

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CONCEPTO Y MODELOS

Introducción

La universidad actual se enfrenta al desafío de insertarse en un mundo complejo, con nuevas exigencias de profesionalismo y competencias emergentes asociadas a la sociedad del conocimiento. A ello se suman las nuevas tareas pedagógicas y los requerimientos de rendir cuentas y ser eficientes en la gestión institucional. Se trata de construir una universidad que tenga buenas relaciones con la comunidad académica, que incorpore valor agregado a la experiencia de sus estudiantes, que disponga de los ambientes adecuados, que tenga un currículo apropiado, que implemente una investigación relevante, que realice una evaluación pertinente y que genere una gestión de la calidad de la educación superior¹.

En consonancia con lo anterior, en las últimas dos décadas se ha incrementado la necesidad de incorporar mecanismos y herramientas para el mejoramiento de la calidad de la gestión institucional y de los aprendizajes. Se ha dado una intensa discusión con relación al concepto de calidad y sus alcances y, en forma paralela, se han generado modelos de evaluación de la calidad y de la gestión.

El presente artículo es el resultado parcial de uno de los trabajos preparados en el marco del proyecto “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, de IESALC/UNESCO. El documento se ha organizado en tres apartados: el primero se refiere al concepto de calidad y sus alcances; el segundo analiza la propuesta de un modelo de aseguramiento de la calidad desarrollado por los

1 Parte de este texto ha sido extractado de diversos artículos anteriores de L. E. González, varios de los cuales han sido elaborados con otros autores.

autores, en tanto que el último describe cuatro modelos de evaluación de la calidad desarrollados en las últimas dos décadas².

1. El concepto de calidad

Con frecuencia se afirma que “calidad” en educación es un concepto relativo, por varias razones. Es relativo para quien usa el término y las circunstancias en las cuales lo invoca. De igual manera, el relativismo tiene otra perspectiva, ya que la calidad es de naturaleza similar a la verdad y la belleza, y constituye un ideal difícil de comprometer. Lo anterior lleva a la conclusión de que “calidad” es, además, un término que conlleva los valores del usuario, siendo así altamente subjetivo.

De ahí que en la literatura especializada (Espinoza, González, Poblete, Ramírez, Silva y Zúñiga, 1994: 15-22) se encuentren diversas concepciones de calidad que trasminan los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior. Entre las más tradicionales está la clasificación de Harvey y Green (1993) y Harvey (1997) que plantea cinco opciones, a saber:

- La calidad como excepción es una concepción tradicional que da por hecho que es algo especial. En esta conceptualización se presentan tres variantes:
 - Calidad vista como algo de clase superior, con carácter de elitista y de exclusividad.
 - Calidad equivalente a excelencia, al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas (Astin, 1990)³.
 - Calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos.

2 Los autores agradecen los comentarios y sugerencias realizados por Hernán Ayarza y por José Dias Sobrinho.

3 Frente a esta concepción Astin (1990) señala que la excelencia es a menudo juzgada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos. En la literatura se utiliza, en general, el concepto de cliente. Sin embargo, este término es considerado poco apropiado en relación con las características peculiares de la educación superior.

- La calidad como perfección o consistencia. En este caso, para establecerla se formula un juicio en conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. 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. El enfoque “cero defectos” está, en opinión de Peters y Waterman (1982), intrínsecamente ligado a la noción de “cultura de calidad”, en la cual todos en la organización son igualmente responsables del producto final (Crosby, 1986). El hacer las cosas bien implica que no hay errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es una responsabilidad compartida, lo cual se aproxima al concepto de “calidad total”.
- La calidad como aptitud para el logro de una misión o propósito implica la relación con la forma en que cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, que usualmente corresponde a las especificaciones del “cliente”. En el contexto de la educación superior, la utilización del concepto de calidad, según los requerimientos del usuario, genera varias interrogantes. Entre ellas: ¿Quién es el cliente? ¿Los estudiantes o las agencias que aportan recursos? ¿Los empleadores o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Y qué son los estudiantes? ¿Clientes, productos o ambos? En esta definición, una institución de calidad debe establecer claramente su misión o propósito y ser eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Pero, ¿cómo se sabe que está cumpliendo la misión que se propuso? Los especialistas señalan que ese es el papel de la autorregulación, pues esta consiste en cerciorarse de que existan mecanismos, procedimientos y procesos para asegurar que la calidad deseada, como sea que se defina y se mida, es efectivamente entregada. Esta definición es usualmente utilizada por los gobiernos para asegurarse que la asignación de recursos es apropiada.

- La calidad como valor agregado. Esta concepción se ha estado usando en educación superior desde mediados de los ochenta, en varios países, asociándola a costo y exigiendo al sector eficiencia y efectividad (Cave, Kogan y Smith, 1990). La calidad también podría definirse en esta perspectiva como “el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable” (Ayarza, Cortadillas, González y Saavedra, 2007). En este enfoque subyace el concepto de “*accountability*” (obligación de rendir cuentas), pues la responsabilidad es frente a los organismos que financian y los beneficiarios.
- La calidad como transformación está basada en la noción de cambio cualitativo. Cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto (Elton, 1992). Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el estudiante y, por tanto, presumiblemente lo enriquece (Astin, 1985, 1990; HM Government, 1991). El segundo elemento de esta definición es la entrega de poder al estudiante para influir en su propia transformación (Harvey y Burrows, 1992). Ello permite, por una parte, que se apropie del proceso de aprendizaje y adquiera responsabilidad en la determinación del estilo y forma de aprender (Müller y Funnell, 1992). Por otra, el proceso de transformación mismo fortalece la capacidad de tomar decisiones (Roper, 1992; Chickering, 1978; Chickering y Gamson, 1982).

Desde otra perspectiva, para las normas ISO⁴ la calidad se ha definido como “el grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos” (Zúñiga, 2007)⁵. Deming señala que la calidad “es la reducción de la varianza, para lo cual es fundamental la evaluación” (Zúñiga, 2007).

A su vez, Días Sobrinho (2006) plantea que el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de las instituciones. Por ejemplo,

4 Normas de calidad establecidas por la Organización Internacional para la Estandarización (ISO, en su sigla en inglés).

5 Tomado de ISO 9000:2000. Citado por María Zúñiga (2007) op. cit.

los académicos le asignan importancia a los aspectos académicos (el conocimiento, los saberes); los empleadores a las competencias con que los estudiantes egresan y que les permiten integrarse al trabajo; los estudiantes a la empleabilidad. Es necesario que esta construcción social sea adoptada y compartida y atravesase el quehacer de las funciones esenciales de la universidad.

Por otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia considera la calidad en educación superior como “una síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como éstas prestan servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza”.

Frente a este conjunto de definiciones, es interesante mencionar la reflexión de Pirsig (1974, tomado de Herrera, 2007: 179):

“Calidad... uno sabe lo que es, pero uno no sabe bien lo que es. Eso es contradictorio. Pero cuando uno trata de expresar lo que es la calidad, aparte de las cosas que la tienen, ¡todo se hace confuso! No hay nada que se pueda decir claramente. Si uno no puede decir qué es “calidad”, cómo se sabe entonces “lo que es”, de ese modo, para todos los propósitos prácticos, la calidad no existe”. Pero para todos los propósitos prácticos la calidad sí existe. Si no, ¿en qué basamos nuestras calificaciones? ¿Por qué otro motivo la gente gastaría fortunas en adquirir algunos bienes y tiraría otros a la basura? Obviamente, algunas cosas son “mejores que otras” pero ¿qué es esto de “ser mejores”?... Así, uno se da vueltas y vueltas, girando ruedas mentales, sin encontrar un sustrato para afirmarse “¿Qué diablos es la calidad?”

Por su parte, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) ha postulado que “el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro

de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia –real o utópico– previamente determinado” (González y Ayarza, 1990)⁶. Por tanto, en rigor, sólo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando son homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar.

Con esta definición, CINDA propone un esquema explicativo del cambio en la calidad de la educación representándola como un “vector sincrónico en el espacio social que es el entorno sociocultural, económico y político en el cual se inserta el proceso educativo” (González, 1989). Como todo vector, este tiene una dirección, una magnitud y un sentido. La dirección está dada por la orientación teleológica y la concepción educativa de la institución, la magnitud la entrega la dimensión del cambio que se realice, y el sentido queda definido por el grado de avance o retroceso hacia la orientación teleológica previamente definida, con respecto a un estado inicial también determinado. El sincronismo está definido por los plazos en que se realizan los cambios. Este vector que representa un cambio en la calidad en la educación superior es, en definitiva, la resultante de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras e impeditivas, que tienen su origen en los diferentes grupos y posturas educativas coexistentes en toda institución.

De acuerdo con la concepción acuñada por CINDA, el mejoramiento de la calidad de la educación superior deja de ser un proceso unilineal evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, es un proceso omnidireccional cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia. Las consecuencias de un cambio en la calidad de la educación pueden ser consideradas muy positivas por aquéllos que comparten ciertos valores y muy negativas por quienes sustentan valores antagónicos. El arco de posibilidades de orientaciones para los procesos educativos es infinito;

⁶ El tema sobre la calidad de la educación superior ha sido tratado en documentos previos de CINDA. En especial, en González y Ayarza (1990).

sin embargo, se puede trabajar con algunas tendencias centrales referidas a distintas concepciones curriculares, por ejemplo, las de eficiencia adaptativa, reconstruccionismo social, participación social, y currículo centrado en la persona (González y Ayarza, 1988).

Para efectos del modelo desarrollado en el presente artículo se puede considerar la calidad como “el valor que determinado o determinados actores asignan a ciertas características de una entidad dada, a través de la aplicación de un conjunto de criterios preestablecidos” (Backhouse, Grünewald, Letelier, Loncomilla, Ocaranza y Toro, 2007).

Al fin de cuentas, y considerando las múltiples definiciones señaladas, se puede establecer que calidad es un concepto polisémico. Sus definiciones no sólo varían entre sí, sino que reflejan diferentes perspectivas valóricas de las personas y la sociedad. Adicionalmente a esas perspectivas, es necesario que el concepto de calidad usado responda a necesidades específicas, como la naturaleza de la disciplina, las expectativas de docentes y estudiantes, el campo de acción profesional y la realidad concreta de cada unidad académica.

Dado que existen diferentes conceptos y definiciones de calidad en educación superior, cualquier intervención que se realice para asegurarla o incrementarla implica tener la capacidad para integrar armónica y diferencialmente los distintos componentes involucrados en toda acción educativa, es decir, significa considerar tanto las orientaciones como los procesos y resultados.

Por su parte, el “aseguramiento de la calidad” se entiende como el cumplimiento de un conjunto de exigencias mínimas que garantizan que las instituciones cuentan con las condiciones requeridas para realizar sus funciones académicas peculiares, esto es, investigación, docencia y extensión.

Con una óptica más próxima a la “gestión de la calidad”, Ball (1997), Birnbaum (2000), Lindsay (1992) y Van Vught (1994) señalan que el “aseguramiento de calidad” alude a “la gestión sistemática y a

procedimientos de evaluación que se adoptan para asegurar el logro de una calidad específica, que permita a los grupos de interés tener confianza en la gestión de la calidad y en los productos logrados. Los grupos de interés son individuos y conglomerados que tienen preocupación por los logros de una institución de educación superior o del sistema en general”.

En esta misma línea, Brennan (1997) prefiere usar el término “evaluación de la calidad” en vez de “aseguramiento de la calidad”, agregando los esfuerzos de seguimiento que se realizan para lograr el mejoramiento, dado que el elemento clave del aseguramiento es justamente la evaluación. Para la evaluación de la calidad, hoy se enfatiza el escrutinio externo, particularmente las opiniones de empleadores y graduados en la perspectiva de que los resultados de la evaluación estén disponibles para un amplio rango de beneficiarios y/o grupos de interés. En las últimas dos décadas han aumentado los procesos de aseguramiento de calidad. Al mismo tiempo, ha emergido el concepto de “Estados evaluadores” (Neave, 1998), lo cual ha estado aparejado con la creación de una serie de instrumentos que van desde comisiones nacionales hasta medidas de planeamiento de largo plazo, más cercanas a la planificación estratégica, pasando por el monitoreo continuo de la calidad.

2. Modelo de aseguramiento de la calidad aplicable a los sistemas nacionales de educación superior

El aseguramiento de la calidad en el sistema terciario conlleva la acción colaborativa y permanente entre el Estado⁷ y las propias entidades de educación superior, tendiente a lograr un desarrollo óptimo y armónico del sistema y de cada una de las instituciones que lo componen, en función de dar adecuado cumplimiento a la misión que la sociedad les ha encomendado, esto es, el desarrollo cultural

7 Para estos efectos, se entiende por “Estado” al conjunto de organismos e instituciones dependientes directamente del Poder Ejecutivo y a otras entidades autónomas que representan a la sociedad organizada.

del país, el desarrollo científico tecnológico y la formación de los cuadros científicos, profesionales y técnicos que la misma sociedad requiere. En definitiva, a través del aseguramiento de la calidad se pretende satisfacer adecuadamente las necesidades del país, ser más eficientes en el uso de los recursos disponibles y entregar un servicio satisfactorio que dé garantías a la ciudadanía toda.

Le compete al Estado, entre otros aspectos: apoyar el desarrollo de estas instituciones para lograr el macroequilibrio del sistema, con una visión integradora de largo plazo; velar por el bien común por sobre los intereses de los particulares y ser garante del cumplimiento de todas las acciones que propendan a este fin. A las instituciones de la educación superior les corresponde estar en permanente proceso de evaluación de su quehacer, en docencia, investigación y extensión, generando opciones creativas e innovadoras en el marco de la libertad de enseñanza que garantiza la Carta Constitucional.

Para desarrollar un análisis de sistemas que garantice el efectivo aseguramiento de la calidad de la educación superior se ha propuesto un modelo que se puede representar en una matriz de doble entrada (González y Espinoza, 1994). En uno de los ejes el modelo contempla tres etapas asociadas al desarrollo de una institución de educación superior, desde el momento en que se crea hasta que alcanza la plenitud de su funcionamiento. El otro eje corresponde a cuatro posibles funciones del proceso que se dan en cada una de las etapas.

- Etapa fundacional es el periodo que media entre la decisión de crear una nueva institución y el reconocimiento oficial que le autoriza para iniciar sus funciones. Durante esta etapa, las personas o grupos que quieran dar origen a una nueva institución deben preparar un proyecto institucional y de cada una de las carreras y/o programas que deseen impartir. El proyecto debe comprender los aspectos financieros, legales y académicos requeridos para justificar la relevancia del proyecto y su viabilidad, justificando además que se cuenta con los recursos humanos y materiales para llevarlo a cabo.

- Etapa de funcionamiento asistido es el periodo comprendido entre el inicio de las actividades de una nueva institución y el otorgamiento de la plena autonomía.
- La etapa de funcionamiento autónomo se inicia cuando las instituciones han adquirido su plena autonomía y se prolonga mientras perdure la institución al interior del sistema.

Para cada una de las etapas se proponen cuatro funciones destinadas al aseguramiento de la calidad del sistema:

- Función de evaluación, que consiste en emitir juicios informados para apoyar la toma de decisiones. Comprende tres mecanismos secuenciales: acopio y sistematización de la información requerida, análisis de esta información y emisión de un juicio fundamentado y de recomendaciones para la toma de decisiones. En esta evaluación deben participar tanto los propios involucrados (autoevaluación o autoestudio) como agentes externos idóneos (evaluación de pares) que contribuyan con una visión desprejuiciada y den mayores garantías de la fe pública.
- Función de superintendencia, que desempeña el Estado para velar por el acatamiento de las normas legales y reglamentarias que rigen al sistema de educación superior. Comprende, además, el registro de instituciones y sus estatutos, el examen de las operaciones y estados financieros de las instituciones en vías de alcanzar la plena autonomía, la atención y resolución administrativa de reclamos y denuncias de los usuarios, la aplicación de sanciones administrativas a las instituciones que incurran en infracciones y la eliminación de las instituciones que infrinjan reiteradamente la legislación y sus reglamentos o que no alcancen los estándares mínimos de desempeño.
- Función de certificación, que consiste en otorgar una sanción socialmente válida y confiable, informando de los resultados emanados de un proceso de evaluación. Para efectos del aseguramiento de la calidad, las certificaciones constituyen: el reconocimiento oficial para la iniciación de actividades al término de la evaluación del proyecto; el otorgamiento de la plena autonomía al término de la supervisión del proyecto, y

la acreditación de instituciones y programas al término de la evaluación de la calidad.

- Función de información pública, que difunde los resultados (relevantes para los usuarios) arrojados por el proceso de evaluación y da a conocer las características propias de cada institución. Esta función es fundamental cuando se opera con una lógica de libertad de enseñanza, en un sistema en el que interactúan instituciones públicas y privadas con el fin de dar plena transparencia a los usuarios y, por ende, darles la oportunidad de escoger la opción que estimen más pertinente. Para estos fines debe existir una información básica mínima y consistente, exigible a todas las instituciones del sistema. Además, aquellas instituciones autónomas que participen en forma voluntaria en el proceso de evaluación de calidad tendiente a la acreditación deberían proporcionar información adicional al público con relación a sus características comparativas. Ésta debe ser articulada en un sistema nacional de información por alguna entidad que dé garantías a todos los estamentos de la sociedad, y entregada para su difusión a través de los mecanismos que resulten más convenientes (internet, editores privados, periódicos, entre otros).

En los párrafos siguientes se definen y describen las cuatro funciones para cada una de las etapas identificadas en el modelo de análisis.

Etapa fundacional

Durante esta etapa la función de evaluación se focaliza en la revisión y análisis del proyecto, centrándose en su factibilidad de implementación y en que reúna las condiciones mínimas para operar responsablemente conforme lo exige la ley y las necesidades del país.

La función de superintendencia se concentrará en el análisis de los estatutos y reglamentos de la institución postulante, así como en otros aspectos legales atinentes a su constitución. Se aplica a todas las instituciones estatales o privadas que deseen iniciar funciones.

La función de certificación consiste en el reconocimiento oficial que implica la aceptación del proyecto institucional y la autorización para operar. Se aplica a todas las instituciones que tengan un proyecto viable. Este reconocimiento se pierde cuando las instituciones informan de su cierre institucional o de carreras o programas, o en el caso que las instituciones no abran carreras en un plazo razonable después de haber sido aprobado el proyecto.

En la etapa fundacional deberán existir dos procedimientos de información: uno de carácter interno, en el cual se comunica a los organizadores sobre la certificación otorgada, y otro de difusión amplia a todos los usuarios sobre todas las instituciones, carreras y/o programas con reconocimiento oficial.

Etapa de funcionamiento asistido

La evaluación en esta etapa se caracterizará como “supervisión”, que consiste en otorgar apoyo al proyecto presentado por la nueva institución, con el fin de asegurar su avance y cumplimiento, y dar fe pública de ello. Debe contemplar tanto procedimientos de autoevaluación como evaluación externa, mediante especialistas y pares académicos.

La función de superintendencia vela aquí por el cumplimiento de los reglamentos internos y las disposiciones legales vigentes para la educación superior. Asimismo, atiende los reclamos de usuarios, detecta irregularidades y cuida que la información que se entregue sea veraz. Del mismo modo, por el adecuado acatamiento de las recomendaciones que emanan de los organismos evaluadores. En caso de reiterados incumplimientos o la pérdida de requisitos fundamentales establecidos en el proyecto, podrá recomendar el cierre de las instituciones.

La certificación al término de la etapa de funcionamiento asistido es la de autonomía, que consiste en dar fe pública a las instituciones que hayan logrado un adecuado desarrollo y consolidación de su proyecto. Ésta da derecho a abrir carreras y sedes sin restricciones, y

se otorga en forma indefinida, salvo las cancelaciones de personalidad jurídica que contempla la Ley.

En esta etapa, el proceso de supervisión permitiría informar al público, mediante indicadores de calidad, del estado de avance del proyecto institucional y de las características de los programas y carreras ofrecidas.

Etapa de funcionamiento autónomo

La evaluación en esta etapa es un proceso voluntario y permanente destinado al mejoramiento de instituciones (y de sus programas) que han adquirido su autonomía, tendiente a reconocer su calidad. Comprende las fases de autoevaluación, evaluación de pares externos y análisis del organismo acreditador. Pueden participar todas las instituciones autónomas y sus programas de pre y posgrado que se interesen en hacerlo.

La función de superintendencia consiste aquí en controlar que los reglamentos fijados por las propias instituciones y la legislación vigente se cumplan; además, en la atención de reclamos por parte de los usuarios y en velar por los intereses de los estudiantes en caso de cierre o fusión.

La de certificación consiste en la acreditación⁸ que se otorga a las instituciones autónomas y sus programas que hayan logrado estándares satisfactorios en el proceso de evaluación de calidad y, por lo tanto, aparecen como más confiables y de mejor calidad. Puede ser otorgada en el ámbito institucional y/o de carreras y programas, en los cuales adquiere mayor relevancia. La acreditación institucional y de programas y/o carreras se debería renovar periódicamente en ciclos continuados.

La información consiste en la difusión del resultado de la evaluación de la calidad a que se hayan sometido voluntariamente

8 “Acreditar” es dar seguridad ante la sociedad de que una persona o entidad se certifica, al menos de estándares mínimos de calidad.

instituciones y programas de las entidades autónomas. Esta difusión se puede realizar vía páginas web (como es el caso de “Futuro Laboral en Chile”), mediante la información y el trabajo con los orientadores de los establecimientos secundarios, o a través de publicaciones periódicas, destacando a aquellas instituciones y programas que hayan sido acreditadas.

3. Modelos de evaluación para el mejoramiento de la calidad en las instituciones y programas de nivel terciario

Cuando se trabaja con el concepto de aseguramiento de la calidad en educación superior subyacen dos enfoques: uno se inspira en el concepto de aseguramiento de calidad, entendida como el cumplimiento de ciertos estándares mínimos que garanticen que el egresado tiene las competencias para desempeñarse adecuadamente en sus funciones. Esta concepción tiene especial relevancia en carreras de riesgo social como, por ejemplo, las del área de la salud. Otro enfoque se sustenta en el 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.

Ambos procesos pueden combinarse, para lo cual se requiere haber superado los estándares mínimos de carácter obligatorio y luego incorporarse a procesos voluntarios de mejoramiento permanente.

Entre los aspectos principales que se proponen, generalmente, para evaluar instituciones y unidades académicas se pueden mencionar: la inserción en su medio y la satisfacción de la comunidad del entorno con las labores que realiza la institución; la integridad y coherencia con su misión y principios; la existencia y calidad del plan estratégico; el grado de cumplimiento del plan –según los indicadores fijados– y de los plazos estipulados para las funciones de docencia, investigación, extensión y prestación de servicios y gestión institucional; disponibilidad de infraestructura, equipamiento,

financiamiento, cantidad y calidad del cuerpo académico y administrativo; cantidad y calidad de los estudiantes; bibliotecas y recursos informáticos; eficiencia en el uso de los recursos disponibles; disponibilidad y calidad en la prestación de servicios estudiantiles; organización y estructura; liderazgo, participación y gobierno, sistemas de información y de registro, procesos internos de evaluación, control de gestión y corrección de deficiencias.

Entre los aspectos más relevantes que se propone medir para evaluar las carreras y programas se pueden señalar: ocupabilidad y satisfacción de los empleadores con los egresados; satisfacción de los egresados con su formación; coherencia entre lo que se ofrece a los estudiantes y lo que se les entrega; entrega de información sobre planes y programas a estudiantes; consistencia entre los principios educativos y la formación entregada; cumplimiento de las metas de matrícula y de planes y programas de estudio (Pensum y Syllabus) establecidos; puntualidad y cumplimiento con las sesiones establecidas; adecuación de la infraestructura para la carrera; disponibilidades y actualización de bibliotecas, y acceso a redes informáticas; disponibilidad y calidad de laboratorios y talleres, instalaciones y recursos docentes; calidad del cuerpo docente; calidad del estudiantado; tasas de aprobación, repetición y deserción; duración real de la carrera y atraso de los alumnos; eficiencia en el uso de recursos disponibles; costos por estudiante; calidad y estructura del currículo; adecuación de los métodos docentes y de los procedimientos de evaluación del aprendizaje.

Sobre la base de los aspectos relevantes señalados, se han planteado diversos modelos de evaluación para el mejoramiento de la calidad en instituciones y programas. Entre otros: el Modelo Experimental de Acreditación de Carreras del MERCOSUR (MEXA), el Modelo de CINDA, orientado a evaluar tanto instituciones como programas, el Modelo de Gestión de la Calidad Total (TQM) y el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM), ambos dirigidos más bien a la evaluación de instituciones.

3.1 El MEXA

Fue definido en el Memorándum de Entendimiento de los países signatarios del MERCOSUR, establecido en junio de 1998. El Memorándum tiene como principio respetar las legislaciones de cada país, la autonomía de las instituciones universitarias, los parámetros de calidad comunes para cada carrera y el requerimiento de un informe institucional y evaluativo.

Las cuatro dimensiones del MEXA y sus respectivos criterios se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Modelo de evaluación de la calidad "MEXA"

Dimensión	Criterio
1. Contexto institucional	1.1 Características e inserción institucional 1.2 Organización, gobierno y gestión 1.3 Políticas y programas de bienestar
2. Proyecto académico	2.1 Plan de estudios 2.2 Proceso de enseñanza aprendizaje 2.3 Investigación y desarrollo tecnológico 2.4 Extensión, vinculación y cooperación
3. Recursos humanos	3.1 Docentes 3.2 Estudiantes 3.3 Graduados 3.4 Personal de apoyo
4. Infraestructura	4.1 Infraestructura física y logística 4.2 Biblioteca 4.3 Laboratorios e instalaciones especiales

La adhesión al MEXA es voluntaria y se aplica a las carreras de Medicina, Ingeniería y Agronomía. El proceso para la acreditación considera la presentación de un informe institucional y de autoevaluación, la selección, entrenamiento y desempeño de los comités de pares, el análisis de los dictámenes elaborados por los pares y la información sobre dictámenes y resoluciones referidas a las carreras acreditadas.

3.2 El Modelo CINDA

Este modelo (Espinoza, González, Poblete, Ramírez, Silva y Zúñiga, 1994) está concebido sobre la base de un esquema de organización compleja y heterogénea que dispone una institución, y descansa sobre las premisas de que “calidad” no es un concepto absoluto sino relativo y el referente lo establece la propia institución cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias, aun cuando pueda haber aspectos en los que sea necesario atenerse a exigencias establecidas por agentes externos. Por lo tanto, la autoevaluación institucional basada en el modelo requiere que la institución: a) formule su proyecto institucional, dejando claramente establecida su misión y sus valores, la población que atenderá, las políticas de docencia, investigación, extensión y administración; b) establezca sus planes a corto, mediano y largo plazo, estipulando metas y estrategias para cada una de las funciones que ha estimado importante realizar; y c) cuente con un servicio de información para la gestión completo, confiable y continuamente actualizado, que apoye la planificación, elaboración de políticas y los procesos de toma de decisión institucional.

Además, se sustenta en una concepción etnográfica y sistémica de la evaluación, orientada a la toma de decisiones para el cambio, y en la triangulación de información que garantice una mayor confiabilidad y compromiso de los actores involucrados.

Considera siete dimensiones y 18 criterios (tabla 2), que constituyen la base de la identificación y clasificación de indicadores, variables y datos. La información se recoge mediante 15 instrumentos cuyos ítems corresponden a cada dato, ya sea cuantitativo o cualitativo.

Tabla 2. Dimensiones y criterios del Modelo CINDA

Dimensiones	Criterios
Relevancia	Pertinencia, impacto, adecuación y oportunidad.
Integridad	Coherencia con la misión, principios y valores, y coherencia entre lo que se promueve y lo que está disponible
Efectividad	Definición de metas explícitas, cumplimiento de metas y logro de aprendizajes
Disponibilidad de recursos	Disponibilidad de recursos humanos y materiales, y disponibilidad de recursos de información
Eficiencia	Eficiencia administrativa y eficiencia pedagógica
Eficacia	Adecuación de los recursos, relación costo- efectividad y relación costo-beneficio
Procesos	Interacción de factores de tipo institucional e interacción de factores de tipo pedagógico

Las dimensiones están referidas a cinco áreas, que comprenden las funciones de docencia, investigación, extensión y servicios, gestión y un área general académica que involucra aspectos transversales a las funciones universitarias (Espinoza, González, Poblete, Ramírez, Silva y Zúñiga, 1994).

El modelo contempla una estructura matricial, considerando dos ejes: el eje de las dimensiones y el eje de las funciones académicas, lo cual asegura un barrido sistémico de toda la actividad académica (tabla 3).

Tabla 3. Matriz del Modelo CINDA

Dimensiones	Funciones				
	Docencia	Investigación	Extensión y servicios	General académica	Gestión
Relevancia					
Integridad					
Efectividad					
Disponibilidad de recursos					
Eficiencia					
Eficacia					
Procesos					

El modelo se ha construido con la lógica de un sistema de información administrativo (SIA), lo cual permite crear, con cierta facilidad, una base de datos para implementarlo y generar indicadores

de gestión en forma automatizada, así como facilitar el tratamiento computacional de la información.

3.3 El TQM⁹

La calidad es total, según los cultores de este modelo, porque comprende todos y cada uno de los ámbitos de desarrollo y gestión de la organización, y porque involucra y compromete a todas y cada una de las personas de ésta. La calidad total implica reunir en los hechos los requisitos convenidos con el beneficiario y superarlos, en el presente y en el futuro. En ese sentido, el objetivo de toda organización, grupo de trabajo o incluso el individuo es generar un producto o servicio que va a recibir otra organización, otra área u otra persona, a quien se concibe como usuario, consumidor (servicio) o beneficiario. En la expresión “calidad total” el término “calidad” significa que el producto o servicio debe satisfacer las expectativas del usuario; y el término “total” que dicha calidad es lograda con la participación de todos los miembros de la organización.

Más que una herramienta realmente novedosa para resolver los problemas de la gestión académica, permite crear una nueva cultura organizacional en el ámbito académico, orientando el sentido de la conducta de sus miembros hacia la demanda educativa y la competencia del mercado (Brigham, 1993; Vazzana, Elfrink & Bachmann, 2000). En los hechos, supone otorgarle una mayor cuota de poder a este último en la coordinación del sistema de educación superior (García de Fanelli, 2001).

De acuerdo con la filosofía que guía al TQM, el proceso de mejoramiento hacia la calidad total se sustenta en cuatro pilares fundamentales: (i) principios básicos para lograr la calidad total; (ii) modalidades de mejoramiento; (iii) ciclo de control para el mejoramiento, y (iv) actividades para iniciar un proceso hacia la calidad total (figura 1).

9 Los antecedentes referidos al TQM que aquí se incluyen fueron publicados en: Espinoza, Óscar y González, Luis Eduardo (2006) Procesos universitarios dinámicos. El Modelo de Gestión de la Calidad Total. *Calidad en la Educación*, 24, pp. 15-34.

Figura 1. Esquema del diagrama del TQM



A su vez, cada uno de los pilares se estructura sobre la base de ciertos principios y aspectos particulares que peculiarizan a este primer proceso del TQM en el sector productivo. En todo proceso de mejoramiento que tienda hacia la calidad total deben considerarse los siguientes principios básicos: (i) la calidad es la clave para lograr competitividad; (ii) la calidad la determina el usuario; (iii) el proceso de producción está en toda la organización; (iv) la calidad de productos y servicios es resultado de la calidad de los procesos; (v) el proveedor es parte del proceso de gestión; (vi) son indispensables las cadenas proveedor-clientes internas; (vii) la calidad es lograda por las personas y para las personas; (viii) se establece la mentalidad de cero defectos; (ix) la ventaja competitiva está en la reducción de errores y en el mejoramiento continuo (mejorar utilidades y el producto final); (x) es imprescindible la participación de todos (conciencia colectiva); y (xi) se requiere una nueva cultura (todos piensan y hacen). Por cierto, estos principios deben ser adaptados para una institución de características peculiares como es la universidad, proceso ya realizado en universidades europeas.

El TQM concibe a su vez seis procesos, cada uno de los cuales considera distintos componentes: 1) mejoramiento hacia la calidad total; 2) liderazgo para la calidad; 3) cultura organizacional para la calidad; 4) desarrollo de personal; 5) participación de la comunidad académica y trabajo en equipo, y 6) enfoque a los beneficiarios

(Lewis y Smith, 1994; Serebrenia, Sims y Sims, 1995; Sherr y Teeter, 1991).

De acuerdo con Schofield (1998), el modelo revela algunas limitaciones. Cada vez es más evidente que las dificultades de implementar procesos orientados hacia al *benchmarking* en las universidades son similares a las encontradas en la incorporación de otros enfoques comprensivos para la gestión de calidad. Tanto en Canadá como en algunos países europeos la implementación del TQM y de otros enfoques integrales ha debido enfrentar aspectos propios de cada cultura, como también limitaciones de carácter legal que tornan más difícil su implementación (Sirvanci, 2004). No obstante, existe evidencia dispar acerca de la real efectividad de modelos de gestión de calidad como el TQM en los sistemas de educación superior. Por ejemplo, mientras Doherty (1994) da cuenta del éxito de ciertas experiencias, otros enfatizan que el TQM escasamente ha contribuido a maximizar el potencial de las instituciones universitarias en las cuales ha sido implementado (Hall, 1996).

Por otra parte, ha sido fuertemente criticado por los docentes, quienes argumentan que tiene una orientación hacia el mundo de los negocios y, por ende, no responde a las expectativas del mundo académico (Seymour, 1991). Además, es resistido por algunos académicos porque concibe al estudiante como un cliente, podría poner en tela de juicio la experiencia docente y el conocimiento de la disciplina, generaría mecanismos de incentivos y recompensas que no son compartidos y amenazaría la libertad académica (Heverly, 1994; Chaffee y Sherr, 1992).

3.4 El EFQM

La Fundación Europea para la Gestión de Calidad, creada en 1988, editó en 1992 unas directrices que ayudarían a mejorar las organizaciones. Como proceso clave se sitúa la autoevaluación. El modelo establece una ordenación sistemática de los factores más críticos para el buen funcionamiento de toda organización. Se reúnen

estructuradamente las reflexiones y experiencias del mundo de la dirección de las organizaciones. Es un modelo que se fundamenta no sólo en ideas sino muy especialmente en resultados.

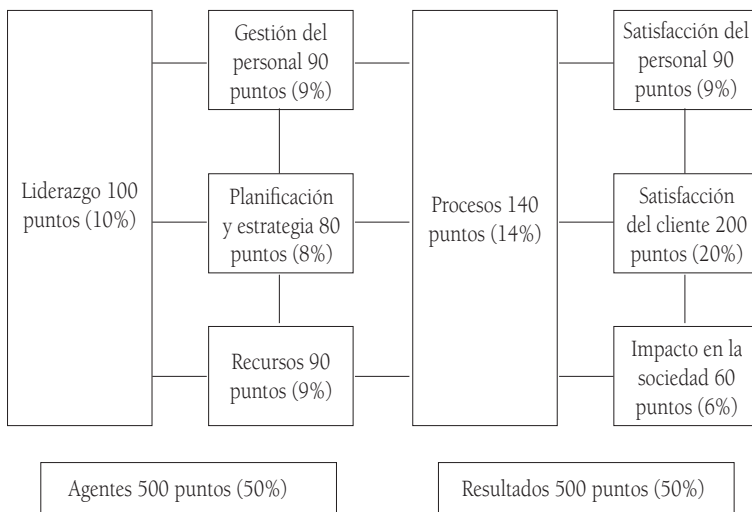
La sistematización y estructuración del modelo se basa en la utilización de hechos y datos, con objeto de evitar los errores que se derivarían de la utilización de opiniones personales o valoraciones no objetivables. Esta búsqueda de un soporte firme en el que se fundamenten las decisiones constituye un rasgo característico de la gestión de calidad.

El EFQM se convierte en un marco de referencia que, como tal, proporciona un lenguaje común y una misma base conceptual a todo el personal que presta sus servicios en una institución. Esto le confiere la potencia necesaria para que su funcionamiento sea homogéneo y para que el modelo en sí resulte un instrumento idóneo de formación en la gestión de calidad para todos los que luego deben utilizarlo.

El modelo es cerrado en cuanto a los criterios y los subcriterios, pero abierto con relación al número y la naturaleza de las áreas o indicadores que despliegan el significado de cada subcriterio. Su aplicación supone un involucramiento profundo del personal de la institución y facilita la elaboración y corrección de la programación general anual del centro y de los demás proyectos institucionales.

Adaptado a las instituciones de educación superior, implica la satisfacción de estudiantes, profesores y personal no docente, y un impacto en la sociedad. Esto se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia de la institución, la gestión de su personal, sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados. Expresado gráficamente, este principio responde al esquema de la figura 2.

Figura 2. Descripción esquemática del Modelo Europeo de Gestión de Calidad



Los nueve criterios que integran el modelo se agrupan en dos grandes categorías: los criterios agentes y los criterios resultados. Los primeros reflejan cómo la institución de educación superior enfoca cada uno de los subcriterios. Éstos constituyen cada una de las subdivisiones en que se ordenan los criterios. Cada subcriterio se encuentra distribuido a través de diferentes áreas de examen. Las áreas no son todas las posibles, pues el modelo no pretende establecer de forma prescriptiva y exhaustiva cuáles deberán ser examinadas en cada caso. Estas áreas son orientadoras y su orden también puede ser alterado. El análisis de las áreas permite determinar cómo enfoca la institución cada uno de los subcriterios. En definitiva, lo que hace es comparar su gestión y su funcionamiento con la propuesta que aparece reflejada en cada área.

Se examina no sólo si se cumple o no lo que representa cada área sino también el grado de aplicación alcanzado a través de todos sus niveles organizativos y, horizontalmente, en todos sus procesos y actividades.

Los criterios resultados sirven para conocer qué ha obtenido o está alcanzando la institución. Al igual como acontece con los primeros, éstos se encuentran divididos también en subcriterios que, a su vez, cuentan con las áreas orientadoras que ayudan a comprender cuáles han sido los resultados de su funcionamiento.

Mediante el examen de los resultados, se debe conocer cuál ha sido la tendencia de la institución en relación con lo conseguido realmente respecto de los objetivos propios. Si es posible, también se debería averiguar cuál ha sido su tendencia con relación a otras instituciones similares.

De acuerdo con la formulación de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad, los conceptos básicos son los siguientes: orientación al cliente; relaciones de asociación con proveedores; desarrollo e involucramiento de las personas, procesos y hechos; mejora continua e innovación; liderazgo y coherencia en los objetivos; ética y responsabilidad, y orientación hacia los resultados.

El éxito continuado en el logro de los objetivos depende del equilibrio y la satisfacción de los intereses de todos los grupos que, de una u otra forma, participan en la institución.

4. Síntesis y comentario final

El texto da cuenta de la diversidad de definiciones y conceptos asociados a la calidad en la educación superior que se aprecia en la literatura. En efecto, el concepto se concibe como perfección o consistencia, capacidad para cumplir la misión, valor agregado, transformación, como cumplimiento de estándares o requisitos, o como un término de referencia comparativo.

Frente a esta diversidad, algunos autores señalan que el concepto de calidad se ajusta a los intereses de los actores involucrados o bien que sólo se puede manejar en función de ciertas dimensiones o ámbitos de acción, asociados a determinados referentes valóricos.

En definitiva, se puede señalar que el concepto de calidad debe estar vinculado a un proyecto educativo que es dinámico y cambiante.

Dado este esquema, el mejoramiento y aseguramiento de la calidad en educación terciaria se puede asociar a distintas funciones, tales como: evaluación, superintendencia, información y certificación. Estas funciones se dan en las distintas etapas de desarrollo de las universidades, que van desde la presentación del proyecto de fundación hasta la operación con plena autonomía. Las instituciones que velan por la calidad, en un sentido amplio, debieran tener siempre una visión crítica y reflexiva sobre su quehacer cotidiano, que se contraste permanentemente con su ideario y sus principios valóricos.

Esta nueva conceptualización del concepto de calidad de la educación superior, más dinámica y asociada a la gestión institucional, conlleva la aplicación de modelos de evaluación más sofisticados, pasando de los esquemas lineales a enfoques matriciales y, más recientemente, a referentes sistémicos, tales como el TQM o el EFQM.

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. El artículo provee distintas miradas sistémicas que se traducen en modelos de evaluación y gestión de la calidad en educación superior.

Referencias bibliográficas

- Astin, A. (1985) *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Astin, A. (1990) Assessment as a tool for institutional Renewal and Reform. En *AAHE Assessment Forum, Assessment 1990: Accreditation and Renewal*. Washington, D.C: AAHE.

- Ayarza, H.; Cortadillas, J.; González, L. E. y Saavedra, G. (eds.) (2007) *Acreditación y Dirección Estratégica para la Calidad*. Santiago de Chile: CINDA.
- Backhouse, P.; Grünewald, I.; Letelier, M., et al. (2007) Un modelo de sistema institucional de aseguramiento de la calidad. En Ayarza, H., Cortadillas, J., González, et al. (eds.) *Acreditación y dirección estratégica para la calidad*. Santiago de Chile: CINDA.
- Ball, S. (1997) Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), pp. 257-274.
- Birnbaum, R. (2000) *The life cycle of academic management fads*. *Journal of Higher Education*, 71, 1-16.
- Brennan, J. (1997) *Authority, legitimacy and change: The rise of quality assessment in higher education*. *Higher Education Management*, 9 (1), 7-29
- Brigham, S. E. (1993) TQM: Lessons we can learn from industry. *Change*, May/June, 25 (3), pp. 42-48.
- Cave M.; Kogan M. y Smith, R. (eds.) (1990) *Output and Performance Measurement in Government*. Londres: J. Kingsley.
- Chaffee, E. y Sherr, L. (1992) *Quality: Transforming postsecondary education*. ASHE-ERIC.
- Higher Education Report N° 3. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Chickering, A. (1978) *Education and Identity*. San Francisco, USA: Jossey Bass.
- Chickering, A. y Gamson, Z. (1982) *Applying the seven principles for Good Practice in Undergraduate Education New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco, USA: Jossey Bass.
- Crosby, P. B. (1986) *Running Things. The art of making things happen*. Milwaukee: American Society for Quality Control.
- Dias Sobrinho, J. (2006) Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, Madrid/Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa.
- Doherty, G. D. (1994) *Developing quality systems in education*. London: Routledge.

- Espinoza, O.; González, L. E.; Poblete A., et al. (1994) *Manual de autoevaluación para instituciones de educación superior. Pautas y procedimientos*. Santiago de Chile: CINDA.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2006) Procesos universitarios dinámicos. El Modelo de Gestión de la Calidad Total. *Calidad de la Educación*, 24, pp. 15-34.
- Elton, L. (1992) *University Teaching: A Professional Model for Quality and Excellence*. Ponencia en la Conferencia Quality by Degrees, efectuada en Aston University, 1992.
- García de Fanelli, A. (2001) *La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales*. Documento de Trabajo N° 80 del Área de Estudios de la Educación Superior de la Universidad de Belgrano.
- González, L. E. y Ayarza, H. (1990) *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CINDA.
- González, L. E. (1989) *Calidad de la Docencia Superior*. Ponencia presentada al V Seminario Técnico del Programa Latinoamericano de Pedagogía Universitaria CINDA, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 9 al 11 de octubre de 1989.
- González, L. E. y Ayarza, H. (1988) *Pedagogía universitaria en América Latina*. Tercera Parte. Santiago de Chile: CINDA.
- González, L. E. y Espinoza O. (1994) *Propuestas para la modernización de la educación superior chilena*. Santiago de Chile: PIIE. (Sitio en Internet) Disponible en http://www.pii.cl/documentos/documento/politica_ed_superior2.pdf
- Hall, D. (1996) How Useful is the Concept of Total Quality Management to the University of the 90s? *Journal of Further and Higher Education*, 20(2), pp. 20-32.
- Heverly, M. A. (1994) *Applying total quality to the teaching/learning process*. Paper presentado al 34 Foro Anual de la Association for Institutional Research, May 29-June 1, New Orleans (ED 373 847).
- Harvey, L. y Burrows, A. (1992) Empowering Students. *New Academic*, 1(3), p. 1.
- Harvey, L. y Green, D. (1993) Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9-34.
- Harvey, L. (1997) External quality monitoring in market place. *Tertiary Education and Management*, 1, pp. 25-35.

- Herrera, R. (2007) Aseguramiento de calidad y acreditación: Apuntes de contexto. En Ayarza, H.; Cortadillas, J.; González, L.E. y Saavedra, G. (eds.) *Acreditación y dirección estratégica para la calidad*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 52-64.
- HM Government (1991) *Higher Education. A new Framework*. White Paper. Londres: HMSO.
- Lewis, R. G y Smith, D. H. (1994) *Total Quality in Higher Education*. Florida: St Lucie Press.
- Lindsay, A. W. (1992) Concepts of Quality in Higher Education. *Journal of Tertiary Education Administration*, 14(2), pp. 153-163.
- Müller, D. y Funnell, P. (1992) *Exploring Learners Perceptions of Quality*. Ponencia presentada en la Conferencia Quality in Education, Universidad de York.
- Neave, G. (1998) The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), pp. 265-84.
- Peters, T. y Waterman, R. (1982) *In Search of Excellence: Lessons from Americas. Best Run Companies*. New York: Harper and Row.
- Pirsig, R.M. (1974) *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An inquiry into values*. New York: Morrow.
- Roper, E. (1992) *Quality in Course Design: Empowering Students through Course Structures and Processes*. Ponencia presentada en la Conferencia Quality in Education, Universidad de York.
- Serebrenia, J.; Sims, I. y Sims, R. (eds.) (1995) *Total Quality Management in Higher Education: Is it Working? Why or Why Not?* Westport, Connecticut: Praeger.
- Seymour, D. T. (1991) TQM on Campus: What the Pioneers are Finding. *AAHE Bulletin*, 44 (3), pp. 10-13.
- Sherr, L. A. y Teeter, D. J. (1991) *Total Quality Management in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Schofield, A. (1998). Benchmarking: An overview of approaches and issues in implementation. En CHEMS. *Benchmarking in higher education: An international review*. pp. 9-20. (Sitio en Internet) Disponible en <http://www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/961780238.pdf>
- Sirvanci, M. (2004) Critical issues for TQM implementation in higher education. *The TQM Magazine*, 16 (6), pp. 382-386.

- Van Vught, F.A. (1994) Intrinsic and extrinsic aspects of quality assessment in higher Education. En Westerheijden, D.F., Brennan, J. & Maassen, P.A.M. (eds.) *Changing Contexts of Quality Assessment. Recent trends in west European higher education*, 20, pp. 31-50.
- Vazzana, G., Elfrink, J. & Bachmann, D. P. (2000) A longitudinal study of total quality management processes in Business Colleges. *Journal of Education for Business*, 76(2), pp. 69-74.
- Zúñiga, M. (2007) Algunas consideraciones sobre el aseguramiento de la calidad. En Ayarza, H., Cortadillas, J., González, L. E., Saavedra, G. (eds.) *Acreditación y dirección estratégica para la calidad*. Santiago de Chile: CINDA, pp. 65-73.

Recibido: 13 de febrero de 2008

Aceptado: 26 de mayo de 2008