



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur

“En homenaje al Dr. Roberto Ismael Vega”

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

ÁREA TEMÁTICA: ANALISIS DE POLITICAS PUBLICAS DE EDUCACION SUPERIOR

Acceso, equidad y calidad en la Educación Superior. Análisis de estrategias en países de la región

Silvia Morresi¹

Palabras clave: Educación superior. Equidad. Calidad. Estrategias.

Introducción

Hacia los años ochenta en los países de América latina comenzó la última etapa de un proceso que significó una expansión de la cobertura de educación en todos sus niveles. En este proceso de acceso a la educación pueden distinguirse tres momentos, comenzando por la universalización de la educación básica, luego la expansión de la educación media y por último el notable incremento en la tasa de matriculación en el nivel superior. Entre otros motivos, la importancia otorgada por la población a la educación ya sea como mecanismo para mejorar la calidad de vida o como el medio para contar con nuevas “credenciales” o como el camino para incorporar un mayor y diversificado caudal de conocimientos para lograr una posición más competitiva en el mercado laboral permiten explicar el incremento sostenido en la matrícula en nivel superior. Frente a esta realidad surgen en el seno de los actores involucrados en la provisión de servicios educativos de tercer nivel diversos desafíos que han sido tratados en las distintas reuniones realizadas para analizar la evolución del sistema educativo de la región. Entre estos desafíos la necesidad de acompañar la expansión

¹ Departamento de Economía
Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca- Argentina.
smorresi@uns.edu.ar

del acceso a la educación superior con metas de equidad, pertinencia y calidad aparecen como relevantes.

Diversos son los significados que pueden darse al principio de equidad uno de ellos podría denominarse “*el criterio de la pobreza*”. Desde esta perspectiva un sistema educativo se considerará equitativo si logra que todos los miembros de la sociedad alcancen un umbral mínimo de bienestar. Esta visión de la equidad es la que ha inspirado, entre otras, la tradicional preocupación por el analfabetismo y –más recientemente- la promoción universal de las “necesidades básicas de aprendizaje”. Un segundo significado podría enunciarse como “*el criterio de la desigualdad*”. En este sentido una sociedad sería más o menos equitativa dependiendo de la amplitud de las diferencias existentes en su interior, diferencias no solo en los años de escolarización de los distintos grupos de población sino también en la calidad de la educación recibida. Otro significado del concepto de equidad podría denominarse “*el criterio de la herencia o la adscripción*”, desde esta óptica se alcanza el objetivo de equidad educativa si las trayectorias escolares de los alumnos y los logros educativos que alcancen, no están determinados por sus condiciones sociales, económicas, étnicas, geográficas o de género (Aylwin, 2000).

Abordar el análisis del concepto de calidad educativa resulta complejo por las múltiples dimensiones asociadas al mismo y por que puede definirse en tanto términos relativos – para establecer comparaciones entre instituciones universitarias - como absolutos. Esta complejidad ha dado lugar a diversos enfoques y criterios para su evaluación. Entre las diferentes perspectivas y aproximaciones del concepto de la calidad que aparecen en la literatura se destacan: la *calidad como prestigio*, *calidad en función de los recursos*, *calidad como resultado*, *calidad como cambio (valor añadido)*, *calidad como adecuación de propósitos*. (Giraldo, U. Cong Hermida, M.) A partir de estas consideraciones cobra relevancia la participación de todos los actores en la elaboración de las pautas y sistemas de evaluación.

El concepto de pertinencia de la educación superior ha sido ampliamente analizado en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción* organizada por la UNESCO, en las reflexiones sobre el tema se considera a la pertinencia desde dos perspectivas, por un lado como la vinculación entre la enseñanza superior y la sociedad, y por otro como lo que la sociedad espera de las instituciones de educación superior.

El propósito de esta ponencia es examinar las acciones emprendidas en pos de los objetivos de calidad y equidad en un conjunto de países de la región – República Argentina, República de Chile, República de Colombia, con la finalidad de elaborar un conjunto de

indicadores que permitan evaluar y comparar los alcances de las mismas. A tal efecto en primer término se presentaran comparativamente algunos rasgos de los sistemas de educación superior de cada país para luego continuar con la caracterización de las acciones emprendidas para atender por un lado la cuestión de la equidad y permanencia en el sistema y por otro la calidad de la educación analizando en particular las finalidades y los resultados obtenidos, posteriormente se procederá a la interpretación de los mismos.

Los sistemas de educación superior en los países seleccionados

El sistema de educación superior de los países bajo análisis es binario y su conformación institucional es semejante. En Argentina los alumnos pueden cursar estudios de tercer nivel en Universidades, Institutos Universitarios e Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional o provincial. Desde la sanción de la Ley de Educación Superior las instituciones tienen plenas facultades para determinar los sistemas de admisión, con arreglo a sus estatutos específicos.

En Chile el sistema está integrado por Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica clasificadas en tradicionales y no tradicionales. Forman parte de las instituciones tradicionales 25 universidades que cuentan con plena autonomía, coordinadas por el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y se adscriben a un sólo proceso de admisión, la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

La formación superior en Colombia se realiza mediante ciclos con carácter propedéutico en Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias y Universidades siendo requisito para ingresar a todos los programas de pregrado presentar el Examen de Estado. En promedio en los tres países el 70% de los alumnos cursa carreras dictadas en universidades.

La expansión territorial de las instituciones de educación superior, más allá de las ciudades capitales y grandes centros urbanos de cada país, ya sea mediante la instalación de nuevas instituciones o la apertura de sedes y programas de instituciones cuyo campus principal se halla ubicado en otra ciudad, así como el aumento y diversificación de la oferta educativa en América Latina en general y en los países seleccionados en particular, favorecieron la creciente incorporación de alumnos al sistema.

Los guarismos correspondientes a la evolución de la matrícula de tercer nivel de los países bajo estudio muestran un notable crecimiento en las últimas décadas. La tasa de crecimiento de la misma supera a la media para América Latina en el último lustro (6.8%) en

Colombia y Chile. Si bien la distribución de la matrícula por subsectores institucionales solo en Chile muestra una participación de la educación privada superior a la media para Latinoamérica (48,2%) (Brunner et al, 2011)², en Argentina donde la mayoría de los alumnos asisten a instituciones de gestión pública la tasa de crecimiento de la matrícula en instituciones de gestión privada supera en 3.9 puntos porcentuales a la correspondiente a las instituciones de gestión pública (SPU 2010) (Cuadro 1).

A partir de este incremento en la demanda por educación superior puede decirse que el sistema argentino es grande y ha llegado a un grado de masificación, en tanto que en Colombia el nivel es medio-bajo en un sistema que se considera medio-grande en cuanto a su tamaño. Estos niveles de masificación no implican necesariamente una mayor inclusión de alumnos provenientes de los hogares de menores ingresos³ (Cuadro 1).

Cuadro 1. Sistemas de educación superior. Países seleccionados. Algunas características

		Argentina	Chile	Colombia
Instituciones universitarias	Publicas	55	16	81
	Privadas	60	44	201
Matricula en educación superior	1990	1008000	262000	176098
	2000	1767000	452000	576540
	2008	2208000	753000	1112574
Tasa de crecimiento de la matrícula en educación superior (%)	2005-2009	3.0	7.8	7.5
Tasa bruta de escolarización superior (%)		71	55	37
Participación de la matrícula privada en la matrícula total (%)		26	77	45
Asistencia a instituciones de educación superior de personas del último quintil de ingreso (%)		19.0	19.8	8.5

Fuente: elaboración propia en base a Brunner et al (2011)

² A los efectos de homologar la información se utilizaron datos estadísticos publicados en el informe CINDA, 2011. Asimismo y a los efectos de clarificar y corroborar la información presentada en dicho informe fueron consultados la información estadística publicada por los ministerios de educación de cada uno los países bajo análisis.

³ El nivel de masificación de un sistema de educación superior se estima a partir de los valores alcanzados por la tasa bruta de escolarización en el nivel superior, de modo que si la misma supera el 55% , se considera alto , en tanto que si la tasa está por debajo del 25% el nivel es bajo. El nivel es medio-alto si la tasa alcanza guarismos entre el 46 a 55%, medio si la tasa se ubica entre el 36 a 45% y medio-bajo para tasas entre el 26 a 35%.

El tamaño de un sistema de educación superior depende del número de alumnos que participan del mismo, de modo que si mas 2 millones de alumnos se encuentran inscriptos en IES se considera grande, en tanto que el tamaño será medio si la inscripción se encuentra entre 500 y 1 millón de alumnos.

El ratio de Kuzntes (20/20) muestra que en Colombia las personas de mayores ingresos tienen 10.4 veces más posibilidades de asistir a alguna institución educativa de nivel superior que las personas pertenecientes al quintil de menores ingresos. Según este indicador en Argentina (3.1) y Chile (3.9) la población de menores ingresos tiene mayor posibilidad de ingresar al nivel superior (Brunner, 2011).

La transformación operada en la educación superior, reseñada brevemente, permitió un aumento significativo en la cantidad de alumnos que accedieron a estudios de nivel terciario, sin embargo este aumento en la cobertura no ha sido acompañado de equidad, debido entre otras causas al clima educativo del hogar, a la formación recibida en el nivel medio, ya que tienen más posibilidades de sortear las pruebas de ingreso y/o permanecer en el sistema los alumnos que cursaron sus estudios medios en escuelas privadas y a razones estrictamente económicas relacionadas con las posibilidades de afrontar con recursos propios o mediante financiación los costos de la matrícula y manutención (Cerioni, et al, 2007, Fanelli et al, 2010, OCDE, 2012)

Además de atender a la inequidad en el acceso por un lado y en propiciar la permanencia de los alumnos por el otro, en los países de América Latina se ha renovado a partir de estas transformaciones la preocupación por la calidad y pertinencia de la educación superior tal como quedó plasmado en las reuniones de ministros de educación iberoamericanos.

Equidad en la educación superior: estrategias para su logro.

En Argentina se han implementado una serie de medidas tendientes a morigerar las problemáticas experimentadas por los alumnos en su tránsito hacia y por la universidad. Algunas de estas medidas están orientadas a mitigar cuestiones relacionadas con las dificultades de orden económico y otras a atender las derivadas de cuestiones académicas.

Entre las estrategias destinadas a mejorar el desempeño de los alumnos pueden citarse el *Programa de Articulación Escuelas Medias Universidad* y los *Proyectos de Apoyo*-programas PACENI y PROHUM. Estos proyectos fueron impulsados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

En 2003 la SPU ante la evidencia de que las mayores tasas de abandono en el nivel universitario ocurren en el primer año de las carreras, con el objetivo de intervenir sobre este fenómeno, convocó a las universidades a presentar proyectos integrales de articulación con el nivel medio. Se aprobaron 18 proyectos que desarrollaron sus acciones en 11 jurisdicciones

provinciales, alcanzando a más de 600 escuelas. En el marco de estos proyectos se llevaron a cabo jornadas de capacitación y trabajo conjunto de los docentes universitarios y de nivel medio en las que se debatió tanto sobre aspectos curriculares como acerca de la innovación pedagógica en disciplinas claves para los estudios superiores. Además se elaboraron distintos documentos desde libros de texto, trabajos prácticos hasta guías y material de difusión universitaria y se desarrollaron actividades de información y orientación sobre la vida universitaria

Los participantes de estos proyectos reconocen como logros de la implementación del mismo entre otros, la conformación de equipos de trabajo con integrantes de ambos niveles educativos que permitió discutir y analizar con distintas visiones las problemáticas que enfrenta cada sistema, la conformación de canales de comunicación continuos y el conocimiento de las necesidades reales de los estudiantes.

En la continuidad de esta experiencia en los años siguientes se realizaron nuevas convocatorias en las que participaron 31 universidades y 2.000 instituciones de nivel medio.

El programa PACENI fue diseñado con el objetivo de mejorar la inserción, promoción y rendimiento académico de los estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática mediante la implementación de tutorías. En tanto que el PROHUM fue concebido para desarrollar actividades orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza en carreras de la Rama de Ciencias Humanas.

Para atender las dificultades de orden económico que dificultan el acceso, permanencia y egreso de alumnos provenientes de hogares con bajos ingresos desde la SPU se ofrecen diversos programas de becas: el *Programa Nacional de Becas Universitarias* (PNBU), el *Programa de Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas* y el *Programa Nacional de Becas para Carreras de grado en Área TICS* (PNBTICS)⁴.

El PNBU implementado en 1996 está orientado tanto a alumnos como a ingresantes a una carrera de grado de una Universidad Nacional o de un Instituto Universitario Nacional. Es requisito cursar la carrera bajo la modalidad presencial y acreditar un buen desempeño en el nivel medio para los ingresantes.

El *Programa de Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas* (PBBCT) que ha lanzado su quinta convocatoria está destinado a alumnos o ingresantes al nivel de educación superior en la rama de las carreras vinculadas a las ciencias aplicadas, ciencias naturales, ciencias exactas y a las ciencias básicas (carreras de grado, tecnicaturas universitarias y no

⁴ Cabe señalar que los alumnos que asisten a IES cuentan con un menú de becas provinciales, municipales y otorgadas por las propias instituciones, como así también pasantías rentadas ofrecidas por empresas.

universitarias y profesorado terciarios), consideradas estratégicas para el desarrollo productivo. En el marco de este programa se prevé además realizar una serie de acciones organizadas en tres niveles con la finalidad de lograr una mejor y mayor incidencia del apoyo económico otorgado a los alumnos. Estas acciones tenderían al a) fortalecimiento de las condiciones de base de los alumnos para acceder a la educación superior, b) mejoramiento de las carreras de grado y tecnicaturas prioritarias, c) acompañamiento de los becarios a lo largo de su trayectoria

El PNBTICS instituido en 2008, además del objetivo principal de los programas de becas tiene como finalidad fortalecer la formación de recursos humanos en el sector de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Desde instauración de los diferentes programas de becas ha crecido sustancialmente el número de beneficiarios como si también el presupuesto destinado a cubrir las mismas que pasó de representar el 0,002% del PBI 0,015% (Cuadro 2). Estudios realizados por la SPU evidencian que los becarios en promedio se gradúan en menor tiempo que el resto de los alumnos y que el 45% lo hace con calificaciones superior a 8 puntos.

Cuadro2. Argentina. Becas Educación Superior.

PBNU		PBBCT		PNBTICS	
Beneficiarios	Monto (mil. \$)	Beneficiarios	Monto (mil. \$)	Beneficiarios	Monto (mil. \$)
1996	1550				
2001	2502				
2009	10960	29164	140,0	2193	15,0
2010	15021	34370	169,0	1099	6,7

Fuente: elaboración propia en base a Anuarios Estadísticos de la SPU

En Chile con el propósito de ampliar las posibilidades de ingreso a la educación superior de jóvenes provenientes de familias de bajos ingresos además de instituir nuevos programas asistenciales de becas y créditos y ampliar los existentes, se desarrolló entre 1999 y 2003 el *Programa de Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación Superior (MECESUP)*. En el marco del mismo se creó un Fondo Competitivo para asignar recursos para el mejoramiento de la enseñanza de pregrado, de postgrado y de formación de técnicos superiores; se dieron los primeros pasos para la redacción y establecimiento por ley de un sistema de aseguramiento de la calidad; se gestionaron recursos para el fortalecimiento de las

instituciones, se diseñaron nuevos instrumentos de financiamiento público y se elaboraron las bases para un sistema de información pública de la educación superior (Brunner, 2008).

Si bien se definen líneas de acción para posibilitar el acceso y permanencia de los alumnos provenientes de los grupos socioeconómicos más desfavorecidos, cabe señalar que en los últimos años el 65% de los gastos educativos es asumido por las familias, en consecuencia las políticas de equidad se aplican solo a un tercio de los recursos gastados en educación superior (Latorre et al, 2009).

El Aporte Fiscal Directo (AFD), el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), las becas y créditos para los estudiantes, y otros fondos concursables, constituyen los mecanismos mediante los cuales el Estado financia a las instituciones de nivel superior.

Los fondos destinados a la financiación de la educación superior crecieron a tasas decrecientes, registrando un incremento entre 1990 y 2007 cercano al 77%, presentando las ayudas estudiantiles el mayor crecimiento, aumentando su participación en el total de aportes en más de 8 puntos porcentuales (Cuadro 3).

Cuadro 3. Chile. Financiamiento educación superior

Tipo de financiamiento	1990/94	2006/07
	%	%
AFD	57,1	44,8
AFI	15,7	7,2
Ayudas estudiantiles	22,4	30,8
otros	4,7	17,2

Fuente: elaboración propia en base a Latorre et al, 2009

El AFD es un subsidio exclusivo para las CRUCH cuyo monto se establece en el presupuesto nacional, alcanzando en promedio el 45% del total de la financiación otorgada a las instituciones,. Dado que la docencia directa es costeadada por el cobro de aranceles, el AFD tiene como destino cubrir los gastos derivados de la realización de inversiones complementarias y de las actividades desarrolladas para la promoción de la investigación y extensión.

El 95% del monto recibido por cada institución en concepto de AFD se fija sobre la base de referentes históricos y el 5% restante varía anualmente en virtud de indicadores de rendimiento y producción académica. Los aportes recibidos por la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción dan cuenta de más del 40% del AFD.

A través del AFI las instituciones reciben un subsidio por cada alumno que ingresa a la misma que se encuentra entre los postulantes que obtuvieron los mejores puntajes –entre

591,5 a 829,5 puntos- en las pruebas nacionales de admisión. Fue diseñado como un mecanismo para incentivar el mejoramiento de la calidad de las instituciones. Se asigna según cinco tramos siendo la contribución recibida por la incorporación de alumnos del tramo de mayor puntaje doce veces más alto que el conseguido por la inscripción de un alumno que ha obtenido el menor puntaje de la escala.

Los alumnos con mejor desempeño en las pruebas de ingreso prefieren las universidades para continuar sus estudios, en promedio el 25 % elige Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile, en tanto que más del 20% escoge instituciones privadas.

A partir de 1991 de manera gradual y progresiva los gobiernos chilenos instituyeron nuevos programas de becas y créditos estudiantiles que se sumaron al sistema de crédito universitario, creado en 1981, que se otorgaba solo a los estudiantes matriculados en las universidades del CRUCH. Hacia 2007 los beneficiarios de becas daban cuenta del 44% de las ayudas estudiantiles entregadas.

De los doce programas de becas y tres de créditos vigentes hacia 2007 que, en su mayoría son otorgados por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, algunos consisten en la asignación de un monto mensual destinado a cubrir los gastos de manutención de los estudiantes y otros en la asignación de dinero para el pago del arancel y matrícula de la carrera del joven. Algunas becas se otorgan considerando la excelencia académica y la situación socioeconómica –becas por merito- del postulante, otras tienen como propósito fomentar el ingreso de estudiantes a áreas de interés nacional y otro grupo de becas están destinadas a grupos específicos -alumnos provenientes de comunidades indígenas, de zonas aisladas o hijos de profesores (Latorre, et al 2009).

Cuadro 4: Educación superior en Chile. Ayudas estudiantiles

	Crédito universitario		Becas	
	Beneficiarios	Monto (M. \$)	Beneficiarios	Monto (M. \$)
1990	71986	29554627		
1997	82372	27993202	33197	46987482
2007	129279	74700000	101739	167160310

Fuente: elaboración propia en base a Latorre et al, 2009

Desde la implementación de los nuevos programas de becas se triplicó el número de beneficiarios de las mismas, representando en promedio del 0,5 al 0,8% de la población total.

El monto que cada estudiante recibe en concepto de becas es superior al correspondiente a los créditos y ambos han aumentado a lo largo del periodo analizado, siendo estos últimos los que han presentado un incremento mayor (Cuadro 4). Cabe señalar que en promedio el ajuste en los montos se corresponde con la variación en el nivel de precios.

La elección de la universidad por parte de los jóvenes colombianos en general está condicionada por el monto de la matrícula, por tal motivo en general se inscriben en universidades públicas antes que privadas, donde la matrícula es de menor valor. Dado que los programas del SENA son gratuitos se constituyen en una alternativa para aquellos jóvenes que no pueden costear sus estudios superiores, pero como los cupos no cubren el número de solicitudes los requisitos de entrada suelen ser bastante exigentes.

Con la finalidad de facilitar el acceso a los estudiantes con menores ingresos a los programas técnicos, tecnológicos, de pregrado o de posgrado dictados por instituciones de educación superior nacionales o internacionales, el gobierno colombiano a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo⁵ (ICETEX) ofrece créditos educativos y gestiona becas financiadas por organizaciones públicas y privadas. En el marco del proyecto de mejoras en la educación el ICETEX implementó el programa *Acceso con Calidad a la Educación Superior* (ACCES) con el objetivo de mejorar la eficiencia del sistema, contribuir a la mejora de su calidad y pertinencia y favorecer el acceso equitativo a la educación superior.

La asignación de ayudas se realiza en base al nivel socioeconómico del solicitante y al tipo de institución de educación superior ya que el ICETEX paga hasta el 100% de los valores de matrícula en institutos técnicos y tecnológicos, pero solo hasta el 75% de los valores de matrícula en las universidades. Si bien el ICETEX concede la mayoría de los créditos a estudiantes de pregrado, el 14% de los nuevos créditos adjudicados en 2010 fueron entregados a estudiantes de posgrado y estudios en el extranjero.

En 2012, casi el 80% de los recursos se destinó a financiar estudios universitarios de grado, y considerablemente menos (el 13.4%) a financiar estudios Técnico y Tecnológicos (TyT). Esto se debe en parte al costo relativamente inferior de este tipo de estudio. Si bien se conceden menos de una sexta parte de los recursos totales a estudiantes de TyT, estos estudiantes reciben cerca de un tercio de todos los créditos.

⁵ Colombia fue pionera en este ámbito, no solo en Latinoamérica sino a escala internacional, ya que el ICETEX fue creado en 1950 como primera institución del mundo de este tipo.

Cuadro 5. Colombia. Créditos educativos

	Beneficiarios	Beneficiarios/ Población objetivo ⁶	Beneficiarios/estrato (%)	
2002	53 969	9%	Estrato1	33
2011	155 199	20%	Estrato 2	57.1
			Estrato 3	6.9

Fuente: elaboración propia en base a OCDE, 2012

Los créditos educativos otorgados por el ICETEX entre 2002 y 2011 tuvieron un incremento superior al 180%, como consecuencia de ello la proporción de beneficiarios de créditos con respecto a la población estudiantil objetivo, que en su mayoría pertenecen a los estratos 1 y 2, aumento en 11 puntos porcentuales (Cuadro 5).

Desde el año 2006 como una estrategia complementaria del crédito educativo el ICETEX propuso la realización de “acciones afirmativas”. La elaboración de programas de tutorías y acompañamiento académico a estudiantes y de Programas remediales en diversas áreas, la entrega de subsidios a las familias para cubrir los gastos educativos, el diseño de programas de articulación y colaboración entre las instituciones de nivel medio y superior y la búsqueda de oportunidades laborales para los estudiantes, constituyen algunas de las modalidades de acciones afirmativas (Gómez Campo et al, 2009).

En un estudio realizado por la Universidad Nacional de Colombia (UN) en el año 2006, se “encontró que las tasas de deserción eran un 30 por ciento menores entre los beneficiarios que entre los no beneficiarios con las mismas características observables” (Cerdán-Infantes y Blom 2007).

La evaluación institucional en los países seleccionados. Objetivos, procedimientos y líneas de acción.

La aplicación de la evaluación institucional se inició en Argentina a comienzos de la década de los 90. En 1995 la conformación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) significó un avance y ordenamiento en el proceso de evaluación.

⁶ La población objetivo excluye a los estudiantes del SENA, a los estudiantes de universidades públicas que pagan menos de un salario mínimo y a los estudiantes de universidades privadas pertenecientes a los estratos 5 y 6.

La evaluación institucional se cumple en dos etapas la autoevaluación y la evaluación externa, en cada una de ellas participan diferentes actores. Este proceso se desarrolla bajo la premisa del respeto de la autonomía universitaria.

El proceso de autoevaluación se desarrolla en el ámbito de cada institución por una comisión integrada por miembros de la misma en general a lo largo de un año. El documento que resulta de este proceso constituye una presentación cuantitativa y cualitativa donde se explicitan los objetivos, políticas y estrategias de la institución.

La evaluación externa se realiza a partir de la autoevaluación y sobre la base del proyecto institucional, la ejecutan personas que no pertenecen a la institución. En esta etapa se valoran las distintas dimensiones de la calidad, por tal motivo se juzga la organización y el funcionamiento de la institución, se observa la trama de su desarrollo, se valoran los procesos y los resultados y se recomiendan cursos de acción.

La acreditación periódica de carreras se realiza bajo la supervisión de la CONEAU y alcanza a aquellas profesiones cuyo ejercicio pudiera poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes⁷.

A partir de las recomendaciones surgidas de los procesos de evaluación y de acreditación de carreras realizados y con la finalidad de alcanzar los objetivos de calidad propuestos, desde la SPU se desarrollaron diversas líneas de acción entre las se destacan:

-Los proyectos de mejoramiento de la enseñanza para distintas disciplinas - Ingeniería (PROMEI I y II), Agronomía (PROMAGRO), Bioquímica (PROMFYB), Veterinaria (PROMVET), Arquitectura (PROMARQ)-

-Los proyectos de apoyo orientados a: la formación de recursos humanos en áreas de vacancia, la consolidación de actividades de investigación, transferencia y vinculación y cooperación y la articulación interinstitucional - Proyecto de Apoyo a la Formación de Técnicos Informáticos, Proyecto de Intercambio entre Universidades Nacionales (INTER-U), entre otros.

-Los Proyecto de Articulación e Integración de la Formación Docente destinados a afianzar las relaciones de cooperación entre Institutos de Educación Superior y Universidades y a la búsqueda de alternativas de acción sobre problemáticas comunes a la formación docente

⁷ En *Evaluación institucional en universidades nacionales. Problemas detectados y estrategias implementadas*, y en *Los estudios de posgrado en la Universidad Nacional del Sur: consideraciones acerca de su evaluación y acreditación* presentados en el IX y XI Coloquio de Gestión Internacional de Gestión Universitaria en América del Sur, se realiza un análisis más amplio de los procedimientos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de posgrado.

-Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas de: Biología, Física, Matemática y Química, Lengua, Historia y Geografía, Lengua Extranjera (SPU, 2010).

En Chile a partir de 2006 se instituyó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINAC-ES)⁸, si bien ya desde los años 90 el tema estaba en la agenda gubernamental, impulsado por un lado por la preocupación de las propias IES por mejorar calidad de su proceso de enseñanza/aprendizaje y por otro por el interés de quienes financian estas instituciones y de los propios alumnos por un uso adecuado de su dinero.

Los principales componentes del SINAC-ES, son la DIVESUP (División de Educación Superior del Ministerio de Educación) cuyas funciones son asegurar el cumplimiento de las leyes, reconocer formalmente las instituciones de educación superior y recopilar y difundir información. El CNED (Consejo Nacional de Educación), sucesor del CSE (Consejo Superior de Educación), encargado del proceso de licenciamiento de las instrucciones. La CNA (Comisión Nacional de Acreditación) que fija los criterios y gestiona la acreditación institucional y de carreras, autoriza las Agencias Acreditadoras y proporciona información pública. Y las Agencias Acreditadoras (AA) que son organizaciones privadas sin ánimo de lucro que se encargan de la acreditación de las carreras. Las acciones de estos organismos están coordinados y supervisadas por el Comité de Coordinación (CC) (OCDE, 2013).

Mediante el proceso de aseguramiento de la calidad las IES se convierten en autónomas. A partir de ese momento pueden desarrollar su actividad en función de su misión, creando nuevas carreras, nuevos campus satélite y admitiendo a más alumnos.

El proceso para las IES creadas luego de 1981⁹ comienza con la registración de sus estatutos en el DIVESUP/MINEDUC, luego de este procedimiento jurídico, las instituciones han de seguir el proceso obligatorio de licenciamiento, que dura entre seis y once años. El proceso de acreditación institucional es voluntario, por tal motivo algunas instituciones no lo realizan.

⁸ Los primeros pasos en el proceso de aseguramiento de la calidad fueron la implementación de un sistema de licenciamiento obligatorio para las nuevas IES a cargo del Consejo Superior de Educación (CSE) y la acreditación voluntaria y experimental de las carreras e instituciones por parte de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)

⁹ Las ocho IES CRUCH, creadas antes de 1981 no tuvieron que someterse al proceso de licenciamiento pues ya se consideraban autónomas en el nuevo marco de la educación Superior.

La acreditación de las carreras solo es obligatoria para Pedagogía y Medicina. El reconocimiento público de la calidad deviene tanto de la acreditación institucional como la de las carreras y son las IES las encargadas de mantener la misma (OCDE, 2013).

De los 144 proyectos presentados ante CNED para cumplir con el proceso de licenciamiento, hasta el momento el 29% obtuvo su autonomía en tanto que el 35% no lo supero y por tanto fueron cerradas. Aun 23 instituciones no han recibido la decisión final.

En Colombia con la creación, por la Ley 30 de 1992, del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) comenzaron a diseñarse las tareas de evaluación de la educación superior tendientes a evaluar a los estudiantes, los programas y las instituciones.

La acreditación en este país es voluntaria y temporal y está orientada tanto a los programas académicos como a la diversidad de IES. En 1995 comenzó la aplicación de la acreditación a programas académicos de pregrado, y recién pasados seis años se iniciaron los procesos para la acreditación institucional.

La coordinación y supervisión del Sistema de Acreditación está a cargo del Consejo Nacional de Acreditación- CNA, organismo de naturaleza académica y de carácter autónomo.

La evaluación de la calidad, con fines de acreditación de una institución de educación superior, incluye los siguientes momentos: *Autoevaluación*, *Evaluación Externa*, *Evaluación Final*. La acreditación institucional y la acreditación de programas académicos son complementarias.

La conformación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en 2003 fue un intento de “articular las diferentes acciones de evaluación y acreditación, en lo conceptual, orgánico y metodológico” (Roa Varelo, 2003). Se aspira lograr una complementariedad adecuada entre dos tipos de acreditación, una mínima, para todos los programas, a través de un nuevo organismo, la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), y una acreditación de alta calidad a cargo del CNA, para programas e instituciones. De este modo queda conformado un sistema en el que pueden distinguirse dos instancias de evaluación, una de carácter obligatorio y temporal a partir del cual las instituciones rinden cuentas a la sociedad y al Estado sobre el servicio público que ofrecen y otra voluntaria y temporal que tiene como finalidad que las instituciones logren los más altos niveles de calidad (Marquina 2005). En promedio más del 80% de los programas de nivel terciario y cuaternario ofrecidos por las IES colombianas han cumplido con las quince condiciones mínimas de calidad establecidas en 2010, para ser admitidos en el Registro Calificado Programas.

La evaluación de la calidad a través de los resultados se realiza mediante las pruebas SABER PRO que son es un conjunto de exámenes, donde se evalúan las competencias individuales que los alumnos deben rendir obligatoriamente en el último año de su carrera.

A modo de reflexión

Las transformaciones ocurridas en la educación superior en la últimas décadas provocadas por el crecimiento de la matrícula, el aumento y diversificación de instituciones universitarias y los profundos cambios ocurridos en la demanda de educación superior instalaron en los actores involucrados en la provisión de la misma la preocupación tanto por el diseño y ejecución de sistemas de control de la calidad de los programas y las instituciones como por mejorar las posibilidades de acceso y permanencia principalmente de los jóvenes provenientes de hogares de menores ingresos. Así comenzaron desde la órbita estatal con participación de docentes y asociaciones de profesionales o directamente desde las instituciones a conformarse organismos destinados a poner en práctica mecanismos de control de calidad, de acreditación de carreras, de acreditación institucional o de medición de los resultados de aprendizaje. Estos mecanismos con diferentes matices en general persiguen la búsqueda de calidad como adecuación a sus propósitos o bien como calidad en los resultados. A partir de las acciones realizadas en los países bajo estudio y conforme al análisis de Gairin (1996), podría decirse que las IES están transitando el segundo estadio en la gestión de la calidad y en camino a la internalización de los procesos de aseguramiento de la calidad. En cuanto a líneas de acción implementadas con el propósito de mejorar la equidad en la educación superior las mismas tienen como finalidad morigerar los condicionamientos que sobre las trayectorias escolares y los logros educativos de los jóvenes imponen las condiciones sociales, económicas, étnicas, geográficas o de género. Las acciones implementadas en la consecución de los objetivos de calidad conllevan mejoras en la equidad pues ambos fines están estrechamente relacionados.

Referencias bibliográficas

- Brunner, J y Ferrada Hurtado, R (editores) (2011). Educación Superior en Iberoamérica – Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Santiago de Chile. ISBN 978-956-7106-58-5
- Latorre, C. , González, L., Espinoza, O. (2009) Chile: equidad en educación superior. Políticas públicas 1990-2007 / Editorial Catalonia Ltda. Santiago de Chile.
- OCDE-Banco Mundial (2012) La Educación Superior en Colombia 2012. ISBN 978-92-64-18071-0 (PDF)