formación universitaria de países socios latinoamericanos caribeños y europeos. <https://ecalfor.eu/documentos/productos/>

- Lorenzo, O., & Lendínez, A. (Coords). (2023b). Informe de Resultados sobre la Creación y Seguimiento de Unidades de Calidad en las Universidades de Latinoamérica y El Caribe. <https://ecalfor.eu/documentos/productos/>
- Lorenzo, O., & Lendínez, A. (Coords). (2022). Sistemas de Calidad de todas las instituciones del Consorcio y sus agencias de calidad. <https://ecalfor.eu/documentos/productos/>
- Madu, C. N. (1998). *Handbook of Total Quality Management*. Springer.
- Malagón, L., Rodríguez, L. y Machado, D. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia Educativa Latinoamericana*, 21(32), 273-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Medina, M. (2015). El aseguramiento de la calidad educativa y la acreditación internacional en las Instituciones de Educación Superior orientadas hacia la enseñanza del Derecho. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/369>
- Medina-Manrique, R., Calla, W. H. C., & Shigetomi, E. E. G. (2022). Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: tendencias, ausencias y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 33-47. <https://doi.org/10.35362/rie8814774>
- Mendoza, P. (2020). Autonomy and Weak Governments: Challenges to University Quality in Latin America. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 80(4), 719-737. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-020-00511-8>
- MINEDU. (2014). Ley Universitaria 30220. Obtenido de https://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria_04_02_2022.pdf
- Molina, G. y Letelier, V. (2020). El Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena: La degradación organizacional de la institución educativa. *Atenea (Concepción)*, (522), 171-188. <https://dx.doi.org/10.29393/at522-102sagm20102>
- Montero, K. (2020). *Propuesta de mejora del actual Sistema de Garantía Interna de la Calidad del Instituto Profesional IACC en el contexto de los desafíos del nuevo entorno regulatorio de la educación terciaria técnico-profesional en Chile*. [Trabajo Terminal de Maestría, Universitat Oberta de Catalunya]. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/113289/7/kmonteroTFM0120emoria.pdf>
- Moya Ureta, C. (2013). *Docencia en la Educación Superior y Proyecto de Formación*. 50.
- Naranjo, M A. (2022). *Calidad en educación superior y procesos de mejora continua, frente a un nuevo escenario de la política educativa*. [Tesis de maestría en gestión y políticas públicas, Universidad de Chile]. Repositorio Uchile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/187094/Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo.pdf?sequence=1>
- North, D. C. (2014). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. FCE.
- Oakland, J. S. (2014). *Total Quality Management and Operational Excellence: Text with Cases*. Routledge.
- Obaco, E., Lara, F., Cano de la Cruz, Y., & Suarez, M. (2022). Algunos apuntes sobre gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Revista*

- INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 289–296. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2378>
- OCDE. (2011). *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2011*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bb837a32-es/index.html?itemId=/content/component/bb837a32-es#:~:text=La%20calidad%20de%20la%20ense%C3%B1anza,lo%20largo%20de%20la%20vida>
- Pagani, R., Vadillo, O., Buena-Casal, G., Sierra, J.C., Bermúdez, M.P., Gutiérrez, O., Agudelo, D., Bretón-López, J. y Teva, I. (2006). *Estudio Internacional sobre Indicadores de Calidad de las Universidades*. ACAP.
- Parra Moreno, C, et al. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Sociedad*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83417001007.pdf>
- Pratasavitskaya, H., & Stensaker, B. (2010). Quality management in higher education: Towards a better understanding of an emerging field. *Quality in Higher Education*, 16(1), 37-50. <https://doi.org/10.1080/13538321003679465>
- Purnomo, D. R., Kurniawati, I. D., & Sofyana, L. (2023). Design and build a quality assurance document archiving application using the rapid application development. *Journal of Computer Networks, Architecture and High Performance Computing*, 5(2), 544-561. <https://doi.org/10.47709/cnahpc.v5i2.2521>
- Rio, B. D. (2013). *La Educación es tarea de todos*. Veracruz. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/152230/Comunicado No. 35 - SEP - Foro Nacional LA EDUCACION ES TAREA DE TODOS.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/152230/Comunicado_No_35_-_SEP_-_Foro_Nacional_LA_EDUCACION_ES_TAREA_DE_TODOS.pdf)
- Rodríguez, S. (2013). *Panorama Internacional de la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior*. Síntesis.
- Sallis, E. (2014). *Total Quality Management in Education*. Routledge.
- Sanjuro, L. (2013). *Políticas de formación para la docencia de Educación Superior*. 49. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2020/02/Mesa-Redonda-%E2%80%9CPol%C3%ADticas-de-formaci%C3%B3n-para-la-docencia-de-Educaci%C3%B3n-Superior%E2%80%9D.pdf>
- Silva, M. (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior. *Perfiles educativos*, 30(120), 7-32. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61045
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224. <https://doi.org/10.1080/1353832022000031656>
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 173-193.
- SUNEDU. (2014). *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria*. <https://www.sunedu.gob.pe/modelo-licenciamiento-institucional/>
- SUNEDU. (2015). *Modelo de Licenciamiento Institucional*. <https://www.sunedu.gob.pe/modelo-licenciamiento-institucional/>
- Talib, F., Rahman, Z., & Qureshi, M. N. (2011). Analysis of interaction among the barriers to total quality management implementation using interpretive structural modelling

- approach. *Benchmarking: An International Journal*, 18(4), 563-587. <https://doi.org/10.1108/14635771111147641>
- UNESCO-IESALC. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe: Calidad y aseguramiento de la calidad. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372632.locale=en>.
- UNESCO-IESALC. (2020). La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior: Perspectivas internacionales. UNESCO-IESALC. <http://riaces.org/la-garantia-de-calidad-y-los-criterios-de-acreditacion-en-la-educacion-superior-perspectivas-internacionales/>
- Van Kemenade, E., & Hardjono, T. W. (2019). Twenty-first century total quality management: The emergence paradigm. *The TQM Journal*, 31(2), 150-166.
- Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13–26. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>
- Véliz, V. F. (2018). Calidad en la Educación Superior. Caso Ecuador. *Atenas*, 1(41), 165-180. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055151011/html/>
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2015). *Managing the unexpected: Sustained performance in a complex world*. John Wiley & Sons.
- Williams, P. (2006). La garantía de calidad en la enseñanza superior del Reino Unido. En Agencia de Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), *V Foro ANECA. Acreditación de instituciones vs. titulaciones* (pp. 7-9). <https://catalogo.uces.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=d1b7f4c91775a7a3fbf74eef2f057ec7>
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26544/22213>

SEGUIMIENTO Y ASESORAMIENTO DE UNIDADES DE CALIDAD EN CENTROS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Fiorela Anaí Fernández Otoya (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú)

Teresa María Perandones González (Universidad de Granada, España)

María Dolores Castro Pais (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia, España)

Isabel Belmonte Otero (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia, España)

Marta María Mallo Rey (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia, España)

Paula Hidalgo Andrade (Universidad de Las Américas, Ecuador)

Francisco Javier Navarro (Universidad de Granada, España)

I. Introducción

La sociedad se encuentra en constante cambio y la educación superior es responsable de alinearse a las demandas diversas y complejas de la actualidad. Para esto, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben garantizar los componentes clave de una formación sólida. Más aún en el caso del profesorado, quienes estarán a cargo de los diversos niveles de enseñanza preuniversitaria. Toda IES promete desarrollar las competencias profesionales que pondrán en práctica, procurando dar respuesta a las diversas situaciones a las que estarán expuestos como educadores. Las unidades de aseguramiento de la calidad (UC) de cada IES deben tener el seguimiento y asesoramiento necesarios para realizar sus tareas de manera efectiva, considerando todos los factores de la calidad universitaria local y global.

El seguimiento y asesoramiento de UC en centros universitarios de formación del profesorado buscan acompañar a las instituciones en su misión de lograr un impacto positivo en el mundo y mejorar el entorno económico, ambiental y social. Este acompañamiento también debe dirigirse a gestionar el cambio de manera eficaz, generar procesos de mejora continua, con transparencia, ética y rendición de cuentas, en todas las áreas de la institución.

En este contexto, se apuesta para que el asesoramiento continuo con monitoreo interno y externo aporte a la creación, fortalecimiento, maduración y consolidación de carreras y programas de profesorado bajo procesos de análisis y reflexión que promuevan la mejora, con un trabajo coordinado y en equipo. Este capítulo brinda una introducción a las unidades de calidad en las IES, específicamente en sus funciones, las metodologías para el seguimiento y evaluación, y el rol del asesoramiento en el desarrollo y mejora. Asimismo, presenta algunos desafíos en el seguimiento y asesoramiento de estas unidades de calidad y algunas estrategias para mitigarlos.

II. Concepto de unidades de calidad en centros universitarios

Uno de los principios en los que se basan los criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es que las IES son las principales responsables de la calidad de su oferta académica y del aseguramiento de esta. En base a lo estipulado por Crissien-Borrero et al., (2019) el objetivo general de la gestión de la calidad, en el campo de la Educación Superior, es

ofrecer a las IES una herramienta de gestión y control de la calidad para asegurar un funcionamiento correcto a nivel administrativo, procedimental y funcional, garantizando así la formación del estudiantado y ganar relevancia y competitividad en el mercado institucional.

El aseguramiento de la calidad de la formación universitaria es un reto que todas las IES deben asumir con compromiso y responsabilidad. En una IES pueden existir hasta tres niveles con responsabilidad sobre la garantía de la calidad, en función de su ámbito de aplicación: (1) nivel institucional global, (2) nivel de centro o facultad y (3) nivel de estudios, carrera o programa formativo.

De conformidad con la transparencia que se les exige, las instituciones de formación universitaria deben disponer de políticas y sistemas de gestión de la calidad de los programas formativos que imparten, y para ello, cada institución debe contar con UC formalmente establecidas que proporcionen el soporte técnico-administrativo necesario para el desarrollo de acciones de calidad y para que apliquen procedimientos de evaluación para la mejora.

Definición de unidades de calidad

Las UC son estructuras creadas con la finalidad de garantizar la calidad de la formación impartida en ese centro. Normalmente, dependen del equipo directivo del centro por lo que el ámbito de aplicación de sus funciones se ciñe a las titulaciones impartidas en el centro y a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje ofrecido por el mismo.

No existe un mapa de funciones específico vinculado a una relación de puestos de trabajo de UC, cada una deberá responder a una realidad institucional y administrativa particular. Por ello, es fundamental diseñar un organigrama funcional de la UC y definir claramente las funciones vinculadas a cada uno de los puestos. Cada centro debe redactar la normativa de funcionamiento de la UC, su dependencia institucional, composición, funciones, gestión de la documentación, etc.

Además de una unidad administrativa que colabore en el desarrollo y seguimiento de los sistemas de calidad en el ámbito de la gestión, la persona coordinadora de calidad del centro debería formar parte de la UC. Su principal función es impulsar la implantación, mantenimiento y mejora de los distintos programas ligados a la calidad en el centro y sus titulaciones, así como ayudar a la difusión de la cultura de calidad.

Funciones y objetivos de las unidades de calidad en centros universitarios de formación del profesorado

Tal y como se recoge en protocolo de creación de la UC, elaborado dentro del Proyecto ECALFOR en base al documento de criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES (ENQA, 2015), las principales funciones de las UC son:

- Facilitar los procesos que orienten a mejorar la calidad de todas sus áreas y actividades, detectando fortalezas y debilidades de las titulaciones y servicios y establecer propuestas de mejora que los orienten hacia la excelencia. Para ello, el centro debe contar con un Sistema de Garantía de Calidad (SGC) formalmente establecido.
- Informar a los distintos grupos de interés (alumnado, profesorado, personal de apoyo, familias) sobre la calidad de las titulaciones del centro, potenciando y

fomentando la creación de una cultura de calidad en la comunidad y contribuyendo a la adecuada rendición de cuentas de la institución.

- Impulsar los objetivos estratégicos del centro, además de sus procesos de innovación y mejora.
- Coordinar los procesos de implantación, seguimiento y certificación del SGC del centro.
- Gestionar los procesos de evaluación y/o acreditación de las titulaciones del centro.
- Coordinar la gestión de la evaluación de la actividad docente.
- Proporcionar información a los órganos de gobierno y a la/s comisión/es de garantía de calidad para la toma de decisiones, donde se incluye la elaboración y el diseño de indicadores de calidad.
- Proponer la participación del centro en planes institucionales, nacionales e internacionales en materia de calidad.
- Explorar e investigar para proporcionar indicios que puedan utilizarse para desarrollar la estrategia general del centro.
- Asesorar y colaborar con la puesta en marcha de iniciativas innovadoras, así como identificar y visibilizar proyectos de carácter innovador que se estén desarrollando en esta u otra institución y que sean de interés para el centro.
- Asegurar la validación que garantice la integración, fiabilidad y representatividad de la información proveniente de las diferentes áreas.
- Gestionar las peticiones de información pública y coordinar a los distintos organismos de la institución para el cumplimiento de la legislación en materia de transparencia y rendición de cuentas a los distintos grupos de interés.
- Realizar propuestas que contribuyan a crear una cultura de cambio en la institución fomentando la simplificación administrativa.
- Proponer y desarrollar actividades formativas que promuevan la cultura de calidad en el centro.

La implantación de un SGC implica la necesaria constitución formal de una Comisión de Garantía de Calidad de Centro (CGC), como órgano colegiado que supervisa y promueve los diferentes sistemas y procesos vinculados a la calidad de las titulaciones y funcionamiento general del centro (SGC, seguimiento y mejora de las titulaciones, procesos de evaluación...), el análisis de resultados e indicadores y los planes de mejora consecuentes. En el seno de esta CGC se debe debatir, proponer y realizar un seguimiento de todas las acciones de mejora de calidad del centro, con el fin de potenciar continuamente la calidad de la docencia en todos los medios y procesos que en ella influyen. Para ello es necesaria una colaboración constante entre la CGC y la UC, así como con otros órganos colegiados que tengan responsabilidades en este ámbito.

Esta CGC es la encargada de la planificación, desarrollo y seguimiento de los programas de calidad del centro actuando como agente dinamizador de la gestión de la calidad. Contará con un reglamento de funcionamiento interno elaborado y aprobado por la propia CGC. Deberá reunirse de forma sistemática con la periodicidad establecida en su propia planificación (mínimo 2 veces al año para revisar resultados) y generará evidencias de cada una de sus reuniones, deberá redactar un acta o documento en el que se relacione, como mínimo la siguiente información: fecha de celebración, orden del día, personas asistentes y acuerdos adoptados.

La composición de la CGC debe ser garantizar la representatividad con voz y voto de los principales agentes vinculados al proceso de enseñanza aprendizaje de los títulos ofertados por el centro. A continuación, se incluye un ejemplo:

- Responsable del centro (Director/a, Decano/a).
- Coordinador/a de calidad.
- Representante de la UC.
- Coordinadores o responsables de cada uno de los títulos que se impartan en el centro.
- Dos representantes del profesorado.
- Dos representantes del estudiantado.
- Una persona representante del estudiantado egresado.
- Administrador/a del centro o persona en quien delegue.
- Una persona representante de la sociedad (colegio profesional...).

Entre las funciones de la CGC, podemos destacar las siguientes:

- Debatir y validar si procede la propuesta de política y objetivos de calidad del centro.
- Elaborar el manual de calidad y los procedimientos del SGC del centro.
- Colaborar con la implantación, desarrollo y seguimiento del SGC del centro.
- Colaborar en la elaboración y desarrollo del plan estratégico o plan operativo del centro.
- Realizar el seguimiento de las titulaciones del centro y proponer las acciones de mejora necesarias.
- Realizar un seguimiento de los planes de mejora de las titulaciones y del centro (derivado del SGC) y elaborar, en su caso, informes anuales sobre su ejecución.
- Participar activamente en todos aquellos procesos académicos relativos a la oferta formativa del centro (nuevas titulaciones, modificación y/o suspensión o extinción de las existentes), elaborando un informe valorativo si lo consideran oportuno, o es procedente de acuerdo con la normativa vigente.
- Analizar los resultados sobre la evaluación de la calidad docente y debatir, proponer y realizar el seguimiento de las acciones de mejora, con el fin de potenciar la calidad de la docencia. Así mismo detectar y publicar los resultados excelentes para que sirvan como ejemplo de buenas prácticas transferibles.
- Promover relaciones colaborativas en el entorno profesional de referencia en cada una de las titulaciones, con el fin de mejorar la cualificación formativa del estudiantado del centro.

III. Seguimiento institucional de los centros a través de las Unidades de Calidad

En el ejercicio de corresponsabilidad y orientación a la mejora continua de las titulaciones de un centro universitario, la UC, a través de la CGC, debe diseñar e implementar un SGC. Los SGC ayudan a introducir de manera sostenible la cultura de calidad y de la mejora continua en las IES y se debe convertir en una herramienta eficaz para la implantación de manera sistemática de la mejora continua de los programas formativos que se imparten, del funcionamiento del centro y de la propia IES (Zaballa, 2022).

Dimensiones mínimas para llevar a cabo el seguimiento

Tal y como se recoge en los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el EEES (ENQA, 2015), así como el desarrollo que se hace de los mismos en la Guía para la certificación de la implantación de los SGC de ACSUG (2015) y en la Guía de estándares y criterios para la renovación de la Acreditación Institucional de Centros Universitarios de Unibasq (2022), se describen las seis dimensiones mínimas para llevar a cabo el seguimiento con sus evidencias e indicadores.

Dimensión 1. Definición de la estrategia y política de calidad del centro	
Estándar: El centro establece unos objetivos estratégicos claros, que revisa periódicamente, y planifica una serie de actuaciones alineadas con dichos objetivos, todo ello orientado al desarrollo de una cultura de la calidad que implica a los diferentes grupos de interés, especialmente al estudiantado. Dichas actuaciones estarán también alineadas con los objetivos estratégicos y la política de la calidad de la IES.	
Aspectos a considerar en esta dimensión <ul style="list-style-type: none">• Identificar los grupos de interés más relevantes de la propia organización, conociendo sus necesidades y expectativas.• Establecer una estrategia y política de calidad alineada con la de la IES.• Utilizar indicadores que permiten el seguimiento, medición y mejora de la estrategia y de la política de calidad.• Establecer planes de mejora en función de los resultados obtenidos en la revisión y evaluación de la estrategia, la política de la calidad y sus planes de actuación.	Evidencias e indicadores para asegurar el nivel alcanzado en esta dimensión <ul style="list-style-type: none">• Estructura organizativa del centro.• Normativa del centro (reglamento del centro).• Plan o reflexión estratégica realizada en el centro.• Política de calidad.• Planes de mejora.
Dimensión 2. Gestión del diseño, implementación y seguimiento de los programas formativos	
Estándar: Garantía de la calidad de los programas formativos: el centro tiene una sistemática para diseñar, aprobar y acreditar periódicamente sus programas formativos de forma integrada, garantizando la participación de los grupos de interés, lo que le permite mejorar y renovar sus programas formativos para responder a los retos de la sociedad. Además, el centro tiene definidas unas pautas que promueven el aprendizaje centrado en el o la estudiante para sus programas formativos. Dichas pautas deben atender a la diversidad de los perfiles de ingreso y apoyarse en la utilización de modalidades y metodologías de enseñanza, de planes de acción tutorial, de sistemas evaluación y de otros recursos que favorezcan que el alumnado alcance los resultados de aprendizaje acordes con lo esperado en cada título.	
Aspectos a considerar en esta dimensión <ul style="list-style-type: none">• Tener en cuenta a los diferentes grupos de interés en el diseño de sus programas formativos (personas egresadas, personas	Evidencias e indicadores para asegurar el nivel alcanzado en esta dimensión <ul style="list-style-type: none">• Estudios de satisfacción de estudiantes, personas egresadas,

<p>empleadoras, asociaciones profesionales, alumnado, profesorado, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponer de mecanismos que garantizan el proceso de toma de decisiones y la mejora continua relacionadas con los elementos o aspectos clave siguientes de su programa formativo: definición de perfiles de ingreso/egreso; criterios de admisión y matriculación; reclamaciones y sugerencias; apoyo y orientación a estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza; enseñanza y evaluación de los aprendizajes; enseñanza centrada en el o la estudiante; prácticas externas; movilidad de estudiantes y orientación profesional. • Las actividades formativas, sus metodologías docentes y los sistemas de evaluación empleados son adecuados y se ajustan de forma adecuada al aprendizaje centrado en el o la estudiante y al objetivo de la adquisición de los resultados de aprendizaje previstos. • Cada titulación cuenta con mecanismos de coordinación docente (articulación horizontal y vertical entre las diferentes materias/asignaturas) que permiten tanto una adecuada asignación de la carga de trabajo del alumnado y del profesorado como una adecuada planificación temporal, asegurando la adquisición de los resultados de aprendizaje previstos. • Contar con un desarrollo de la acción tutorial que permite un adecuado acompañamiento y seguimiento del alumnado. • Desarrollar mecanismos que aseguran una estructura investigadora y desarrolla actividades de transferencia de conocimiento en colaboración con entidades, empresas, instituciones y organizaciones, entre otros, que genera innovación y progreso en la sociedad. 	<p>profesorado, personal de administración y servicios, personas empleadoras y otros colectivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planes de mejora. • Procedimiento de gestión de las reclamaciones, sugerencias y propuestas de mejora, registro y tratamiento. • Memorias de titulaciones. • Guías docentes/programas/sílabos de las materias/asignaturas • Plan de acogida. • Plan de acción tutorial. • Plan de I+D+i y transferencia del conocimiento del centro.
<p>Dimensión 3. Garantía y mejora de la calidad de los Recursos Humanos</p>	
<p>Estándar: El centro desarrolla mecanismos que aseguran que el acceso, la gestión, la formación de su personal, así como la evaluación periódica y sistemática de su actividad</p>	

se realiza con las debidas garantías permitiéndoles cumplir con sus funciones, respetando siempre su libertad e integridad.

Aspectos a considerar en esta dimensión	Evidencias e indicadores para asegurar el nivel alcanzado en esta dimensión
<ul style="list-style-type: none"> • Disponer de un órgano con capacidad para definir y aprobar la política del personal (académico y de administración y servicios), el acceso, la formación, la evaluación, la promoción y el reconocimiento. • El personal del centro (académico y de administración y servicios) es suficiente y adecuado y dispone de la dedicación adecuada para el desarrollo de sus funciones y para atender al alumnado, de acuerdo con las características del título y el número de estudiantes. • El personal académico cuenta con el nivel de cualificación y especialización académica requerido para la docencia de los títulos ofertados por el centro. Asimismo, atesora la experiencia y la calidad docente, investigadora y de transferencia de conocimiento adecuada. • Recoger y analizar de forma sistemática y actualizada la información que permite conocer las necesidades de su personal (académico y de administración y servicios). • Disponer de estrategias y medidas para garantizar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. • Evaluar el personal (académico y de administración y servicios) mediante la utilización de encuestas, entrevistas o grupos focales que le otorgan una información relevante y substantiva. • Identificar y analizar las necesidades de formación de su personal (académico y de administración y servicios), establece planes de formación y mide el impacto de las acciones realizadas, evaluando periódicamente la eficacia de los planes de formación. • Disponer de un modelo de evaluación de calidad docente/gestión del desempeño 	<ul style="list-style-type: none"> • Planes de mejora. • Política de personal. • Estructura y plantilla del personal académico. • Enlace a la información pública del profesorado. • Planes de formación y su evaluación. • Análisis de resultados sobre la calidad docente. • Plan de igualdad. • Estudios de satisfacción

Dimensión 4. Garantía y mejora de la calidad de los recursos materiales y servicios	
Estándar: El centro se ha dotado de mecanismos que le permiten diseñar, gestionar y mejorar sus recursos materiales y servicios para el adecuado desarrollo de sus programas formativos	
<p>Aspectos a considerar en esta dimensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponer de recursos materiales y servicios adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje • Los servicios de apoyo y orientación académica, profesional y para la movilidad, puestos a disposición del alumnado son adecuados. • En el caso de que se contemple la realización de prácticas curriculares o extracurriculares, estas se han planificado según lo previsto y son adecuadas para la adquisición de las competencias de los títulos que se ofertan en el Centro. • Garantizar una adecuada participación de otras entidades en el desarrollo de las actividades formativas y formaliza dicha participación adecuadamente. • Los recursos materiales (aulas y su equipamiento, espacios de trabajo y estudio, laboratorios, talleres y espacios experimentales, bibliotecas, etc.) se adecúan al número de estudiantes y a las actividades formativas programadas. • Las infraestructuras, servicios y materiales cuentan con la disposición adecuada de forma que permiten un acceso universal. • En el caso de enseñanzas que se impartan de forma semipresencial o a distancia, el Centro cuenta con los medios materiales y servicios disponibles para el cumplimiento de los objetivos de esta modalidad, tales como centros asociados, equipos informáticos, plataformas virtuales, infraestructura de telecomunicaciones, etc. que garantiza que se dé un soporte a este tipo de enseñanzas. 	<p style="text-align: center;">Evidencias e indicadores para asegurar el nivel alcanzado en esta dimensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planes de mejora. • Plan de dotación de recursos. • Plan de acción tutorial. • Estudios de satisfacción de estudiantes, personas egresadas, profesorado, personal de administración y servicios, personas empleadoras y otros colectivos.
Dimensión 5. Resultados y seguimiento para la mejora	
Estándar: El centro ha definido una sistemática para la recogida continua, análisis y utilización de los datos de los resultados de sus Programas Formativos. El centro cuenta	

con dicha sistemática para la evaluación y mejora de los resultados del aprendizaje, de la inserción laboral y de la satisfacción de los distintos grupos de interés, para una posterior toma de decisiones y la mejora de la calidad de dichos programas.

<p>Aspectos a considerar en esta dimensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evolución de los principales datos e indicadores (tales como las tasas de rendimiento, los resultados de satisfacción o la inserción laboral, entre otros) de los programas formativos del centro es adecuada, de acuerdo con el ámbito temático y los retos que se plantean desde el contexto social, territorial y laboral del centro. • El análisis de los indicadores incluye la comparación entre los resultados obtenidos y los objetivos establecidos y posibilitan el análisis de tendencias con los datos recogidos en los últimos cursos. • Los indicadores recogidos posibilitan y facilitan el seguimiento, la modificación y la mejora continua de los programas formativos del centro. • El SGC facilita la elaboración de informes internos de seguimiento de los títulos que conducen al diseño de planes de mejora, en los que se incluye, al menos, un conjunto de acciones destinadas a satisfacer las necesidades detectadas; las personas y órganos colegiados responsables del desarrollo de dichas acciones; un plazo de ejecución y un sistema de seguimiento y medición de su ejecución. 	<p>Evidencias e indicadores para asegurar el nivel alcanzado en esta dimensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planes de mejora. • Informes de seguimiento. • Estudios de satisfacción de estudiantes, personas egresadas, profesorado, personal de administración y servicios, personas empleadoras y otros colectivos. • Principales datos e indicadores (tasas de rendimiento, tasas de evaluación, resultados de satisfacción, inserción laboral, alumnos matriculados, porcentaje de doctores, etc.) que el centro considere claves. • Análisis de la inserción laboral de las personas egresadas realizado. • Muestra de pruebas de evaluación de asignaturas. • Muestra de trabajos fin de carrera o similares. • Muestra de memorias de prácticas externas.
---	---

Dimensión 6. Información Pública

Estándar: El centro cuenta con una sistemática y unas pautas para la publicación periódica de información actualizada relativa a sus actividades y a sus programas formativos que garantizan los procesos de toma de decisiones, la rendición de cuentas y la mejora continua en todos los niveles de la institución.

<p>Aspectos a considerar en esta dimensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Publicar información actualizada y accesible sobre los programas formativos. • La documentación del SGC es accesible para la comunidad universitaria implicada y describe de manera fiel y actualizada tanto los procesos relacionados con el proceso general de enseñanza-aprendizaje 	<p>Evidencias e indicadores para asegurar el nivel alcanzado en esta dimensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sitio web del centro/titulaciones relacionadas. • Planes de mejora. • Informes de seguimiento. • Estudios de satisfacción de
---	---

que se desarrollan en el centro, como sus mecanismos de sistematización, medición, análisis y mejora.	estudiantes, personas egresadas, profesorado, personal de administración y servicios, personas empleadoras y otros colectivos.
---	--

Herramientas de evaluación y análisis de resultados: Informes de seguimiento institucional de centros

Una vez recopilada y analizada la información sobre los resultados de los programas formativos, de acuerdo con las anteriores dimensiones, los centros universitarios a través de su Unidad/CGC deben elaborar cada año un informe de seguimiento institucional para rendir cuentas sobre el estado de los programas formativos que se imparten. Según se recoge en los documentos de referencia elaborados y publicados por las Agencias de Evaluación y Calidad del Sistema Universitario de Galicia, en cumplimiento con los criterios y directrices establecidas por la Red de Agencias Españolas de Calidad Universitaria (REACU, 2022), los principales objetivos del seguimiento institucional deben ser:

- Asegurar la ejecución efectiva del plan de mejora conforme a lo planificado.
- Asegurar la disponibilidad pública de la información pertinente y relevante para los diferentes grupos de interés.
- Detectar posibles deficiencias en el desarrollo efectivo de los programas formativos, de la estrategia y política de la calidad, y analizar las acciones realizadas para su subsanación.
- Aportar recomendaciones y/o sugerencias de mejora.
- Identificar buenas prácticas en el despliegue y en la mejora de los programas formativos, de la estrategia y política de la calidad para su difusión en el marco del sistema universitario de cada IES.

IV. Asesoramiento a unidades de calidad

La gestión de la calidad en los centros universitarios es de vital importancia para el adecuado desarrollo de sus principales procedimientos, en especial el de enseñanza-aprendizaje. Una universidad que no cuente con UC adecuadas, competentes y con recursos, difícilmente puede desarrollar una política de calidad, tal y como se demanda a comienzos del siglo XXI (Ewell, 2003). Las UC deben velar porque en sus centros y servicios universitarios se cumplan con los estándares establecidos por la legislación; pero las mismas unidades de calidad deben aplicarse los mismos criterios generales que ellos exigen a otros. Una UC tiene que aplicar y aplicarse constantemente tres principios básicos: el de mejora continua; el principio de transparencia y, por último, el de rendición de cuentas a sus grupos de interés. En el cuidado de estos tres principios esenciales, el asesoramiento juega un papel fundamental.

Rol del asesoramiento en el desarrollo y mejora de las unidades de calidad

El asesoramiento a las UC es un elemento esencial del principio de mejora continua. Proporciona a las unidades de calidad una perspectiva externa e imparcial sobre los procesos educativos y de servicios que supervisan y, en particular, sobre su propio rol en la gestión de la calidad. Los asesores, siempre y cuando cuenten con una amplia experiencia

en metodologías de calidad, tienen una comprensión profunda de los desafíos y tendencias en el campo educativo. Al evaluar los programas académicos, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación desde una perspectiva externa, los asesores pueden identificar áreas de mejora y oportunidades de optimización que pueden no ser tan evidentes para el personal interno.

El asesoramiento externo facilita la implementación efectiva de estándares de calidad reconocidos a nivel internacional para las universidades adscritas al EEES. Los asesores deben estar familiarizados, no solo con los estándares exigidos por la Comisión Europea, conocidos bajo las siglas ESG (European Standards and Guidelines), sino también con otros modelos ampliamente empleados en la calidad universitaria como los propuestos por la *European Foundation for Quality Management* (EFQM). Incluso, es conveniente también el conocimiento de ciertos modelos de evaluación de la calidad como ISO 9001, generalmente aplicado a la calidad de los servicios universitarios, pero cuyos principios también servir de referencia a la hora de implantar un SGC. Trabajando en estrecha colaboración con los equipos académicos y administrativos, los asesores pueden ayudar en la adaptación de estos estándares a las necesidades específicas de la institución, asegurando una implementación eficiente y un impacto positivo en la calidad de la educación (Lorenzo Quiles, 2015).

Asimismo, el asesoramiento desempeña un papel fundamental en el desarrollo de una cultura de calidad dentro de los centros universitarios (De Juana Espinosa, 2017). Al proporcionar capacitación y apoyo en el desarrollo de habilidades, los asesores pueden empoderar a los docentes y al personal administrativo para que se conviertan en agentes de calidad en la búsqueda de la excelencia educativa. Promoviendo la participación activa y el compromiso con la mejora continua, los asesores pueden ayudar a crear un entorno en el que la calidad sea una prioridad en todas las actividades académicas y administrativas.

Además de su papel en el desarrollo inicial de unidades de calidad, el asesoramiento también es crucial en el proceso de mejora continua, transparencia y rendición de cuentas. Los asesores pueden ayudar en la recopilación y análisis de datos, la identificación de áreas de fortaleza y debilidad, y la implementación de acciones correctivas y preventivas. Al proporcionar retroalimentación constructiva y orientación estratégica, los asesores pueden ayudar a las instituciones a mantenerse actualizadas con las mejores prácticas educativas y a cumplir con los estándares de calidad exigidos por los organismos de acreditación y certificación.

En resumen, el asesoramiento desempeña un papel fundamental en el desarrollo y mejora de las unidades de calidad en los centros universitarios al proporcionar una perspectiva externa, facilitar la implementación de estándares reconocidos y promover una cultura de calidad. Al aprovechar la experiencia y los conocimientos de los asesores, las instituciones educativas pueden fortalecer sus programas académicos, mejorar la experiencia y mantener una reputación de excelencia en la Educación superior.

Estrategias para proporcionar asesoramiento efectivo a las unidades de calidad

En el entorno educativo universitario, la calidad es un factor determinante tanto para el éxito de la institución como para el desarrollo integral de los estudiantes. Las unidades de calidad desempeñan un papel crucial en garantizar que los programas académicos y los procesos administrativos cumplan con los más altos estándares. Para proporcionar un asesoramiento efectivo a estas unidades, es fundamental implementar estrategias sólidas que aborden las necesidades específicas de cada institución y promuevan la mejora

continua. A continuación, exploraremos diversas estrategias que pueden contribuir al éxito del asesoramiento de unidades de calidad en centros universitarios (Lago de Vergara, 2014).

A. Comprensión profunda de la institución y sus objetivos. Antes de proporcionar cualquier forma de colaboración, es esencial que los asesores comprendan a fondo la misión, visión y valores de la institución universitaria. Esto incluye tener un conocimiento detallado de los programas académicos ofrecidos, las políticas institucionales, así como las expectativas y necesidades de los estudiantes, profesores y personal administrativo. Una comprensión profunda de la institución permite a los asesores personalizar sus recomendaciones y estrategias de asesoramiento para que se alineen con los objetivos y valores específicos de la universidad. Toda universidad que desarrolle una auténtica cultura de la calidad debe tener un plan director en el que se alineen todos sus centros y servicios. El estudio de dicho plan director debe ser la primera tarea de un buen asesor.

B. Análisis de datos y evaluación de la calidad. El análisis de datos es fundamental para identificar áreas de mejora y oportunidades de optimización en la calidad educativa (Harvey, L., y Green, D., 1993). Los asesores deben recopilar y analizar datos relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes, la satisfacción estudiantil, la eficiencia de los procesos administrativos y otros indicadores clave de calidad. Nunca se puede dejar de lado aspectos tan importantes como la información pública y la implicación de los grupos de interés en el principio de mejora continua. Mediante el uso de herramientas analíticas y técnicas de evaluación, los asesores pueden identificar tendencias, patrones y áreas problemáticas que requieren atención especial.

C. Implementación de estándares de calidad reconocidos. Los asesores deben estar familiarizados con los estándares de calidad reconocidos a nivel nacional e internacional en el ámbito educativo. Como señalamos anteriormente también debe, al menos, estar familiarizados con otros modelos de evaluación como el EFQM. Al trabajar en estrecha colaboración con los equipos académicos y administrativos, los asesores pueden ayudar en la adaptación e implementación de estos estándares, asegurando así que la institución cumpla con los requisitos de calidad exigidos por los organismos de acreditación y certificación.

D. Desarrollo de una cultura de calidad. Promover una cultura de calidad en toda la institución es fundamental para el éxito a largo plazo de las unidades de calidad. Los asesores pueden desempeñar un papel activo en este proceso, al fomentar la participación y el compromiso de todos los miembros de la comunidad universitaria en la mejora continua. Esto puede incluir la organización de talleres, seminarios y actividades de capacitación sobre temas relacionados con la calidad, así como la creación de mecanismos para recopilar comentarios y sugerencias de estudiantes, profesores y personal administrativo.

Es tarea fundamental de las unidades de calidad, con la ayuda de sus asesores, vencer el escepticismo que se percibe en muchos sectores de la comunidad universitaria en torno a la eficacia de los sistemas de garantía de la calidad. No pocos entienden este trabajo como algo inútil, ineficaz y que supone una pérdida de tiempo. El desarrollo de una verdadera cultura de la calidad entre la comunidad académica es, por tanto, imprescindible para garantizar el futuro de este trabajo (Altbach, 2010).

E. Apoyo en la implementación de mejora. Los asesores no solo deben identificar áreas de mejora, sino también proporcionar orientación y apoyo en la implementación de mejoras efectivas. Esto puede implicar la creación de planes de acción detallados, la asignación de recursos adecuados y la supervisión del progreso a lo largo del tiempo. Al brindar asistencia práctica y estratégica, los asesores pueden ayudar a garantizar que las iniciativas de mejora sean exitosas y sostenibles a largo plazo.

F. Desarrollo de habilidades y capacidades. Los asesores pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de habilidades y capacidades en el personal académico y administrativo. Esto puede incluir la organización de programas de capacitación y desarrollo profesional centrados en temas relevantes para la calidad educativa, como la evaluación del aprendizaje, el diseño curricular y la gestión de la calidad. Al mejorar las habilidades y capacidades del personal, los asesores pueden contribuir a fortalecer la calidad de los programas académicos y los procesos administrativos en toda la institución (Muñoz-Cantero y Pozo, 2014).

G. Seguimiento y continuidad. El proceso de asesoramiento en unidades de calidad debe ser continuo y adaptativo. Los asesores deben establecer mecanismos para monitorear y evaluar regularmente el impacto de sus recomendaciones y estrategias de mejora. Esto puede implicar la recopilación periódica de datos, la realización de encuestas de satisfacción y la realización de evaluaciones de retroalimentación con todas las partes interesadas relevantes. Al mantener un enfoque en la mejora continua, los asesores pueden ayudar a garantizar que la institución universitaria siga evolucionando y cumpliendo con los más altos estándares de calidad.

En conclusión, el asesoramiento efectivo en unidades de calidad en los centros universitarios requiere un enfoque integral y orientado a resultados (Guzmán, 2011). Al implementar estrategias sólidas que aborden las necesidades específicas de la institución y promuevan la mejora continua, los asesores pueden desempeñar un papel crucial en el fortalecimiento de la calidad educativa y en el éxito general de la institución universitaria.

V. Retos y desafíos

La identificación de los principales retos y desafíos en el seguimiento y asesoramiento de UC constituyen un proceso complejo que viene dándose desde hace más de dos décadas, por lo que se precisa de una profunda comprensión de los diversos factores internos y externos que intervienen en este proceso. Uno de los desafíos es contar con profesionales competentes, a los que se les exige una formación y preparación predeterminada para abordar la responsabilidad laboral que van a desarrollar, es decir, enseñar (Torra et al., 2013). Otros desafíos significativos se sitúan en la resistencia al cambio por parte del talento humano, así como los carentes recursos apropiados y una notoria necesidad de capacitar de manera continua, permanente y especializada a los asesores de las diversas unidades de calidad (Cantor y Moroch, 2023). La formación continua y permanente del profesorado debería un atributo que distingue a la docencia, principalmente a los que se desempeñan dentro del ámbito universitario.

Es preciso destacar que establecer indicadores de desempeños realistas y claros contribuye en la medición del real, eficiente y efectiva del progreso. Martínez (2021) señala que al momento de la implementación de sistemas de calidad en las instituciones educativas se enfrentan obstáculos como la resistencia al cambio, la falta de sostenibilidad de las políticas institucionales, la insuficiencia de recursos y la falta de capacitación adecuada e idónea, lo cual dificultan el seguimiento y la mejora continua de los procesos. Enfrentar

estos retos supone de la aplicación de enfoque estratégico y una estrecha colaboración entre todos los niveles de la organización.

El mundo globalizado y tecnificado en el que se desenvuelve el ser humano debe tener en consideración los desafíos que se presentan en el seguimiento y asesoramiento de UC, resulta ser clave el aplicar diagnósticos sustentados en el contexto real que luego estos resultados permitan implementar estrategias que promuevan una cultura organizacional que esté orientada a la mejora continua. Diversas investigaciones afirman que la implementación de estrategias adecuadas, contextualizadas y que respondan a la realidad estudiada debe incluir en su plan una capacitación constante del personal en gestión de la calidad, la asignación adecuada de recursos y la creación de canales efectivos de comunicación, retroalimentación y acompañamiento. Asimismo, es clave promover la fidelidad de los colaboradores para que estén comprometidos y se involucren en los procesos de calidad de la institución, fomentando siempre un trabajo colaborativo y sostenible.

Asimismo, Barajas y Orduz (2019) refieren que el éxito en la superación de los desafíos en la gestión de la calidad depende en gran medida de capacitación continua contextualizadas y que respondan a las necesidades de los colaboradores, asimismo, la adecuada distribución de recursos y la participación activa de todo el personal en el proceso de continuo de mejora. También, es muy importante considerar que las acciones antes mencionadas deben combinarse con un liderazgo comprometido, así como la adopción de tecnologías avanzadas, que permitan facilitar el logro de los objetivos de calidad establecidos.

Buenas prácticas y recomendaciones para el seguimiento y asesoramiento de unidades de calidad

La puesta en marcha de buenas prácticas en el seguimiento y asesoramiento de UC es clave para establecer indicadores, así como estándares de excelencia y fomentar la replicabilidad de enfoques exitosos y replicables. Entre estas buenas prácticas se encuentran la implementación de sistemas de gestión de calidad basados en normas internacionales, como es el uso de indicadores clave de rendimiento para monitorear el progreso y la realización de auditorías internas de manera periódicas que permitan identificar las fortalezas y necesidades con la finalidad de implementar planes de mejora que contribuyan a la solución sostenible de las carencias encontradas.

Para asegurar la efectividad en el seguimiento y asesoramiento de UC, es importante implementar un enfoque holístico e integral que incluya la capacitación real y continua del personal, el establecimiento de objetivos claros, medibles y viables, y la implementación de tecnologías avanzadas de gestión. Es clave que exista y que se fomente de manera constante un ambiente de colaboración y comunicación abierta, donde se valoren las aportaciones de todos los colaboradores del equipo, de esta manera cada integrante tendrá el compromiso con la institución donde labora ya que su participación es importante y la suma de todos hace que cada vez la institución se posicione y alcance los objetivos institucionales. Además, la retroalimentación constante, acompañamiento y la evaluación periódica de los procesos permiten ajustes oportunos y la identificación de mejores prácticas. De acuerdo a Garzón (2018), la efectividad en el seguimiento, acompañamiento y asesoramiento de la calidad contribuyen de manera significativa cuando se logra combinar la capacitación real y continua, el uso de tecnología avanzada y la evaluación periódica de

los procesos, contribuirá en un sistema de calidad más robusto y adaptable a los cambios y desafíos.

Un referente de la promoción de la calidad educativa es el proyecto ECALFOR de la Universidad de Granada (España) que se centra en mejorar las UC de las facultades de educación mediante un seguimiento y asesoramiento efectivo en universidades de Latinoamérica, el Caribe y Europa. Este proyecto busca de manera constante y sostenible fortalecer las capacidades institucionales a través de la adopción de estándares internacionales de aseguramiento de la calidad y la promoción de prácticas innovadoras en la gestión educativa que contribuya en la mejora de los aprendizajes de nuestros estudiantes. Entre las principales estrategias tenidas en consideración incluyen la capacitación continua del personal, el intercambio de buenas prácticas entre instituciones participantes, establecimiento de convenios institucionales, así como con organizaciones privadas o públicas y el empleo de tecnologías avanzadas para asegurar una gestión de la calidad. Según el informe de ECALFOR (2023), la colaboración interregional y el intercambio de conocimientos es clave para el desarrollo y la implementación de estándares de calidad que respondan a las necesidades reales de las facultades de educación en distintas partes del mundo. La puesta en marcha de todos estos procesos permite contribuir en la mejora de los estándares educativos y garantizar de esta manera a la calidad en la formación de profesionales de la educación.

VI. Conclusiones

Las Unidades de Calidad (UC) son estructuras formales dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) destinadas a garantizar la calidad de la formación impartida y facilitar los procesos para mejorar en todas las áreas y actividades del centro. Además, éstas deben asegurar la validación y gestión de la información de diversas áreas y coordinar la transparencia y rendición de cuentas con todos los actores de la comunidad educativa. El diseño organizativo y funciones deben adaptarse a la realidad institucional y administrativa de cada centro.

Para que las actividades de las UC se lleven a cabo de manera efectiva, se debe contar con una Comisión de Garantía de Calidad de Centro (CGC). LA CGC se encarga de la planificación, desarrollo y seguimiento de los programas de calidad, elabora y valida políticas y objetivos de calidad, realiza el seguimiento de las titulaciones y planes de mejora, y promueve relaciones colaborativas para mejorar la formación del estudiantado. Es esta comisión también la encargada de diseñar e implementar un Sistema de Garantía de Calidad (SGC) en las IES. Este sistema debe delimitar las dimensiones mínimas que aseguran la calidad de la educación superior, tales como la estrategia y política de calidad, la gestión de programas formativos, y la mejora del talento humano y de los recursos materiales.

Una vez consolidada la estructura de calidad, se debe realizar un seguimiento efectivo. Este seguimiento abarca, mínimo, seis dimensiones clave con sus respectivos estándares y evidencias, que cubren desde la formulación de políticas hasta la publicación de información, asegurando un enfoque integral para la mejora continua. Los resultados del seguimiento y evaluación continua de cada IES deben plasmarse en informes de seguimiento institucional donde se propongan recomendaciones de mejora y se difundan buenas prácticas. Así se puede promover el asesoramiento externo a cada institución, mismo que permite obtener una perspectiva imparcial y promover la implementación de estándares de calidad reconocidos internacionalmente. Sin embargo, cabe recordar que,

para proporcionar un asesoramiento efectivo, es esencial mantener un seguimiento continuo y comprender profundamente la institución y sus objetivos.

A pesar de esta clara estructura, existen diversos desafíos en el seguimiento y asesoramiento de las UC en centros universitarios de formación del profesorado, como la resistencia al cambio, la carencia de recursos adecuados y la necesidad de capacitación continua y especializada. Para superarlos, es necesario contar con indicadores claros y un enfoque estratégico con colaboración en todos los niveles de la organización. Asimismo, la guía brindada por los estándares internacionales y las auditorías son esenciales. Finalmente, apostamos por la importancia de la colaboración interregional y el intercambio de conocimientos para el desarrollo de estándares de calidad que se adapten a las necesidades locales de formación del profesorado.

Referencias

- ACSUG (2015). Guía para la certificación de la implantación de los Sistemas de Garantía de Calidad. Julio de 2015.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2010). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. UNESCO.
- Barajas, C. M.; Orduz, A. (2019). Gestión del cambio: el nuevo desafío para mejorar la calidad de la educación superior Revista de Investigación, 43(98). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376168604012>
- Cantor, F., & Moroch, M. (2023). *Antecedentes, diagnóstico actual y perspectivas de la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
<https://intercoonec.aecid.es/Gestin%20del%20conocimiento/Antecedentes,%20diagn%C3%B3stico%20actual%20y%20perspectivas%20de%20la%20calidad%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- Crissien-Borrero, T.-J., Velásquez-Rodríguez, J., Neira-Rodado, D., & Turizo-Martínez, L.-G. (2020). Measuring the quality of management in education. Review article. *Profesional De La información*, 28(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.nov.04>
- De Juana Espinosa, S., Fernández Sánchez, J.A., Tarí, J.J., Sabater Sempere, V. Valdés Conca, J., & García Fernández, M. (2017). Análisis de la calidad de la docencia en la universidad española. En Roig-Vila, Rosabel (ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro, 145-156.
- ECALFOR. (2023). Enhancing Capacity of Latin American HEIs to Implement Professional Qualification Standards for Quality Assurance. Informe Anual del Proyecto ECALFOR.
<https://ecalfor.eu/en/ecalfor/>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA. (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area-ESG. Brussels. Brussels, Belgium. Recuperado de <https://bit.ly/36syEu7>
- Ewell, P. T. (2003). Developing a comprehensive faculty evaluation system. In *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance* (pp. 7-18). Jossey-Bass.

- Garzón, A. (2018). Modelo para el Seguimiento y Acompañamiento a Graduados (SAG), una visión holística de la gestión de la calidad de la educación superior. *Educación*, 27(52), 201-218. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.011>
- Guzmán, J.C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33, 129-141.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Lago de Vergara, D., Gamoba Suárez, A.A., & Montes Miranda, A.J. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad* 8 (2), 157-169.
- Lorenzo, O., & Cruz de Gracia, E. (2015). Calidad y evaluación de la Educación Superior. Una perspectiva transnacional a través de los ranking. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 8, 155- 174.
- Martínez, R. T. (2021). Implementación de Sistema de Gestión de Calidad y Seguimiento al desempeño docente en un Instituto peruano. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 634 – 646. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.224>
- Muñoz-Cantero, J.M., & Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 1-16.
- Red Españolas de Agencias de Calidad Universitaria – REACU. (2022). Protocolo de evaluación para el seguimiento y la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales de Grado y Máster universitario.
- Resolución de 3 de marzo de 2022, de la Secretaría General de Universidades, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas, y se publica el Protocolo para la certificación de sistemas internos de garantía de calidad de los centros universitarios y el Protocolo para el procedimiento de evaluación de la renovación de la acreditación institucional de centros universitarios, aprobados por la Conferencia General de Política Universitaria. BOE, 58, Disponible en: [https://www.boe.es/eli/es/res/2022/03/03/\(2\)/con](https://www.boe.es/eli/es/res/2022/03/03/(2)/con).
- Rodríguez Espinar, S. (2001). La calidad en la Enseñanza Universitaria. *Ágora digital*, 2, 1-16, ISSN-e 1577-9831.
- Torra, I., Màrquez, M. D., Pagès, T., Solà, P., García, R., Molina, F., González, A., & Sangrà, A. (2013). Institutional Challenges of university teacher training. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 285-309. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5601>
- Unibasq (2022). Guía de estándares y criterios para la renovación de la Acreditación Institucional de Centros Universitarios. Noviembre de 2022.
- Zaballa-Pérez, G. (2022). Sistemas de Aseguramiento de la Calidad: herramienta para la mejora continua de los programas formativos, centros y universidad. *Revista Cátedra*, 5(1), 58-70.

ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS UNIDADES DE CALIDAD EN EL PROYECTO ECALFOR

José Álvarez Rodríguez (Universidad de Granada, España)
Fernández Cruz, Manuel (Universidad de Granada, España)
Margherita Ghetti (Universidad de Bolonia, Italia)
Daniel González González (Universidad de Granada, España)

1. El Plan de Calidad del proyecto: marco teórico

Los estudios teóricos actuales sobre evaluación educativa (*educational evaluation*), según Betti y Vannini (2013) recojen el debate de los últimos setenta años y proponen buscar el equilibrio entre atender a las intenciones de un programa educativo y atender a los procesos, ya que éstos últimos pueden ayudar a resignificarlas. Según Kellaghan y Stufflebeam (2003); Ryan y Cousins (2009) el debate internacional no propone brindar una visión teórica unívoca entre los distintos modelos de la investigación evaluativa, sino más bien ofrece una vista panorámica capaz de integrar los diferentes enfoques.

De hecho, House y Howe (2003) apuntan que muchos sectores enfatizan la relevancia de una investigación evaluativa que – atenta al rigor metodológico – no olvida la complejidad del campo educativo y la necesidad de una interpretación de los datos basada en la co-construcción de significados, entre todos los participantes del contexto evaluado, en una óptica participativa y democrática. Se trata de una evaluación que promueve y favorece las decisiones colegiadas. Por lo tanto, hablan de “evaluación democrática y deliberativa” orientada a tomar decisiones operativas y fundamentada sobre tres principios: la **inclusión** de todos los sujetos y de sus intereses en el proceso evaluativo; el **diálogo** entre los sujetos de modo que expliciten intereses y valores; y la **deliberación** fundamentada, reflexiva, compartida entre todos los *stakeholders* (quienes son “portadores de intereses” en el contexto evaluado).

Se trata de una perspectiva evaluativa que tiende orientarse hacia la denominada evaluación de “cuarta generación”, teorizada por Guba y Lincoln (1989) quienes, desde el interior del paradigma naturalista/constructivista, evidencian aspectos considerados imprescindibles en la praxis evaluativa:

- la realidad es compleja, constituida por una multiplicidad de elementos sobre los cuales cada sujeto construye significados propios y visiones subjetivas;
- la relación entre observador y observado no permite teorizar el control de uno sobre el otro, sino solamente una constante interacción;
- la evaluación nunca es neutra, sino que siempre está orientada por perspectivas valorativas; por lo tanto, es necesario activar procesos de explicitación y negociación de valores entre investigadores y sujetos participantes en el contexto observado;
- las metodologías de recogida de datos no pueden ser solamente de tipo cuantitativas y estadístico, y tampoco exclusivamente del tipo cualitativas: sería mejor integrarlas entre sí.

A raíz de todo esto, se sostuvo la posibilidad de integración entre ambos enfoques hasta los denominados “métodos mixtos” y “modelos mixtos”: en Tashakkori y Teddlie (2003); Greene (2008); Mertens (1998; 2005; 2018), se propone la tesis de la compatibilidad entre enfoques teóricos y metodológicos diferentes (sean cualitativos, sean

cuantitativos) en un mismo diseño de investigación, en función de las exigencias del contexto y de las problemáticas identificadas por los investigadores.

A partir de esta perspectiva teórica y de una sustancial adhesión a un enfoque evaluativo de tipo pragmático, atento al contexto en el cual se va actuando, la Universidad de Bolonia ha definido el sistema de evaluación de la calidad del proyecto Ecalfor a través de un proceso participativo, por supuesto sin prescindir de los objetivos generales del proyecto:

- realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria que se imparte en diferentes instituciones de educación superior de América Latina y Caribe;
- diseñar, aplicar y/o mejorar los sistemas y protocolos de garantía de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de enseñanza obligatoria en América Latina y Caribe.

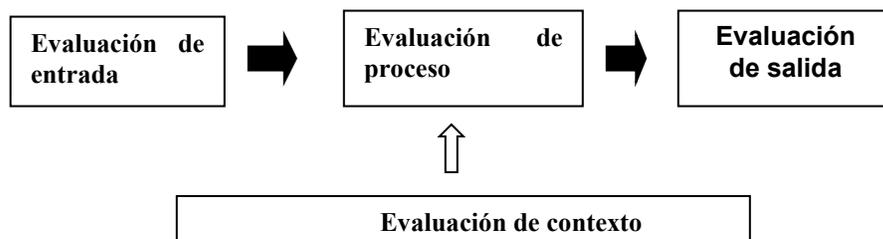
Dentro de este marco general y para conseguir los objetivos, el proyecto Ecalfor se centra también en la comparación de los modelos formativos entre Europa y los países participantes, con el fin de crear un modelo armonizado de formación del profesorado de educación obligatoria, y en el intercambio de buenas prácticas de formación, intentando construir sinergias entre los socios y países del proyecto.

El enfoque evaluativo de tipo pragmático, atento al contexto, permite garantizar tanto un relevamiento de datos que posibilite rigurosidad, fiabilidad y capacidad de considerar múltiples indicadores, como una evaluación impregnada de una óptica de colegialidad y negociación transaccional, es decir capaz de dar voz a todos los participantes implicados en el contexto evaluado.

El modelo aplicativo elegido es de tipo sistémico, ampliamente versátil y reconocido en el debate internacional: el *CIPP Evaluation Model* de Daniel Stufflebeam (1971; 2003), que evidencia los resultados gradualmente alcanzados en el proyecto Ecalfor y la calidad de los procesos de trabajo.

El acrónimo CIPP identifica los elementos que constituyen el modelo evaluativo: *context, input, process, product*, es decir contexto, entrada, proceso, salida, palabras que responden a un enfoque que – sin ser exhaustivo – se propone mirar la oferta formativa a evaluar como una realidad compleja, a la que solo puede corresponder un conjunto igualmente complejo, dinámico y variado de indicadores de calidad.

1 - Estructura del CIPP Evaluation Model de Daniel Stufflebeam



A raíz de todo esto, podemos decir que la evaluación del **contexto** verifica las necesidades y los recursos al interior de una situación educativa específica, para plasmar objetivos coherentes con las necesidades expresadas; la evaluación de datos de **entrada** permite identificar los esfuerzos de mejora y las intenciones de desarrollo presentes al interior de la situación; la evaluación de los **procesos** permite monitorear las actividades y regular las acciones que van realizándose en base a las intencionalidades proyectuales; en fin, la evaluación de datos de **salida** permite verificar, a breve y largo término, los resultados alcanzados, sean ellos intencionalmente proyectados o no previstos.

1.1 Indicadores de calidad

El diseño de evaluación elaborado por la Universidad de Bolonia se generó a partir de un intercambio de opiniones tanto con la Comisión Calidad de Ecalfor, como con todos los países socios del proyecto, conformemente a lo dicho en el precedente párrafo sobre la importancia de compartir ideas, visiones y experiencias para fomentar la sinergia entre todas las instituciones involucradas en el proyecto, al fin de intercambiar buenas prácticas y llegar realmente a una visión consensuada del plan de calidad y de los objetivos generales.

A partir de una serie de elementos elaborados por la Universidad de Bolonia, y junto con instrumentos elaborados *ad hoc* (cuestionarios de autoevaluación, entrevistas, grupos focales, etc.) para recaudar más informaciones, hemos individualizado algunos ámbitos que había que tomar en cuenta para analizar la calidad del proyecto:

- el tiempo, para averiguar qué significa disponer de más tiempo, en qué fase del proyecto se necesitaría prioritariamente, si se trata de un elemento relacionado a otras variables;
- la coordinación, para establecer cómo se pueda definir un buen trabajo de coordinación, tanto en las reuniones como en la organización del trabajo
- las consignas, para definir qué entendemos cuando pedimos claridad y eficacia comunicativa y cuáles son los ejemplos y las referencias en concreto que nos gustaría tener;
- las reuniones, para establecer, a frente de un buen trabajo de coordinación, cuál es el papel que los participantes tienen que asumir, cuáles son sus deberes y sus derechos;
- el grupo, para subrayar cuáles sean los elementos positivos que caracterizan una buena comunicación grupal, para relevar el grado de inclusión y de colaboración, para analizar la importancia de la posibilidad de compartir hechos y vivencias;
- las infraestructuras, para analizar cuáles son los ámbitos donde hay margen de mejora y cómo se puede implementar esta mejora;
- la tecnología, para subrayar las buenas praxis de utilización de los medios tecnológicos en el avance del trabajo, sea compartiendo documentos en la nube, sea organizando reuniones en línea;
- el lenguaje consensuado, para compartir los pasos hechos por delante y las buenas praxis en un tema tan presente transversalmente en todos los grupos.

De aquí, hemos logrado definir una serie de indicadores que forman parte del diseño de relevamiento y análisis de datos, y que hemos clasificado según su pertenencia a los diferentes ámbitos del modelo evaluativo escogido (el susdicho modelo CIPP, entrada, proceso, contexto y salida).

- **Evaluación de entrada**
 - Accesibilidad y transparencia a la información sobre la calidad educativa
 - Identificación de la polisemia dentro del lenguaje específico relativo a los sistemas de formación de la educación superior de los docentes en educación obligatoria
 - Accesibilidad, transparencia y grado de acceso a la información sobre la calidad educativa
 - Grado de disponibilidad y compromiso de las instituciones de educación superior en la implementación de las unidades de calidad
 - Características de los *curricula* universitarios para la formación del profesorado
 - Características específicas de los sistemas de calidad
 - Características profesionales de los representantes de la formación del profesorado en distintos Países Latinoamericanos y del Caribe

- **Evaluación de proceso**
 - Explicitación clara del plan de trabajo a seguir y del tiempo a disposición
 - Gestión de la comunicación para que sea asertiva, efectiva y oportuna
 - Planificación y organización de subtareas internas a los paquetes de trabajo
 - Definición de un lenguaje común o un glosario de términos comparativos

- **Evaluación de contexto**
 - Espacios e infraestructuras disponibles para cada investigador
 - Existencia de espacios habilitados para la creación de las Unidades de Calidad
 - Clima relacional, habilidades y comunicación tanto en la institución de pertenencia como dentro del proyecto Ecalfor
 - Barreras lingüísticas entre socios y con la UE
 - Proximidad de cada institución con las Unidades de calidad de pertenencia
 - Recursos económicos y tecnológicos
 - Recursos humanos (estructura del equipo)
 - Compatibilidad entre el trabajo de investigación y el desarrollo del proyecto Ecalfor
 - Reconocimiento institucional del trabajo realizado en Ecalfor

- **Evaluación de salida**
 - Evaluación de los reportes: consistencia interna, estructura, organización y enfoque en los productos
 - Diseño de un modelo armonizado de formación del profesorado de educación obligatoria
 - Correspondencia con los objetivos: nivel de contextualización, perspectiva comparativa, enfoque en los resultados, factibilidad y coherencia.
 - Acuerdo interinstitucional en América Latina y Caribe para aplicar un protocolo compartido de garantía de la calidad de los títulos de formación del profesorado en sus IES
 - Implementación de los debates e intercambio en las actividades de formación del profesorado en América Latina y Caribe: perspectiva de colaboración y cultura de la mejora continua
 - Equidad de participación y representatividad de los miembros
 - Nivel de satisfacción de los/as socios/as sobre los procesos y sobre los resultados.

2. Situación de partida: evaluación comparativa sistemas gestión calidad

Los Sistemas de Gestión de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior IES implicadas en el Proyecto, han sido comparados en la tarea 5 del paquete 1 que concluyó en un informe que aquí extractamos con el propósito de divulgarlo para audiencias más amplias. Pretendemos informar de cómo se realiza la gestión de la calidad en cada IES como línea base de partida para la implantación de Unidades de Calidad UC.

La mayoría de estudiosos que abordan la calidad de la formación docente parten de la consideración de que el aseguramiento de la calidad de la formación docente necesita una serie de indicadores (Hammerness & Klette, 2015; Klette & Hammerness 2016): un conjunto de indicadores efectivos y poderosos que bien investigados que se puedan aplicarse a la evaluación, revisión, seguimiento y mejora de los programas universitarios de formación inicial de profesorado. Estos indicadores deben ser relevantes para la certificación de maestros en una variedad de áreas de aprendizaje y rangos de edad y etapas de desarrollo humano. Más allá de las políticas de calidad defecto cero (Bahr & Mellor, 2016), es preciso generar protocolos de evidencias e indicadores que nos permitan garantizar, como sociedad, que estamos dando la mejor formación a los formadores del mañana, con perspectivas amplias y profundas, cuya eficacia solo puede conocerse y mantenerse si los programas formativos se acompañan de sistemas de aseguramiento de la calidad (Fernández Cruz, 2015).

Las doce IES iiberoamericanas implicadas en el Proyecto han informado sobre los sistemas propios de aseguramiento de la calidad que albergan. La lectura comparada de los informes nos permite hacer una valoración del estado de los sistemas de calidad en cuatro aspectos.

2.1. Niveles, denominación, autonomía y competencias

Hemos verificado que puede hablarse de hasta tres niveles son responsabilidad sobre la garantía de la calidad en las IES estudiadas: (1) nivel institucional global, (2) nivel de centro, facultad o local y (3) nivel de estudios, Carrera o programa. Para el segundo y tercer nivel se reserve la denominación de Comité o Comisión de Calidad. En el primer nivel actúan Consejos de Coordinación, Vicerrectorados o Secretarías Académicas con funciones de gestión de la calidad. Sólo encontramos tres IES que cuenten con instancias en los tres niveles, las demás optan por abordar el asunto de la calidad a nivel de centro o a nivel de estudios.

En la composición de comités con competencia en calidad suelen tener representación tanto autoridades académicas como profesorado y alumnado de los programas afectados y egresados, así como administradores de la calidad y otro personal de apoyo a la gestión universitaria. En algunos órganos hemos encontrado presencia de empleadores y sociedades científicas, aunque no es lo habitual. Hemos encontrado, también, que algunas IES carecen de representación estudiantil.

Las instancias de garantía de la calidad tienen funciones de recopilación y custodia documental; organización y clasificación de evidencias; realización de evaluaciones internas y seguimiento de programas; preparación de evaluaciones externas; redacción de informes y divulgación de tasas e indicadores de los programas; seguimiento y promoción

de la inserción laboral; coordinación con otras instancias académicas; y responsabilidad social corporativa.

Los órganos responsables funcionan con diferente nivel de autonomía en función de la naturaleza de la IES y la configuración normativa del estado. Eso sí, todas las IES se alinean con la legislación nacional en materia de Educación Superior y evaluación de instituciones, centros, programas y profesorado. Generalmente, los órganos competentes en calidad dependen de los rectorados que son los que marcan políticas institucionales. Algunas IES han generado órganos de calidad con autonomía de funcionamiento y capacidad para marcar objetivos en materia de calidad. Fuere con el nivel de autonomía que fuere, en todos los casos los objetivos y acciones en materia de calidad que hemos revisado son específicos, relevantes, medibles y realistas.

2.2. Diseño, evaluación y seguimiento de estudios

El diseño curricular de los estudios se realiza en instancias centrales o descentralizadas por centros, cumpliendo directrices nacionales. La función de revisión, seguimiento y propuestas de mejora la realizan los órganos de calidad que en cada IES ocupan el espacio de autonomía y descentralización que hemos señalado. En la mitad de los casos revisados, estos órganos se ubican a nivel de centro, en pocos casos hemos constatado la existencia de comisiones específicas de programa. La evaluación oficial de los títulos se somete a criterios de implantación centrales de las IES y a procedimientos de acreditación nacional.

La definición de perfiles de acceso y criterios de admisión de estudiantes corresponde a comisiones de coordinación de títulos bien sea a nivel central o descentralizado en Facultades o Escuelas. La orientación académica durante los estudios la realizan órganos de apoyo a la gestión y la enseñanza desvinculados de las instancias de calidad. Las mismas instancias de orientación académica, se ocupan de la orientación profesional. Algunas IES cuentan con planes de orientación profesional que acompañan al diseño de los estudios. La administración de convenios de colaboración nacionales e internacionales se realiza por las casas centrales o rectorados. En algunos casos, las instancias de calidad realizan seguimiento de indicadores de movilidad de estudiantado y profesorado.

La organización de las prácticas externas es muy diferente en cada caso. Competen, en algunos casos, a las vicerrectorías académicas, en otros a comisiones de centro, en algunas, a órganos específicos creados al efecto. Las IES difieren en cuanto al formato de prácticas externas que desarrollan. Los indicadores de seguimiento difieren entre las IES revisadas cuando disponen de ellos, que no todas. En tan solo un caso se informa de relación estable con los centros externos de prácticas que, en definitiva, son los empleadores de los egresados. Se informa de relaciones esporádicas enfocadas a otros asuntos de colaboración y no necesariamente a la organización de las prácticas.

2.3. Recursos humanos, materiales y equipamiento

Algo similar ocurre al respecto de las relaciones estables con las administraciones responsables de la formación permanente de profesionales en ejercicio a fin de reducir la brecha entre formación inicial y continua. Se evidencia que se trata en todos los casos de

sistemas formativos separados y estancos. Sin flujos de comunicación apenas ni en innovación ni en investigación educativa.

En todas las IES, la política de personal está diseñada y ejecutada desde los servicios centrales con alguna participación (y ahí es donde difieren las diferentes realizadas universitarias) de los Departamentos implicados. Las direcciones docents aplican las directrices y recomendaciones de los ministerios de educación o de educación superior en materia de contratación, evaluación, remuneración y gestión de la Carrera docente.

En general, las IES revisadas no cuentan con sistemas específicos de gestión de la calidad docente que solo alcanza a los criterios de selección y sometimiento a los procesos nacionales de evaluación de la Carrera docente. Las direcciones de personal se ocupan de cumplir y velar por el cumplimiento de esas directrices.

Encontramos que tres IES de las revisadas cuentan con centros propios de formación didáctica permanente que imparten cursos de actualización profesional. Para las demás IES, la formación continua se solventa con sistemas de licencias, becas, ayudas y otros incentivos para la formación externa. Ninguna cuenta con protocolos de aseguramiento de la calidad docente a través de programas formativos. Casi todas las IES cuanta, sin embargo con protocolos de evaluación del personal docente que incluyen el uso de instrumentos de levantamiento de información (encuestas de desempeño) y repertorio de consecuencias.

Las políticas de gestión de recursos materiales y equipamiento, se detallan en las normativas internas de las IES aunque nunca incluyan procedimientos claros de aseguramiento de la calidad que parece descansar en la activación de reposición y actualización a partir de quejas y reclamaciones de los usuarios. En paralelo, los servicios complementarios internos y externos suelen analizarse para verificar su calidad y mantener su funcionamiento o rescindir los contratos de suministro.

Hay que advertir que se ha evidenciado que la mayoría de las IES revisadas cuentan con sistemas eficaces de gestión de quejas y reclamaciones, incidencias y sugerencias, con. identificación de órganos responsables del análisis y solución, plazos y vías de comunicación con el reclamante. Algunas instituciones incluyen indicadores y evidencias de estos procesos en su gestión de la calidad. No todas.

2.4. Indicadores, tasas y resultados

Los procedimientos de evaluación y seguimiento de los resultados formativos alcanzados suelen estar claramente organizados. Las IES revisadas se dotan de sistemas de levantamiento de indicadores y tasas generales de acceso, abandono y graduación. Aún teniendo evidencia de ello, no se constata la existencia de protocolos sistematizados para tomar decisiones en función de esos indicadores, ni para el diseño de propuestas de mejora.

En general, las IES revisadas no disponen de modelos sistematizados de análisis y satisfacción con los estudios de los grupos de interés: estudiantado, profesorado, egresados, empleadores... Tan solo tres IES declaran disponer de sistemas de seguimiento de egresados e indicadores de inserción laboral tras los estudios realizados. Otras IES recopilan datos de

inserción laboral de instancias ajenas a la propia Universidad y los usan como insumo para la evaluación de la calidad de los estudios.

Las IES no suelen disponer de repositorios en línea con información pública de los indicadores de los diferentes programas de estudio. La mitad de las instituciones revisadas informan de algún sitio web con disposición de información parcial. La infoemación pública la limitan a lo exigido por las legislaciones y normativas nacionales. En bastantes casos se limita a dar cuenta de la oferta formative y las características de los prfogramas de estudio, sin inclusion de tasas e indicadores de calidad.

3. Análisis institucional con matriz DAFO

Toda organización socioeducativa necesita conocer cuáles son sus fortalezas y debilidades, simultaneando su mirada, hacia ambas dimensiones, para determinar mejores estrategias en su expansión y fortalecimiento. En esta parte del análisis, nos centramos en dos de los factores (fortalezas y debilidades) de las diversas matrices DAFO que se han presentado, en el marco de la investigación del proyecto ECALFOR.

La oportunidad de emplear el análisis Dafo está sustentada por diversas posiciones, pues el análisis en matriz permite:

(a) Definir estrategias: ayuda a establecer objetivos claros y definir estrategias adecuadas para alcanzarlos (Johnson, Scholes & Whittington, 2008).

(b) Anticiparse a problemas: al identificar amenazas, una organización puede prepararse y crear planes de contingencia (David, 2009).

(c) Aprovechar oportunidades: reconocer las oportunidades a tiempo permite a las empresas sacar ventaja de ellas antes que sus competidores (Thompson, Strickland & Gamble, 2010).

(d) La optimización de recursos: al entender sus fortalezas y debilidades, las organizaciones pueden asignar recursos de manera más eficiente, potenciando aquellas áreas donde son más fuertes y mejorando las áreas donde son débiles (Robbins & Coulter, 2005).

Queremos comprender cuáles son sus recursos y las capacidades que puedan ser elementos exitosos e identificar los que no lo son. A partir del estudio de los resultados obtenidos del análisis DAFO, que estas organizaciones educativas pueden:

(1) En la puesta en marcha de un proyecto, reorganizarlo, volver a definir sus objetivos, metas, contenidos, los tiempos de ejecución y recursos.

(2) Constatar si algunas de la toma de decisiones adoptadas, fue pertinente o no, a la luz de los resultados obtenidos, para reafirmarla o reformular.

Para nuestro análisis comparado hemos atendido a fortalezas y a debilidades.

3.1. Fortalezas detectadas

La de las fortalezas es es una dimensión, que incorpora valor añadido a una institución y que la hacen más valiosa que otras, con las que puede competir. Alguna de las características de ella, es su positividad, favorable y más creativa, con respecto a otras entidades del sector. Es por lo tanto, una competencia, que la diferencian de las demás, con

respecto a sus mejores recursos, liderazgo e imagen corporativa (Abdel-Basset et al. 2018; Weng y Liu, 2018). Algunos de los ejemplos recogidos en esta investigación son:

- *“Personal docente capacitado con el grado de doctor.*
- *Personal de apoyo técnico con formación superior en educación.*
- *Personal con dedicación a tiempo completo y estabilidad laboral.*
- *Posibilidad de capacitación regular del personal docente y de apoyo técnico.*
- *Disponibilidad de becas de formación en investigación y de prácticas educativas.*
- *Existencia de un sistema integrado y completamente digital para la gestión académica.*
- *Estructura administrativa fija y exclusivamente dedicada a los modelos de acreditación.*
- *Apoyo de las autoridades al cambio.*
- *Capacitación continua a los docentes para la mejora de la calidad educativa.*
- *Estructura funcional operativa que gestiona los procesos de aseguramiento de la calidad.*
- *Herramientas robustas para el levantamiento de la información y evaluación.*
- *Se cuenta con un sistema de gestión de la calidad y con procesos administrativos certificados que se llama “Comissão Permanente Avaliação (CPA)”.*
- *Existencia del diseño de un sistema de calidad validado.*
- *Existe liderazgo para la creación de la unidad de calidad”* (Datos recogidos Dafos instituciones).

A partir del análisis de las fortalezas de las universidades implicadas, se determina que aquellas que aparecen con mayor frecuencia y ponderación, se refieren a un personal de alta cualificación, con el grado de doctor, así como del personal técnico, con formación superior, tiempo completo, con programas institucionales de formación, con ayudas de becas y estructuras administrativas sólidas, en donde existe un apoyo implícito y explícito de las autoridades académicas y administrativas, en pro de mejorar la calidad educativa de todos los agentes implicados.

3.2. Debilidades detectadas

El otro de los factores internos del instrumento DAFO, son sus debilidades, entendidas como las ausencias de algunas condiciones para realizar cualquier acción, que pueda ser considerado una desventaja o bien una condición negativa desfavorable, que son insuficientes, sin hacemos una comparación con las disponibilidades de otras instituciones. En definitiva, se puede considerar una limitación, deficiencia en recursos materiales o humanos, en habilidades o capacidades, que son un obstáculo real en las organizaciones, afectando en su eficacia (Siciliano, 2016). A continuación se reflejan aquellas son tienen una alta frecuencia en las organizaciones, objeto de este proyecto ECALAFOR:

- *“Poca interlocución entre los responsables por la evaluación de la calidad y la comunidad académica.*
- *Falta de cultura de la calidad en nivel departamental y titulaciones o programas.*
- *No hay presupuesto institucional para el montaje y mantenimiento de unidades de calidad.*

- *Escasa disponibilidad de estructura física (salas y oficinas) para la implementación de unidades de calidad en nivel de centro y departamento.*
- *Es insuficiente el número de profesores que están habilitados en los principios de calidad para el trabajo en la unidad de calidad.*
- *Es insuficiente la cantidad de ingresos propios, producto de los servicios que oferta la dependencia.*
- *Resistencia al cambio.*
- *Se requiere incrementar la capacidad técnica en evaluación y la experiencia en evaluación institucional". (Datos recogidos Dafos instituciones).*

Del trabajo de recogida de información de los diferentes DAFOS institucionales, se desprenden que puede existir una desvinculación de los centros de calidad, departamentos y otros organismos educativos, que van a redundar en una falta de cultura sobre los procesos de calidad, al no disponer de espacios físicos y materiales para la implementación de unidades que promuevan la calidad y que los recursos económicos sean insuficientes.

Como síntesis de este apartado, consideramos que el análisis DAFO es una herramienta poderosa que ha resistido la prueba del tiempo. Su simplicidad y eficacia lo han convertido en un estándar en la planificación estratégica. Proporciona una estructura clara que ayuda a las organizaciones y a los proyectos de investigación, a ver más allá del ruido diario, identificar sus fortalezas y debilidades, y tomar decisiones estratégicas basadas en una comprensión profunda de su situación actual y del entorno en el que operan.

Por todo ello, hemos de plantear que las organizaciones educativas, han de conocer en profundidad, tanto sus fortalezas, como debilidades, ya que a partir de ellas, podemos potenciar aquello que no diferencia de las demás y fortalecer los aspectos que debemos mejorar y paliar.

3. Evaluación comparativa de propuestas de mejora

Cameron y Backer (2004) afirman que la investigación internacional ha identificado el impacto significativo de los docentes en el aprendizaje de niños y jóvenes y, como consecuencia, la formación del profesorado ha ganado una merecida atención. Algunos estudios sostienen que la formación del profesorado tiene un impacto limitado en la práctica en el aula, otros atribuyen la aparente falta de impacto a aspectos de formación docente ineficaz, como el tipo y el diseño de los programas previos al servicio.

Sin embargo, existe un creciente reconocimiento de que los programas de formación inicial del profesorado generan diferencia en las habilidades de enseñanza de los profesores. Se ha constatado que las medidas de preparación y certificación de maestros alcanzan, con mucho, las correlaciones más fuertes de el rendimiento de los estudiantes en lectura y matemáticas. La formación docente inicial proporciona el conocimiento profesional base para facilitar el desarrollo de una comprensión de cómo aprenden los estudiantes y qué y cómo debe enseñarse. Hay más evidencia de que los profesores que tienen una base sólida tanto en pedagogía como en la disciplina son maestros más efectivos y tienen una influencia positiva en el rendimiento de sus estudiantes.

Los programas de formación inicial necesitan ser sometidos a procedimientos de aseguramiento de la calidad desde donde se puedan monitorear y establecer propuestas de

mejora que los hagan cada vez más eficaces. Por ello, en nuestro proyecto se solicitó a las IES implicadas que elredactaran propuestas de mejora tras la reflexión institucional que realizaron con las matrices DAFO.

Para el establecimiento de estas propuestas de mejora y en aras a una estandarización de las respuestas, se propuso a las instituciones que realizaran el análisis en base a una ficha valorativa que recogía los siguientes criterios: denominación de la propuesta, punto débil detectado/análisis de las causas, ámbito de aplicación, responsable de su aplicación, objetivos específicos, actuaciones a desarrollar, período de ejecución, recursos/financiación, responsable del seguimiento con fecha, indicadores de ejecución, evidencias documentales y/o registros que se presentan o presentarán como evidencias de su implantación, para finalizar con el de observaciones.

En su conjunto, las IES revisadas presentaron las siguientes propuestas de mejora:

1) Capacitación en temas relacionados a la calidad en la titulación de educación. Como respuesta a la situación mejorable de escasa capacitación o formación en temas relacionados a la calidad en la titulación de educación;

2) Sostenibilidad de la unidad de calidad. Como respuesta a la situación mejorable de falta sostenibilidad económica del personal docente y administrativo para la gestión de la oficina de calidad en educación;

3) Creación de la unidad de calidad. Como respuesta a la situación mejorable de carencia de una unidad de calidad propia de la carrera de educación y la ausencia de recursos y condiciones institucionales y de personal para el desarrollo de la misma;

4) Funcionamiento de la unidad de calidad. Como respuesta a la situación mejorable de inexperiencia en el montaje y funcionamiento de unidades de calidad específicas);

5) Elementos para la evaluación de los títulos. Como respuesta a la situación mejorable de que no existen políticas específicas para evaluar los títulos de educación ni protocolos ni manuales de procedimientos para la gestión de los distintos procesos de la carrera de educación;

6) Agilidad de procesos. Como respuesta a la situación mejorable de falta de agilidad en el desarrollo y ejecución de los procesos en calidad y en propuestas de mejor que orienten y aseguren la calidad de los títulos en educación;

7) Definición de las funciones y atribuciones del “observatorio de calidad” en la estructura formal de la universidad, investigación del estado actual de los currículos de las carreras de formación del profesorado. Como respuesta a la situación mejorable de falta de agilidad institucional para la implementación, desarrollo y ejecución de nuevos procesos en calidad;

8) La construcción de la calidad en una universidad multicampo. Como respuesta a la situación mejorable de condición de una universidad con muchas sedes, multicampo parece profundizar las diferencias de comprensión de la calidad de los egresos;

9) Gestión de procesos para la acreditación en educación superior universitaria. Como respuesta a la situación mejorable de falta de adaptación a los requerimientos oficiales.

10) Elementos para la evaluación de los títulos. Como respuesta a la situación mejorable de la falta de existencia de políticas específicas para evaluar los títulos de educación ni protocolos ni manuales de procedimientos para la gestión de los distintos procesos de la carrera de educación;

11) Cursos para publicación de artículos científicos para SCOPUS. Como respuesta a la situación mejorable de escaso número de docentes Renacyt;

12) Actualización de plataforma de gestión documental. Como respuesta a la situación mejorable del bajo nivel de desarrollo de una plataforma de gestor documental;

13) Actualización en el uso de software de análisis cualitativo. Como respuesta a la situación mejorable de que los estudiantes están realizando investigaciones cualitativas con “estudios de casos, estudios fenomenológicos o iluminativos, con grupos pequeños que no se pueden generalizar” y se requiere conocer las bondades que se dan en los estudios cualitativos con el uso del software para el desarrollo de los análisis.

14) Formación en investigación cualitativa. Como respuesta a la situación mejorable de que el número de investigaciones en el área de ciencias sociales se enfoca más en el paradigma cualitativo. De allí la necesidad de brindar capacitación en el tema para lograr el mejoramiento de las investigaciones que se desarrollan en la facultad y de esa forma aumentar la producción científica;

15) Habilitación de la plataforma para videoconferencias. Como respuesta a la situación mejorable de falta de capacitación a docentes en línea, durante la pandemia algunos docentes dejaron de brindar servicios en la facultad por falta de dominio de las TICs;

16) Herramientas digitales para el aula. Como respuesta a la situación mejorable de necesidad de implementar innovación en el aula y el uso de herramientas que le permiten el desarrollo de clases más interactivas en la educación en línea semi presencial;

17) Fortalecimiento del campo formativo de investigación de las licenciaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Como respuesta a la situación mejorable de que los estudiantes se reciben por opciones diferentes a defensa de tesis. La dificultad de hacer una investigación formal y defenderla ante un jurado, así como los gastos que genera su impresión.

Referencias

- Abdel-Basset, M., Mohamed, M., & Smarendache, F. (2018). An extensión of neutrosophic AHP-SWOT analysis for strategic planning and decisión-manking. *Symmetry*, 10(4), 116-133.
- Bahr, N., & Mellor, S. (2016). *Building quality in teaching and teacher education*. Australia Education Review.
- Betti, M. & Vannini, I. (2013). Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto AlfaIII TRALL. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 8 (2), pp. 45-61.
- Cameron, M., & Baker, R. (2004). Research on initial teacher education in New Zealand. *Council for Education Research Annual Report. Government Printer, Wellington, New Zealand. 11pp.*
- David, F. R. (2009). *Strategic management: concepts and cases*. Pearson Prentice Hall.
- Fernández Cruz, M. (2015). *La formación de profesionales de la Educación. Un enfoque profundo*. Deep University Press.
- Greene, J. C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 2, n. 1, pp.7-22.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. In *Promoting and sustaining a quality teacher workforce*. Emerald Group Publishing Limited.
- House, E. R. & Howe, K. R. (2003). Deliberative Democratic Evaluation. In T. Kellaghan, D.L. & Stufflebeam (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 79-100.
- Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R. (2008). *Exploring corporate strategy: text & cases*. Prentice Hall.
- Klette, K., & Hammerness, K. (2016). *Conceptual framework for analyzing qualities in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective*. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26-52. *Didactica Norge*, 10(2), 26–52. <https://doi.org/10.5617/adno.2646>
- Lincoln, Y. S. (2003). Costructivism Knowing, Participatory Ethics and responsive Evaluation: a Model for the 21st Century. In T. Kellaghan, D.L. & Stufflebeam (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 69-78.
- Mertens D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mertens, D. M. (2018). *Mixed methods design in evaluation*. SAGE Publications, Inc.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2005). *Strategic management and competitive advantage*. Prentice Hall.
- Ryan, K. E., & Cousins, J. B. (eds.). (2009). *The Sage International Handbook of Educational Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Siliciano, J. (2016). SWUF Analisis: A new way to avoid the “Opportunity” error of SWOT. *Jornal of the Academy of Business Education*, 17, 1-14.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan, D.L. & Stufflebeam (eds), *International Handbook of Educational Evaluation*, Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 31-62.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousands Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Thompson, A. A., Strickland, A. J., & Gamble, J. E. (2010). *Crafting and executing strategy: The quest for competitive advantage: Concepts and cases*. McGraw-Hill/Irwin.
- Weg, J., & Liu, T. (2018). Enterprise Satrategy Analysis Based on SWOT Analysis. In 2018 Internacional conference on Sports, Arts, Education and managemet engineering (SAEME 2018) Atlantis Press.

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS PARA LA EVALUACIÓN DE UNIDADES DE CALIDAD EN CENTROS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Yaira Barranco-Ruiz
Emilio Villa-González
(Universidad de Granada, España)
Norma Graciella Heredia Soberanis
Pedro José Canto Herrera
Hugo Salvador Flores Castro
(Universidad Autónoma de Yucatán, México)
Arturo Britton
Teófilo Cordero
Ullina Mapp
Reynalda Pimentel de Arrocha
(ISAE Universidad, Panamá)

1. Introducción

1.1. Importancia de la evaluación de la calidad en la formación del profesorado.

Desde el pasado siglo XX, la evaluación de la calidad de la educación superior ha sido un tema de gran relevancia y preocupación, teniendo como principal avance el desarrollo de métodos y técnicas para profesionalizarla, consistiendo una ciencia, técnica y arte el llevarla a cabo tanto con un enfoque profesionalizante, como con un enfoque de investigación (Bloch et al., 2021; Harvey, 2018). En el contexto global actual, la calidad de la educación y, en particular, la formación del profesorado, juega un papel crucial en el desarrollo de sociedades más inclusivas y prósperas (Darling-Hammond & Oakes, 2021; Ramberg, 2021). Por lo tanto, en el panorama educativo actual, la calidad de la formación del profesorado es un factor determinante en el desarrollo de sistemas educativos efectivos y equitativos. En consecuencia, la evaluación a nivel internacional de la calidad educativa en programas de formación de docentes se ha convertido en un tema de creciente interés y relevancia, pues es un proceso crucial para garantizar la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación de la calidad en los programas de formación docente a nivel internacional también se presenta como una tarea fundamental para asegurar que estos programas cumplan con los estándares necesarios para preparar a docentes del mañana de manera efectiva y eficiente. A través de la evaluación sistemática y rigurosa de estos programas, es posible identificar áreas de mejora, promover la investigación e innovación pedagógica y fortalecer la profesionalización continua del profesorado (Brennan & Shah, 2000). Asimismo, la evaluación de la calidad en este ámbito facilita la colaboración y el intercambio de buenas prácticas entre diferentes contextos educativos, contribuyendo así a la mejora continua de la educación a niveles local, regional, nacional e internacional. Por lo tanto, a largo de este capítulo se exploran las razones fundamentales por las cuales es crucial llevar a cabo evaluaciones de la calidad de programas educativos para la formación de profesorado, así como las dimensiones, categorías de análisis y desarrollo de instrumentación pertinente, válida y confiable para obtener la información necesaria y útil

en procesos de evaluaciones realizadas a la calidad de dichos programas educativos para su dictaminación de calidad o acreditación en unidades de calidad.

1.2. La evaluación de la calidad de programas de formación de profesorado.

La evaluación de la calidad de los programas de formación de profesorado es esencial para garantizar que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la enseñanza en el siglo XXI, demandando en ellos un nuevo rol formativo y profesional (Rico-Gómez & Ponce Gea, 2022); además, la calidad de la formación del profesorado no solo impacta en el desarrollo académico de los estudiantes en términos de sus habilidades académicas o profesionales, sino también en su bienestar socioemocional (Aravena Pino, 2020) y, por lo tanto, en su capacidad para participar activamente en la sociedad. Una cualidad fundamental de la evaluación según Mejía-Rodríguez & Mejía-Leguía (2021) es el conocimiento de potencialidades, oportunidades de mejora que generen acciones de mejoría y transformación educativa; así que evaluar la calidad educativa en programas de formación docente permite identificar áreas de mejora y promover prácticas pedagógicas innovadoras que respondan a la transformación necesaria en la educación. Además, evaluar la calidad de los programas de formación docente contribuye en perspectiva a que los futuros profesores logren adquirir las competencias necesarias para enfrentar los desafíos cambiantes del entorno educativo; de tal forma, que la evaluación de los programas para profesorado posibilita, con base en las áreas de mejora identificadas, llevar a cabo adaptaciones a los currículos oficiales para satisfacer las necesidades pertinentes y emergentes del sector educativo. Esta adaptabilidad es esencial en un mundo en constante evolución, donde las demandas de habilidades y conocimientos de los profesores están en constante cambio. La evaluación de la calidad en la formación docente a nivel internacional contribuye a su aseguramiento mediante procesos de acreditación de los programas. La acreditación de los programas enfocados a la formación de docentes es crucial para garantizar la validez y la fiabilidad de titulaciones otorgadas al futuro profesorado, ya que como menciona Hernández Pina (2014) mediante la acreditación de los programas se garantiza que la universidad es fuente de generación e innovación del conocimiento, formadora y profesionalizadora permanente. Esto no solo beneficia a los propios educadores, sino que también proporciona una garantía de calidad para los empleadores y la sociedad en general.

La calidad en la formación docente también está estrechamente relacionada con la mejora de los resultados educativos de los estudiantes. Al respecto, Comas López (2019) mediante una revisión sistemática, relata cómo se ha demostrado que el profesorado bien formado y con recursos idóneos tiene un impacto significativo en el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Por lo tanto, evaluar la calidad de los programas de formación docente es fundamental para asegurar que los educadores estén preparados para promover el aprendizaje y el desarrollo integral de sus alumnos. Aunado a lo anterior, la evaluación de la calidad en la formación docente a nivel internacional, tiene implicaciones más amplias en términos de competitividad y reputación institucional, de tal forma que los programas de formación docente clasificados como de alta calidad pueden mejorar la reputación de las instituciones educativas que los ofertan a nivel nacional e internacional, lo que a su vez puede atraer alumnado y profesorado de alto nivel mencionan, así como fomentar la colaboración internacional (Lee & Koh, 2020). Dicha reputación institucional fortalecida, puede tener un impacto positivo en la capacidad de la

institución para atraer fondos, talento y oportunidades de colaboración. Además de estos beneficios, la evaluación de la calidad en la formación docente también contribuye al desarrollo profesional continuo de los educadores, ya que, al permitir identificar las áreas de fortaleza y debilidad en los programas de formación, los docentes pueden participar en actividades de desarrollo profesional específicas para mejorar sus habilidades y conocimientos. Como sugiere Moreno Olivos (2023), la realimentación dada a partir de una evaluación, en este caso de programas de formación docente, puede servir como un poderoso incentivo para la mejora continua tanto a nivel individual como institucional.

Por lo tanto, la evaluación de la calidad en los programas de formación docente a nivel internacional es esencial para asegurar que los futuros profesores estén bien preparados para enfrentar los desafíos de la educación en el siglo XXI. Desde la mejora de los resultados educativos hasta la competitividad institucional y el desarrollo profesional continuo, los beneficios de esta evaluación son amplios y significativos. De tal forma que es imperativo realizar esfuerzos de evaluación como una prioridad en la agenda educativa global. Uno de los elementos esenciales para llevar a cabo la evaluación de la calidad mencionada, radica en el uso de metodologías rigurosas para obtener información válida y confiable en torno a los objetivos técnicos establecidos por unidades de calidad institucionales o por los diversos organismos evaluadores y acreditadores a nivel nacional e internacional.

2. Marco teórico.

Para hacer frente a una rigurosa evaluación de la calidad en educación superior, existen modelos teóricos que establecen marcos conceptuales y metodológicos para cuantificar, analizar, comprender y mejorar el desempeño de las instituciones educativas. Dichos modelos incluyen una serie de dimensiones con diversos criterios de evaluación como son, por ejemplo, la efectividad de la enseñanza, la satisfacción de los estudiantes, la gestión institucional, y los recursos e infraestructuras para la educación. Asimismo, dichos modelos integran enfoques de evaluación cuantitativa y cualitativa, con la combinación de instrumentos de evaluación objetiva y no objetiva de acuerdo con la percepción y experiencia de los diferentes agentes involucrados en una institución de educación superior, como pudiesen ser, estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios.

Atendiendo a ello, la evaluación de la educación superior es un campo de estudio dinámico, y en continua evolución. En los últimos años, ha sido objeto de estudio y se han presentado numerosas propuestas teóricas para abordar dicho proceso de evaluación. A lo largo de este apartado, se describen brevemente los modelos teóricos de evaluación de la calidad en educación superior más relevantes desarrollados o actualizados en los últimos cinco años (figura 1). Estos modelos se destacan por su capacidad para proporcionar marcos integrales y participativos que fomentan la mejora continua y la excelencia educativa en educación superior (Martínez Mediano et al., 2022).

Figura 1.

Modelos Teóricos Ricos de Evaluación de la Calidad en Educación Superior.



Nota. En la figura 1 se presenta un diagrama donde se exponen los modelos teóricos de la evaluación de la calidad más utilizados y efectivos en los últimos 5 años (2019-2024). Elaboración propia basada en revisión de la literatura del tópico.

2.1. Modelos teóricos de evaluación de la calidad en educación superior.

2.1.1. Modelo de Aseguramiento de la Calidad Basado en el Enfoque de Evaluación por Competencias (EEC).

El EEC es un modelo teórico de evaluación de la calidad en educación superior que se basa en evaluar la calidad educativa en función de la adquisición de competencias específicas y transversales por parte de los estudiantes, impregnando prioridad a la empleabilidad y preparación profesional que se debe imprimir en el estudiante tras el proceso educativo en educación superior (Menzala-Peralta et al., 2023). Las competencias se definen como combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias que el estudiantado debe adquirir para desempeñarse eficazmente en un contexto profesional determinado. La efectividad de este modelo radica en su alineación con las demandas del mercado laboral y la relevancia de las competencias evaluadas.

2.1.2. Modelo de Calidad Total (Total Quality Management, TQM) en Educación Superior.

El TQM, es un modelo de evaluación de la calidad en educación superior adaptado del sector industrial. Dicho modelo se basa en principios de mejora continua, satisfacción del cliente y gestión participativa. La implementación de este modelo en

educación superior implica un compromiso institucional total con la calidad, integrando para ello, una evaluación sistemática de todos los procesos educativos. La efectividad del TQM proviene de su capacidad para involucrar a todos los miembros de la institución en la búsqueda de la excelencia y la mejora continua (Yusuf, 2023).

2.1.3. Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM).

El modelo European Foundation for Quality Management (EFQM) es ampliamente utilizado en Europa y ha sido adaptado para el contexto educativo. Este modelo proporciona un marco sistémico para la gestión de la calidad, integrando criterios como liderazgo, estrategia, personas, alianzas, recursos y procesos. El EFQM permite a las instituciones de educación superior realizar autoevaluaciones rigurosas y desarrollar planes de mejora basados en los resultados de estas evaluaciones (Laurett & Mendes, 2019). La efectividad del EFQM radica en su enfoque integral y su capacidad para fomentar la innovación y la mejora continua.

2.1.4. Modelo de Evaluación Integral (MEI).

El modelo de evaluación integral (MEI), es otro modelo con un enfoque holístico sobre la calidad educativa en educación superior. Dicho modelo considera fundamentales las dimensiones no solo académicas, sino administrativas y de infraestructura como influyentes en la calidad educativa. En este modelo existe también un alto compromiso de toda la comunidad educativa, promovido desde una evaluación continua y participativa por parte de todos los agentes que están involucrados en el proceso educativo. Este modelo se basa en la evaluación de cinco dimensiones clave: contexto institucional, recursos disponibles, procesos educativos, resultados académicos y percepción de los usuarios (Jiménez Galán et al., 2011).

2.1.5. Modelo de Calidad de la Educación Superior basado en el Aprendizaje (CESA).

El modelo de calidad de la educación superior basado en el aprendizaje (CESA), es un modelo propuesto por Palacios et al., (2023). Dicho modelo pone énfasis en los resultados de aprendizaje y en el desarrollo de competencias de los estudiantes. Este enfoque se alinea con las tendencias internacionales que privilegian la eficacia educativa y el desarrollo de competencias. El CESA incluye componentes como la planificación curricular, la formación y desarrollo del profesorado, la evaluación continua del rendimiento estudiantil y la adecuación de recursos didácticos. Su efectividad proviene de su capacidad para centrar la evaluación en los logros de aprendizaje y en la mejora continua del proceso educativo.

3. Dimensiones, variables e indicadores para la evaluación de unidades de calidad en centros universitarios.

La evaluación de programas educativos de formación de profesorado con fines de acreditación se basa en múltiples dimensiones y considera aspectos institucionales,

curriculares, pedagógicos, socioculturales, así como elementos de eficiencia y de eficacia. Los modelos y marcos de referencia varían según el contexto, pero todos buscan garantizar la calidad y la excelencia en la preparación de los futuros docentes. En cuanto a los organismos acreditadores, se encuentran a manera de ejemplos, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España, que se basa en criterios y directrices de aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG), el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CAEP) con los Estándares de Acreditación para Programas de Formación de Profesores en América Latina, Chile, y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en México, los cuales consisten en un organismo responsable de diversos procesos de evaluación, certificación y de acreditación de programas educativos de educación superior.

Es importante destacar que estos organismos acreditadores garantizan la validez y confiabilidad de los procesos de evaluación, acreditación y/o certificación, asegurando que los programas de formación cumplan con los estándares establecidos en sus marcos de referencia o modelos, los cuales se basan en diversa instrumentación de recolección de datos como encuestas, entrevistas grupales e individuales, así como observaciones de infraestructura e instalaciones, entre otros elementos de interés. En la **Tabla 1** se puede observar una comparación entre dimensiones o categorías de análisis empleadas por los organismos mencionados.

Cada dimensión de análisis requiere del uso de instrumentación para recolectar la información necesaria de documentos, o de informantes clave en las instituciones evaluadas, por lo que para cada una de ellas han sido desarrolladas baterías de instrumentos validados según los procedimientos propios de cada agencia u organismo evaluador.

Tabla 1.

Comparación de dimensiones y categorías de análisis empleadas por organismos de Evaluación de la Calidad en educación superior

Dimensión/Categoría	España (ANECA)	México (CIEES)	América Latina (CAEP)
Calidad del Profesorado	ANECA evalúa la competencia pedagógica, la experiencia docente y la formación continua del profesorado.	CIEES se enfoca en la calidad académica, la actualización pedagógica y el desempeño en la enseñanza.	CAEP considera la formación académica, la experiencia docente y la participación en actividades de investigación y desarrollo profesional.

Dimensión/Categoría	España (ANECA)	México (CIEES)	América Latina (CAEP)
Plan de estudios	ANECA valora la pertinencia y actualidad del plan de estudios, la coherencia interna de los contenidos y la flexibilidad para adaptarse a las necesidades del contexto.	CIEES evalúa la alineación del plan de estudios con estándares internacionales, la integración de enfoques interdisciplinarios y la incorporación de tecnologías educativas.	CAEP examina la relevancia y pertinencia del currículo, la flexibilidad y adaptabilidad para atender diversidad de contextos, e integración de competencias transversales y habilidades de pensamiento crítico.
Recursos y Apoyo Institucional	ANECA considera la infraestructura física y tecnológica, el acceso a bibliotecas y recursos de aprendizaje, y el apoyo para la investigación y la innovación educativa.	CIEES evalúa la dotación de recursos didácticos y tecnológicos, los servicios de apoyo estudiantil, y los programas de tutorías y orientación académica.	CAEP analiza la disponibilidad de recursos físicos y tecnológicos, los programas de becas y apoyo económico, y los servicios de orientación académica y profesional.
Evaluación y Seguimiento	ANECA se centra en los procedimientos de evaluación del aprendizaje, la retroalimentación formativa y sumativa, y el seguimiento del desempeño docente.	CIEES lleva a cabo la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso de instrumentos de evaluación formativa y sumativa, y el seguimiento de egresados.	CAEP implementa sistemas de evaluación del aprendizaje y del desempeño docente, seguimiento de la inserción laboral de egresados, y evaluación de la satisfacción estudiantil y del empleador.

Nota. En la tabla se describe un resumen de las dimensiones evaluadas por los organismos de evaluación de la calidad en educación superior de los países de España, México y la región de América Latina. Fuente: Elaboración propia. Basado en la información de los organismos ANECA, CIEES y CAEP, consultado en mayo de 2024 en <https://www.aneca.es/>; <https://www.ciees.edu.mx/> y <https://caepnet.org/>.

4. Instrumentos de recogida de datos para la evaluación de calidad en centros universitarios.

Un procedimiento de recolección de información es un conjunto sistemático de acciones y técnicas diseñadas para obtener datos relevantes y precisos que permitan evaluar, analizar y comprender diversas dimensiones de un fenómeno o entidad. La recolección de información puede involucrar métodos cualitativos, cuantitativos o una combinación de ambos (mixtos). Cada enfoque tiene sus propias características y aplicaciones, dependiendo del objetivo de la evaluación y la naturaleza de la información requerida.

Una característica elemental de un procedimiento de recolección de información es su diseño y planificación cuidadosa. Este proceso comienza con la definición clara de los objetivos de la evaluación y las preguntas de investigación, lo cual guía la selección de los métodos y herramientas de recolección de datos más adecuados. Un diseño robusto considera la validez y la confiabilidad de los instrumentos utilizados, asegurando que los datos recopilados sean precisos y representativos de la realidad que se pretende estudiar (Flick, 2022).

En el contexto de la evaluación de la calidad en centros universitarios de formación del profesorado, estos procedimientos son fundamentales para recopilar evidencias que apoyen la toma de decisiones informadas y la implementación de mejoras continuas en la institución educativa. Asimismo, la ética en la recolección de información también es necesaria. Los procedimientos deben respetar la privacidad y la confidencialidad de los participantes, obteniendo su consentimiento informado y asegurando que los datos sean utilizados únicamente con fines de evaluación y mejora educativa. La transparencia en los procedimientos y la comunicación clara de los resultados a todas las partes interesadas fomentan la confianza y la colaboración en el proceso de evaluación (Mertens, 2023).

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos más utilizados para la evaluación de la calidad en centros universitarios de formación del profesorado en los últimos años, extraídos de estudios recientes.

4.1. Cuestionarios y Encuestas Estructuradas.

En el ámbito de la recolección de datos para la evaluación de calidad en centros universitarios, las encuestas se destacan como una de las técnicas más utilizadas. Según (Cohen et al., 2017) las encuestas son un método popular en la evaluación educativa porque permiten recoger opiniones y percepciones de estudiantes y profesores sobre diferentes aspectos de la calidad educativa, como la efectividad de la enseñanza, la infraestructura, y los recursos disponibles. Estas encuestas pueden ser cuantitativas o cualitativas, y se basan en la aplicación de cuestionarios estructurados a una muestra representativa de individuos. El cuestionario, por tanto, es el instrumento fundamental en las encuestas y consiste en un conjunto de preguntas diseñadas para obtener respuestas específicas de los encuestados. Estas herramientas siguen siendo fundamentales en ámbito educativo por su capacidad para recopilar datos de manera eficiente de un gran número de participantes, lo que las hace también muy pertinentes una comunidad educativa grande como es la universitaria (Groves et al., 2009).

Atendiendo a los cuestionarios, es importante resaltar que el diseño de un cuestionario efectivo es una tarea crítica que requiere atención a varios aspectos para garantizar la validez y la confiabilidad de los datos recolectados (Dillman et al., 2014). Algunos de los pasos esenciales en el diseño de cuestionarios incluyen: 1) Definición del objetivo: Clarificar el propósito de la encuesta y las preguntas específicas de investigación. 2) Desarrollo de preguntas: Redactar preguntas claras, concisas y relevantes que alineen con los objetivos de la investigación. Es fundamental evitar ambigüedades y sesgos en la formulación de las preguntas. 2) Formato de respuesta: Decidir el tipo de respuesta (por ejemplo, escalas de Likert, opciones múltiples, respuesta dicotómica) que mejor capture la información requerida. 4) Orden de las preguntas: Organizar las preguntas de manera lógica y coherente, comenzando con preguntas generales y avanzando hacia preguntas más específicas. 5) Pretest: Realizar pruebas piloto del cuestionario para identificar y corregir problemas potenciales antes de su aplicación a la muestra completa. Además, debe de tenerse en cuenta el formato de éste, que debe definirse de acuerdo con las siguientes características: estructura, formato de la pregunta y modo de administración. Un cuestionario puede ser en términos de su estructura: estructurado, semi-estructurado o no estructurado. Los cuestionarios estructurados tienen un formato fijo de preguntas y opciones de respuesta, así como el mismo orden en que se presentan las preguntas, lo que facilita el análisis cuantitativo; también pueden ser no estructurados, es decir, preguntas en diferente orden o incluso preguntas diferentes; o semiestructurados, que serían las mismas preguntas, pero en orden diferente. Por otra parte, según Brace (2018) "*los cuestionarios pueden contener una mezcla de preguntas abiertas y cerradas*". Las preguntas cerradas son útiles para obtener respuestas cuantificables y consistentes, mientras que las preguntas abiertas permiten explorar respuestas más detalladas y cualitativas". Las preguntas cerradas son útiles para análisis estadísticos, mientras que las abiertas proporcionan datos cualitativos más ricos. Finalmente, por su modo de administración, los cuestionarios pueden ser administrados utilizando diferentes formatos: impreso manera presencial, por correo, telefónicamente o en línea, etc. Particularmente, los cuestionarios electrónicos han ganado popularidad por su facilidad de distribución y análisis automatizado. Entre las formas más utilizadas para la administración de cuestionarios en línea se encuentran los siguientes software y plataformas de administración de encuestas online: Google Forms, SurveyMonkey, Typeform, Microsoft Forms.

4.1.1. Ejemplo de encuestas y cuestionarios aplicados para la evaluación de la calidad en centros de formación del profesorado.

Los cuestionarios y encuestas se utilizan ampliamente en la evaluación de la calidad en centros universitarios. Algunos ejemplos de los más usados en dichas instituciones se describen a continuación:

- *Cuestionarios para la evaluación de la satisfacción estudiantil*: El objetivo de este tipo de cuestionarios es medir el nivel de satisfacción de los estudiantes con diversos aspectos de su experiencia educativa, como la calidad de la enseñanza, los recursos disponibles y el ambiente de aprendizaje (Kuh et al., 2011). Las dimensiones más se suelen evaluar en este tipo de cuestionario son (Escobar, 2023):

- Calidad académica de la enseñanza (claridad de los contenidos, metodología empleada, dominio del tema por parte del profesor).
 - Ambiente de aprendizaje (infraestructura, ambiente colaborativo, respeto y equidad).
 - Calidad de los servicios de apoyo a los procesos educativos tales como los servicios de biblioteca, parking, actividades extracurriculares y deportivas.
 - Acceso a la movilidad internacional.
 - Recursos y materiales (disponibilidad y utilidad de materiales educativos, acceso a bibliotecas y recursos digitales).
 - Servicios de apoyo y el trato amable y eficiente por parte del personal docente, administrativo y laboral de la institución (atención administrativa, tutorías, orientación académica).
 - Actividades y espacios que promueven la participación de los estudiantes en la toma de decisiones institucionales.
- *Cuestionario de Evaluación Docente:* Este instrumento se centra en la evaluación del desempeño de los profesores por parte de los estudiantes. Se recogen datos sobre la competencia pedagógica, la interacción con los estudiantes, y la capacidad de motivar y comprometer a los alumnos. Las dimensiones más evaluadas en este instrumento suelen ser:
- Competencia pedagógica (preparación y organización de clases, actualización de contenidos).
 - Interacción y comunicación (disposición para resolver dudas, accesibilidad fuera del aula).
 - Motivación y compromiso (capacidad para inspirar y motivar, fomentar la participación activa).
- *Cuestionario de Satisfacción del Profesorado:* Este cuestionario recoge la percepción del profesorado sobre diversos aspectos del entorno de trabajo, recursos disponibles, y apoyo institucional, que afectan la calidad educativa (Mohamed Mohand et al., 2022). Las dimensiones más comúnmente evaluadas son:
- Condiciones de trabajo (infraestructura, carga de trabajo).
 - Recursos y apoyo (disponibilidad de materiales, apoyo tecnológico).
 - Desarrollo profesional (oportunidades de formación continua, incentivos).
- *Encuesta de Autoevaluación de la Calidad:* Esta encuesta permite a las unidades de calidad evaluar internamente su desempeño en áreas clave como la planificación, la implementación de políticas de calidad, y la mejora continua. Además, la autoevaluación es uno de los procesos más importantes en la evaluación de la calidad de la educación en el contexto universitario (Estrada Velazco et al., 2023). Las dimensiones que se podrían evaluar en este cuestionario de autoevaluación serían las siguientes:

- Planificación y gestión (definición de objetivos, planificación estratégica).
 - Implementación de políticas (aplicación de normativas, seguimiento de procesos).
 - Mejora continua (análisis de resultados, acciones correctivas).
- *Retroalimentación de egresados*: Obtener información de los graduados sobre la relevancia y la aplicabilidad de su formación en el mercado laboral, así como su nivel de preparación para sus carreras profesionales (Briones et al., 2023).

Los datos obtenidos a través de estos cuestionarios permiten a las organizaciones de educación superior identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas para optimizar la calidad y satisfacción del cliente (Schindler, 2015).

4.2. Entrevistas

Las entrevistas son una técnica cualitativa fundamental en la investigación educativa que consiste en la interacción directa entre el investigador y los participantes para obtener información detallada sobre sus experiencias, opiniones y percepciones. Este método permite explorar en profundidad temas complejos que no pueden ser abordados adecuadamente mediante cuestionarios o encuestas. Según Cohen et al., (2017) las entrevistas ofrecen una flexibilidad que permite al investigador adaptar las preguntas en función de las respuestas de los participantes, lo que facilita la obtención de datos ricos y contextuales. En el ámbito de la educación superior, las entrevistas se utilizan para captar la diversidad de experiencias y perspectivas de estudiantes, profesores y administradores. En el contexto de la calidad educativa, las entrevistas permiten a los evaluadores obtener de manera detallada información sobre los procesos y resultados educativos. Por ejemplo, mediante entrevistas con estudiantes, los evaluadores pueden explorar su percepción sobre la efectividad de los métodos de enseñanza, la relevancia del contenido curricular y la calidad del ambiente de aprendizaje. (Krueger & Casey, 2015) destacan que las entrevistas en profundidad pueden revelar aspectos de la experiencia educativa que no serían evidentes a través de métodos cuantitativos, como la motivación, el compromiso y las expectativas de los estudiantes. Esta información es crucial para identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias que mejoren la calidad educativa.

Las entrevistas también son una herramienta valiosa para evaluar el desempeño y las prácticas pedagógicas de los profesores en la educación superior. A través de entrevistas con docentes, los investigadores pueden obtener información sobre las estrategias de enseñanza utilizadas, los desafíos que enfrentan y las necesidades de desarrollo profesional. Flick (2018) señala que las entrevistas permiten explorar cómo los profesores perciben su rol y su relación con los estudiantes, lo cual es fundamental para comprender y mejorar la dinámica educativa. Además, las entrevistas pueden identificar buenas prácticas pedagógicas que pueden ser compartidas y adoptadas por otros docentes para mejorar la calidad de la enseñanza.

Otra ventaja de las entrevistas es su capacidad para evaluar la implementación y el impacto de políticas y programas educativos. En las instituciones de educación superior, las entrevistas con administradores y responsables de la toma de decisiones pueden proporcionar una visión detallada sobre cómo se están llevando a cabo las políticas y programas, y cuáles son sus resultados. Cohen, Manion y Morrison (2018) sugieren que este método permite identificar las barreras y facilitadores de la implementación efectiva, así como las percepciones de los actores educativos sobre la eficacia de las intervenciones. Esta información es esencial para ajustar y mejorar las políticas educativas de manera continua.

Finalmente, las entrevistas facilitan la exploración de temas sensibles o complejos que pueden ser difíciles de abordar a través de otros métodos. Por ejemplo, temas como la inclusión y diversidad, el acoso escolar, o las experiencias de estudiantes con discapacidades pueden ser explorados en profundidad mediante entrevistas. Los autores Morgan et al., (2015) argumentan que las entrevistas proporcionan un espacio seguro y confidencial para que los participantes compartan sus experiencias personales y perspectivas, lo que puede llevar a una comprensión más matizada y completa de los desafíos y oportunidades en la educación superior. Este enfoque cualitativo es fundamental para desarrollar políticas y prácticas inclusivas y equitativas que promuevan la calidad educativa para todos los estudiantes de educación superior.

4.3. Grupos focales

Los grupos focales son una técnica de investigación cualitativa que consiste en reunir a un grupo pequeño de personas para discutir un tema específico bajo la guía de un moderador. Esta metodología se utiliza para obtener una comprensión más profunda de las percepciones, opiniones y actitudes de los participantes sobre el tema en cuestión. De acuerdo con Krueger y Casey (2015), los grupos focales permiten a los educadores e investigadores explorar cómo y por qué las personas piensan o sienten de cierta manera, a través de la interacción grupal y el intercambio de ideas. La riqueza de la información obtenida se debe a la dinámica de grupo que promueve la discusión y reflexión conjunta.

En el ámbito de la calidad educativa, los grupos focales permiten captar las diversas perspectivas de los actores educativos, como estudiantes, maestros, padres y administradores escolares. Por ejemplo, un grupo focal puede reunir a un conjunto de estudiantes para discutir su experiencia con un nuevo plan de estudios, proporcionando así retroalimentación directa que puede ser utilizada para mejorar la implementación del programa. Como señalan Cohen, Manion y Morrison (2018), este tipo de investigación participativa es crucial para asegurar que las reformas educativas se basen en evidencia concreta y se ajusten a las necesidades reales de la comunidad educativa.

Los grupos focales también se emplean para evaluar la efectividad de políticas y programas educativos. Al reunir a diferentes partes interesadas, es posible obtener una visión integral sobre los impactos y desafíos de las iniciativas en curso. Por ejemplo, una serie de grupos focales con maestros y administradores pueden revelar tanto los éxitos como las dificultades de un programa de desarrollo profesional docente. Según Flick

(2018), este tipo de evaluación cualitativa es esencial para identificar áreas de mejora y asegurar la sostenibilidad de las intervenciones educativas.

Además, los grupos focales facilitan la identificación de necesidades y prioridades en el ámbito educativo. A través de discusiones guiadas, los participantes pueden expresar sus preocupaciones y sugerencias, lo que ayuda a los responsables de la toma de decisiones a diseñar programas y políticas que respondan efectivamente a las expectativas de la comunidad educativa. Morgan (2019) argumenta que la participación activa de los interesados en el proceso de evaluación fomenta un sentido de pertenencia y compromiso con las iniciativas educativas, lo que puede traducirse en una implementación más exitosa.

4.3.1. Guías de preguntas para grupos focales

Una guía de preguntas para grupos focales permite poder asegurar que la discusión sea productiva y se obtenga la información necesaria. Una buena guía de preguntas debe ser clara, abierta y flexible para permitir la exploración de diferentes perspectivas y experiencias de los participantes. Según Krueger y Casey (2015), la elaboración de la guía comienza con la identificación de los objetivos de la investigación (en nuestro caso con respecto al tema de calidad educativa), lo que guiará la formulación de preguntas que sean relevantes y alineadas con dichos objetivos.

En un primer momento, es importante desarrollar preguntas de apertura que sean generales y fáciles de responder para poner a los participantes a gusto. Estas preguntas suelen ser sobre experiencias o percepciones generales y sirven para iniciar la conversación. Morgan (2019) sugiere que estas preguntas deben ser neutrales y no sugestivas, para evitar influir en las respuestas de los participantes. Un ejemplo de pregunta de apertura podría ser: "¿Qué opinan sobre el ambiente de aprendizaje en su escuela?"

A medida que la discusión avanza, las preguntas deben volverse más específicas y profundas. Estas preguntas de sondeo son diseñadas para explorar más detalladamente los temas de interés. Flick (2018) recomienda usar preguntas que fomenten la reflexión y permitan a los participantes compartir ejemplos concretos de sus experiencias. Preguntas como "¿Cómo describirían su experiencia con el nuevo plan de estudios implementado este año?" o "¿Qué desafíos han enfrentado con respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades especiales?" son ejemplos de preguntas que pueden generar discusiones ricas y detalladas.

Además, es recomendable incluir preguntas de cierre que ayuden a resumir y clarificar la discusión. Estas preguntas deben permitir a los participantes reflexionar sobre los temas discutidos y agregar cualquier información adicional que consideren relevante. Cohen, Manion y Morrison (2018) sugieren preguntas como "¿Hay algo más que les gustaría agregar sobre el tema que no hayamos discutido?" o "¿Cuáles creen que son las principales conclusiones de nuestra conversación hoy?"

Finalmente, la guía de preguntas debe ser flexible y adaptativa. Durante el grupo focal, el moderador debe estar preparado para modificar o añadir preguntas según la dinámica de la discusión y las respuestas de los participantes.

4.4. Observación directa

La observación directa es una técnica de investigación cualitativa que implica la observación sistemática y no intrusiva de los comportamientos y dinámicas en un entorno específico. En el ámbito educativo, esta metodología se utiliza para captar de manera detallada las interacciones, prácticas y contextos que ocurren en los entornos de aprendizaje. Según los autores Cohen, Manion y Morrison (2018), la observación directa permite a los investigadores obtener una comprensión profunda y contextualizada de los procesos educativos, que a menudo no pueden ser captados a través de métodos cuantitativos. Esta técnica es particularmente valiosa porque proporciona datos en tiempo real y en el contexto natural de los participantes, lo que ayuda a evitar los sesgos que pueden surgir en otros métodos de recolección de datos.

En educación superior, la observación directa se utiliza para evaluar la calidad educativa al permitir una evaluación exhaustiva de las prácticas pedagógicas y las interacciones en el aula. A través de esta metodología, los investigadores y/o evaluadores pueden observar cómo, por ejemplo, los profesores implementan sus estrategias de enseñanza, cómo los estudiantes interactúan entre sí y con el contenido, y cómo se desarrollan las dinámicas de grupo. Krueger y Casey (2015) afirman que la observación directa ofrece una perspectiva invaluable sobre la efectividad de los métodos de enseñanza y el ambiente de aprendizaje, lo que es crucial para la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior.

La observación directa también permite identificar y analizar las prácticas pedagógicas que contribuyen a un entorno de aprendizaje de alta calidad. Por ejemplo, mediante la observación de clases, los investigadores pueden identificar las técnicas de enseñanza que fomentan la participación activa de los estudiantes, el uso efectivo de tecnologías educativas y las estrategias que promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Según Flick (2018), estos hallazgos pueden ser utilizados para desarrollar programas de desarrollo profesional para docentes, orientados a mejorar las prácticas pedagógicas y, por ende, la calidad educativa. Además, la observación directa permite evaluar la equidad en el aula, identificando posibles sesgos y desigualdades en las interacciones y el acceso a recursos educativos.

Otro aspecto importante de la observación directa es su capacidad para evaluar la implementación de políticas y programas educativos. En el ámbito de la educación superior, las instituciones a menudo implementan nuevas políticas o programas con el objetivo de mejorar la calidad educativa. La observación directa permite a los investigadores evaluar cómo estas políticas y programas se están llevando a cabo en la práctica y cuál es su impacto en el entorno de aprendizaje. Cohen, Manion y Morrison (2018) sugieren que esta metodología puede revelar discrepancias entre la planificación y la implementación, proporcionando información valiosa para ajustar y mejorar las políticas educativas.

Finalmente, la observación directa facilita la recopilación de datos sobre el ambiente físico y social del aula, que son componentes críticos de la calidad educativa. Los investigadores pueden observar factores como el diseño del aula, la disposición de los

muebles, el uso del espacio y la accesibilidad de los recursos educativos. Morgan (2019) destaca que estos elementos pueden influir significativamente en el aprendizaje y la enseñanza, y que la observación directa permite identificar áreas de mejora que pueden no ser evidentes a través de otros métodos de evaluación. Además, la observación directa puede captar las interacciones sociales y la cultura del aula, proporcionando una visión holística de cómo estos factores afectan la experiencia educativa.

4.4.1. Instrumentos para llevar a cabo la observación directa.

Uno de los instrumentos más comunes para llevar a cabo la observación directa es la lista de verificación o check-list. Este instrumento consiste en un listado de comportamientos, actividades o eventos específicos que el observador debe marcar durante la observación. Las listas de verificación son útiles para recolectar datos cuantitativos sobre la frecuencia de determinados comportamientos o eventos. Según Flick (2018), este método permite a los investigadores realizar observaciones rápidas y estructuradas, asegurando que no se pasen por alto aspectos importantes del comportamiento observado. Por ejemplo, en un aula, una lista de verificación puede incluir ítems como "participación del estudiante", "uso de tecnología" y "interacción profesor-estudiante".

Otro instrumento es el diario de campo. Este es un registro detallado y descriptivo de las observaciones realizadas, donde el investigador anota tanto lo que ocurre como sus propias reflexiones e interpretaciones. Krueger y Casey (2015) destacan que los diarios de campo permiten una mayor profundidad y riqueza en los datos cualitativos, ya que capturan no solo los eventos observados sino también el contexto y las emociones asociadas. Este tipo de instrumento es especialmente valioso para estudios etnográficos y exploratorios, donde la comprensión del contexto y las interacciones complejas es esencial.

Las grabaciones de audio y video son otro instrumento importante en la observación directa. Estas tecnologías permiten registrar de manera precisa y objetiva las interacciones y actividades en el aula, proporcionando un registro permanente que puede ser revisado y analizado repetidamente. Según Morgan (2016), las grabaciones de video son particularmente útiles para captar detalles visuales y no verbales que pueden ser cruciales para entender las dinámicas educativas. Las grabaciones de audio, por otro lado, son útiles para capturar conversaciones y discusiones, facilitando el análisis detallado de las interacciones verbales.

El uso de escalas de observación es otro método efectivo para estructurar la recolección de datos. Las escalas de observación permiten a los observadores evaluar el comportamiento o las características de los participantes en una escala predefinida, como de 1 a 5 o de "nunca" a "siempre". Cohen, Manion y Morrison (2018) sugieren que este tipo de instrumento es útil para obtener datos más subjetivos y evaluativos, como la calidad de la interacción profesor-estudiante o el nivel de compromiso de los estudiantes. Las escalas de observación facilitan la comparación entre diferentes observaciones y pueden ser utilizadas para analizar tendencias y patrones en los datos.

Finalmente, los mapas de interacción son un instrumento visual que permite a los investigadores registrar las interacciones espaciales y sociales en el aula. Estos mapas son

diagramas del entorno de observación en los que el observador anota las interacciones entre los participantes, la disposición del mobiliario y el movimiento dentro del espacio. Flick (2018) señala que los mapas de interacción son particularmente útiles para estudios sobre la organización espacial y la dinámica de grupo, ya que proporcionan una representación visual clara de cómo los estudiantes y profesores interactúan y se mueven en el entorno educativo.

5. Instrumentos y procedimientos en agencias de evaluación de la calidad europeas y latinas.

En el estudio titulado “Implementación de unidades de calidad en la formación del profesorado: entre armonización de las prácticas de evaluación y singularidad de los contextos (Lafont et al., 2022) en el marco del Proyecto ECALFOR, se plantea como hipótesis que: *“la internacionalización de la formación docente se impone a partir de la implementación de un protocolo que tiene como objetivo evaluar la calidad de la formación y su organización al mismo tiempo que produce una distinción entre las instituciones de educación superior que tendrían recursos necesarios y las que no podrían crear condiciones eficientes para su aplicación”*.

A nivel mundial existen grandes diferencias entre los sistemas educativos de Europa y América Latina, por lo que se reflexiona acerca de la diversidad cultural y los modelos educativos y sus modelos de evaluación. A continuación, se presentan ejemplos de modelos europeos y de América Latina para su exploración.

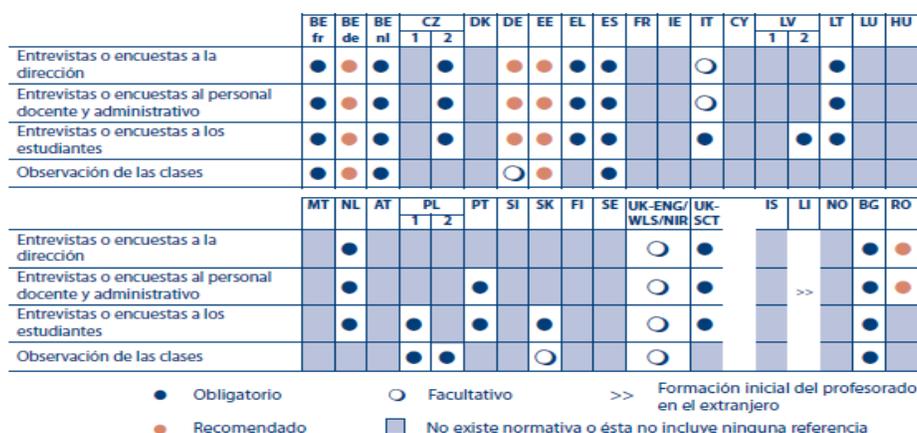
5.1. Instrumentos utilizados en universidades europeas, el caso ANECA en España.

La Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), una de las primeras que inician los procesos de acreditación de las titulaciones en Europa como parte del proceso evaluativo y que centró su cumplimiento en criterios y estándares para la formación incluyó el componente de las competencias del estudiante en lo que requiere la sociedad y el mercado laboral.

Las universidades europeas para el desarrollo de las evaluaciones internas utilizan un conjunto de diferentes procedimientos e instrumentos. En un conjunto de trece países o regiones no existe la normativa oficial que establezca procedimientos e instrumentos de la evaluación interna. En la figura 2, se ilustra dicha normativa de uso de procedimientos e instrumentos, reconociéndose la obligatoriedad o no en la aplicación de estos; así como los que tiene la categoría de recomendados.

Figura 2.

Tipología de instrumentos y procedimientos para la evaluación de la calidad de la formación del profesorado en educación superior.



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE de): el gráfico se refiere únicamente a la evaluación interna de los centros de formación inicial del profesorado de educación primaria. La formación del profesorado de educación secundaria general se imparte fuera de la Comunidad. La mayoría de los docentes se forman en la Comunidad francesa de Bélgica.

República Checa: (1) evaluación interna previa a la evaluación externa (2) evaluación interna anual.

Grecia: la información se refiere a la ley sobre la evaluación de la calidad de la educación superior aprobada en agosto de 2005.

Chipre: el gráfico se refiere únicamente a la evaluación interna de los centros específicos de formación inicial del profesorado de educación primaria.

Letonia: (1) evaluación interna de un centro de educación superior para su acreditación (2) evaluación interna de un programa de estudios para su (re)acreditación.

Luxemburgo: la formación general del profesorado de educación secundaria debe realizarse en el extranjero.

Países Bajos: la normativa nacional sobre la acreditación precisa que la evaluación interna utilizada en una revisión externa por pares y en la acreditación debe seguir el modelo establecido para la acreditación, además de los requisitos que le son propios y que le exigen los pares.

Polonia: (1) evaluación interna de las universidades (2) evaluación interna de los centros específicos de formación del profesorado.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la información facilitada se refiere únicamente a la evaluación de la formación inicial del profesorado y no a la evaluación de la educación superior en general.

Rumanía: se recomienda, asimismo, que en la evaluación interna se utilicen documentos elaborados por otros departamentos del centro de educación superior.

Nota. En la figura se describen los diferentes tipos de instrumentos y procedimientos obligatorios, recomendados y facultativos para la evaluación de la formación inicial y continua profesorado en educación superior en Europa. Fuente: Tomado de *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo* (Comisión Europea et al., 2006).

5.1. Instrumentos utilizados en universidades latinas: el caso de Panamá

En Panamá la evaluación ha sido considerada compleja y en ocasiones conflictiva desde el inicio de los procesos de acreditación y reacreditación universitaria, proceso que se desarrolla desde hace 12 años por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Universitaria de Panamá (CONEAUPA). En el año 2023 se re-acreditan 23 universidades entre las cuales se encuentran universidades públicas y privadas que fueron acreditadas en el 2012 y cinco (5) nuevas universidades particulares acreditadas (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Universitaria de Panamá [CONEAUPA], 2023).

En año 2015 se establece en materia de evaluación El Sistema Nacional y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAUPA), concibiéndose en su conjunto estructural “el conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados, con la finalidad de contar desde la orientación de las políticas inherentes los criterios, indicadores y estándares” que facilitan las acciones

tripartitas de autoevaluación, evaluación externa y la certificación del proceso alcanzado, con lo cual las instituciones de educación superior determinan cumplir planes de mejora en pro de ser garantes prospectivamente del aseguramiento de la calidad de la educación universitaria en el país.

De forma orgánica en el país se desarrollan dos procesos conexos y vinculantes, a saber, los procesos de Fiscalización, con sus procedimientos, guías y criterios inherentes. De cuyos resultados las universidades reciben las certificaciones correspondientes que les periten entrar en los procesos de evaluación de carreras. En la tabla 2, se resumen los instrumentos y procesos de fiscalización y desarrollo académico que se usan en las universidades panameñas.

Tabla 2

Procesos e Instrumentos de fiscalización y evaluación

Procesos/Instrumentos de fiscalización	Instrumentos/procesos de desarrollo académico
Evaluación Administrativa Fiscalización de Facilidades Académicas Fiscalización de Expedientes Supervisión y Seguimiento de Programa Fiscalización de Estructura Física Informe de Visita in Situ Guías Formato de Informe de Fiscalización	Formulario FSS001. Supervisión y Seguimiento a las Carreras y programas aprobados y/actualizados. Formulario FFA 004. Evaluación de Estructura física y/o virtuales Formularios Guía para el proceso de Fiscalización de las Universidades particulares en la República de Panamá Reunión Ordinaria N° 003-2019 del Pleno de la Comisión Técnica de Desarrollo Académico (CTDA). (Ministerio de Educación, 2024)

Nota. En esta tabla se resumen los instrumentos y procedimientos para la evaluación de las instituciones en los procesos de fiscalización y desarrollo académico. Tomado de “*Estatus de Universidades*”. CONEAUPA (2023). Accesible en: https://ctda.up.ac.pa/index.php?title=5&title_sm=3&op=2

Las universidades panameñas han de evidenciar desde su praxis los diferentes instrumentos, procedimientos y/o guías que utilizan de forma orgánica para la gestión del desarrollo académico de las carreras.

Como se ha comentado en apartados anteriores del presente capítulo, la autoevaluación de la institución es otro tipo de evaluación de la calidad y se considera, además, uno de los más importantes. En las instituciones de educación superior panameñas centradas en la formación inicial de profesorado, también se lleva a cabo el proceso de autoevaluación. En la tabla 3 se presentan, como ejemplo, los criterios de calidad mediante los cuales se hace el desarrollo de la autoevaluación de las carreras de forma que se tiene un desarrollado desplegable de instrumentos para dar respuesta a los indicadores y criterios con que se evalúa la calidad.

Tabla 3.

Factores y Criterios mediante los cuales se evalúan las carreras en el sistema de educación universitario panameño

Factores		
Factor 1: Contexto institucional de la carrera		
Componente	Subcomponente	Criterios de calidad
1.Estructura organizacional de la carrera	1.Organización	1.Existencia de políticas y mecanismos que aseguran la coherencia entre misión, visión y los propósitos institucionales y el perfil de egreso
	2.Gestión del cambio	
	3.Conrrespondencia con el contexto	
	4.Políticas y normativas	
2.Gestión Estratégica	5. Gestión del perfil de Egreso	2.Delimitación de estrategia y mecanismos de monitoreo y evaluación, que permitan demostrar la pertinencia del perfil de egreso declarado
	6.Internacionalización de la carrera	
	7.Alianzas nacionales e internacionales	
3.Calidad y mejoramiento continuo de la carrera	8.Mecanismo de Evaluación	3.Existencia de mecanismos eficientes de aseguramiento de la calidad
4.Identidad y comunicación	9.Divulgación y promoción de la carrera	4.Coherencia de la carrera con la misión institucional y los mecanismos que permitan proyectar su identidad al campo ocupacional
Factor 2: Proyecto Académico		
5. Fundamentos de la carrera	10.Diseño curricular	5.Coherencia de la misión y objetivos de la carrera para la gestión del currículo, la docencia y su administración institucional
	11.Plan de Estudio	6.Coherencia de las políticas y mecanismos aplicados para evaluar
	12.Estrategia de enseñanza y aprendizajes	7. Eficacia de los procesos sistemáticos para el diseño e implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación periódica de las asignaturas ofrecidas en función de los objetivos de aprendizaje
6.Formación integral	13.Evaluación de desempeño academia	8.Pertinencia y coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los mecanismos de evaluación, según el

		perfil de egreso.
	14. Práctica académica	9.Eficacia de las estrategias para el desarrollo de las actividades curriculares y del Plan de Estudio conforme a las áreas de formación que conducen al perfil de egreso.
	15.Trabajo de Graduación	10.Efectividad de las opciones de graduación que permitan demostrar la capacidad para integrar la formación disciplinaria y profesional recibida de acuerdo al perfil de egreso.
7. Investigación y desarrollo	16.Estrategias de organización y fomento de la investigación, desarrollo e innovación	11. Pertinencia y eficacia de las acciones orientadas al fomento de la generación, publicación de nuevos conocimientos e innovaciones en las metodologías de enseñanza, conducentes a mejorar la docencia en la consecución del perfil de egreso.
	17.Vinculación con la docencia	
	18.Publicación y divulgación	
8.Desarrollo de la labor de extensión	19. Proyección social	12. Transparencia de los mecanismos formales y sistemáticos para diseñar, aprobar, organizar y financiar las actividades de vinculación con el medio.
	20.Educación continua	13. Eficiencia de la gestión de la carrera para impulsar las actividades de educación continua de los graduandos.
9.Personal directivo, administrativo y de apoyo	21.Directivos	14. Pertinencia del personal directivo, administrativo, técnico y de apoyo para cumplir sus funciones y las necesidades y las necesidades de desarrollo de la carrera.
	22. Personal administrativo	
10.Estudiantes	23. Mecanismos de admisión, permanencia y graduación	15. Impacto de la reglamentación que establece los derechos y deberes de los estudiantes.
	24. Vida universitaria y servicios de apoyo estudiantil	16. Efectividad de los servicios para los estudiantes que les permitan informarse y acceder a financiamiento y becas, participar en las actividades académicas.
11. Docentes	25. Procesos de selección y vinculación	17. Pertinencia y efectividad del proceso de selección e incorporación del personal docente idóneo en la carrera que garantice el logro del perfil de egreso.
	26.Idoneidad y competencias	
	27.Permanencia y	

	desarrollo	
Factor 4. Recursos Tecnológicos Y Financieros		
12.Estrategia de dotación de recurso para el Desarrollo del proyecto Académico	28.Recursos bibliográficos	18. Coherencia de los recursos bibliográficos de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje en correspondencia al nivel de desarrollo tecnológico propio de la carrera en sus aspectos disciplinarios, profesionales y pedagógicos
	29. Desarrollo e innovación	19. Eficiencia de los laboratorios y equipamiento especializado de la carrera que facilite el logro de los objetivos.
	30. Recursos financieros	20. Eficiencia e impacto de los Recursos financieros asignados a la carrera.
	31. Mobiliario e insumos	21.Eficiencia de los recursos tecnológicos y computacionales, de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje
Factor 5: Infraestructura		
13.Infraestructura y soporte	32.Espacios destinados a la carrera	22. Eficacia y eficiencia de las instalaciones físicas de la carrera
	33.Mecanismos para el desarrollo, la reposición y mantenimiento de las instalaciones	23.Eficacia y eficiencia en la reposición, seguridad y mantenimiento de las instalaciones físicas y equipamiento requerido por la carrera
	34.Patrimonio Inmobiliario	24.Dotación de recursos inmobiliario destinado al desarrollo de la física y equipamiento requerido por la carrera
	35.Prevenición y seguridad	
	36.Prevenición y soporte	
	37.Accesibilidad	
Factor 6: impacto y Resultados		
14.Manejo continuo	38. Efectividad del proceso educativo	25.Transparencia en el uso de la información resultante de procesos sistemáticos de autoevaluación de la carrera
	39.Verificación con los resultados	
	40.Autoregulación de la carrera	
	41. Vinculación con el sector productivo	26.Pertinencia e impacto de las actividades de vinculación con el medio, los graduados y los empleados
	42.Entorno laboral	

	43.Evaluación del desempeño profesional	
	44. Vinculación con el sector productivo	27.Coherencia y equidad en las actividades de vinculación con el entorno y los grupos de interés para el torcimiento de la carrera
	45.vinculación social	

Nota. En la tabla 3 se muestra el modelo de evaluación con fines de acreditación de carreras universitarias en Panamá. Fuente: CONEAUPA, (2021).

6. Conclusiones

La evaluación de unidades de calidad en centros universitarios de formación del profesorado requiere el uso de múltiples instrumentos y procedimientos de recogida de datos para obtener una visión completa y precisa del desempeño educativo. El empleo de cuestionarios, entrevistas, grupos focales y observación directa, junto con diseños de investigación mixtos y muestreos estratificados, son los más utilizados por las diferentes entidades de educación superior tanto de Europa como de América Latina. La combinación de todos estos procedimientos asegura una evaluación robusta y fiable de la calidad educativa en centros de educación superior centrados en la formación inicial del profesorado. Estos enfoques permiten identificar fortalezas y áreas de mejora, contribuyendo al desarrollo continuo y la excelencia en la formación del profesorado.

Referencias

- Aravena Pino, V. P. (2020). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar. Autopercepción del profesor (a) jefe.*
- Bloch, C., Degn, L., Nygaard, S., & Haase, S. (2021). Does quality work work? A systematic review of academic literature on quality initiatives in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 701–718.
- Brace, I. (2018). *Questionnaire design: How to plan, structure and write survey material for effective market research.* Kogan Page Publishers.
- Brennan, J., & Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change.* Open University Press.
- Briones, L. A. A., Arteaga, A. A. A., & Padrón, A. L. (2023). Modelo para seguimiento de graduados: Hacia el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior ecuatoriana. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(3), 264–279.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Mixed methods research. In *Research methods in education* (pp. 31–50). Routledge.
- Comas López, N. (2019). ¿Sirve la formación permanente del profesorado para mejorar los resultados educativos de los alumnos? *Fundación Jaume Bofill. Intitut Català d'Avaliació de Polítiques Públiques*.https://ivalua.cat/sites/default/files/2019-11/19_06_2019_09_25_34_Que_funciona_14_Castella.pdf
- Comisión Europea, Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, Eurydice. (2006). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo.*

- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Universitaria de Panamá [CONEAUPA] (1 de diciembre de 2023) *Universidades oficiales*. <https://coneaupa.edu.pa/universidades-oficiales/>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Universitaria de Panamá [CONEAUPA] (7 de julio de 2021). *Resolución de modelo de evaluación para Acreditación* <https://coneaupa.edu.pa/resoluciones-2021/>
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2021). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. John Wiley & Sons.
- Escobar, G. A. T. (2023). Medición de la satisfacción estudiantil en universitarios desde el modelo SERVQUAL. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 11(1), e6-1.
- Flick, U. (2022). *The SAGE handbook of qualitative research design*. SAGE
- Groves, R. M., Fowler Jr, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology* (Vol. 561). John Wiley & Sons.
- Harvey, L. (2018). Internal Quality Assurance In Support Of Quality Culture: From Rhetoric To Transformation. *Quality and Employability in Higher Education: Viewing Internal Quality Assurance as a Lever for Change*, 79–96.
- Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A., & Hernández Jaime, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13, 1–25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121730002>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus Group Interviewing. In *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 506–534). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2011). *Student success in college: Creating conditions that matter*. John Wiley & Sons.
- Lafont, P., Pariat, M., Souchet, J., & Zohra, B. (2022). Implementación de unidades de calidad en la formación del profesorado: entre armonización de las prácticas de evaluación y singularidad de los contextos. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 153–162. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2332>
- Laurett, R., & Mendes, L. (2019). EFQM model's application in the context of higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 36(2), 257–285. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-12-2017-0282>
- Lee, S., & Koh, A. (2020). *Lessons for Latin America from comparative education: South Korea's teacher policy*.
- Martínez Mediano, C. I., Adán Chavarría, P. A., Arribas Díaz, J. A., Porrás Aguirre, E., & Maldonado Rivera, J. J. (2022). *Modelos de calidad y su evaluación*. Editorial UNED.
- Mejía-Rodríguez, D. L., & Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702–715.
- Menzala-Peralta, C. C., Ortega-Menzala, E., Menzala Peralta, R. M., & Solís Trujillo, B. P. (2023). Evaluación basada en competencias en educación superior. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(28), 836–851.
- Mertens, D. M. (2023). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.
- Mohamed Mohand, L., Olmos Gómez, M. del C., & Luque Suárez, M. (2022). Satisfacción

- del profesorado y alumnado con la calidad de la educación superior. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 163–168. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2333>
- Moreno Olivos, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 685–694.
- Morgan, D. L., Eliot, S., Lowe, R. A., & Gorman, P. (2015). Dyadic Interviews as a Tool for Qualitative Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 37(1), 109–117. <https://doi.org/10.1177/1098214015611244>
- Palacios, Y. B., Zapata-Ros, M., & Hilerá, J. R. (2023). Modelo de calidad centrado en el aprendizaje para entornos sociales y ubicuos de aprendizaje: Una revisión teórica. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <https://doi.org/10.6018/red.544571>
- Pina, F. H. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 17(1), 32. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198821>
- Ramberg, J. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021–Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia–Inclusion and education: All means all.*
- Rico-Gómez, M. L., & Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77–101.
- Schindler, L. S. P.-E. H. W. ; L. C. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *High. Learn. Res. Commun.*, 5(3), <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Estrada Velazco, A., Zulueta Veliz, Y., & Vega Prieto, R. (2023). La autoevaluación de la calidad en la educación superior como un problema de toma de decisiones. *Revista Cubana De Educación Superior*, 42(Especial 3), 1–10. Recuperado a partir de <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/8486>
- Yusuf, F. A. (2023). Total quality management (TQM) and quality of higher education: A meta-analysis study. *International Journal of Instruction*, 16(2), 161–178. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16210a>

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DEL ESTUDIO SOBRE UNIDADES DE CALIDAD

José Manuel Ortiz-Marcos
María Tomé-Fernández
Oswaldo Lorenzo Quiles
(Universidad de Granada, España)

Definición y características de la metodología cualitativa

La metodología empleada en este trabajo ha sido cualitativa, aunque se han usado análisis de tipo mixto. Los datos analizados provienen del vaciado de entrevistas aplicadas a un grupo de responsables de unidades de calidad de universidades de Latinoamérica y Caribe participantes en el proyecto Erasmus+ Ecalfor.

La metodología cualitativa es un enfoque de investigación que se centra en la comprensión de los fenómenos sociales y humanos a través de la exploración de experiencias, percepciones y significados desde la perspectiva de los participantes (Bodman & Garista, 2023). A diferencia de los métodos cuantitativos, que buscan medir y analizar variables numéricas, la metodología cualitativa se basa en técnicas como entrevistas en profundidad, grupos focales, observaciones participativas y análisis de contenido textual (Davis, 2021; Rodríguez, Lorenzo, & Herrera, 2005). Estas técnicas permiten recolectar datos ricos y detallados que ofrecen una visión profunda y matizada del fenómeno bajo estudio (Albeladi, 2024). Las características principales de la metodología cualitativa incluyen la exploración en profundidad, centrada en la obtención de información detallada y comprensiva sobre los fenómenos estudiados; la contextualidad, que implica que los datos se recojan y analicen teniendo en cuenta el contexto específico en el que ocurren los fenómenos; la flexibilidad, que permite que los métodos y técnicas se adapten a las necesidades cambiantes del estudio y a las respuestas de los participantes; y la interpretatividad, que busca comprender los significados y percepciones de los participantes desde su propio punto de vista (Yang et al., 2023).

Cuando aplicar la metodología cualitativa

La metodología cualitativa es particularmente adecuada en situaciones donde se necesita una comprensión profunda y detallada de un fenómeno complejo, que se ajusta en diferentes contextos en los que es especialmente útil (Goebel & Maistry, 2022; Koyuncu & Yüksel Kaptanoğlu, 2022):

1. **Exploración de temas nuevos o poco estudiados:** Cuando el objetivo es obtener una visión comprensiva de un tema novedoso o insuficientemente investigado, la metodología cualitativa permite explorar y descubrir aspectos desconocidos.
2. **Comprensión de perspectivas subjetivas:** Se utiliza cuando es esencial entender los significados, percepciones y experiencias de los participantes desde su propia perspectiva. Esto es fundamental en estudios que buscan capturar la subjetividad y la diversidad de las experiencias humanas.
3. **Investigación contextual:** La metodología cualitativa es adecuada cuando el contexto en el que ocurren los fenómenos es crucial para su comprensión. Permite analizar cómo las circunstancias específicas y los entornos influyen en las experiencias y comportamientos de los participantes.

4. **Estudios de procesos dinámicos:** En investigaciones donde los fenómenos son fluidos y cambiantes, la metodología cualitativa permite capturar la naturaleza dinámica de los procesos y las interacciones sociales.

Importancia de la metodología cualitativa en la investigación

La metodología cualitativa es fundamental para capturar la complejidad y riqueza de los fenómenos sociales y humanos (Castañeda, 2022). Permite obtener información detallada y rica en matices, que a menudo se pierde en los enfoques cuantitativos, facilitando una comprensión más completa y profunda de los fenómenos estudiados (Ford et al., 2018). Esta metodología permite explorar y analizar cómo el entorno y las circunstancias específicas influyen en los fenómenos, lo cual es crucial para entender la complejidad y las interacciones contextuales que afectan las experiencias y comportamientos de los participantes (Solórzano et al., 2024). La flexibilidad en la recolección de datos es otra característica clave de la metodología cualitativa, ya que es altamente adaptable y permite ajustar las técnicas según las necesidades del estudio y la evolución de las respuestas de los participantes, lo cual es esencial para capturar la complejidad y dinámica de los fenómenos estudiados (Waalkes et al., 2023). Asimismo, la metodología cualitativa ayuda a identificar y comprender los procesos subyacentes y las dinámicas internas de los fenómenos, lo que es fundamental para entender no solo los resultados, sino también cómo y por qué ocurren ciertos fenómenos (Woodroffe, 2021). Finalmente, ofrece una perspectiva holística que considera múltiples dimensiones y aspectos que interactúan entre sí, proporcionando una visión integral y completa de los fenómenos estudiados (Smith & Luke, 2021).

Metodología cualitativa en la investigación realizada en Ecalfor

En el contexto de esta investigación, se ha decidido aplicar metodología cualitativa debido a varias razones que justifican su pertinencia y relevancia (Alhassan, 2024). La investigación tiene como objetivo principal evaluar y entender la evolución de las unidades de calidad existentes o creadas, y para ello la metodología cualitativa se presenta como la más adecuada, por los siguientes motivos (Elfreich & Dennis, 2022; Misiaszek, 2020; Regnault et al., 2018):

1. **Evidencias detalladas sobre la evolución de las unidades de calidad:** la entrevista cualitativa es esencial para obtener evidencias detalladas sobre cómo están evolucionando las unidades de calidad creadas. A través de entrevistas en profundidad, se pueden recoger datos ricos en detalles que revelan las experiencias, percepciones y sentimientos de los participantes respecto a las unidades de calidad. Esto permite una comprensión más clara y precisa de los cambios y mejoras, así como de las áreas específicas de éxito y desafío.
2. **Seguimiento minucioso y continuo:** la metodología cualitativa permite un seguimiento minucioso y continuo de las unidades de calidad. Las técnicas cualitativas como las entrevistas y las observaciones proporcionan información directa y profunda de los participantes, lo que facilita un seguimiento más preciso y adaptativo. Esto es crucial para identificar y entender las necesidades y expectativas de los participantes, así como para monitorear los avances y progresos de las unidades de calidad en tiempo real.
3. **Asesoramiento basado en evidencias:** en caso de ser necesario, los datos obtenidos a través de la metodología cualitativa proporcionarán una base sólida para establecer

medidas de asesoramiento. La comprensión de las experiencias y percepciones de los participantes permitirá diseñar intervenciones más efectivas y contextualizadas. Esto es fundamental para asegurar que las recomendaciones y estrategias de mejora se basen en evidencias robustas y detalladas, y estén alineadas con las necesidades y expectativas de los participantes.

4. **Identificación de factores contextuales:** la metodología cualitativa permite identificar y analizar los factores contextuales que influyen en la evolución de las unidades de calidad. Esto incluye aspectos como el entorno organizacional, las dinámicas de grupo, las interacciones sociales y las condiciones específicas del contexto. Entender estos factores es crucial para desarrollar estrategias de mejora que sean efectivas y sostenibles en el tiempo.
5. **Captura de la diversidad de experiencias y percepciones:** La metodología cualitativa permite capturar la diversidad de experiencias y percepciones de los participantes. Esto es fundamental para entender cómo diferentes personas y grupos experimentan y perciben las unidades de calidad, y cómo estas percepciones afectan su evolución y efectividad. Esta comprensión es esencial para desarrollar intervenciones que sean inclusivas y consideren las necesidades y expectativas de todos los participantes.

La aplicación de la metodología cualitativa en esta investigación es crucial para el desarrollo y mejora continua de las unidades de calidad. La metodología cualitativa permite obtener una comprensión profunda y detallada de la evolución de las unidades de calidad, a través de la recolección de datos ricos y matizados que revelan las experiencias, percepciones y significados de los participantes. Esto no solo proporciona evidencias detalladas sobre cómo están evolucionando las unidades de calidad, sino que también facilita un seguimiento minucioso y continuo, y permite establecer medidas de asesoramiento basadas en evidencias robustas y contextualizadas.

Por otra parte, la metodología cualitativa permite identificar y analizar los factores contextuales que influyen en la evolución de las unidades de calidad, y capturar la diversidad de experiencias y percepciones de los participantes. Esto permite desarrollar estrategias de mejora que sean efectivas, sostenibles e inclusivas. Por este motivo, la decisión de aplicar la metodología cualitativa en esta investigación se basa en su capacidad para proporcionar una comprensión profunda y contextualizada de la evolución y necesidades de las unidades de calidad, asegurando que las decisiones y asesoramientos futuros se basen en evidencias sólidas y detalladas, y contribuyendo así al éxito del proyecto.

Muestra

Tras una selección intencional de trece instituciones de educación superior de diferentes países de América Latina y Caribe, miembros del proyecto Ecalfor, participaron en este estudio 12 de dichas instituciones. La selección realizada asegura la variedad de contextos educativos y culturales, lo cual es esencial para obtener una visión amplia y comprensiva de cómo están evolucionando las unidades de calidad en diferentes entornos (Rana et al., 2023).

- **Universidad Autónoma de Tlaxcala, México (UATx).**
- **Universidad Autónoma de Yucatán, México (UADY).**
- **Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México (CIIDET).**

- **Universidad Federico Henríquez y Carvajal, República Dominicana (UFEHC).**
- **Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana (ISFODOSU).**
- **Universidad Tecnológica de Santiago, República Dominicana (UTESA).**
- **Universidad de Las Américas, Ecuador (UDLA).**
- **Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).**
- **Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá (UNACHI).**
- **Instituto Superior de Administración y Educación, Panamá (ISAE-Universidad).**
- **Universidade Federal do Maranhão, Brasil (UFMA).**
- **Universidade Estadual Paulista, Brasil (UNESP).**

Participantes

Además de las 12 instituciones señaladas en el apartado anterior, la investigación realizada incluyó un total de 13 responsables de unidades de calidad y 8 entrevistadores-asesores de estas unidades (ver Tabla 1). Los dos grupos proporcionan una perspectiva rica y diversa sobre las prácticas y desafíos en la implementación y evolución de las unidades de calidad. Su experiencia y conocimiento de las políticas institucionales son fundamentales para entender cómo se perciben y se implementan las iniciativas de calidad desde un punto de vista académico y administrativo. Además, estos participantes provienen de diferentes contextos culturales y educativos, lo que enriquece la diversidad de perspectivas y experiencias recogidas en el estudio.

La participación de ambos grupos permite una comprensión holística y equilibrada de la evolución de las unidades de calidad, proporcionando datos valiosos tanto desde la perspectiva de quienes implementan las estrategias de calidad como de aquellos que las experimentan directamente (Fernández-Navas et al., 2021). Esta dualidad en la muestra asegura que se consideren tanto los aspectos administrativos y pedagógicos como las experiencias y resultados educativos de los estudiantes (Wrigley, 2018). Al integrar perspectivas diversas, la investigación puede ofrecer recomendaciones más precisas y contextualizadas para la mejora continua de las unidades de calidad, asegurando que las estrategias implementadas sean efectivas y respondan a las necesidades y expectativas de todos los actores involucrados en el proceso educativo (Yoo, 2019).

Instrumento

Se diseñó una entrevista para la recogida de datos. Su construcción se llevó a cabo en el mes de mayo de 2023. La construcción de la entrevista incluyó la consideración de marcos de calidad internacionales, la selección de preguntas pertinentes y la obtención de autorizaciones. El equipo de trabajo creado en Ecalfor para este estudio diseñó el instrumento teniendo en cuenta el Diseño de los Sistemas de Garantía de Calidad de ACSUG y los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior de ENQA. Además, se consideraron los productos derivados de los paquetes de trabajo ya realizados en el proyecto ECALFOR, especialmente los paquetes 2 y 3. Esto permitió asegurar que las preguntas fueran relevantes y estuvieran alineadas con los estándares internacionales de calidad y adecuadas para el contexto específico de esta investigación.

Se garantizó la validez y fiabilidad de los datos recolectados y el respeto a los derechos de los participantes, contribuyendo así al éxito del estudio y proporcionando

recomendaciones precisas y contextualizadas para la mejora continua de las Unidades de Calidad.

Con el fin de no reiterar evaluaciones y análisis ya realizados en los paquetes referidos, se hizo una selección de preguntas consideradas pertinentes para la obtención de información proveniente de los responsables de las distintas Unidades de Calidad. Es necesario también recordar que la presente entrevista solo guarda relación con la tarea que debe llevar a cabo el grupo de expertos, conforme al compromiso adquirido en el proyecto Ecalfor: “asesoramiento a los socios de las universidades de Latinoamérica y El Caribe sobre el funcionamiento de las Unidades de Calidad creadas.”

Es decir, se trataba de recoger datos cualitativos sobre cómo están funcionando las Unidades de Calidad (UC) respecto a su cometido esperado y asesorar a los responsables de las UC sobre aspectos de mejora para lograr que estas cumplan con su función de conseguir avances objetivos en su actividad ordinaria: mejorar la formación del profesorado de Latinoamérica y Caribe a través de la evaluación continuada de la calidad de los distintos aspectos que configuran el plan de estudios (programa formativo) que están cursando en la universidad los futuros docentes de niveles educativos preuniversitarios.

Tabla 1. *Responsables de las Unidades de Calidad y entrevistadores/asesores*

Institución participante en Ecalfor	Persona/s responsable/s de la Unidad de Calidad	Entrevistadores/ asesores
Universidad Autónoma de Tlaxcala	Mariela Jiménez	Manuel Fernández (UGR)
Universidad Autónoma de Yucatán	Yheny López	
Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica	Joel Arroyo Zamora	
Universidad Federico Henríquez y Carvajal	Jhessika Espaillat	Mercedes González (UDC)
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña	Brenda Zayas	
Universidad Tecnológica de Santiago	Francisco Orgaz	
Universidad de las Américas	Paula Alejandra Hidalgo Andrade Danny Moya	Marisa Talavera Mónica Maruri Franz Coronel (CAB)
Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Yullio Cano de la Cruz	
Universidad Autónoma de Chiriquí	José Alexis Gallardo Araúz	
Instituto Superior de Administración y Educación	Ulina Mapp	Dolores Castro Isabel Belmonte Marta Mallo
Universidade Federal do Maranhão	Jaiver Efren Jaimes	

Universidad Estadual Paulista	Marcia Lopes Reis	(ACSUG)
-------------------------------	-------------------	---------

El objetivo de la entrevista fue recoger datos cualitativos sobre cómo están funcionando las Unidades de Calidad (UC) respecto a su cometido esperado, para, posteriormente, asesorar a los responsables de las UC sobre aspectos de mejora para lograr cumplir con su función de conseguir avances objetivos en su actividad ordinaria. Específicamente, la entrevista buscaba entender cómo las UC están mejorando la formación del profesorado de Latinoamérica y el Caribe a través de la evaluación continuada de la calidad de los distintos aspectos que configuran el plan de estudios (programa formativo) que están cursando en la universidad los futuros docentes de niveles educativos preuniversitarios.

A continuación se presenta la entrevista definitiva, realizada por el siguiente grupo de trabajo:

Manuel Fernández, Oswaldo Lorenzo y Ana Lendínez (UGR); Mercedes González (UDC); Marisa Talavera, Mónica Maruri y Franz Coronel (CAB); Dolores Castro, Isabel Belmonte y Marta Mallo (ACSUG).

ENTREVISTA PARA LA EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO DE LAS UNIDADES DE CALIDAD PROYECTO ECALFOR -PAQUETE DE TRABAJO 4-

DIMENSIÓN 1: CONTEXTUALIZACIÓN

- ¿Existe un marco general del Sistema de Garantía de Calidad de su Institución?
- ¿Qué estructura organizativa se sigue en la Unidad de Calidad de su institución?
- ¿Qué avances se han conseguido en la Unidad de Calidad de su institución desde la realización del Análisis DAFO, si existe dicho análisis, (Paquete 3 de Ecalfor)

DIMENSIÓN 2: INDICADORES DE LOS RECURSOS, PROCESOS Y RESULTADOS

- La Unidad de Calidad de su institución ¿Cuenta con un conjunto de indicadores orientados a valorar y medir los siguientes componentes: a) Plan de estudios, b) Personal docente, c) Personal administrativo, d) Recursos materiales, e) Servicios, f) Procesos de enseñanza aprendizaje, g) Sistema de evaluación de aprendizajes y h) Títulos de pregrado y postgrado?

Si así fuera, indique si tiene los siguientes elementos:

- a) Definición de categorías o dimensiones
- b) Fórmula de cálculo

De contar con ellos, descríbalos por cada uno de los incisos.

DIMENSIÓN 3: GESTIÓN DE INDICADORES

- ¿Cómo se genera la información?
- ¿Cómo se recolecta la información?
- ¿Cómo se analiza la información?
- ¿Cómo se presenta la información del indicador?
- ¿A quién está dirigida la información del indicador?

DIMENSIÓN 4: DIMENSIONES DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS-

TÍTULO OFERTADO

- ¿La denominación del título es coherente con el plan de estudios y los objetivos formativos?
- ¿El ámbito de conocimiento del título es coherente con el ámbito de conocimiento de los módulos, materias o asignaturas del plan de estudios?
- ¿Las menciones o especialidades complementan en contenido y carga horaria a la formación básica general?
- ¿La modalidad de enseñanza (presencial/semipresencial/virtual) es adecuada con el título ofertado?
- ¿El número de créditos responde a la normativa?
- ¿La justificación del título responde a las necesidades del contexto social, institucional y de interés de los postulantes?
- ¿Los objetivos formativos son coherentes con la justificación del título?
- ¿La estructura curricular es actualizada?
- ¿Las estrategias metodológicas permiten alcanzar los objetivos?
- ¿Existe un perfil de egreso?
- ¿Se gestionan programas de evaluación, seguimiento y acreditación de titulaciones (plan de estudio o programa formativo) por parte de la institución y de alguna agencia de calidad nacional o internacional? ¿Cuáles son los protocolos o planes de gestión? ¿Cuál es su parecer sobre la ejecución e impacto de esta gestión?

DIMENSIÓN 5: RESULTADOS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE

- ¿Los conocimientos, competencias, habilidades o destrezas guardan relación con los objetivos formativos y con el perfil de egreso?
- ¿Los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje propuestos en el título son evaluables?

DIMENSIÓN 6: ADMISIÓN, RECONOCIMIENTO Y MOVILIDAD

- ¿Los criterios de admisión a la Institución Educativa son claros, públicos y de carácter académico?
- Mencione los tres principales criterios de selección y admisión de postulantes a la Institución Educativa.
- ¿Cuáles son las principales características del reconocimiento y transferencia de créditos?

DIMENSIÓN 7: PLANIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

- ¿La planificación de las enseñanzas es coherente con los resultados del proceso de formación y aprendizaje y, con la modalidad de aprendizaje?
- ¿La planificación de enseñanzas contempla la coherencia interna en los módulos, materias o asignaturas de las actividades formativas, la metodología docente y los sistemas de evaluación?
- ¿La cantidad de créditos asignado al título corresponde al grado emitido y a la normativa?

- ¿Cómo se organiza el plan de estudios, cuál es su estructura, tiene componentes de formación básica, materias teóricas, materias prácticas, asignaturas de investigación? Describa la estructura indicando el número de créditos distribuido en cada componente.
- ¿Cuál es la modalidad de egreso o titulación? ¿tesis u otra modalidad?
- ¿Cómo se verifica la adquisición de las competencias al finalizar el título?

DIMENSIÓN 8: PERSONAL ACADÉMICO Y DE APOYO A LA DOCENCIA

- ¿La cantidad del profesorado corresponde a la cantidad de estudiantes formándose?
- ¿Los docentes cuentan con la experiencia en los módulos que imparten?
- ¿El personal docente tiene experiencia en investigación?
- ¿Cuál es la periodicidad de capacitación y actualización docente y en qué temas?
- ¿El personal de apoyo al desarrollo del proceso formativo y de aprendizaje es suficiente?

DIMENSIÓN 9: RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE: MATERIALES E INFRAESTRUCTURA, PRÁCTICAS Y SERVICIOS

- ¿Se cuenta con la infraestructura necesaria para el desarrollo de los procesos formativos y de aprendizaje: aulas, laboratorios, bibliotecas, equipamiento científico, espacios artísticos, campus virtual, etc.?
- Si el título contempla prácticas académicas externas ¿la institución garantiza las mejores condiciones para que todos los estudiantes puedan hacerlas?
- ¿Existe un sistema de información adecuado que oriente a los estudiantes en diferentes momentos: Inscripción, proceso de formación y titulación?

DIMENSIÓN 10: CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN

- ¿Con qué frecuencia se implanta un nuevo título?
- ¿La implantación del nuevo título considera un periodo de transición con el anterior título y respeta los derechos de los estudiantes?

DIMENSIÓN 11: SISTEMA INTERNO DE GARANTÍA DE CALIDAD

- El Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) ¿garantiza la adecuada implantación y desarrollo del plan de estudios?
- ¿Qué tipo de información genera y gestiona el SIGC en relación a los estudiantes?
- ¿Qué tipo de información genera y gestiona el SIGC en relación a los profesores?
- ¿Qué tipo de información genera y gestiona el SIGC en relación al plan de estudios?

DIMENSIÓN 12: SEGUIMIENTO

- ¿Se siguen políticas de calidad en la evaluación de la institución respecto a áreas profesionales del profesorado, como docencia, investigación o gestión? ¿Cuáles son? ¿Cuáles se siguen, cuáles no? ¿Qué dificultades hay en la aplicación de aquellas que no se siguen?
- ¿Se realizan actividades formativas e informativas sobre los programas institucionales de calidad entre los diferentes colectivos de la comunidad

universitaria: profesores, estudiantes, personal de administración, etc.? ¿Cómo cuáles? ¿Cuál es su parecer sobre el impacto y resultado de estas actividades?

DIMENSIÓN 13: DIFUSIÓN Y APLICACIÓN DE RESULTADOS

- ¿Proporciona la Unidad de Calidad información a los órganos de gobierno de la institución para la toma de decisiones? ¿Qué tipo de información se proporciona? En caso de ser así ¿se ha recibido alguna devolución o respuesta? O en su defecto ¿se ha producido actividades o acciones derivadas de ello?
- ¿Se analizan los resultados sobre la evaluación de la calidad docente del profesorado y se debate, propone y realiza el seguimiento de acciones de mejora, con el fin de potenciar la calidad de la docencia?
- ¿Se publican los resultados procedentes de la actividad de la Unidad de Calidad de su institución? ¿De qué manera se publican o socializan? ¿con qué fin? ¿en qué instancias, dirigido a qué público?
- ¿De qué manera favorece la existencia de la Unidad de Calidad la creación y difusión de una cultura de calidad entre la comunidad universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad?
- ¿Cómo han respondido los docentes a la implementación de la Unidad de Calidad y sus políticas de gestión?

Procedimiento

El procedimiento de esta investigación se llevó a cabo en varias fases, siguiendo una metodología rigurosa y ética para garantizar la validez y confiabilidad de los datos recolectados, así como el respeto y protección de los derechos de los participantes.

La aplicación de las entrevistas se llevó a cabo entre los meses de junio y septiembre de 2023, mediante el uso de la plataforma virtual Google Meet, Zoom, etc., reflejando con claridad la dimensión y pregunta que se estaba aplicando en cada momento de la entrevista. Así, cuando se procedió con el vaciado de los contenidos resultó más sencilla la agrupación de todos ellos de modo coherente y analizable y transcripción de audio a texto.

Se siguió un cronograma preestablecido. Del 1 al 15 de julio de 2023, los expertos tuvieron una primera reunión de trabajo con los pares responsables de cada Unidad de Calidad, siguiendo la distribución acordada en una reunión anterior. A partir del 17 de julio, se mantuvo otra reunión con la coordinación de Ecalfor, el grupo de expertos y los responsables de las UC.

Para garantizar el cumplimiento de las pautas éticas, se tomaron varias medidas clave. Antes de la realización de las entrevistas, se obtuvo la autorización de cada uno de los participantes. Se proporcionó a los participantes una explicación detallada del propósito del estudio, el procedimiento de la entrevista y cómo se utilizarían los datos recolectados. Además, se aseguró a los participantes que su participación era voluntaria y que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones.

La confidencialidad y el anonimato de los participantes fueron priorizados en todo momento, así como el respeto de todos los criterios éticos de investigación en un estudio de naturaleza cualitativa (Lorenzo, 2021). Los datos recolectados se almacenaron de manera segura y solo fueron accesibles para el equipo de investigación. Estas medidas garantizaron que la recolección de datos se realizara de manera ética y respetuosa, protegiendo los derechos y la privacidad de los participantes, y cumpliendo con los estándares éticos establecidos para la investigación académica. La adhesión a

estas pautas éticas no solo aseguró la integridad del proceso de investigación, sino que también fomentó la confianza y la cooperación de los participantes.

Se indicaron las siguientes observaciones para la aplicación de la entrevista:

1. Escribir a cada Institución presentando en un correo un breve resumen de los puntos a tratar en la entrevista, indicando que lo ideal es que el interlocutor/es (no más de 2) sean personas con un perfil técnico, es decir, que conozcan de primera mano el funcionamiento de la UC (o su equivalente) o las personas que se hayan encargado de preparar el DAFO elaborado para Ecalfor.

2. Indicar que la entrevista tendrá 1 hora de duración aproximadamente y que será grabada.

3. Fruto de la primera entrevista, en función de los resultados obtenidos, se valorará la posibilidad de tener una 2ª entrevista más breve, en la que se incorporarán acciones más formativas, con indicación de los pasos a seguir. También habría posibilidad de realizar una 3ª entrevista grupal, para poder comentar buenas prácticas y que unas instituciones pudieran ver lo que hacen otras...en definitiva, aprovechar sinergias.

Es necesario indicar que a la vista de la disparidad de situaciones de partida que algunos expertos encontraron en las instituciones con las que trabajaron, se decidió utilizar en cada caso todas o solamente algunas dimensiones-preguntas de las que contiene la entrevista. Así, se sugirió utilizar la entrevista adaptándola a la situación y necesidad de cada experto e institución. De este modo, tratamos de ser flexibles con la diversidad de situaciones y puntos de partida expuestos.

Referencias

- Albeladi, A. (2024). The Challenges of Conducting Qualitative Research in Quantitative Culture: Saudi Arabia as a Case Study. *The Qualitative Report*, 29(4), 1050-1071. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6272>.
- Alhassan, A.I. (2024). Analyzing the application of mixed method methodology in medical education: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 24, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05242-3>.
- Bodman, G. M., & Garista, P. (2023). The Rug Methodology in Qualitative Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-12. <https://doi.org/10.1177/16094069231205774>.
- Castañeda, M. M. (2022). The scientificity of quantitative, qualitative and emerging methodologies. *Digital Journal of University Teaching Research*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1555>.
- Davis, C. (2021). Sampling poetry, pedagogy, and protest to build methodology: Critical poetic inquiry as culturally relevant method. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 114–124. <https://doi.org/10.1177/1077800419884978>.
- Elfreich, A., & Dennis, B. (2022). Methodologies of possibility: feminist ethics as justice-oriented research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 35(10), 1067–1084. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2061735>.
- Fernández-Navas, M., Alcaraz-Salarirche, N., & Pérez-Granados, L. (2021). Status and problems of qualitative research in education: Divulgation, research and access of university teaching staff. *Education Policy Analysis Archives*, 29(46), 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4964>.

- Ford, L. P., Guthadjaka, K. G., Daymangu, J. W., Danganbar, B., Baker, C., Ford, C., Ford, E., Thompson, N., Ford, M., Wallace, R., St Clair, M., & Murtagh, D. (2018). Re-imaging Aboriginal leadership in higher education – A new Indigenous research paradigm. *Australian Journal of Education*, 62(3), 276-288. <https://doi.org/10.1177/0004944118808364>.
- Garcia, K. A. (2024). Centering Latinx students in STEM education research through pláticas methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/09518398.2024.2323492>.
- Goebel, J.S., & Maistry, S.M. (2022). In Search of an Inclusive Participatory Research Methodology: The Appeal of Interactive Qualitative Analysis to Novice Qualitative Researchers. *Educational Research for Social Change*, 11(2), 106-123. <https://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2021/v11i2a7>.
- Koyuncu, Y., & Yüksel Kaptanoğlu, İ. (2022). Mixed methods in educational sciences: A qualitative content analysis of master's theses. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(4), 1489-1500. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2022.458>.
- Lorenzo, O. (2021). Ethical Principles and Challenges for Qualitative Researchers. In A. P. Costa et al. (Eds.). *Computer Supported Qualitative Research. New Trends in Qualitative Research* (WCQR 2021, AISC 1345), pp. 1–10. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70187-1_1
- Martínez, E., Pegalajar, M.d.C., & Burgos-García, A. (2023). Active methodologies and curricular sustainability in teacher training. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(6), 364-1380. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2022-0168>.
- Misiaszek, L. I. (2020). In situ: using timescapes as a post-qualitative pedagogical methodology to deepen explorations of long-term higher education teaching/mentoring. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 339–356. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1810655>.
- Ramlo, S. (2023). Non-statistical, substantive generalization: lessons from Q methodology. *International Journal of Research & Method in Education*, 47(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2173735>.
- Rana, K, Poudel, P, & Chimoriya, R. (2023). Qualitative Methodology in Translational Health Research: Current Practices and Future Directions. *Healthcare*, 11(19), 1-16. <https://doi.org/10.3390/healthcare11192665>.
- Regnault A, Willgoss T, & Barbic S. (2018). Towards the use of mixed methods inquiry as best practice in health outcomes research. *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 2(1), 1–4. <https://doi.org/10.1186/s41687-018-0043-8>.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O, & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154.
- Santos, P. J., & Valente Rodrigues, S. (2022). A utilização da aprendizagem cooperativa na formação inicial de professores. Uma investigação qualitativa. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.89815>.
- Smith, E. B., & Luke, M. M. (2021). A Call for Radical Reflexivity in Counseling Qualitative Research. *Counselor Education and Supervision*, 60(2), 164–172. <https://doi.org/10.1002/ceas.12201>.
- Solórzano, D. G., Delgado Bernal, D., Pérez Huber, L., Malagón, M. C., & Vélez, V. N. (2024). Methodological origins, ruptures, and futures: an intergenerational epilogue on critical race feminist methodologies. *International Journal of*

- Qualitative Studies in Education*, 37(5), 1364–1375.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2024.2318287>.
- Waalkes, P.L., DeCino, D.A., LeBlanc, J., Phelps-Pineda, M.M., & Somerville, T., & Flynn, S.V. (2023). Generic qualitative dissertations in counselor education: A content análisis, *Counselor education and supervisión*, 62(1), 52-63.
<https://doi.org/10.1002/ceas.12261>.
- Woodroffe, T. (2021). Presentation Feedback as an Indigenous methodology. *Australian Journal of Education*, 65(1), 73-83. <https://doi.org/10.1177/0004944120969987>.
- Wrigley, T. (2018). The power of ‘evidence’: Reliable science or a set of blunt tools? *British Educational Research Journal*, 44(3), 359-376.
<https://doi.org/10.1002/berj.3338>.
- Yang, Y., Ren, X., Li, Y., Wang, N., Zhang, K., & Shen, S. (2023). Similarity characteristics of qualitative and quantitative regulation for adjustable ejector, *International Journal of Low-Carbon Technologies*, 18, 423–432,
<https://doi.org/10.1093/ijlct/ctad030>.
- Yoo, J. (2019). Exploring a Timeless Academic Life. *Qualitative Inquiry*, 25(2), 192-199. <https://doi.org/10.1177/1077800417745102>.

RESULTADOS EN LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES DEL CONSORCIO DE ECALFOR

Ligia Isabel Estrada-Vidal (Universidad de Granada, España)
Sonsoles López Pernas (University of Eastern Finland, Finland)
Lucía Herrera Torres (Universidad de Granada, España)
José Antonio Calderón Martínez (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)
Johanna Elizabeth Abril Zamora (Universidad de Las Américas, Ecuador)
Andrea Paz Lopez (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana)
Márcia Lópes Reis (Universidade Estadual Paulista, Brasil)
Mariela Jiménez Vasquez (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México)
Alicia Angélica Núñez Urbina (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México)
Marisa Montesano de Talavera (Convenio Andrés Bello, Panamá)
Ana Teresa Valerio Peña (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana)
Marcel Pariat (Universidad de Paris EstCrétell-Val de Marne, Francia)
César Sánchez Olavarría (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México)
Ana Bertha Luna Miranda (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México)
Ramy Elmoazen (University of Eastern Finland, Finland)
Mohammed Saqr (University of Eastern Finland, Finland)

(...) la calidad de la educación superior isomórfica se ha ido consolidando a lo largo del siglo, presentando una mejora de las estrategias que nos lleva a reflexionar sobre el predominio del proceso de evaluación como fin y no como medio para alcanzar la calidad
(Bradenburg & De Wit, 2011, p. 16)

Introducción sobre los análisis

El grado de desarrollo e implementación de Sistemas de Garantía de Calidad (SGC) en las universidades participantes en el Consorcio es muy diverso. Se puede encontrar desde instituciones en las cuales existe un elevado grado de cultura y sistematización que impregna a toda la institución de educación superior, hasta aquellos en los que el proceso es muy incipiente a nivel interno. Por ende, el grado de desarrollo de las Unidades de Calidad presenta un amplio abanico combinatorio de posibilidades que abarca desde aquellas con competencias en toda la institución y coordinadas con otras comisiones de garantía educativa a nivel de facultad, hasta aquellas en las cuales se marcan algunas directrices orientativas a nivel nacional para su aplicación en las instituciones y con un alto grado de laxitud en su consecución.

Por ello, en el presente capítulo se expone la información obtenida a partir de los análisis cuantitativos y cualitativos aplicados a las entrevistas realizadas a los coordinadores y coordinadoras de las universidades socias del Consorcio en el proyecto ECALFOR (Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación). Dicha información se recogió como seguimiento a las Unidades de Calidad, que en su mayoría ya estaban actuando como

tal. El análisis se realizó a partir de un sistema de categorías que se estableció según los siguientes aspectos principales:

- *Contextualización de los Sistemas de Garantía de Calidad del Consorcio ECALFOR*, donde se han incluido como subcategorías: 1) Sistemas de Garantía de Calidad, 2) Sistemas Internos de Garantía de Calidad, 3) Estructura de las Unidades de Calidad, y 4) Avances en las Unidades de Calidad.
- *Metodología en la recogida de información*, cuyas subcategorías son: 1) Sistema de indicadores, 2) Instrumentos, 3) Procedimiento, 4) Participantes, y 5) Receptores de la información.
- *Funciones de las Unidades de Calidad después de la recogida de información*, cuyas subcategorías fueron: 1) Valoración de la información y recomendaciones de mejora, 2) Aplicación de las recomendaciones de mejora, 3) Seguimiento, y 4) Difusión de resultados de los Sistemas de Garantía de Calidad.
- *Apreciaciones sobre las Unidades de Calidad*, cuya subcategoría es: 1) Percepción del impacto de la Unidad de Calidad.

A partir del sistema de categorías para la codificación del análisis cualitativo de las entrevistas, se siguió la misma categorización con la finalidad de agrupar conjuntos de palabras con significado para realizar el análisis cuantitativo de las palabras o grupos de las mismas y con la intencionalidad de realizar un análisis de la prevalencia de ideas en el discurso.

En concreto, se hizo uso del programa de análisis cualitativo *NVivo12* para el análisis de palabras (manualmente se eliminaron las palabras vacías) y, para la identificación del conjunto de palabras o frases se ha empleado el lenguaje de programación *R* con el software *UDpipe* (Wijffels, 2023), el cual proporciona expresiones regulares que permiten detectar combinaciones de palabras en el texto, evitando la eliminación manual de palabras vacías en el software. Se identificaron todos los sintagmas nominales en la transcripción de las entrevistas para detectar aquellos conjuntos de palabras que contenían la carga semántica del discurso.

1. Contextualización del Sistema de Garantía de Calidad en el Consorcio de ECALFOR

En el presente apartado se expone la contextualización de los Sistemas de Garantía de Calidad tanto a nivel institucional como de la Unidad de Calidad coordinada por los socios. Finalmente, se muestran los avances alcanzados por las Unidades de Calidad socias desde que se recogió información mediante la matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) hasta el momento de recoger información para asesorarles profesionales del proyecto en materia de evaluación y la mejora de la calidad educativa.

1.1. Sistemas de Garantía de Calidad

Los Sistemas de Garantía de Calidad (SGC) implementados en las instituciones de educación superior del Consorcio ECALFOR tienen una serie de características comunes que inciden positivamente, aunque en algunos aspectos negativamente, tanto en la institución como el estudiantado, los empleadores y otros actores.

Las instituciones han tenido Sistemas de Garantía de la Calidad antecedentes al proyecto ECALFOR. En el caso concreto de las instituciones de México, como es el caso del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), se contaba con el sistema de gestión de la calidad o sistema de

aseguramiento de la calidad que inició con la norma ISO 9001, en su versión 2008 y su transición a la norma actual en 2015, situación que de manera similar ha ocurrido con la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Sin embargo, a diferencia de estas instituciones, el CIIDET señala que no acredita sus programas, dado que se trata de un organismo federal, solo su sistema de calidad ante una entidad mexicana de acreditación. Algunas instituciones ya contaban con un marco general del sistema de garantía de calidad, por ejemplo, la UATx. Esta establece marcos de acreditación a nivel administrativo, o en el plano académico desde distintas áreas acreditadoras de acuerdo con el área de conocimiento. El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) se encuentra acreditado por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). De manera similar, la Institución Superior de Administración y Educación (ISAE) responde al marco general del sistema de garantía de calidad del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) para los procesos de acreditación y reacreditación. Por último, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), en Ecuador, se rige por políticas de evaluación.

Existe coincidencia en las respuestas de las instituciones del consorcio al señalar que los SGC, por una parte, han impulsado procesos en pro de la calidad, como la mejora continua de la calidad educativa y la acreditación con fines de reconocimiento (ver Tabla 1).

Tabla 1

Aspectos comunes a casi todas las instituciones

		CIIDET		ISAE		ISFODOSU		PUCE	UADY	UATX	UDLA	UFHEC	UNACHI
Mejora continua de la calidad educativa													
Acreditación con fines de reconocimiento													

En relación con la *Mejora Continua de la Calidad Educativa*, los SGC de las Instituciones de Educación Superior (IES) del Consorcio proporcionan un marco estructurado para la evaluación y mejora continua de los programas educativos, asegurando que se adapten a las necesidades actuales del mercado y a las expectativas del estudiantado. La totalidad de las IES están inmersas en procesos de mejora de la calidad educativa que impulsan la vida académica de las instituciones. En el caso de ISAE, está regulado por la Comisión Técnica de Desarrollo Académico (CTDA), la cual forma parte del sistema de mejoramiento de la calidad del sistema universitario panameño para las instituciones privadas. El ISFODOSU muestra un caso particular, en el cual la Unidad de Calidad estaba en fase 2 de manera institucional al iniciar su participación en el Consorcio o la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), que tiene un SGC. En el caso de la Universidad de Las Américas (UDLA), cuenta con una dirección de aseguramiento de la calidad y asuntos regulatorios académicos, pero también es acreditada por organismos internacionales. La Universidad Federal de

Maranhão (UFMA), por su parte, reconoce que no dispone como tal de un SGC, pero sí de un sistema interno de evaluación de sus programas que es coordinado por el Ministerio de Educación, este sistema actúa de manera similar en la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), que tiene una Unidad de Evaluación en todas sus facultades

La implementación de los SGC ha tenido como consecuencia, desde la perspectiva de los participantes, la alineación de los programas educativos con la satisfacción y expectativas del alumnado, así como con las necesidades del mercado laboral, mejorando, en consecuencia, la satisfacción y la empleabilidad de los graduados de acuerdo con la percepción de los participantes (PUCE, ISAE, UADY y UATx).

Para PUCE es primordial la calidad de la formación del estudiantado a partir del cumplimiento de indicadores en procesos como la admisión, la tutoría, el acceso a becas, el desempeño académico y, en el caso de programas de posgrado, el cumplimiento de indicadores de productividad y movilidad académica, proyectos de investigación y la conformación de grupos de investigación con la participación de alumnado.

Los SGC fomentan una cultura de innovación, incentivando la adopción de nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas que mejoran la experiencia de enseñanza y aprendizaje, tal y como indica el Foro Económico Mundial (2020). De manera particular, ISAE señala que se imparten modalidades de enseñanza semipresencial en las licenciaturas que se evalúan desde una unidad técnica institucional; mientras que en PUCE la innovación se refleja en una formación integral e integradora, desde el currículo y la planificación para la vinculación con la sociedad, atendiendo a algunas problemáticas sociales que están vinculadas a los contenidos.

Los procesos de mejora continua de la calidad se desarrollan desde dos tipos de acreditaciones: procesos administrativos para áreas fundamentales, como control escolar, servicio social o tecnologías y, por otra parte, procesos de certificación o acreditación de carreras profesionales, como se observa en la UADY.

En relación con la *Acreditación con fines de reconocimiento*, la consolidación de los SGC impulsa los procesos de acreditación influyendo en el prestigio y la competitividad de la institución a nivel nacional e internacional (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación -ANECA, 2017). Los procesos de acreditación tienen periodos de vigencia que obligan a las instituciones a mantener indicadores numéricos, so pena de perder la acreditación y, por ende, el reconocimiento que puede incidir en la pérdida de asignación de recursos. ISAE señala un periodo de seis años de vigencia por parte del CONEAUPA, señalando la similitud con los procesos europeos de evaluación externa.

Estos procesos de acreditación, que se realizan con visitas *in situ* a partir de una serie de indicadores estandarizados en procesos muy protocolizados, no son muy bien recibidos en las instituciones al señalar que estos sistemas parten de instrumentos homogéneos que no reconocen las particularidades de las instituciones. Este es, por ejemplo, el caso de ISAE, al señalar que los indicadores del CONEAUPA no corresponden con su misión y visión, o las demandas de los contextos que experimenta Panamá en los ámbitos económico, administrativo y académico. Sin embargo, este organismo es el marco de referencia para la actualización de las carreras de la UNACHI.

Por otra parte, uno de los aspectos en los que coinciden las IES es que las acreditaciones están fundamentadas en procesos de evaluación, tanto interna como externa (que no siempre tienen como finalidad una acreditación). Mientras que las evaluaciones externas pueden percibirse con una connotación negativa, con fines de

fiscalización y control, las evaluaciones internas se perciben como áreas de fortalecimiento institucional, en menor medida, propios de las Facultades o Posgrados. Algunas instituciones, como ISAE, están en proceso de construir o diseñar modelos propios de aseguramiento de la calidad que respondan a sus necesidades, para lo cual vinculan recursos de organismos nacionales e internacionales o, en el caso de la UNACHI, estableciendo su propia dirección de evaluación, contextualizada en la Facultad. PUCE, de manera similar, desarrolla sus procesos de autoevaluación. Para la UADY, los procesos de autoevaluación los condujeron a generar buenas prácticas de calidad, las cuales redundaron en acreditaciones y en procesos de internacionalización que quedaron documentados en manuales.

A partir de todo lo expuesto, se puede identificar una serie de *aspectos a resaltar*. Así, los resultados reflejan cómo la implementación de Sistemas de Garantía de Calidad puede transformar y mejorar integralmente las instituciones de educación superior, asegurando que se adapten y respondan eficazmente a las demandas y expectativas de la sociedad actual. Las percepciones de los participantes destacan cómo las instituciones del Consorcio ECALFOR están aprovechando los SGC para mejorar diversos aspectos de su funcionamiento y calidad educativa. Es previsible que, en el futuro, los Sistemas de Garantía de Calidad en las Instituciones de Educación Superior integren tecnologías avanzadas, como la inteligencia artificial, el aprendizaje automático y el análisis de *big data*, para mejorar la precisión y la eficacia de los procesos de evaluación y mejora continua. Es deseable que se centren en la sostenibilidad, no solo en términos de recursos financieros y materiales, sino también en la sostenibilidad social y ambiental, promoviendo prácticas educativas y operativas responsables.

Con la creciente globalización, los SGC deberán asegurarse de que los programas educativos desarrollen competencias globales, preparando al estudiantado para trabajar en un entorno internacional y multicultural (Lorenzo, 2021). Asimismo, promoverán una mayor colaboración internacional, permitiendo el intercambio de mejores prácticas, la movilidad académica y la colaboración en proyectos de investigación y desarrollo. Y, sumamente importante, se volverán más flexibles y adaptables para responder rápidamente a los cambios en el entorno educativo y laboral, asegurando que las instituciones puedan mantener su relevancia y efectividad en un mundo en constante cambio.

No obstante, a pesar de que un SGC establece estándares claros y procedimientos de evaluación que incrementen la transparencia y la rendición de cuentas ante el alumnado, empleadores y otros grupos de interés (European Association for Quality Assurance in Higher Education -ENQA, 2015), este es uno de los aspectos menos enunciados por los participantes de las instituciones del Consorcio, siendo señalado únicamente por el CIIDET.

Asimismo, la optimización de recursos, mediante un SGC, es un soporte para las instituciones en la gestión eficiente de sus recursos, identificando y eliminando procesos inútiles y dirigiendo los recursos hacia áreas que generen mayor valor (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe -IESALC, 2020). Sin embargo, no se encontró que alguna institución del Consorcio ECALFOR reportase este aspecto en los datos proporcionados.

Por todo lo descrito anteriormente, se confirma que los Sistemas de Garantía de Calidad son cruciales para las instituciones de educación superior, de ahí la relevancia de implementar las Unidades de Calidad en las instituciones del Consorcio ECALFOR. Para ello, la participación de todos los grupos de interés es crucial con la finalidad de lograr la eficacia en el proceso de aseguramiento de la calidad, este trabajo grupal

fomenta un sentido de pertenencia y compromiso con los objetivos de la institución (European University Association -EUA, 2015).

1.2. Las Unidades de Calidad en el Consorcio de ECALFOR

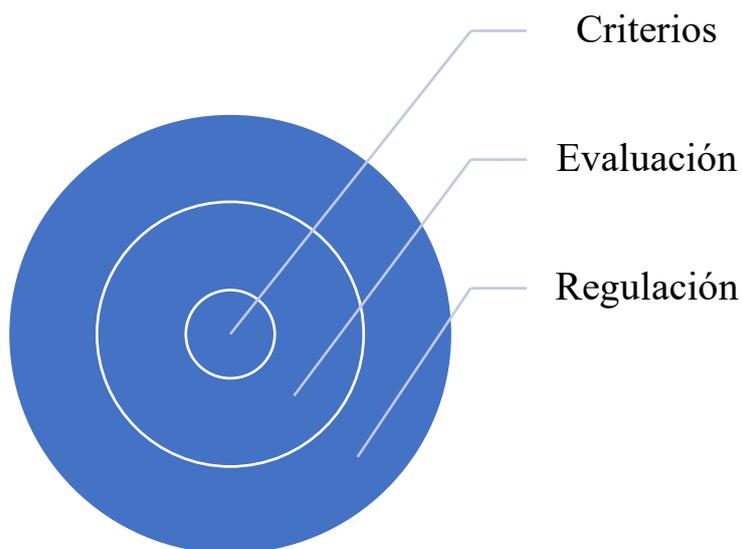
La construcción de las unidades de garantía de calidad representa un logro relevante del proceso de institucionalización de buenas prácticas hacia el aseguramiento de las condiciones estructurales. Tales espacios han sido conceptualizados con los objetivos de constitución de un sistema interno de garantía de calidad:

- a) Garantizar la adecuada implantación y desarrollo del plan de estudios.
- b) Generar y gestionar el Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) en relación con el alumnado.
- c) Generar y gestionar el SIGC en relación con el profesorado.
- d) Sistematizar las informaciones que han sido generada y gestionadas del SIGC en lo relativo al plan de estudios.

La garantía de la calidad parece demandar que las especificidades de cada institución estén contempladas en las estructuras implementadas tal como se recoge en la Figura 1.

Figura 1

Factores de la Calidad en la educación superior



Sobre todo, cuando se observan esos factores, las unidades de garantía de calidad juegan un rol fundamental como *locus* en el cual sí reflejan las políticas de evaluación de la institución respecto a áreas profesionales del profesorado, como docencia, investigación o gestión (Herrera, 2015). Las unidades de garantía representan, todavía, un espacio/territorio para reflejar las dificultades que implican la implementación de una cultura de evaluación con calidad y equidad. Ello implica las actividades formativas e informativas sobre los programas institucionales de calidad entre los diferentes colectivos de la comunidad universitaria: profesorado, estudiantado y personal de administración, entre otros. Desde dicha perspectiva, las unidades de garantía de la calidad en las instituciones pueden ser representadas tal como se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2
Características de las unidades de garantía de calidad de las instituciones del proyecto ECALFOR

IES	Características
UFHEC	Cuenta con una estructura montada que responde a auditorías internas de calidad y gestiona la información recibida. De igual manera, el personal docente ha sido y es permanentemente capacitado igual que el personal administrativo
UDLA	Se identifica en esta institución una múltiple forma de evaluación puesto que ya contaba con una Dirección de Aseguramiento de la Calidad y Asuntos Regulatorios Académicos. Desde ahí se trabajan todos los elementos de gestión de calidad. Igual que están acreditados en los Estados Unidos con UAS y algunas carreras tienen sus propias acreditaciones, como las ingenierías.
UATx	Cuenta con una acreditación nacional del grupo de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES), que se nota por la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO) para las carreras de grado y del posgrado, las cuales están implementadas por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). Se han reportado categorías y dimensiones cualitativas. La institución cuenta con su propio sistema de calidad, incluso está cambiando del sistema de competencias para el modelo en capacidades de amplio desarrollo humano.
UNACHI	Se trata de una universidad que tiene una comisión de mejoramiento. Aunque sea así, la Facultad de Ciencias de Educación se ha integrado al conjunto de comisiones que forman la unidad académica.
PUCE	Se realizan procesos de autoevaluación que se llevan a cabo desde la Oficina de Calidad de Acreditación (OAC), la cual informa al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). En esos momentos de las entrevistas, educación es el único programa que ha ingresado en la evaluación de la calidad. PUCE dispone de unas políticas de calidad para toda la universidad.
ISAE	Como universidad privada, depende de un ente externo fiscalizador de dicho tipo de universidades, que es la Comisión Técnica de Desarrollo Académico (CTDA) y de otro, que es el CONEAUPA, el cual evalúa todas las instituciones en el país cada seis años. Tras el reporte, tienen un tiempo para subsanar las evaluaciones.
ISFODOSU	La unidad de calidad actualmente está más enfocada a la gestión administrativa. Esta IES destaca que hace falta ese engranaje con el seguimiento de los planes de estudio y la gestión económica. Las informaciones de calidad se proporcionan a los órganos de gobierno, quienes toman las

	decisiones pertinentes al respecto.
UTESA	Aunque actualmente quede vacante el Departamento de Calidad, la institución ha desarrollado un sistema de evaluación del profesorado por parte del estudiantado que, al acceder la plataforma, tiene que contestar. Además, cuentan con evaluaciones externas que se están implementando, las cuales muestran las debilidades en recursos humanos y se las está cambiando en planes de mejoras.
CIIDET	Se hacen grupos de trabajo en los cuales son responsables los departamentos y que son los que, a su vez, se hacen responsables de la implementación el seguimiento y la validación de todos y cada uno de los resultados. Además, se cuenta con un grupo de auditores que se coordinan con las auditorías internas.
UFMA	Se ha institucionalizado pero con algunas deficiencias, como la poca interlocución entre los responsables de la evaluación de la calidad – Comissão Própria de Avaliação (CPA) y Pesquisador Institucional (PI) – y la comunidad académica.
UNESP	Proceso institucionalizado en el interior de la universidad desde la evaluación de la calidad del profesorado. Todavía no se involucra el alumnado en el proceso de evaluación.

Resulta muy destacable que distintas y diversas instituciones presenten rasgos y características tan diversas en sus unidades de calidad, aunque sus objetivos sean comunes: la creación de una cultura de acompañamiento de la calidad.

1.3. Sistema Interno de Garantía de Calidad

Los Sistemas Internos de Garantía de Calidad (SIGC) desempeñan un papel crucial en la adecuada implantación y desarrollo de los planes de estudio en las universidades del Consorcio. Estos sistemas generan y gestionan información vital sobre estudiantado, profesorado y planes de estudio, permitiendo a las instituciones educativas mantener altos estándares de calidad y mejorar continuamente sus programas. La recopilación de datos, las evaluaciones periódicas y el uso de encuestas de satisfacción son algunas de las estrategias clave utilizadas por las universidades para cumplir con estos objetivos. A continuación, se detalla cómo estos sistemas aseguran la calidad y efectividad de los programas educativos:

- *Adecuada Implantación y Desarrollo del Plan de Estudios.* El SIGC en las universidades estudiadas asegura la correcta implantación y desarrollo de los planes de estudio mediante varios mecanismos.
- *Evaluaciones y Certificaciones.* CIIDET ha implementado un sistema de gestión de la calidad basado en la norma ISO 9001, que se ha migrado a la versión 2015. Este sistema define procesos y procedimientos desde la inscripción hasta la conclusión de los estudios del estudiantado, garantizando una alta calidad en la educación ofrecida. El SIGC en UFMA garantiza que todas las dimensiones de los planes de estudio cumplan con los requisitos del Ministerio de Educación, manteniendo una calificación superior a tres. Si alguna dimensión no alcanza este estándar, la universidad entra en un protocolo de compromiso para realizar las mejoras necesarias. Este proceso incluye visitas y evaluaciones continuas del ministerio para asegurar el cumplimiento. UFHEC, por su parte, utiliza su SIGC para alinearse con

las evaluaciones quinquenales del Ministerio de Educación, garantizando así la adecuación y calidad de los planes de estudio.

- *Evaluaciones Periódicas.* Los planes de estudio en UNACHI se revisan y actualizan aproximadamente cada cinco años. Este proceso de revisión periódica permite introducir mejoras basadas en los resultados del SIGC y las necesidades del estudiantado y el mercado laboral.
- *Alertas y Controles.* El SIGC en ISFODOSU genera información sobre alertas y controles durante el desarrollo de los planes de estudio. Esto permite a las autoridades tomar decisiones basadas en evidencia y asegurar una mejora continua en la calidad educativa.
- *Desarrollo y Mejoras continuas.* ISAE utiliza los datos obtenidos a través del SIGC para desarrollar planes operativos anuales y construir un plan de desarrollo institucional con un enfoque estratégico a largo plazo. Los planes de estudio se revisan y actualizan en UNACHI aproximadamente cada cinco años, permitiendo introducir mejoras continuas basadas en los resultados del SIGC. En UDLA los datos obtenidos a través del SIGC se utilizan para desarrollar planes operativos anuales y para la construcción de un plan de desarrollo institucional. Este enfoque estratégico a largo plazo permite a la universidad adaptarse y mejorar constantemente sus programas educativos.
 - *Satisfacción y Retroalimentación.* UTESA implementa encuestas de satisfacción que abarcan aspectos como la infraestructura y los servicios departamentales. Los resultados de estas encuestas se utilizan para mejorar continuamente el plan de estudios y las condiciones del campus, asegurando una experiencia educativa de alta calidad.

En relación con la información que genera y gestiona el SIGC sobre el estudiantado, profesorado y plan de estudios, esta es adecuada para asegurar la calidad y efectividad de los programas educativos. Así, encontramos que abordan aspectos sobre los tres colectivos:

- *Información sobre el Estudiantado.* El SIGC en UFHEC recopila datos sobre la inclusión de alumnado con discapacidad, información financiera, ubicación, notas e índices académicos. Esta información es vital para entender y mejorar la experiencia estudiantil y garantizar la equidad en el acceso a la educación. Asimismo, UTESA recopila datos estadísticos sobre la inscripción, resultados académicos y satisfacción del estudiantado, utilizando esta información para ajustes y mejoras continuas.
- *Información sobre el Profesorado.* El SIGC en ISFODOSU genera alertas y controla el desempeño docente, proporcionando información clave para tomar decisiones basadas en evidencia. Este sistema asegura que el profesorado cumpla con los estándares educativos y se desarrolle profesionalmente. En UFHEC se maneja información detallada sobre el profesorado, incluyendo horarios de clase, asignaturas impartidas y datos de contacto, lo que facilita la gestión académica. Además, UTESA aplica encuestas de evaluación docente, cuyos resultados son utilizados para la mejora continua y la capacitación del profesorado, fomentando así un ambiente de desarrollo profesional y excelencia académica.
- *Información sobre los Planes de Estudio.* UNACHI revisa y actualiza los planes de estudio basándose en los resultados de evaluaciones quinquenales, permitiendo una adaptación continua a las necesidades educativas y del mercado laboral. UFMA, por su parte, gestiona un protocolo de compromiso para mejorar cualquier dimensión del plan de estudios que no cumpla con los estándares requeridos, asegurando así que todos los programas educativos mantengan altos niveles de

calidad. UTESA revisa los planes de estudio cada cinco años y utiliza encuestas a egresados y empleadores para evaluar las competencias adquiridas por el alumnado, garantizando que los programas educativos respondan a las demandas del entorno profesional.

1.4. Avances de las Unidades de Calidad

Una cuestión relevante es plantearse ¿qué tipo de avances se deben considerar cuando se trata de la implementación de las unidades de garantía de calidad en las universidades? Como se trata de una transición histórica de largo plazo en instituciones de una tradición muy relevante (Didriksson, 2008; Felicetti & Morosini 2009; Fullan, 2001; entre otros), se han considerado todos los cambios que la propuesta de evaluación representa. En ese sentido, la implementación de las unidades de garantía de calidad como parte del proceso de institucionalización, per se, puede ser considerada como un importante avance pues suele ser muy complejo y demanda que distintos segmentos de la universidad estén involucrados (Organisation for Economic Co-operation and Development -OECD, 2012, 2018).

El caso de los cambios institucionales ha sido analizado por algunos teóricos, pero cuando se trata de organizaciones con una historia, como las universidades, la tradición y los logros parecen fundamentar lo que ha sido definido por Pérez (1991) como ‘inercia institucional’. Para esta autora, basadas en los logros que han tenido en su pasado, tales instituciones consideran que siempre pasarán, independientemente de los cambios en la sociedad. Incluso si se trata de los cambios derivados de la sociedad del conocimiento (Lojkine, 2002), la informática (Schaff, 1992), el trabajo en red (Castells, 2005) o la sociedad de relaciones ‘líquidas’ (Bauman, 2008). Efectivamente, las universidades que hemos analizado en este capítulo han empezado un proceso importante hacia unos cambios para garantizar la calidad en unos tiempos tan cambiantes.

Se debe considerar que las universidades latinoamericanas han tenido distintos retos desde su implementación - en algunos casos, en el siglo XX - lo que significa que el concepto de calidad y su polisemia se vuelve todavía más compleja. Así, desde distintas perspectivas, el concepto de calidad ha sido sistematizado con una mirada relevante de la internacionalización, lo que la participación en el proyecto ECALFOR promueve y fomenta. Desde este punto de vista, los avances se identifican desde algunas perspectivas:

- a) La existencia de un espacio – institucionalizado – se ha puesto de relieve en todas las instituciones.
- b) Se muestran criterios, reglamentación y evaluación regulares desde los aspectos que cada una de las instituciones prioriza.
- c) Dichos espacios se pueden observar en la participación de diferentes segmentos, como docentes, estudiantado y, en algunos casos, incluso los empleados técnicos y administrativos.
- d) Aunque no todas las instituciones hayan vivenciado el proceso de acreditación, se puede considerar que los procesos internos parecen caracterizarse por una búsqueda de la calidad.
- e) Las nubes de palabras han confirmado que la palabra ‘hacer’ y sus variaciones se puede concebir como el cambio hacia una cultura de evaluación para la calidad.
- f) La preocupación por las demandas de la sociedad – más allá que del mercado solamente – igualmente se observa en los aspectos de reflexión bajo el tema de

la calidad de las universidades, tal y como las entrevistas han puesto de manifiesto.

Estos avances representan, a la vez, un relevante logro hacia la cultura de la calidad en las universidades latinoamericanas como el epígrafe que este capítulo señala. La formación de una red de universidades que se preocupa por la temática de la calidad es un avance que solamente ha sido posible por la adhesión e integración de los sujetos de esas instituciones en el proyecto ECALFOR. El concepto de red se ha apropiado de Castells (2005), quien la define como ‘un conjunto interconectado de nodos, y lo que es un nodo depende del tipo de redes a que nos refiramos’ (pp. 550-551). Esto resume parte de las buenas prácticas para los avances en la construcción de las unidades de garantía de calidad en estas instituciones de educación superior.

2. Procedimiento en la recogida de información

2.1. Indicadores

Todas las instituciones participantes tienen un sistema de indicadores agrupados en dimensiones que vienen marcados a nivel nacional por alguna institución pública con competencia en Educación Superior. Así, se encuentra de referencia el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA, en Panamá), Consejo de Educación Superior (CES, en Ecuador), Secretaría de Educación Pública (en México), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior³ (CIEES, en México) o el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES, en Ecuador). Hay participantes que opinan que desde el SGC institucional se genera un elevado número de indicadores para recoger información de las universidades (UATX).

Todas las universidades del Consorcio evalúan aspectos relacionados con el plan de estudios, el personal docente, el personal administrativo, los recursos materiales, los servicios que de los que se dispone en la universidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el sistema de evaluación de aprendizajes, así como los títulos de pregrado y posgrado.

Se destaca la transparencia del sistema de indicadores y de los informes generados a partir de la evaluación que utilizan casi todas las instituciones, como puede ser CIIDET⁴, ISAE⁵, UDLA⁶, ISFODOSU⁷, UADY⁸, UFMA⁹ o UNESP¹⁰. Los indicadores suelen estar vinculados con los objetivos de la planificación estratégica de cada universidad. Así, por ejemplo, la UNESP se está centrando ahora mismo en 19 de las 20 metas propuestas desde el Plan Nacional de Educación, asignando gran relevancia a la evaluación porque dicha meta identificaría las condiciones de preparación para desarrollar un acompañamiento de la gestión democrática con procesos

³ A modo de ejemplo, se puede consultar el documento *Instrumento para evaluar programas de posgrado* (<https://www.ciees.edu.mx/?seccion=acreditacion&area=programas>) o el documento *Ejes categoría, e indicadores para la acreditación institucional y de funciones institucionales 2018* (<https://www.ciees.edu.mx/?seccion=doctec&area=documentos>).

⁴ www.ciidet.tecnm.mx/ciidet/pdf/PDI%202019-2024%20CIIDET.pdf

⁵ <https://www.isaeuniversidad.ac.pa/planificacion-universitaria-y-evaluacion-institucional/>

⁶ <https://vinculacion.udla.cl/sistema-de-evaluacion/>

⁷ <https://isfodosu.edu.do/transparencia/>

⁸ www.transparencia.uady.mx/a9/Documents/institucional/indicadores/indicadores-10042013-opt.pdf

⁹ <https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/>

¹⁰ <https://ape.unesp.br/pdi/index.php?ano=2023>

concretos en la institución. También se puede consultar en el portal de PUCE¹¹ la relación entre indicadores, objetivos y metas.

Las universidades de México tienen ciertas limitaciones a causa del constante cambio educativo, habiendo surgido de nueva creación el marco de evaluación de programas denominado Sistema de Actuación de la Educación Superior. Y más específicamente, en la UATX, el sistema de Educación Superior se está enfocando hacia un nuevo paradigma de desarrollo institucional, transitando en la actualidad de un modelo en competencias a un modelo en capacidades de amplio desarrollo humano. Esto hace que en la actualidad estén reformulando el sistema de indicadores adaptado al nuevo modelo del programa educativo.

Las instituciones del Consorcio siguen los preceptos de la Agencia de Evaluación que le acredita, a los cuales se les evalúa con matrices de indicadores específicos (en UATX, los indicadores de la institución son los mismos que CIIES). Sin embargo, para realizar su evaluación interna, pueden adaptar dicho marco de referencia de los organismos de acreditación, como es el caso de UADY, donde existe un comité de evaluación específico para las licenciaturas de Pedagogía y de Educación. Incluso, hay instituciones, como UNACHI, en la que cada comisión puede tanto implementar como adaptar los indicadores estatales de las encuestas para la revisión de las titulaciones predoctorales.

Igualmente, determinadas universidades han realizado un mayor seguimiento a algún tipo de indicadores (por ejemplo, ISFODOSU sobre la gestión administrativa en los servicios de la institución) o que han estado intensamente elaborando indicadores (en UADY se ha creado un manual y en ISFODOSU todavía deben unificar los indicadores de los planes de estudio).

Entre los indicadores, estos son muy diversos, aunque suelen coincidir muchos de ellos en las diversas universidades. Se destaca la relevancia de aulas virtuales en las cuales se alberga material para la formación o gestión de la institución. Así, es común encontrar indicadores relacionados con (Herrera et al., 2021):

- Servicios: servicio de biblioteca, residencia estudiantil, comedores, mantenimiento de la infraestructura.
- Titulación: inscripción del alumnado, selección, contratación de personal.
- Profesorado: investigación (estrategias de investigación, contribuciones científicas al año), gestión docente (atención al alumnado, experiencia, metodología de enseñanza, la interacción, el respeto, la retroalimentación que da al docente y la retroalimentación en la entrega de trabajos, utiliza diferentes procesos, informa y esclarece anticipadamente los criterios de evaluación, planea y presenta cumple los objetivos propuestos en el plano de la materia).
- Plan de estudios: estructura (fundamentada en formación básica, materias teóricas, materias prácticas, asignaturas de investigación y de especialidad), coherencia interna de las asignaturas (actividades formativas, la metodología docente y los sistemas de evaluación del aprendizaje), créditos (número).
- Administración: satisfacción, la imagen, la lealtad, el sentido de pertenencia, calidad académica a los directores de carrera, a la infraestructura, a las herramientas virtuales, a los servicios estudiantiles y la comunicación universitaria.
- Administrativo de servicios: calidad de comunicación que tienen con el decano o con el coordinador.

¹¹ <https://www.puce.edu.ec/calidad-en-la-puce/planificacion-y-seguimiento/>

- Secretaría: tiempo de atención, régimen de trabajo del profesor, horas del profesorado dedicadas a la coordinación.
- Resultados institucionales (en el alumnado): pensamiento crítico, innovación, trabajo colaborativo, visión global, comunicación española e inglés como corresponda, alfabetización digital y uso de tecnología, razonamiento cuantitativo.
- Infraestructura: existe una sala de coordinación, existe computadores.
- Satisfacción del alumnado hacia las actividades culturales y sociales de la universidad.

2.2. Instrumentos, procedimiento, participantes y receptores de la información

Existen dos tipos de *evaluaciones o auditorías* en la mayoría de las universidades del Consorcio: una *externa* (realizada por agentes externos a la institución, como son las agencias de evaluación de la calidad educativa) y una *interna* (realizada por una Unidad de Calidad dentro de una Vicerrectoría, una Facultad o incluso una titulación). En el primer caso se debe a una cuestión de reconocimiento social (habiendo instituciones que son valoradas por diversos organismos). Sin embargo, en el segundo caso se debe a una cuestión motivacional en la que se impulsa al profesorado implicado a identificar los puntos débiles desde una visión de oportunidad para mejorar la calidad educativa.

En todo el Consorcio se hace partícipe a toda la comunidad universitaria para proporcionar la información (profesorado, alumnado y personal de administración), siendo lo más común que se reporte la información a docentes y a órganos de gobierno de la institución para la mejora educativa. Por ejemplo, ISFODOSU, mediante Planificación y Desarrollo para rendir cuentas hacia la máxima autoridad (esto es, quien ostente el cargo de Dirección). Todo el proceso evaluativo se realiza mediante plataformas virtuales (registro de la información, análisis y presentación), que en muchos casos se hace uso de una herramienta de gestión de la información que monitoriza, analiza y muestra los indicadores de manera visual (*dashboards*). A partir de ahí, las Unidades de Calidad evalúan los datos para debatir sobre las necesidades de mejora y hacer el informe con las propuestas.

Se suele hacer llegar un *informe de gestión* con las propuestas de mejora. Casi todos suelen hacer públicos sus datos en la web para darle visibilidad y que pueda acceder no solo el profesorado, también el alumnado y la sociedad en general (ISFODOSU). No obstante, determinadas universidades dan la opción a su profesorado de decidir si dichos datos se hacen o no públicos.

Aunque es poco común, hay universidades que informan al profesorado sobre la opinión del alumnado respecto a su *aula virtual* (ISAE), puesto que lo consideran un parámetro didáctico relevante.

Vinculado al sistema de indicadores, lo más común es valorar a los planes de estudio, docentes, alumnado e infraestructura (tanto real como virtual)

En todo el Consorcio se utilizan *encuestas de satisfacción*, cuyos cuestionarios son contestados utilizando escalas tipo Likert (respuesta de opción única con valores que oscilan entre los rangos de 1-5 y 1-10). También pueden presentarse los ítems acompañados de respuestas dicotómicas (Sí/No o Verdadero/Falso). Aunque casi todos los datos se recogen mediante respuesta cerrada, hay cuestionarios que también recogen algunos aspectos u observaciones mediante ítems de respuesta abierta. Algunas universidades hacen uso de rúbricas, como en UDLA. E, incluso, hay aspectos en gestión de la docencia que permiten automáticamente al sistema informático registrar la información en la propia plataforma (UDLA).

En todas las universidades del Consorcio se consulta especialmente al profesorado y alumnado (tanto graduado como egresado). Como indican las universidades, se dispone de una encuesta de satisfacción en prácticamente todos los niveles (ISAE), siendo siempre su presentación en formato digital.

Las *encuestas de satisfacción hacia el docente* son respondidas por el alumnado (en todo el Consorcio), pero también por otros docentes (algunos desde su puesto de gestión directiva y otros sin estarlo, como es el departamento en el que se encuentra o la Unidad Académica de la universidad) y uno mismo (autoevaluación). En el caso del alumnado, realizan la encuesta al finalizar la materia (CIIDET, UFMA) o el curso (ISAE). En algún caso, se condiciona al alumnado a responder el cuestionario para poder acceder a su nota sobre la materia evaluada en el sistema informático (especialmente en los casos de enseñanza con modalidad mixta, como es UNACHI). Esta medida se toma pensando que opinar y valorar la calidad educativa es un derecho, pero también una obligación.

Por otra parte, se encuentran las *encuestas para el docente*, los cuales dan su perspectiva respecto los programas educativos y las instalaciones universitarias (UADY).

También se dispone de *encuestas de satisfacción hacia los servicios institucionales*, como son la biblioteca, las cafeterías, los estacionamientos o los servicios académicos (en todo el Consorcio). Y de otros servicios, como son, el control escolar y de servicio social, dentro de las licenciaturas (UADY). Estas se realizan una vez durante el curso académico, ya sea al finalizar el curso (ISAE) o el semestre (UADY, UATX). En el caso de algún servicio específico, como es el laboratorio, se realiza después de haber sido utilizado (ISAE). Algunas instituciones, como ISAE, facilitan el acceso a las encuestas mediante el uso de códigos QR que se encuentran en las instalaciones donde le han prestado el servicio, de manera que se puede responder con el móvil inmediatamente después. Así, la base de datos se alimenta constantemente de las respuestas de la comunidad universitaria, mediante un número reducido de sencillas cuestiones.

En CIIDET disponen de dos grupos de auditores para realizar las evaluaciones internas sobre las diversas actividades que realizan, de manera que uno es el encargado de recoger la información haciendo un seguimiento y finalmente una recogida final, y el otro de analizarla e identificar las mejoras educativas (Comisión de Coordinación). Una vez al año realizan lo que denominan análisis de la gestión de riesgos para cada uno de los procesos o acciones preventivas. La idea es ir mejorando a lo largo del curso. Para ello, la Comisión de Coordinación analiza los riesgos, decide sobre cuáles mejorar, los evalúa y, finalmente, propone las acciones, a las cuales la otra comisión realizará el seguimiento. En todo el proceso colabora el Departamento de Postgrado.

En el caso de UADY, se está conformando la Unidad de Calidad y, aunque ya están realizando funciones propias de la misma para poder acreditar la institución, todavía se encuentran en la fase de documentación (generando documentos para la Unidad de Calidad) en cooperación con los coordinadores de licenciatura y de postgrado. No dejan claro si están recogiendo la información.

Finalmente, en relación con las evaluaciones externas, mencionar que se hacen periódicamente con una temporalización de 5 ó 6 años. Los organismos evaluadores disponen de sus propios instrumentos y sistema de indicadores, cuyo personal analiza los datos y reporta un informe, así como la asignación o no de la acreditación, indicando que cumplen con las condiciones propias de una universidad de calidad.

En el caso de las universidades de Brasil, siempre mediante encuestas, se cuenta con dos procedimientos para evaluar las titulaciones: 1) mediante una prueba general en

la que solo se consulta al alumnado (responden sobre diversos aspectos como son la infraestructura, los coordinadores de curso, o la metodología docente); y 2) un representante del Ministerio de Educación y Universidad evalúa la institución in situ consultando al profesorado (actualmente lo hace virtualmente con la excepción de algunas titulaciones a las cuales visita). La frecuencia de evaluación es cada tres años y, en el caso de evaluar la institución, aumenta a cada 8 años (UFMA).

3. Análisis, aplicación, seguimiento y difusión de resultados de los Sistemas de Garantía de Calidad

Las universidades del Consorcio muestran que, en general, las unidades de calidad desempeñan un papel crucial en la provisión de información a los órganos de gobierno institucionales. Esta información es utilizada para la toma de decisiones, implementación de mejoras y ajustes necesarios, así como para promover una cultura de mejora continua en los procesos académicos y administrativos. La retroalimentación y las acciones derivadas de esta información aseguran que las instituciones mantengan altos estándares de calidad educativa.

3.1. Análisis y aplicación de los resultados

Las universidades participantes en el proyecto ECALFOR utilizan diversos procedimientos para evaluar la calidad docente del profesorado, que posteriormente analizan para ser aplicados en la institución con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. Dicho análisis no solo consiste en la mera organización de resultados a partir de la información recopilada, sino en debatir los aspectos más relevantes para identificar áreas de mejora y proponer planes de acción enfocadas a la implementación de dichas propuestas, y su seguimiento.

Por tanto, dos ejes que tienen en cuenta son *la evaluación y la retroalimentación*. Así, en el caso de CIIDET, se realizan análisis de riesgos y se implementan acciones correctivas según los resultados de las auditorías internas. Los datos son revisados por la comisión de innovación y calidad, y las decisiones sobre las mejoras se toman en conjunto con los responsables de los procesos. En ISAE se realiza autoevaluaciones y evaluaciones externas para elaborar planes de mejora. Los coordinadores de sede tienen la autonomía para tomar decisiones y presentar planes de mejoramiento institucional, que luego son evaluados y aprobados por la universidad. En ISFODOSU, los resultados de las evaluaciones se utilizan para que las autoridades tomen decisiones basadas en evidencias. Esto asegura que se realice un seguimiento adecuado de las acciones de mejora propuestas. En UNACHI se utilizan los resultados de las evaluaciones para determinar necesidades de capacitación y ajustes en la docencia, y las quejas y sugerencias recopiladas se analizan para proponer cambios en los planes de estudio y mejorar la calidad docente.

En otro sentido, se identifican algunos aspectos derivados de los análisis recopilados por las Unidades de Calidad en relación con la *mejora de los planes y la realización de un seguimiento en la institución*. En concreto, en UFHEC se analiza si es necesario ajustar los planes de estudio o tomar medidas disciplinarias contra docentes que no cumplen con los estándares. La implementación de estas acciones se sigue trabajando para mejorar continuamente la calidad de la enseñanza.

Por su parte, en UFMA se destaca que los resultados de las evaluaciones tienen un impacto directo en la progresión docente. Los coordinadores de curso utilizan esta información para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, asegurando que se implementen las mejoras necesarias. En UADY se debaten los datos dentro de las comisiones de calidad para tomar decisiones informadas sobre el desarrollo del

programa y las acciones de mejora. Los resultados se revisan periódicamente y se toman decisiones sobre cambios en materias, docentes, y equipamiento. Y en UDLA se implementa un plan de evaluación del aprendizaje que incluye reuniones periódicas con los docentes para revisar los resultados y discutir posibles mejoras. Las evaluaciones se cargan en un portal accesible para el profesorado, quien recibe retroalimentación y se le asignan planes de mejora específicos.

Dicha situación es posible gracias a la conciencia que las universidades tienen sobre el *impacto en la calidad de la docencia*. Así, las universidades han desarrollado mecanismos efectivos para asegurarse de que los resultados de las evaluaciones docentes no solo se analicen, sino que también se utilicen para implementar mejoras concretas. Estos mecanismos incluyen:

- ✓ Autonomía y Coordinación. La autonomía otorgada a coordinadores y la coordinación con diversos departamentos aseguran que las decisiones se tomen rápidamente y se basen en datos sólidos.
- ✓ Retroalimentación Continua. La retroalimentación continua y el seguimiento de las acciones de mejora permiten un ciclo constante de evaluación y ajuste, mejorando así la calidad de la enseñanza.
- ✓ Planes de Acción Específicos. La implementación de planes de acción específicos y el seguimiento de su cumplimiento son fundamentales para garantizar que las mejoras propuestas se realicen efectivamente.

Como se puede comprobar, las universidades del Consorcio utilizan procedimientos robustos para evaluar la calidad docente y utilizar los resultados para potenciar la docencia. Los procesos de autoevaluación, la retroalimentación continua y los planes de mejora específicos representan elementos clave que aseguran una mejora constante en la calidad de la enseñanza. Estas prácticas reflejan un compromiso sólido con la excelencia educativa y la mejora continua.

3.2. Seguimiento de la comunidad educativa

Las universidades del Consorcio siguen diversas políticas de calidad en la evaluación de sus instituciones, cuya extensión abarca las áreas de docencia, investigación y gestión, mediante la realización de evaluaciones periódicas y proyectos específicos para mejorar estas áreas. Sin embargo, enfrentan desafíos significativos en la implementación de políticas de investigación y gestión, principalmente debido a la falta de recursos y las restricciones administrativas.

Las universidades están trabajando para superar estas barreras a través de programas de capacitación y esfuerzos de vinculación comunitaria, aplicando:

- *Políticas de Calidad en Docencia*. Las universidades aplican evaluaciones periódicas de la docencia, utilizando encuestas destinadas al alumnado para evaluar el desempeño del profesorado. Por ejemplo, en UFMA, el alumnado debe completar una evaluación del profesorado antes de inscribirse en el semestre siguiente, asegurando así una revisión constante del desempeño docente. Las políticas en UTESA incluyen la recolección de datos a través de encuestas y formularios, que luego se presentan en informes detallados para identificar áreas de mejora. Además, UFHEC también destaca la importancia de la evaluación continua por parte del estudiantado para mejorar la calidad de la enseñanza.
- *Políticas de Calidad en Investigación*. Las políticas de investigación varían entre las universidades. En ISAE, aunque reconocen la dificultad de mantener una alta producción investigadora debido a la fuga de talentos y la falta de recursos, se han establecido proyectos y diplomados para fomentar la

investigación científica entre los docentes. Por otro lado, ISFODOSU posee políticas y reglamentos específicos de investigación educativa que se aplican de manera efectiva. Sin embargo, UTESA reconoce que la investigación sigue siendo un desafío a nivel institucional y nacional, con esfuerzos recientes para implementar programas de doctorado en educación.

- *Políticas de Calidad en Gestión.* En cuanto a la gestión, las universidades tienen enfoques diferentes. Las políticas de gestión del talento humano en ISFODOSU se enfocan en el área administrativa y en la carrera docente, aunque enfrentan desafíos debido a la naturaleza de ser una institución pública. Por su parte, la gestión en UTESA está generalmente asociada a roles directivos, mientras que otros docentes se centran más en la docencia y la vinculación con la comunidad.

Sin embargo, también se hallan diversas dificultades en la aplicación de políticas de calidad, particularmente en las áreas de investigación y gestión:

- ✓ *Dificultades en la Investigación.* Una de las principales dificultades mencionadas es la falta de recursos y financiamiento para la investigación. En ISAE se señala que la investigación es costosa y que la fuga de talento humano es un problema recurrente, ya que los investigadores formados a menudo migran a otras instituciones en busca de mejores oportunidades. En UTESA la investigación no es tan cultivada como la docencia y la vinculación, debido a la escasez de doctores en educación y la limitada cultura de investigación en el país.
- ✓ *Dificultades en la Gestión.* La implementación de una carrera docente se ve obstaculizada en ISFODOSU por las regulaciones de la administración pública, que limitan la flexibilidad para ofrecer paquetes de carrera docente y exclusividad. La gestión en UTESA es más accesible para los directores de carrera, pero los demás docentes se centran principalmente en la docencia y la vinculación, lo que puede limitar el desarrollo de competencias de gestión en una mayor proporción del personal docente.

En otro sentido, las universidades implementan una variedad de actividades formativas e informativas para asegurar que los programas institucionales de calidad sean conocidos y comprendidos por todos los miembros de la comunidad universitaria, incluyendo profesorado, estudiantado y personal administrativo. En concreto, se realizan:

- *Actividades para el Profesorado.* Las universidades ofrecen diversas capacitaciones y talleres para los docentes. Por ejemplo, UDLA dispone de un Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) que ofrece capacitaciones obligatorias y opcionales para el profesorado, incluyendo un diplomado en enseñanza en educación superior para nuevos docentes. En UTESA, el Departamento de Desarrollo Profesional organiza capacitaciones y crea rutas de aprendizaje basadas en las evaluaciones y recomendaciones de los docentes. En ISAE se realizan jornadas de iniciación científica y capacitaciones sobre liderazgo y gamificación, apoyadas por la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología.
- *Actividades para el Estudiantado.* Las universidades también se enfocan en informar y formar al alumnado sobre los programas de calidad. Así, por ejemplo, en ISFODOSU se realizan actividades de puertas abiertas, inducción para nuevo estudiantado y actividades de bienestar estudiantil, donde se les explica el sistema de gestión de calidad y cómo pueden poner quejas o sugerencias. El

alumnado en UNACHI participa en actividades culturales y sociales, y debe completar un servicio social reglamentado antes de graduarse, lo que incluye orientación y apoyo de los docentes.

- *Actividades para el Personal Administrativo.* El personal administrativo también recibe formación específica en varias universidades. En UFHEC se implementaron normativas específicas para el área de admisiones y se realizaron procesos de formación general para toda la comunidad académica. En UADY los jefes de área son responsables de capacitar al nuevo personal y también se llevan a cabo capacitaciones sobre buenas prácticas y estándares de calidad.

Finalmente, al consultar al Consorcio sobre la percepción que tienen con relación al impacto y los resultados sobre dichas actividades, en general su posicionamiento es positivo, destacando mejoras en la calidad de la educación y en la cohesión de la comunidad universitaria. Así, se contempla:

- ✓ *Impacto en la Calidad de la Educación.* Las actividades de formación y capacitación han tenido un impacto significativo en la calidad de la educación. Por ejemplo, en UDLA se observa que las capacitaciones obligatorias y los *webinars* han mejorado las herramientas pedagógicas de los docentes, creando un mejor ambiente de enseñanza-aprendizaje. Las actividades formativas en ISFODOSU han impulsado la mejora continua y la calidad de la información proporcionada por los sistemas de gestión de calidad.
- ✓ *Cohesión y Unidad en la Comunidad Universitaria.* Las formaciones también han ayudado a unificar criterios y procedimientos dentro de las universidades. En UFHEC la implementación de normativas y procesos formativos ha mejorado el servicio a la comunidad académica y ha unificado los criterios de trabajo en diferentes campus. En ISAE, por su parte, las jornadas de iniciación científica y las capacitaciones continuas han fomentado la participación y el interés en la investigación, fortaleciendo la comunidad educativa.
- ✓ *Desafíos y Oportunidades de Mejora.* A pesar de los impactos positivos, las universidades también enfrentan desafíos. En UTESA, aunque las evaluaciones y capacitaciones han sido sistematizadas y se realizan periódicamente, el reto principal es procesar la información y ejecutar planes de mejora eficaces. En UFMA, a pesar de que existen cursos de capacitación, la mayoría no son obligatorios, lo que puede limitar su alcance y efectividad.

Por tanto, se puede apreciar que el análisis cualitativo revela que las universidades realizan diversas actividades formativas e informativas sobre los programas institucionales de calidad, dirigidas a profesorado, estudiantado y personal administrativo. Estas actividades han tenido un impacto positivo en la calidad de la educación y en la cohesión de la comunidad universitaria. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la obligatoriedad y la sistematización de estas formaciones, así como con el procesamiento de la información para implementar mejoras continuas.

3.3. Difusión de los resultados

Las Unidades de Calidad del Consorcio proporcionan información a los órganos de gobierno institucionales para la toma de decisiones, cuyo proceso se sustenta en la garantía de que las políticas y acciones se basen en datos precisos y relevantes. Así, una de las actuaciones que realizan es la *difusión de información* que, en el caso de la UFHEC, se enfoca a asegurar que la información generada por la unidad de calidad se valide y se apoye por los órganos de gobierno, incluyendo todos los pasos, reglamentos y políticas establecidas. Las autoridades responsables de la Secretaría Académica y Administrativa en UADY envían la información documentada a través de un portal de

evaluación y, posteriormente, se espera una retroalimentación y una visita in situ. ISAE señala que los datos sobre las encuestas de satisfacción del estudiantado y la evaluación del sector docente se proporcionan a los órganos de gobierno para la toma de decisiones.

En el caso de ISFODOSU, se proporcionan mediciones de satisfacción de diversos grupos de interés y resultados de auditorías de servicio a las máximas autoridades y cargos de dirección, incorporando esta información en los planes de acción para los años siguientes. La difusión de resultados en UNACHI incluye la evaluación de las estrategias docentes y planificaciones, y las decisiones se toman a nivel de facultad con la participación de comisiones nombradas por parte del decanato.

UFMA menciona que la información recopilada por el SIGC tiene un impacto directo en la progresión docente y que la procuraduría institucional es la encargada de recibir esta información. UDLA asegura que la unidad de calidad remite información a los órganos de gobierno y que estos responden y acompañan en los procesos de actualización y planificación.

Con relación al *tipo de información que proporcionan* las Unidades de Calidad, se abarcan diversas áreas como son, incluyendo la satisfacción del estudiantado y profesorado, resultados de auditorías, así como datos de progreso académico y administrativo. Así, UFHEC proporciona información validada sobre reglamentos y políticas establecidas, además de cualquier tipo de acción o medida necesaria. La UADY envía información documentada sobre los programas de posgrado acreditados y espera observaciones de las autoridades para realizar mejoras. En el caso de ISAE, recolecta datos de encuestas de satisfacción al terminar cada curso y sobre la evaluación de los docentes, además de información sobre el acceso a bibliotecas digitales.

El ISFODOSU genera datos sobre la satisfacción del estudiantado de grado y postgrado, grupos de investigación, egresados, clima laboral, y resultados de auditorías de servicios, que se envían a las coordinaciones y se incorporan en los planes de mejora. La UNACHI proporciona datos sobre estrategias docentes y planificaciones, evaluaciones de autoevaluación, y reclamaciones académicas, las cuales se utilizan para tomar decisiones en la facultad.

Como se ha indicado previamente, la UFMA recoge información que influye en la progresión docente y es manejada por la procuraduría institucional. Y la UDLA proporciona información sobre procesos de actualización de la malla curricular y planificación, además de involucrar al Departamento de Planificación y Evaluación del Aprendizaje.

Uno de los aspectos relevantes para mejorar la calidad educativa es que las universidades del Consorcio *reciben retroalimentación y respuestas de los órganos de gobierno*, lo que facilita la implementación de mejoras y ajustes necesarios.

Al respecto, en UADY, después de enviar la información documentada, se espera recibir observaciones y se programa una visita in situ para evaluar las acciones. UDLA menciona que siempre reciben acompañamiento en los procesos de actualización y planificación, con asignaciones de personal para apoyar las distintas etapas. Y, en ISFODOSU, se recibe la respuesta en forma de medidas y planes de acción que se incorporan en los planes anuales de cada campus y de las vicerreorías de gestión.

En otro sentido, para garantizar la mejora educativa, las universidades *han implementado diversas actividades y acciones basadas en la información* proporcionada por las unidades de calidad, promoviendo así mejoras continuas en los procesos académicos y administrativos.

Entre dichas acciones derivadas, se encuentra la UFHEC, en la cual las acciones y medidas se implementan basándose en la información validada por los órganos de

gobierno. La UNACHI ha tomado decisiones para mejorar la infraestructura de Internet y actualizar la biblioteca de la facultad, basándose en los resultados de la evaluación. El ISFODOSU ha incorporado los resultados de satisfacción en los planes anuales de cada campus y en los planes de acción para los siguientes años. Y la UDLA ha realizado actualizaciones en la malla curricular y ha trabajado en conjunto con departamentos de planificación y capacitación docente para mejorar los programas académicos.

3.4. Medios y fines de la difusión de la información

Las universidades *publican los resultados* en diversos medios y esta información se encuentra dirigida a múltiples agentes para asegurar el acceso a la misma por parte de toda la sociedad y facilitar la toma de decisiones dirigida a la mejora de la calidad educativa.

En esta dirección, CIIDET publica la documentación generada tanto por el departamento de posgrado como por la coordinación de calidad. Esta información se encuentra custodiada y disponible en estas áreas. UTESA publica la política de calidad y otros resultados relevantes en su página web, asegurando que toda la comunidad universitaria tenga acceso a esta información. La UFHEC lleva a cabo un intercambio permanente con diferentes áreas y socializa la información de manera integral y transversal a nivel nacional.

La UNACHI permite a los docentes decidir si desean publicar los resultados de sus evaluaciones en la plataforma universitaria, promoviendo así la transparencia en la evaluación docente. En la UADY se utiliza una plataforma *SharePoint* para subir y compartir documentos, además de tener un sitio web de calidad en la Facultad de Educación para publicar información relevante. El ISFODOSU incluye la información pública a través de plataformas como Office 365 y en tableros públicos para la rendición de cuentas.

La UFMA publica los informes anuales de evaluación en la página web de la universidad, haciendo estos resultados accesibles para toda la comunidad universitaria y quien tenga interés en los mismos. La UDLA asegura que toda la información relevante, incluyendo perfiles de programas y resultados de aprendizaje, esté disponible públicamente en su página web. Y la ISAE tiene una gran cantidad de información pública en su página web y en plataformas virtuales, como Chamilo y Campus Virtual, aunque con acceso controlado para proteger la privacidad y la integridad de los datos.

Toda esta información precisa de medios virtuales que faciliten el acceso a cualquier persona desde cualquier lugar, estando así disponible para la comunidad universitaria y otros interesados, especialmente en el caso de las universidades que presentan una modalidad educativa semipresencial o virtual. Dicho *acceso a toda la sociedad* permite rendir cuentas e informar de lo que acontece en el ámbito de la Educación Superior. De este modo, haciendo una recopilación de los diversos *medios de publicación*, se puede encontrar un amplio abanico, como son:

- *Páginas Web Institucionales.* La mayoría de las universidades, como UTESA y UDLA, publican los resultados en sus páginas web, haciendo que la información sea accesible para todos.
- *Plataformas Virtuales.* Instituciones como CIIDET y UADY utilizan plataformas como *SharePoint* y otras herramientas de gestión de documentos para compartir información relevante de manera segura y organizada.

- *Informes Anuales.* Los resultados de las evaluaciones en UFMA se publican en informes anuales que se difunden a través de la página web de la universidad.
- *Redes y Tableros Públicos.* ISFODOSU utiliza plataformas, como Office 365, y tableros públicos para asegurar la visibilidad de la información y la rendición de cuentas.
- *Plataformas de Evaluación.* En ISAE la información se aloja en plataformas, como Chamilo y Campus Virtual, con acceso controlado para proteger la integridad de los datos.

En otro sentido, la *publicación y socialización de los resultados de las Unidades de Calidad tiene varios fines*, incluyendo la transparencia, la rendición de cuentas y la mejora continua de los procesos educativos. En concreto, permite la:

- ✓ *Transparencia y Rendición de Cuentas.* Publicar los resultados posibilita que la comunidad universitaria y otros interesados puedan acceder a información precisa y relevante, promoviendo la transparencia y la rendición de cuentas.
- ✓ *Mejora Continua.* Los resultados se utilizan para identificar áreas de mejora y desarrollar planes de acción que fortalezcan la calidad educativa y administrativa de las instituciones.
- ✓ *Toma de Decisiones Informadas.* La disponibilidad de resultados detallados permite a los órganos de gobierno y a los responsables de los programas tomar decisiones basadas en datos concretos y actualizados.

En relación con el *tipo de público destinatario* al que se pretende informar, tanto dentro como fuera de la comunidad universitaria, se encuentra:

- *La Comunidad Universitaria.* Incluyendo estudiantado, docentes y personal administrativo, quienes utilizan esta información para mejorar sus prácticas y procesos.
- *Los Órganos de Gobierno.* Los responsables de la toma de decisiones dentro de las universidades, que utilizan los datos para desarrollar políticas y estrategias efectivas.
- *La Sociedad en general.* En algunos casos, como en UFMA, los resultados también están disponibles para el público en general y otros interesados externos, asegurando una rendición de cuentas más amplia.

Todo lo expuesto permite concluir que las universidades publican y socializan los resultados de sus Unidades de Calidad de manera efectiva, utilizando una variedad de medios y con fines claros de transparencia, mejora continua y toma de decisiones informadas. La información se dirige a una amplia gama de públicos, incluyendo la comunidad universitaria y quienes tengan interés del contexto externo a la institución, lo que asegura una gestión educativa y administrativa de alta calidad.

4. Análisis de la prevalencia de ideas en el discurso

4.1. Análisis de palabras: ideas generales

El análisis de la percepción que presentan los participantes sobre las Unidades de Calidad y el SGC es clave en cuanto que favorece la sostenibilidad del proyecto. Al respecto, las ideas o términos que más hacen uso en su discurso son condicionantes de su forma de pensar debido a que son claves a la hora de proseguir con un proyecto comenzado con miras hacia otros en los que se pueda avanzar en pro de dicha calidad

educativa. De esta manera, se favorece que el inicio de un proyecto pueda tener la oportunidad de perdurar en el tiempo con nuevas iniciativas.

En la nube de palabras obtenida se pueden consultar aquellas palabras que más aparecen en las entrevistas (ver Figura 2), habiendo eliminado previamente las *palabras vacías* (como adverbios, artículos o preposiciones).

Figura 2

Nube de las palabras con mayor prevalencia analizadas en las entrevistas



Se puede visualizar cómo la palabra *calidad* es algo inherente en el discurso de los profesionales de educación superior, seguida de *evaluación*, *estudiantes*, *educación*, y *universidad*. De ahí que estén abordando y teniendo conciencia de una educación de calidad enfocada en última instancia para favorecer la formación del alumnado mediante procesos evaluativos de la calidad educativa. Así, este discurso se puede apreciar durante la lectura de las entrevistas.

Asimismo, nombran palabras como *unidad*, *proceso*, *información*, *docentes*, *carrera* y *ejemplo*. Al realizar la lectura de las entrevistas, se aprecia que poseen la idea de desarrollar una Unidad de Calidad para cuyo proceso, en sus funciones, es relevante el acceso a la información por parte de la comunidad educativa, en el que el profesorado es el elemento principal de mejora en el desarrollo del aprendizaje en las carreras o titulaciones. Además, aportan una serie de aspectos a modo ejemplificador que sirven como evidencias de las actuaciones que realizan.

Si se realiza una selección más pormenorizada reduciendo el número de palabras¹² a las cincuenta más frecuentes, se puede observar que las más representativas son *calidad*, *evaluar* y *hacer* (ver Figura 3). Esto se debe a que en su discurso ponen de manifiesto la calidad educativa en la cual se precisa de procedimientos evaluativos que den acceso a la información de la realidad, con la finalidad de saber identificar las mejoras.

Figura 3

Nube de las 50 palabras con mayor prevalencia analizadas en las entrevistas

¹² Cada palabra representa un grupo de familia de palabras, teniendo todas en común la misma raíz (no se incluyeron palabras sinónimas).



Las cincuenta palabras representan el 21.98% de todas las palabras que hay en las entrevistas, y las quince primeras el 10.58% (siempre habiendo eliminado previamente las palabras vacías). Atendiendo a la primera, *calidad*, esta se encuentra en 503 ocasiones (lo que representa el 1.17%), la cual no representa a otras palabras. En contraposición, las demás palabras sí representan a un grupo. En esta dirección, se puede comprobar que las palabras *evaluán* ($n = 470$; $fr = 1.09\%$), *haciendo* ($n = 470$; $fr = 1.09\%$), *docentes* ($n = 450$; $fr = 1.09\%$) y *estudiantes* ($n = 313$; $fr = 1.09\%$) representan respectivamente a 19, 20, 2 y 3 palabras (ver Tabla 3).

Tabla 3
Frecuencia y agrupación de las palabras más prevalentes de las entrevistas

Palabra	Lon ¹	n ²	fr(%) ³	p ⁴	Palabras incluidas ⁵
Calidad	7	503	1.17%		Calidad
Evaluán	7	470	1.09%	9	Evalúa, evaluaban, evaluables, evaluación, evaluaciones, evaluada, evaluadas, evaluado, evaluador, evaluadores, evaluados, evaluamos, evaluán, evaluando, evaluar, evaluarlos, evaluarse, evalúen, evaluó
Haciendo	8	450	1.05%	0	Hace, hacéis, hacemos, hacen, hacer, hacerlas, hacerle, hacerles, hacerlo, hacerlos, hacerme, hacernos, hacerse, haces, hacía, hacíamos, hacían, haciendo, haciéndolo, haciéndose
Docentes	8	313	0.73%		Docente, docentes
Estudiantes	11	312	0.73%		Estudiantado, estudiante, estudiantes
Educativos	10	308	0.72%		Educa, educación, educativa, educativas, educativo, educativos
Universidades	13	289	0.67%		Universidad, universidades
Procesos	8	287	0.67%		Procesamiento, procesan, procesar, proceso, procesos
Bueno	5	270	0.63%		Buen, buena, buenas, bueno,

				buenos
Puedo	5	268	0.62%	Pueda, puedan, puedas, puede, pueden, puedes, puedo
Carrera	7	233	(.54%	Carrera, carreras
Informes	8	221	(.51%	Informa, información, informaciones, informados, informan, informarle, informativas, informe, informes
Profesores	10	211	(.49%	Profesor, profesora, profesorado, profesores
Trabajo	7	210	(.49%	7 Trabaja, trabajaba, trabajado, trabajadores, trabajáis, trabajamos, trabajan, trabajando, trabajándose, trabajar, trabajará, trabajáramos, trabajarlo, trabajaron, trabajas, trabajo, trabajos
Mejora	6	202	(.47%	7 Mejor, mejora, mejorable, mejorado, mejoramiento, mejoramos, mejorando, mejorar, mejorarlas, mejorarle, mejorarse, mejoras, mejore, mejoren, mejores, mejoría, mejoró

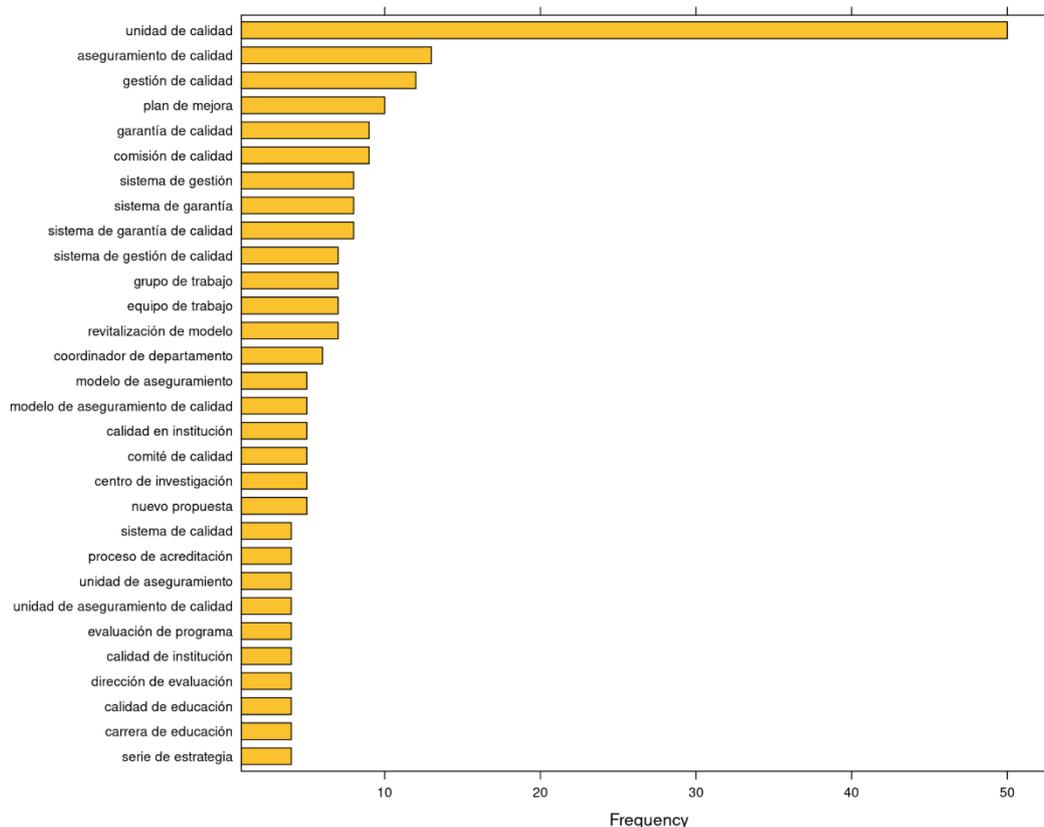
(1) Longitud de la palabra seleccionada por NVivo. (2) Número de veces en las entrevistas (frecuencia). (3) Porcentaje ponderado entre las 50 palabras con mayor prevalencia (frecuencia en porcentaje ponderado). (4) Número de palabras en el grupo. (5) Palabras que se han incluido dentro de la familia; no se han incluido sinónimos en los términos, sino aquellas palabras que tienen la misma raíz y mismo significado.

A continuación se presentan las frases más comunes en las entrevistas para cada una de las dimensiones analizadas.

4.2. Análisis de palabras sobre los indicadores

La Figura 3 presenta las frases más comunes en la sección de la entrevista relativa a los indicadores. Similar al análisis de palabras, el discurso gira en torno a la unidad de calidad, subrayando su papel fundamental en el aseguramiento y gestión de la calidad dentro de la institución.

Figura 3
Frases más comunes de dos o más palabras en las entrevistas (sección de indicadores)



Por un lado, se destaca la labor de la *unidad de calidad* en dos aspectos clave: el *aseguramiento de la calidad* y la *gestión de la calidad*. El *aseguramiento de la calidad* se refiere a los procesos y actividades destinados a garantizar que los estándares educativos y administrativos se mantengan y mejoren continuamente. La *gestión de la calidad*, por su parte, abarca la planificación, control y mejora de todos los procesos institucionales relacionados con la calidad.

También se menciona repetidamente el concepto de *sistema*, ya sea como *sistema de gestión de calidad* o *sistema de garantía de calidad*, sugiriendo la existencia de un marco de trabajo establecido que guía y estructura las actividades de la unidad de calidad. Este sistema proporciona una base metodológica para implementar, supervisar y evaluar las acciones destinadas a mejorar la calidad en la institución, asegurando coherencia y efectividad en todos los niveles.

Por otro lado, se enfatiza la composición de la unidad de calidad, destacando que se trata de un *grupo de trabajo*, *equipo de trabajo* o *comité de calidad*. Esta composición plural subraya la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo para alcanzar los objetivos de calidad. El grupo está formado por profesionales con diversas competencias y experiencias, lo que permite abordar los desafíos de la calidad desde múltiples perspectivas y encontrar soluciones integrales.

Parte del discurso se centra en la mejora de la calidad de cara al futuro, utilizando construcciones como *plan de mejora*, *serie de estrategias*, *revitalización del modelo* y *nueva propuesta*. Estas expresiones sugieren una visión proactiva y orientada al cambio, enfocada en la mejora y evolución continua de la calidad de la institución.

Por el contrario, otros términos presentes en el discurso son más defensivos, como *aseguramiento de calidad* o *proceso de acreditación*. Estas expresiones indican

una percepción de la calidad como algo necesario más que deseable, implicando un enfoque en el cumplimiento de estándares mínimos y en la satisfacción de requisitos externos para mantener la validez y el reconocimiento institucional.

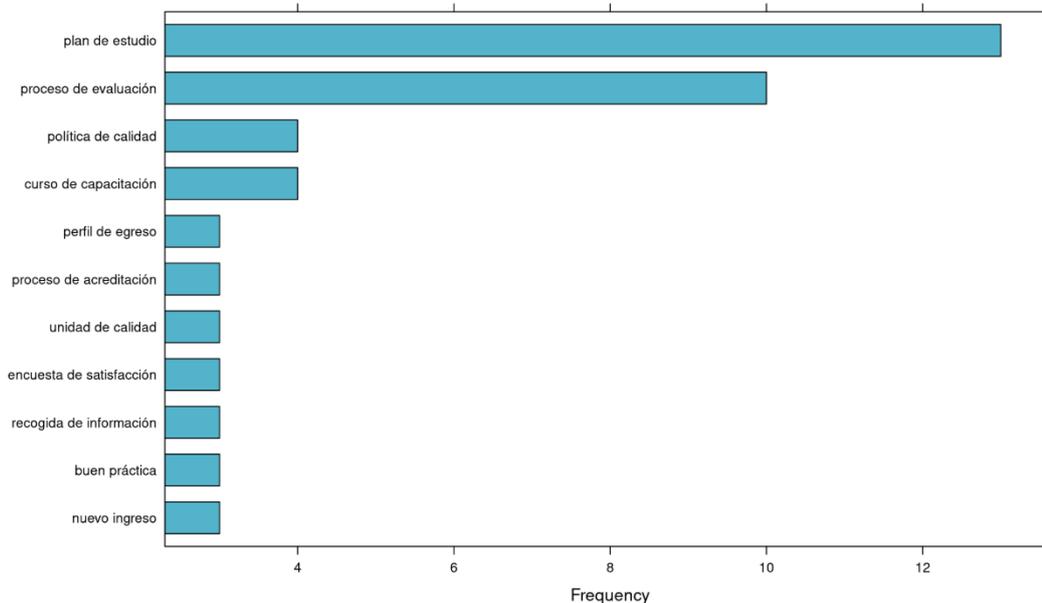
El discurso también distingue claramente entre la *calidad de la educación* y la *calidad de la institución*, sugiriendo dos enfoques diferentes. La *calidad de la educación* está más orientada hacia la docencia, abarcando aspectos como el diseño curricular, la metodología de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes. Este enfoque busca asegurar que el alumnado reciba una educación de alta calidad que le permita adquirir las competencias necesarias para su futuro profesional y personal. Por otro lado, la *calidad de la institución* se refiere al cumplimiento de requisitos a nivel institucional, tales como la adecuación y modernización de las instalaciones, el número de docentes con grado de doctor, la disponibilidad de recursos tecnológicos y bibliográficos, y otros indicadores administrativos y logísticos. Este enfoque está orientado a mantener y mejorar la infraestructura y los recursos que sustentan el proceso educativo, asegurando que la institución cumpla con los estándares establecidos por los organismos acreditadores y responda a las expectativas del alumnado y la sociedad, en general.

4.3. Análisis de palabras sobre la evaluación del plan de estudios

La Figura 4 presenta las frases relacionadas con el *proceso de evaluación del plan de estudios*, destacando su asociación con la *unidad de calidad*, las *políticas de calidad* y el *proceso de acreditación*. Este proceso es esencial para garantizar que el plan de estudios cumpla con los estándares establecidos y promueva una educación de calidad.

Figura 4

Frases más comunes de dos o más palabras en las entrevistas (sección de evaluación del plan de estudios)



El discurso se centra en dos agentes principales: el alumnado y el profesorado. Para el estudiantado, el *perfil de egreso* es un elemento central en el proceso de evaluación. Este perfil define las competencias y habilidades que el alumnado debe adquirir al finalizar su formación. Para evaluar el grado de cumplimiento de estos

objetivos, se utiliza la *encuesta de satisfacción* como principal instrumento de *recogida de información*. Esta encuesta permite obtener retroalimentación directa del alumnado sobre su experiencia educativa y el cumplimiento de los objetivos del plan de estudios.

Además, aunque en menor medida, también se mencionan al estudiantado de *nuevo ingreso* como beneficiarios de los planes de estudio acreditados y de las *buenas prácticas* desarrolladas a lo largo del proceso de evaluación. Este nuevo alumnado se beneficia de un entorno educativo mejorado y de un plan de estudios que ha sido evaluado y acreditado para asegurar su relevancia y calidad.

En cuanto al profesorado, se destaca el *curso de capacitación* como una herramienta fundamental para la mejora de la calidad de la docencia. Estos cursos están diseñados para proporcionar al profesorado las habilidades y conocimientos necesarios para mejorar su práctica pedagógica y adaptarse a las nuevas demandas educativas. La capacitación continua docente es crucial para mantener altos estándares de enseñanza y para asegurar que el alumnado reciba una educación de calidad.

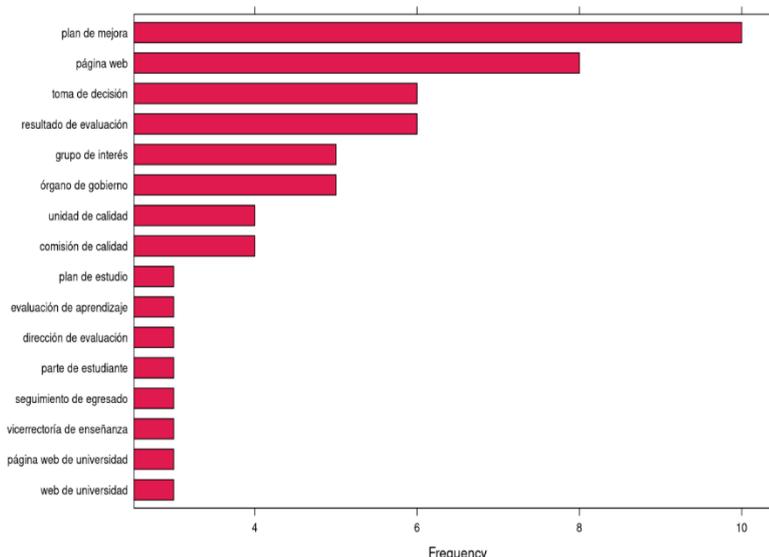
4.4. Análisis de palabras sobre la difusión y aplicación de resultados

La última dimensión se centra en los resultados de la evaluación de calidad, así como en su difusión y aplicación. En la Figura 5 se observa que el *plan de mejora* de la calidad es el concepto central del discurso, constituyendo el principal *resultado de la evaluación de la calidad*. Este plan de mejora constituye una guía estratégica que orienta las acciones y decisiones para elevar los estándares educativos y administrativos de la institución. La difusión de los resultados es un aspecto crucial en la evaluación de la calidad. La *página web* institucional se destaca como el principal vehículo de comunicación, permitiendo un acceso amplio y transparente a la información.

Los resultados de la evaluación de calidad tienen implicaciones significativas en la *toma de decisiones* de la institución. Estos resultados influyen en los *órganos de gobierno*, proporcionando datos esenciales que informan las políticas y estrategias a seguir. Además, inciden en la revisión y actualización de los *planes de estudio*, asegurando que estos se mantengan relevantes y alineados con las demandas actuales del mercado laboral y las necesidades del estudiantado.

Figura 5

Frases más comunes de dos o más palabras en las entrevistas (sección de difusión y aplicación de resultados)



El *seguimiento de los egresados* también se ve afectado por estos resultados. La institución puede utilizar la información obtenida para mejorar los servicios de apoyo a los graduados, tales como programas de empleo, redes de exalumnos y oportunidades de formación continua. De esta manera, se garantiza que los egresados no solo obtengan una educación de calidad, sino que también cuenten con el respaldo necesario para su desarrollo profesional y personal a largo plazo (Herrera et al., 2024).

5. Percepción sobre el impacto de la Unidad de Calidad

Los *representantes* de todas las Unidades de Calidad participantes en el proyecto de ECALFOR son conscientes del papel que juegan las Unidades de Calidad en el ámbito educativo y social (Martin & Parikh, 2017). Existe acuerdo en cuanto a que estas permiten a las universidades mejorar su calidad educativa, la cual es un proceso continuo emanado de los cambios constantes de la sociedad. Y, por ende, se deben formar profesionales que se insertarán en la sociedad, cuya responsabilidad institucional de las universidades radica en la mejora constante de la calidad educativa que están proporcionando. Por ello, también tiene la función de dar visibilidad a las mejoras educativas, de que los profesionales tomen consciencia de las mismas. Se percibe, en consecuencia, un concepto de Calidad Educativa entendida como cambios de mejora que se deben realizar en el ámbito educativo de manera continua, cuyo nexo vinculante de todo ello son las funciones y acciones que desde las Unidades de Calidad se realizan (Lorenzo & Lendínez, 2024).

Así, desde ISFODOSUC se percibe que las evaluaciones son relevantes en un alto grado debido a que permiten identificar qué se puede mejorar. La sociedad está en constante cambio y eso implica la existencia de una Unidad de Calidad que mida y reporte una retroalimentación a los colectivos implicados. Las intervenciones formativas de profesionales no son eficaces en su totalidad, siendo siempre objetivo de mejora. Además, son una forma de dar rendición sobre las actuaciones que se están realizando en las universidades.

En el caso de UDLA, indican que despierta la conciencia de las actuaciones educativas en los agentes que pueden producir la mejora educativa, tal como ocurre en su institución. Esto, a su vez, les permite seguir creciendo, donde la constante es seguir dando una mejor educación.

Por su parte, UFHEC posee una visión del SGIC como agentes que orientan todo el sistema de educación superior a nivel nacional y, de manera específica, la Unidad de Calidad a la universidad y los profesionales que trabajan en la misma. También existe una conciencia de la idea de cambio educativo y la cultura de calidad de la universidad, cuyo proceso es continuo.

En otro sentido, se identifica una dualidad en las *percepciones del profesorado hacia las Unidades de Calidad y las políticas de gestión*. Hay instituciones en las cuales se ha encontrado cierta resistencia a los cambios, ya que el profesorado considera a las Unidades de Calidad como meros fiscalizadores de información. Por ello, los responsables estiman que es necesario hacerles conscientes de su papel facilitador en las intervenciones de los docentes, así como el paso del tiempo para que vayan asimilando paulatinamente el valor agregado que tienen. Es por ello que algunas actuaciones de las Unidades de Calidad se han dirigido hacia la sensibilización, con el fin de que conozcan para posteriormente apropiarse del proyecto, pudiendo así avanzar con paso firme hacia las actuaciones dirigidas al profesorado (ISFODOSU, PUCE).

En contraposición, otras instituciones perciben en general un impacto positivo en la comunidad docente, habiendo casos de profesorado que no se implica tanto en la elaboración de informes o la participación en reuniones. O, incluso, docentes que no

cambian en el cumplimiento de sus funciones después de recibir información desde la Unidad de Calidad, como es la asistencia a clase o la publicación de las notas (UFHEC). Sin embargo, la calidad educativa y las actuaciones de la Unidad de Calidad son algo que tienen inherente en su cultura educativa, como es en el uso del lenguaje, los valores institucionales que se transmiten mediante los correos, o la excelencia académica, donde la búsqueda es la mejora educativa más que el reconocimiento de acreditaciones (UDLA).

Incluso, se identifican responsables de las unidades que ponen de manifiesto una influencia positiva en su propia gestión educativa, ya que ha mejorado su nivel de exigencia hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje que utilizan. Esto, a su vez, repercute en el grado de autoexigencia que los egresados tengan con sus competencias profesionales y, por tanto, en la capacitación de profesionales (UDLA).

Durante el proyecto ECALFOR se han realizados muchas actividades para la implementación de las Unidades de Calidad, pero es necesaria una mayor maduración para proseguir con las mismas. Como indican las instituciones participantes (UATX), se ha dispuesto de poco tiempo para lo que realmente se necesita en relación con la organización de las Unidades de Calidad, sus planes de trabajo, selección y creación de documentos propios a modo de marco normativo, gestiones y coordinaciones con otras comisiones o vicerrectorados con competencia en materia de calidad educativa, disposición de un espacio en el cual se identifique a la Unidad de Calidad germinada desde el proyecto de implementación de las funciones y tareas de la misma. Así, la proyección de tareas depende del grado y gestión de otros organismos de la institución, puesto que deben trabajar de manera colaborativa y alineando las actuaciones para complementarse. La participación de diversos coordinadores lo percibe también como algo esencial.

Finalmente, se percibe que la Unidad de Calidad es una comisión transversal relevante, para lo cual es necesaria una coordinación tanto a nivel horizontal como vertical entre los múltiples órganos que están relacionados con el área de la calidad educativa. Así, se detectan instituciones cuyas funciones sobre la calidad educativa se encuentra en diversos órganos y tienen diversas Unidades de Calidad, por lo que estas últimas deben coordinarse y comprender cuáles son todas esas funciones para que todos se orienten en la misma dirección. Igualmente, se demanda información sobre lo que se realiza como institución para poder hablar un mismo lenguaje, especialmente sobre seguimiento. Además, el hecho de compartir información les permitiría conocer las áreas que tienen en común y, en caso de estimarlo, replantearse cambios, como puede ser la estructura de la Unidad de Calidad o restricción de algunas funciones que tienen en la actualidad (ISFODOSU).

Incluso, se presenta como una propuesta la creación de una red de coordinadores de Unidades de Calidad participantes en el proyecto ECALFOR con la finalidad de canalizar mejor la información (UADY) e intercambiar lo que han realizado los demás (ISAE).

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación -ANECA. (2017). *Manual de evaluación de la calidad*. <https://www.aneca.es/>
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Jorge Zahar.
- Brandenburg, U., & De Wit, H. (2011). The End of Internationalization. *International Higher Education*, 62, 15-17. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>

- Castells, M. (2005). *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1. La Sociedad Red*. Siglo XXI.
- Didriksson, A. (2012). Universidad y bien público en la perspectiva de una sociedad democrática del conocimiento. En J. R. de la Fuente, & A. Didriksson, (Coords.), *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina* (pp. 61-97). Universidad de Guadalajara.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education -ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. <https://enqa.eu/index.php/home/esg/>
- European University Association -EUA. (2015). *Guía para la implementación de sistemas de garantía de calidad*. <https://eua.eu/resources/publications/>
- Felicetti, V. L., & Morosini, M. C. (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 9-24. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100002>
- Foro Económico Mundial. (2020). *La educación del futuro*. <https://www.weforum.org/>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Herrera, L. (Coord.) (2015). *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Editorial Síntesis.
- Herrera, L., Ramiro-Sánchez, M. T., Sánchez-Sánchez, L. C., Lorenzo, O., & Perandones, T. M. (2024). Analysis of the university experience of undergraduate students of Education degrees. *Heliyon*, 10:e32330. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32330>
- Herrera, L., Souza-Soares, M. R., Sánchez-Sánchez, L. C., & Ramiro-Sánchez, T. (2021). Satisfaction with Self and External Regulation of Learning in Higher Education Students in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11):5914. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115914>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC. (2020). *Gestión y evaluación de la calidad*. <http://www.iesalc.unesco.org/>
- Lojkine, J. (2002). *A revolução informacional* (3. ed.). Cortez.
- Lorenzo, O. (Coord.) (2021). *Inserción profesional y seguimiento de egresados. Una perspectiva multicultural*. Editorial Síntesis.
- Lorenzo, O., & Lendínez, A. (Eds.) (2024). *Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación (ECALFOR)*. Octaedro.
- Martin, M., & Parikh, S. (2017). *Quality management in higher education. Developments and drivers. Results from an international survey*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260226>
- Organisation for Economic Co-operation and Development -OECD. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development -OECD. (2018). *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil*. <https://doi.org/10.1787/9789264309050-en>
- Pérez, C. (1991). Nuevo patrón tecnológico y educación superior: Una aproximación desde la empresa. En G. López (Ed.), *Retos Científicos y Tecnológicos* (Vol. 3, pp. 23-49). UNESCO.
- Schaff, A. (1992). *Sociedad e Informática*. Editora brasiliense.
- Wijffels, J. (2023). *UDPipe Natural Language Processing – Universe* (udpipe: Tokenization, Parts of Speech Tagging, Lemmatization and Dependency Parsing

with the “UDPipe” “NLP” Toolkit). <https://CRAN.R-project.org/package=udpipe>

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO SOBRE UNIDADES DE CALIDAD

Pascal Lafont (Universidad de Paris Est Créteil – Val de Marne, Francia)

Darwin Munoz (Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC),
República dominicana)

Juan Carlos Valdés Godínes (Centro Interdisciplinario de Investigación y
Docencia en Educación Técnica, México)

Elementos de discusión y conclusiones sobre "Unidades de Calidad para la evaluación de titulaciones universitarias de formación del profesorado: creación y funcionamiento"

Creación de las unidades de calidad

Importancia de los antecedentes y orígenes de la calidad en las regiones de América Latina y el Caribe con relación al desarrollo de las regiones (Declaración de Río, 1999); es importante la creación de este tipo de Unidades teniendo en cuenta la diversidad y complejidad de las IES de la región AL y Caribe.

Solamente en algunas IES de América Latina y del Caribe la creación de Unidades de calidad es obligatoria, en la mayoría de ellas no, sobre todo en las de carácter autónomo, pues irían en contra de la misma autonomía universitaria.

La creación de las unidades de calidad en las IES formadoras de docentes en el contexto de AL y el Caribe encontró un contexto diverso en cuanto a la implementación de éstas, pues mientras en algunas instituciones ya existían o bien había algún antecedente de ello, en otras no había tales antecedentes.

Uno de los aspectos importantes que se encontraron como resultado del proyecto ECALFOR es el que se refiere a la viabilidad e importancia de crear Unidades de Calidad adecuadas, no solo a los contextos diversos de los países de AL y el Caribe, sino también a la característica de ser IES formadoras de docentes de nivel básico, pues este tipo de instituciones (al menos en las regiones mencionadas) están y han estado, muy ligadas a las inercias de políticas estatales, por ello su accionar depende bastante de este aspecto.

Es importante tener en cuenta también que en estas dos regiones la profesión de enseñar se encuentra subvalorada, se piensa que ser docente es una subprofesión o bien una profesión de segundo o tercer orden; por otro lado, y aunado al comentario arriba señalado, la docencia como profesión sigue siendo una profesión de Estado, principalmente en el nivel básico. Consideramos que estos aspectos deben ser tomados en cuenta para la creación de las Unidades de Calidad.

Funcionamiento

En cuanto al funcionamiento de las Unidades de Calidad en relación con las políticas estatales de calidad es importante mencionar la estrecha relación que existe entre ambos aspectos, para el caso de la región de AL y el Caribe es muy probable que esto origine dinámicas burocráticas administrativas que interfieran en el funcionamiento de estas unidades.

Es muy importante cuidar que la Unidades de calidad en verdad tengan repercusiones positivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobretodo en la incrementación de la significatividad y calidad del aprendizaje de los alumnos que serán los futuros docentes de educación básica.

Es importante tener en cuenta que las unidades de calidad deben responder a la complejidad y diversidad de los contextos universitarios, lo cual incluye enfoques educativos variados, estructuras organizativas diversas y diferentes niveles de recursos disponibles; otro aspecto a tener en cuenta es el que las IES mantengan un equilibrio adecuado entre su autonomía interna y el control externo de agencias gubernamentales que implementan sistemas de calidad. Es importante también, analizar la posibilidad de crear un modelo de aseguramiento de la calidad para las IES de América Latina y el Caribe que considere la diversidad cultural, étnica, política y económica (entre otros aspectos) que posibilite regular los procesos internos y cumplir con los estándares gubernamentales locales e internacionales.

La investigación de la temática es fundamental para retroalimentar y optimizar el funcionamiento de las unidades de calidad, lo cual debe reflejarse en la innovación de las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes formadores.

Es importante tener como parámetro de referencia las necesidades de los empleadores sin llegar a una actitud de dependencia ni sumisión; como parte importante de las unidades de calidad es necesario incluir y fomentar la colaboración y movilidad internacional de los docentes.

En gran medida la implementación de una metodología cuantitativa para la realización de la investigación, permite mejorar los índices de adecuación de las unidades de calidad en relación con la diversidad sociocultural de la región capturando la diversidad de experiencias y percepciones de los actores reales y cotidianos de las unidades de calidad, de esta forma, como los participantes de la investigación provienen de diferentes contextos educativos y culturales se enriquece la diversidad de perspectivas y experiencias recogidas durante la investigación.

Es importante dotar a las Unidades de calidad de personalidad orgánica y funcional en las IES con la finalidad de que tengan injerencia significativa en la toma de decisiones y que la información que emana de ellas sea tomada en cuenta para el funcionamiento y organización institucionales, incluso que pueda formar parte del proceso de evaluación y permanencia de las políticas establecidas a tales fines.

Conclusión

Existe en las regiones de AL y el Caribe la necesidad de una estructura teórico conceptual común como excelencia educativa, garantía de la calidad, trabajar en el entendimiento de las unidades de calidad para la evaluación de titulaciones universitarias de formación del profesorado como estructuras flexibles que respondan a las características socioculturales de los diversos contextos.

La formación del docente que forma a futuros maestros de educación básica, a quienes se puede definir como “formadores de formadores”, con parámetros bien definidos de calidad, es un aspecto clave para mejorar la calidad de la educación básica; las unidades de calidad son estructuras organizacionales dentro de las IES cuyo objetivo principal es la vigilancia del cumplimiento y logro de los estándares de calidad.

En el contexto actual de las IES la calidad de la formación del profesorado es un factor importante que puede propiciar el desarrollo de sistemas educativos más efectivos y equitativos.

Es necesario deconstruir presuposiciones y construir la idea y noción de “evaluación”, más acorde con el paradigma de la calidad, que incluya procedimientos y metodologías híbridas acordes a la complejidad de las sociedades actuales que permitan identificar fortalezas y áreas de mejora, contribuyendo al desarrollo continuo y la excelencia en la formación del profesorado.

De manera ideal se propone que las IES transiten de considerar el proceso de aseguramiento de la calidad como un trámite obligatorio a integrarlo como parte de la cultura institucional.

La profesionalización continua de los formadores, debe tener como punto fundamental, la mejora y transformación de su práctica pedagógica y didáctica cotidiana, lo cual puede lograrse con el establecimiento y funcionamiento de las unidades de calidad empoderándolos como sujetos transformadores.

Es importante tener en cuenta la incorporación de aspectos socioemocionales en la formación de formadores de una manera equilibrada con los aspectos científicos y académicos pues muchas de las ocasiones estos aspectos son predominantes en los planes y programas de estudio cursados por los futuros docentes, lo cual descuida una formación afectiva, existencial y axiológica de los futuros docentes, áreas formativas esenciales si tenemos en cuenta que deberán trabajar con alumnos de primera y segunda infancia así como adolescentes.

La evaluación de la educación superior es un proceso diverso, diversificado, dinámico y en constante evolución, por lo tanto las IES deberían adecuar sus estructuras burocráticas administrativas a estos referentes.

Esta investigación con la implementación de la metodología determinada, permitió obtener información y evidencias detalladas de primera mano acerca de cómo están evolucionando las unidades de calidad creadas monitoreando los avances y progresos en tiempo real, lo cual permitirá en un futuro, no muy lejano, el diseño e implementación de estrategias de mejora continua que sean efectivas y temporalmente sostenibles en los contextos propios de cada institución.

Elementos de discusión y conclusiones sobre "Seguimiento y asesoramiento de unidades de calidad en centros universitarios de formación del profesorado"

Si las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de garantizar las condiciones de formación del profesorado en su país, deben diseñar, implementar y asegurar el seguimiento y finalmente perpetuar la calidad de las unidades a través del asesoramiento.

Además, el proyecto ECALFOR ha mostrado las interdependencias a nivel administrativo, procedimental y funcional, así como a escala institucional o global, a nivel más localizado relativo a un centro o facultad, o incluso al nivel curricular. Esto tiene el efecto de impactar el ámbito de creación (Enqua, 2015), de intervención y de definición de las unidades de calidad en su vocación de garantizar la calidad de la formación impartida.

La implementación de las principales funciones de la Unidad de Calidad (UC) requiere la constitución formal de una Comisión de Garantía de Calidad del Centro, entendida como un espacio democrático y deliberativo donde todos los actores pueden expresarse sobre los procesos de garantía de calidad, innovación educativa y evaluación metodológica con vistas a mejorar la calidad.

Seguimiento de unidades de calidad en entorno universitario

Si los responsables de calidad y sus equipos están convencidos de los méritos de su misión y de su valor añadido, no ocurre lo mismo con todos los demás en la universidad. A menudo se percibe la calidad como una entidad que puede ralentizar el proceso de formación y certificación. Es por ello que el seguimiento de las unidades de calidad requiere involucrar al personal en una cultura de la calidad orientada a mejorar los programas de estudio y los procesos de formación.

Dado que el valor del aseguramiento de la calidad en la educación superior es ampliamente reconocido, la clave ahora no es por qué sino cómo implementar sistemas de aseguramiento de la calidad. Asimismo, se retuvieron seis (6) mínimas como estructuración del seguimiento institucional, en referencia a lo que señala la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario Vasco (2022) porque son medibles gracias a evidencia e indicadores para evaluar el nivel de efectos de desarrollo producidos.

Una primera dimensión es parte de una lógica de arriba hacia abajo a través de la cual se define una política estratégica de desarrollo de la calidad, abriendo así la posibilidad de conceptualizar, implementar, gestionar y monitorear programas de capacitación. Otras dos dimensiones están asociadas a los medios para asegurar la garantía y mejora de la calidad, por un lado, de los recursos humanos, y, por otro, de los recursos materiales y de los servicios. A través del análisis de resultados y el seguimiento de los procesos de desarrollo de la calidad se pretende aspirar a su mejora.

Finalmente, con estos análisis institucionales reflexivos, cada institución puede dar respuesta a su necesaria difusión pública (cf. Informes numéricos de seguimiento institucional de centros) en virtud de un principio de responsabilidad social de las universidades y de la transparencia esperada tanto por los poderes públicos como por la sociedad civil.

Asesoramiento de unidades de calidad en entorno universitario

Los principios fundamentales relacionados con el asesoramiento de las unidades de calidad apuntan a la mejora continua, la transparencia y la rendición de cuentas al frente de los grupos de personas interesadas.

El proceso de seguimiento de la calidad permite capitalizar y promover la experiencia de metodologías de calidad, en el seno de las instituciones de educación superior, lo que contribuye a la capitalización de conocimientos prácticos internos confrontados con el trabajo externo, o descentrados con respecto al conocimiento académico. Así, la comparación de los modelos de evaluación de la calidad llevada a cabo por perspectivas internas y externas constituye un terreno propicio para el desarrollo de una cultura de la calidad al servicio de la elevación del nivel de habilidades de cada individuo y la búsqueda de la excelencia educativa.

El éxito de los estudiantes contribuye a la reputación de las instituciones de educación superior, por lo que las estrategias de calidad son esenciales para producir un asesoramiento eficaz a las unidades de calidad. Se basan en un conocimiento profundo de la institución y sus objetivos, resultados anualizados de las unidades de calidad, análisis relacionados con la implementación de los estándares de calidad según los estándares nacionales o incluso internacionales, combinándolos también con aspectos de apoyo, innovación y los ajustes que sugiere la lógica de las habilidades individuales y colectivas.

La dimensión reflexiva individual e institucional (Giddens, 1994) caracteriza particularmente el asesoramiento sobre el funcionamiento de las unidades de calidad, en el sentido de que está indexado a la necesidad de producir recomendaciones y estrategias de mejora para reducir los puntos de debilidad y fortalecer los recursos de un enfoque esencialmente basado en resultados (Guzmann, 2011) sabiendo que el éxito académico y la transmisión-aprendizaje a través de una pedagogía adaptada depende del desarrollo de habilidades no académicas, tanto de profesores como de estudiantes.

Conclusión

El aseguramiento de la calidad puede ayudar a aumentar la responsabilidad y la transparencia dentro de los sistemas de educación superior al garantizar que el

desempeño de las instituciones de educación superior sea visible para todas las partes interesadas. Este proceso de calidad no solo proporciona un medio para tener información cada vez más confiable sobre el desempeño de los establecimientos de educación superior, sino también ayuda a promover el anclaje de este sector en los sistemas educativos y sociales más amplios (Luhmann, 1987).

En tiempos de estancamiento económico, el potencial productivo de la doble misión de las instituciones de educación superior, es decir, educación e investigación, tiene el efecto de asociar el sector de la educación superior con las estrategias nacionales de desarrollo económico.

Como parte del proceso general de reforma encaminado a aumentar la autonomía y el margen de maniobra de las universidades, la mayoría de los países europeos han puesto en marcha sistemas de garantía de calidad. El proyecto ECLAFOR se enmarca en esta perspectiva de apoyo y desarrollo de las instituciones de educación superior a partir de la creación de unidades de calidad cuando estas no existen, el seguimiento y asesoramiento cuando existen. Trabaja para que los actores de la calidad avancen y difundan una cultura de calidad.

Los obstáculos para la aplicación del asesoramiento a las unidades de calidad, como cualquier innovación, se basan esencialmente en la comprensión e interpretación de las lecciones aprendidas de una política de establecimiento. Cuanto más se les escapa a los miembros de la comunidad educativa la importancia estratégica de la noción de calidad, más se convierte en una fuente de cuestionamiento crítico porque la resistencia al cambio puede tener su origen en la instrumentalización de herramientas de gestión, gobernanza y control a través de la cultura de la calidad.

Por ello, el proyecto ECALFOR recomienda implementar un enfoque holístico y global que incluya una capacitación real y continua del personal a través del cual se especifiquen los objetivos políticos, operativos y las metodologías de evaluación. Así, la conciencia de una cultura de la calidad y su difusión propician la existencia de un espacio de intercambio, crítica constructiva y compromiso con el bien común.

La resistencia al cambio o la falta de recursos disponibles constituyen obstáculos y conducen a una cultura heterogénea de la calidad, sin embargo, un enfoque estratégico eficaz permite responder a estos desafíos en el sentido de que implica establecer objetivos realistas y acordes con las realidades locales, para luego considerar el cumplimiento de los estándares nacionales y, a más largo plazo, los internacionales. Por lo tanto, es imperativo que las políticas institucionales en materia de formación profesorado puedan tener en cuenta las necesidades territoriales combinando elementos de reflexión interna y externa.

Elementos de discusión y conclusiones sobre "Instrumentos y procedimientos de recogida de datos para la evaluación de unidades de calidad en centros universitarios de formación del profesorado"

Instrumentos

Sin lugar a dudas la elección de instrumentos adecuados para el desarrollo de la investigación científica es fundamental para el logro de los objetivos propuestos. Todo experimento supone la verdad de alguna teoría que le ayude a juzgar que la disposición es la adecuada y que los instrumentos lean lo que se intenta que lean (Chalmers, 1983).

A los fines de lograr unos resultados consistentes con los objetivos de la investigación se han utilizado aquellos instrumentos que se consideran más apropiados y que tradicionalmente se han utilizado para estos fines. De manera especial las

unidades de calidad de los países seleccionados utilizan diferentes instrumentos, pero todos tributan a los mismos fines, dando una visión más amplia y holística del tema.

El uso de cuestionarios, con preguntas y respuestas cerradas, permite recopilar aquellas informaciones centradas en el tema que estamos trabajando, evita distracciones y desviaciones que nos alejen de los resultados que buscamos.

De igual manera, el uso de Encuestas Estructuradas procura obtener informaciones para marcar tendencias, preferencias y coincidencias en la forma en que se ve el mismo tema. Es un instrumento útil para lograr medir el nivel de entendimiento colectivo de las muestras poblacionales usadas.

Respecto a las entrevistas estas permiten un nivel de cercanía más informal y por lo tanto más franco, que muchas veces pueda resultar un poco difuso. Ha sido el instrumento por excelencia en varios de los casos estudiados, logrando con ello informaciones muy valiosas de ver cómo estamos y cómo mejorar las unidades de calidad en nuestros países.

Finalmente, los grupos focales y observación directa, son instrumentos que permiten obtener informaciones desde otra perspectiva, logrando completar los resultados obtenidos a través de los demás instrumentos, como los cuestionarios, las encuestas y las entrevistas.

Procedimientos

El “cómo”, dentro de todo proceso de investigación y/o recopilación de información es clave, puede dar al traste con el éxito o fracaso de lo que buscamos. No importa lo buenos que sean los instrumentos si los procedimientos no están claramente definidos.

Para cada uno de los casos estudiados se definieron los procedimientos a seguir, acorde a los instrumentos seleccionados. A modo de ejemplo, para las entrevistas se definió un protocolo a seguir en cada caso. Se identificaron los actores, se invitaron y se coordinó el momento preciso de cada entrevista. Algo clave para estos casos es contar con una persona que domine el tema, que sea empática y tenga la inteligencia emocional requerida para mantener la entrevista con el enfoque requerido y de manera especial lograr los insumos buscados.

En los demás casos utilizados, se tomaron las previsiones parecidas, pero ajustadas a la realidad de cada uno de los instrumentos usados.

Conclusión

La diferencia entre la calidad o no de un trabajo de investigación descansa en el uso de instrumentos adecuados, que basados en un procedimiento claro y preciso, permitan el logro de los objetivos planteados.

El uso de diferentes instrumentos permitió, no solo recopilar datos e informaciones dispersas y con diferentes perspectivas, si no lograr un diagnóstico base de la realidad de cada una de las unidades de calidad, si no hacer un plan de mejora continua de cada una de ellas.

Para garantizar el mantenimiento de las unidades de calidad, así como un establecer un proceso permanente de mejora continua, se hace necesario mantener de manera cíclica el uso de instrumentos y procedimientos cada cierto tiempo. Esto permitirá una real mejora continua y no un simple formalismo para cumplir con requisitos oficiales.

Si queremos mantener nuestras universidades con el nivel de competitividad y calidad que requieren estos tiempos, se hace indispensable mantener una política clara y

permanente sobre la aplicación de diferentes instrumentos que permitan conocer de manera objetiva el trabajo que se está realizando para la mejora de la calidad de la educación.

Elementos de discusión y conclusiones sobre "Metodología y Participantes/Muestra Instrumentos y Procedimiento"

Metodología

La elección de una metodología cualitativa se impuso a pesar de la aparición de datos cuantitativos complementarios por las posibilidades que ofrece para trabajar las representaciones, las prácticas y sus interacciones a través de la exploración de experiencias a partir de las historias producidas durante las entrevistas con los participantes.

Si bien es especialmente adecuado para el campo de la investigación que requiere una comprensión detallada de fenómenos complejos y enmarañados, requiere sin embargo una experiencia atenta al equilibrio de los intercambios interlocutorios y a la escucha empática necesaria para establecer un clima de confianza lejos de cualquier juicio.

Su elección tiene como objetivo explorar temas nuevos o poco estudiados teniendo en cuenta la comprensión objetivada de las perspectivas subjetivas en una perspectiva donde se entrelazan procesos dinámicos impactados por el peso institucional y contextual.

En el marco del proyecto ECALFOR, la metodología ha demostrado ser especialmente eficaz para evaluar y comprender la evolución de las unidades de calidad existentes o los motivos de su ausencia por los siguientes motivos: en primer lugar, los datos de las entrevistas se pueden cruzar con otros para dar cuenta de invariantes o, por el contrario, disimilitudes. De este modo, del procesamiento cruzado de datos objetivos pueden surgir pruebas detalladas sobre la evolución de las unidades de calidad.

Esta elección metodológica permitió un seguimiento longitudinal, registrando así la duración del programa en beneficio de una comparación de datos entre la fase exploratoria, la de implementación o desarrollo de unidades de calidad, y la de los resultados finales durante más de tres años dando lugar a recomendaciones basadas en contextos institucionales y territoriales.

Finalmente, recoger la diversidad de experiencias y percepciones requirió técnicas integrales de entrevista (Kaufmann, 2021) que revelaran una deconstrucción de referentes obsoletos para dar paso a una reconstrucción adaptada y habilitada por las unidades de calidad respecto de las prácticas y representaciones inherentes a la calidad de la capacitación de los docentes. Este proceso y esta comprensión son esenciales para desarrollar intervenciones que sean inclusivas y tengan en cuenta las necesidades y expectativas de todos los participantes con el objetivo de lograr una cultura de la calidad más extendida de lo que puede estar actualmente.

Muestra

La muestra compuesta por doce (12) establecimientos es menos estadísticamente representativa que significativa en la medida en que la perspectiva de la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo. De hecho, tiene el mérito de cubrir las amplias áreas geográficas del Caribe con tres (3) instituciones, Centroamérica con cinco (5) establecimientos y cuatro (4) ubicados en América Latina. Tiene la ventaja de trabajar las cuestiones inherentes a la calidad de la formación docente a través del prisma de una amplia variedad de contextos educativos y culturales, con el fin de obtener una visión

amplia y completa de cómo evolucionan las unidades de calidad en diferentes entornos (Rana et al., 2023).

Trece (13) responsables de unidades de calidad y ocho (8) investigadores-asesores de estas unidades fueron seleccionados teniendo en cuenta el ejercicio de su responsabilidad, el desarrollo de sus habilidades y sus conocimientos al servicio de la implementación y de la evolución de las unidades de calidad. Su experiencia y reflexividad fueron decisivas para conocer y analizar los requisitos previos para crear, implementar y sostener unidades de calidad.

Su conocimiento en materia educativa y su capacidad de observación como investigador ofrecieron oportunidades para cruzar metodologías de análisis tanto internas de su institución como externas a la facultad a la que pertenecen.

Instrumentos

Se diseñó una guía de entrevista para recolectar datos. La construcción de un instrumento de observación requiere aclarar la naturaleza de los datos buscados y la estrategia para su implementación. Asimismo, se llevó a cabo la elaboración de una guía de entrevista teniendo en cuenta, por un lado, el diseño de los sistemas de garantía de calidad de ACSUG, las directrices para el aseguramiento de la calidad en el espacio europeo de educación superior de ENQA y por otro lado, los resultados a partir de las recogidas de datos realizadas en el marco de los paquetes de trabajo 2 y 3.

En la administración de las entrevistas prevalecieron principios éticos porque el consentimiento de los participantes se obtuvo gracias a su interés en el desarrollo y mejoramiento de las unidades de calidad.

El objetivo de la entrevista fue recopilar datos cualitativos sobre el funcionamiento de las Unidades de Calidad (UC) con referencia a las especificaciones para observar discrepancias entre los resultados esperados y los reales con el objetivo de asesorar a los responsables de las UC sobre los aspectos a corregir, y fortalecido con miras a la mejora continua de la formación docente en América Latina y el Caribe.

Trece (13) dimensiones conforman la guía de entrevista y se presentan a través de cincuenta y dos (52) preguntas. Abordan aspectos relacionados con el contexto institucional y organizacional de las unidades de calidad; permiten comprobar en qué condiciones se movilizan los recursos y procesos y observar los resultados; evaluar la gestión de los resultados obtenidos y su impacto en los planes de estudio y diplomados; analizar los efectos sobre los resultados del aprendizaje y la formación; considerar el vínculo con las condiciones de admisión, el reconocimiento de títulos y la movilidad de los flujos de estudiantes; innovar en materia de planificación docente y reconocimiento de las competencias adquiridas; organizar la supervisión educativa y el apoyo académico; anticipar la inversión de recursos materiales en favor del aprendizaje y los servicios de apoyo; planificar campañas de acreditación, informar sobre los efectos de la implantación de un sistema interno de garantía de la calidad tanto en el seguimiento longitudinal de los resultados en términos de política de calidad como en su difusión interna y comunicación externa.

Procedimiento

El procedimiento de esta investigación se desarrolló en varias etapas porque implicó la recolección de datos con el acuerdo de los participantes, tanto más fácilmente obtenido como una explicación detallada del objetivo del estudio, el procedimiento de la entrevista y la forma en que se recolectaron los datos, constituía un requisito previo para cualquier entrevista. La participación de los entrevistados asumió la existencia de experiencia en temas de la unidad de calidad. Varios principios gobernaron el buen desarrollo de la entrevista, el de celebrar otro encuentro en caso de necesidad de

aclaramientos, porque a veces puede suceder que los intercambios en profundidad no puedan tener lugar debido a la limitación de tiempo definida por el límite de una hora de discusión. Si fuera necesario, se podría considerar la organización de grupos focales de manera complementaria. Al ser cada entrevista una situación social particular, la necesidad imperiosa de adaptarse a las necesidades de los entrevistados, de los entrevistadores y de las instituciones interesadas fue observada por cada experto en el origen de la solicitud de entrevista.

Conclusión

La adecuación entre la metodología de investigación, la naturaleza de la muestra, los perfiles de los participantes, la estructuración de los instrumentos de medición y su implementación, constituyó la mejor garantía para desarrollar recomendaciones variadas dependiendo de los entornos territoriales, contextuales e institucionales encaminadas a la mejora continua de las unidades de calidad.

Elementos de discusión y conclusiones sobre "Análisis (cualitativos y cuantitativos) y comentarios de Resultados"

Análisis cualitativos

El uso de la entrevista como instrumento de recopilación de información es excelente para realizar análisis cualitativos. La misma fue estructurada para poder segmentar las informaciones y lograr una perspectiva diversa, aunque centrada en el tema de calidad, de cada uno de los entrevistados.

La cantidad de información recopilada es una fuente sumamente importante para entender la realidad de los países de LAC, donde las influencias políticas, de sindicatos, entre otros intereses, se evidencia en el quehacer académico. De igual manera, se puede percibir un contraste, muy sutil, entre las universidades públicas y las privadas, donde se puede ver en estas últimas una mayor apertura y aceptación para impulsar un rol activo de las unidades de calidad, desde luego, sin detrimento del evidente compromiso de las públicas por avanzar también en ese tema, aunque muchas veces de manera más pausada, propio de la naturaleza de este tipo de instituciones.

Se puede observar una riqueza importante de palabras que evidencian la diversidad de enfoque y de desarrollo de las UAC, aunque todas se centran en lograr un objetivo común, la calidad, tal como se puede ver en la nube de palabras construida en base a los insumos recibidos.

El análisis disponible en el capítulo V de las entrevistas realizadas a los actores claves en el contexto del desarrollo del proyecto ECALFOR, son una fuente muy importante de información para reflexionar sobre la realidad de la calidad de la educación superior en nuestra región y de manera muy especial puede servir de base para seguir avanzando y conocer de las prácticas de otras universidades de la misma región, de tal manera que sigamos avanzando con pasos firme hacia una educación de calidad.

Queda evidenciado la importancia que cada una de estas instituciones le da a la calidad, pero es requerido seguir avanzando y mejorando cada día más y mejor, de tal manera que el impacto logrado permita una verdadera transformación educativa.

Análisis cuantitativos

La parte cuantitativa es mucho más básica, al tratarse de entrevistas, pero nos da un panorama bastante interesante al lograr una perspectiva desde un grupo de 11

instituciones que conocen y viven el día a día de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual los hace actores autorizados para hablar del tema.

Un valor agregado a destacar es el hecho de ver cómo la misma entrevista refleja situaciones y perspectivas distintas sobre la temática, lo cual enriquece el debate y amplía el horizonte de hasta dónde podemos seguir avanzando. Sin lugar a dudas conocer las opiniones de estas 11 universidades enriquecen el debate y nos permite seguir creciendo cada día más y mejor.

Comentarios de resultados

En toda investigación es importante el aspecto metodológico, los métodos, técnicas y procedimientos constituyen parte fundamental en la producción de conocimiento; para el caso de la presente investigación no fue la excepción, pues los procedimientos para la recolección de la información se construyeron y aplicaron de acuerdo a las características de cada una de las IES participantes del proyecto.

Aunque la metodología de investigación implementada fue predominantemente cualitativa, se utilizó más un análisis de tipo mixto dadas las características diversas y complejas en cuanto a los antecedentes de trabajo con las unidades de calidad en cada una de las instituciones participantes de la investigación, lo cual requirió mayores niveles de flexibilidad en la adaptación de métodos y técnicas de investigación de acuerdo a las necesidades cambiantes del estudio.

La investigación de tipo cualitativo estuvo acorde con el tema de la implementación de unidades de calidad en AL y el Caribe de acuerdo a la poca investigación existente al respecto lo cual hace necesaria una primera aproximación a través de fuentes de primera mano al tema para facilitar una mejor comprensión de éste.

Conclusión

El proyecto ECALFOR permitió recopilar información cualitativa y cuantitativa acerca del funcionamiento de las Unidades de Calidad, lo cual permitió asesorar a los responsables de las UC sobre aspectos de mejora para cumplir con su función de conseguir avances objetivos en su desempeño laboral de una mejor manera.

En cuanto al entendimiento y comprensión de la calidad, se encontró que existe una amplia diversidad de conceptualizaciones e interpretaciones, las cuales reflejan la perspectiva de cada país y/o institución, lo cual enriquece el contenido recopilado.

Conclusión general

Descripción de la metodología para la comparación entre los primeros resultados y los últimos resultados

“El método no es susceptible de ser estudiado separadamente de la investigación donde se utiliza; o al menos es sólo un estudio muerto, incapaz de fertilizar la mente que se ocupa en él” (Comte, 1830), es por esta razón que inicialmente se produjo un trabajo exploratorio y conceptual en forma de entregables, en particular un manual de usuario para la evaluación de la calidad, el establecimiento de unidades de calidad, así como tutoriales. Estos últimos muestran cómo se ha tomado prestada la metodología de comparación para apoyarse en la distinción de buenas prácticas con miras a mejorar la estructuración, organización y funcionamiento de unidades de calidad en favor de la formación docente en los países de América Latina, el Caribe y Centroamérica.

Así, los primeros resultados atestiguaron la relevancia de la metodología empleada buscando qué propiedades o características que se pueden promocionar según

los diferentes contextos políticos e institucionales, condiciones materiales y movilización de recursos humanos.

Sabiendo que se pueden hacer comparaciones tanto en el tiempo como en el espacio, el consorcio aprovechó la duración del programa y su extensión (seis meses) para reforzar la solidez de los resultados finales con el fin de tener en cuenta el tiempo de observación, especialmente en situaciones donde las unidades de calidad no existían al inicio del proyecto ECALFOR. Se tratará de considerar la eficiencia de la función reguladora, fuente de equilibrios o desequilibrios políticos, académicos, económicos y sociales cuando la introducción de una cultura de la calidad viene introducida por la innovación que suponen la creación, el desarrollo y la institucionalización de unidades de calidad.

A lo largo del proyecto ECALFOR, la metodología desplegada persiguió los siguientes objetivos: distanciarse evitando cualquier tropismo que pueda generar una posición demasiado etnocéntrica, demasiado influenciada por la propia cultura, mediante una ruptura epistemológica para alejarse de los “lugares comunes” ; conocer mejor gracias a un enfoque descriptivo; clasificar y ordenar mediante un enfoque explicativo; confrontarlo con una perspectiva teórica; recomendar a través de recomendaciones a favor de la mejora de las prácticas y la innovación impulsadas por modos de pensamiento necesarios para la expansión de la cultura de la calidad.

¿Qué avances se han logrado en el marco del proyecto Ecalfor?

La investigación realizada por el proyecto ECALFOR es muy importante, pues realizó una exploración e intervención con la propuesta concreta de la creación de unidades de calidad en las cuales se involucraron de manera directa las instituciones participantes, las cuales investigaron ellas mismas los desafíos que enfrentan, los factores que influyen y las barreras para la implementación de sistemas de garantía de calidad en sus IES.

La dificultad de evaluar la diversidad de las prácticas educativas en el aula universitaria lo cual mostró, entre otras cosas, la necesidad no solo de investigar metodologías alternativas, si no construir las propias, más adecuadas y rigurosas para obtener información más válida y confiable acorde a la diversidad de los agentes involucrados en los procesos educativos, como es el caso de la entrevista para la recogida de información, la cual fue construida por el grupo de investigación de ECALFOR.

Es importante la construcción de un paradigma de la calidad educativa y pedagógica con fundamentos académicos propios, provenientes de la práctica pedagógica docente real que le devuelva aspectos innovadores que no sean meramente discursivos; dicho paradigma debe tener también características holísticas con la finalidad de establecer estrategias para la mejora continua de las Unidades de Calidad, cumpliendo con el objetivo del proyecto ECALFOR que se refiere al asesoramiento a los socios de las Universidades de Latinoamérica y el Caribe sobre el funcionamiento de las Unidades. Es clave tener presente las mejoras prácticas que se han dado en otros países, de tal manera que se evite cometer los mismos errores y adaptar a la realidad de cada país aquellas prácticas que ha resultado exitosas. Este intercambio de experiencia y pareceres ha sido una de las mejores experiencias dentro del proyecto ECALFOR.

¿Qué ampliaciones para el proyecto ECALFOR gracias a la capitalización de resultados?

Sin lugar a duda el proyecto ECALFOR ha logrado impactar de manera muy positiva a las universidades participantes y, por vía de consecuencias, a los países dónde las mismas están, en un tema de vital importancia para el futuro de toda sociedad, como lo es la educación.

Como es sabido, la región de LAC posee una cultura rica en contrastes, experiencias, avances académicos, entre otros, pero a la vez es una zona bastante compleja, fruto de las desigualdades y cambios políticos permanentes. Esta realidad hace difícil muchas veces lograr uniformidad en la implementación de iniciativas tan importantes como lo es la calidad de la educación superior.

Los resultados son instructivos al final de la implementación del programa Ecalfor; sin embargo, los niveles de logro son diferentes porque dependen de la importancia de los establecimientos de educación superior y de los contextos económicos, sociopolíticos y culturales en los que se establecen. En efecto, si podemos hablar de cultura de la calidad, esto hay que ponerlo en perspectiva porque la implantación de unidades de calidad también depende del nivel de desarrollo de cada establecimiento. Por lo tanto, si para algunos de ellos se trata de ampliar la implementación de unidades de calidad y apoyarlas en la creación de herramientas de medición de la calidad, como parece ser el caso de Perú, República Dominicana en particular, para otros, es más bien conviene apoyarlos en su desarrollo para que se adapten mejor al contexto de cada país, como puede ser por ejemplo el caso de Ecuador, México y Brasil.

La importancia asignada al "contexto", ya sea considerado como una realidad que se impone a las instituciones y a los miembros que las componen, o como un conjunto de variables distintas e interdependientes, lleva a querer ampliar la muestra del proyecto ECALFOR aprovechando una diversidad más amplia de participantes. En efecto, considerar una extensión de este estudio práctico permitiría reforzar la validez de los fenómenos singulares, distinguiéndolos al mismo tiempo de aquellos relacionados con la puesta de relieve de una forma de universalismo y de las condiciones espacio-temporales de su existencia. Así, el interés de ampliar el alcance a los países y territorios de habla francesa podría conducir a la integración de Canadá, y más particularmente de los socios universitarios de Quebec, de la zona del Caribe, de Haití en el consorcio de un proyecto ECALFOR II y de los territorios franceses de ultramar (Guadalupe, Martinica, Guyana), incluso las islas anglosajonas, y para las zonas de Centroamérica, Costa Rica, Guatemala, Honduras pueden constituir nuevos territorios para investigar, al igual que los países del sur de América Latina (Perú, Colombia, y Argentina) con los que hemos establecido relaciones de largo plazo. Finalmente, el carácter original podría conducir a la integración de países africanos que han desarrollado relaciones históricas (como Benin) con ciertos países de América Latina, el Caribe y Europa.

La semilla sembrada a través del proyecto ECALFOR, debe ser abonada para que siga creciendo y multiplicándose por otros países y universidades, pero además para incorporar nuevas tendencias, mejores prácticas y, en especial, adaptarnos a la realidad del contexto actual, impactado de manera directa por el desarrollo vertiginoso de la Inteligencia Artificial (IA), la cual supone ya un nuevo desafío para la calidad de educación a nivel mundial.

Referencias

- Chalmers, A. (1983). *¿Qué es esa cosa llamada ciencias? Siglo veintiuno de españa editores, SA.*
- Comte, A. (2009 [1830]). *Cours de philosophie positive*. L'Harmattan.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area-ESG*. Brussels. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Giddens, A. (1999 [1994]). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial.
- Kaufmann, J-C. (2021). *La entrevista comprensiva*. Dado ediciones.
- Guzmán, J.C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33, 129-141.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme – Grundriss einer allgemeinen*. Suhrkamp Verlag.
- Rana, K, Poudel, P, & Chimoriya, R. (2023). Qualitative Methodology in Translational Health Research: Current Practices and Future Directions. *Healthcare*, 11(19), 1-16. <https://doi.org/10.3390/healthcare11192665>.
- Declaración de Río sobre el medio ambiente y el desarrollo (1999). <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>