

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN

EN GESTIÓN DEL DESARROLLO



TESIS DOCTORAL

**LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE
CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN HONDURAS**

PRESENTADA POR

Ivy Lou Green Arrechavala

**PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN GESTIÓN DEL DESARROLLO**

ASESOR (A) DE TESIS

Dra. Margarita Oseguera

Dra. Luzmila Campos de Sánchez

TEGUCIGALPA, M.D.C. HONDURAS. C.A

Marzo, 2017

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTORA

JULIETA CASTELLANOS RUIZ

VICE-RECTORA ACADÉMICA

BELINDA FLORES

SECRETARIA GENERAL

ENMA VIRGINIA RIVERA

DECANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

MARTHA LORENA SUAZO

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

LETICIA SALOMÓN

COORDINADORA DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN GESTIÓN DEL DESARROLLO

MARGARITA OSEGUERA DE OCHOA

AGRADECIMIENTO

A:

Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

Mis hijos, Yeny, Angie, Ivy y José Reniery, fuentes de energía e inspiración en esta vida.

Mi esposo José Adán Chávez, por su apoyo, amor y comprensión.

Mi familia, por todo el apoyo recibido cuando lo necesité.

Mi amiga y hermana de vida, Zulema Fiallos, por el acompañamiento y debate constante, por las largas horas de trabajo compartido.

Dra. Margarita Oseguera, quien me empujó a la grandiosa aventura de mi doctorado.

Isidro Perdomo (QUEP) y Christoph Hansert, quienes me dieron la primera oportunidad de incursionar en el apasionante tema de la Calidad en Educación Superior.

Ramón Salgado y Rutilia Calderón, por los espacios que me permitieron continuar en la senda de aprendizaje y reflexión acerca de la calidad de la educación superior.

Mi familia académica centroamericana, grandes profesionales, soldados de la calidad, participantes de SICEVAES, UNISTAFF, UNICAMBIO XXI, GUCAL XXI, CCA (2011- a la fecha), CNE-CCA Honduras, SHACES (Experiencia Piloto) de quienes aprendí mucho y compartí experiencias únicas.

Mis profesores del doctorado, en especial Dra. Margarita Oseguera, Dr. Matthias Wessler, Dra. Mayra Espina, Dra. Luzmila Campos de Sánchez y Dr. Rene Noé.

Las autoridades del Sistema de Educación Superior, amigos y colegas todos, quienes desde sus diversos espacios contribuyeron a la realización de este estudio. Mi especial cariño a Lic. Rosa Chambasis, Lic. Ledher López y los estudiantes con quienes he compartido mis últimos años, todos y cada uno muy especiales.

**La diferencia entre un futuro caótico y un futuro sostenible es el aprendizaje.
Dr Stephen Sterling (2001)**

**el destino de los hombres y mujeres está en manos de los
educadores, se forja en las aulas de nuestras escuelas, colegios y
universidades y el mañana será tanto más luminoso cuanto más
sea la calidad de nuestra educación hoy.
(Guillermo Vargas, RIACES)**

DEGT-UNAH

RESUMEN EJECUTIVO

El estudio que se presenta constituye un aporte a la construcción de una propuesta para el desarrollo humano sostenible desde una Educación Superior de Calidad, mostrando desde una perspectiva socioeducativa la dinámica compleja de la gestión de la calidad de la educación superior sustentada en los pilares del desarrollo humano sostenible. Describe y analiza los bajos niveles de calidad de la educación superior hondureña, ante la falta de un sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior en el país, determinante en el avance hacia el desarrollo humano sostenible.

La problemática de calidad de la Educación Superior hondureña se muestra en altos niveles de exclusión de la población, baja producción científica, insatisfacción de los graduados, poco aporte a la solución de los problemas de la sociedad, un proceso de internacionalización poco desarrollado.

El propósito del estudio fué valorar la viabilidad y la pertinencia de la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior de Honduras contribuyendo al Desarrollo Humano Sostenible del país. Se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo lograr la institucionalización (consolidación) de un Sistema de Aseguramiento de Calidad para el Sistema de Educación Superior de Honduras? ¿qué tanto se ha avanzado en la ruta del proceso para la institucionalización del Sistema de Aseguramiento de la calidad para la Educación Superior en Honduras? ¿en qué fase se ubica este proceso? ¿Cuáles son los obstáculos y desafíos que existen para lograrlo? ¿Qué condiciones favorecen y hacen posible la institucionalización del aseguramiento de la calidad de los procesos académicos y administrativos en las universidades del sistema de educación superior del país? ¿cuál es la valoración, desde la perspectiva de sus actores, sobre la institucionalización del Sistema de Aseguramiento de la calidad para la Educación Superior en Honduras?, ¿cuáles son las principales responsabilidades institucionales y tareas a ejecutar para la institucionalización del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Honduras?

El estudio constituye una construcción teórica del conocimiento de las interrelaciones entre Educación Superior, Calidad y Desarrollo Humano Sostenible estableciendo un círculo virtuoso, sustentada sobre tres pilares conceptuales: las teorías del desarrollo humano

sostenible, la educación de calidad y la institucionalización de un sistema del aseguramiento de la calidad de la educación..

La investigación se aproxima a analizar fenomenológicamente el significado que otorgan actores claves a los procesos de institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad en el contexto de la educación superior hondureña. Las técnicas que se aplicaron son: revisión documental, observación participante, entrevista en profundidad y grupo focal

En el estudio participaron altas autoridades universitarias, como gestores de la educación superior, y responsables de asegurar la entrega de una educación de calidad a la sociedad hondureña y representantes del imaginario colectivo y de la visión institucional. Siguiendo el desarrollo del método fenomenológico se llegó a la construcción de una estructura mostrativa de las concepciones y significados de las vivencias de los académicos en relación con el proceso de institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior al servicio del desarrollo humano sostenible de nuestro país.

Se estructura el documento en siete capítulos, los tres primeros capítulos, llevan el propósito de exponer las ideas principales que sustentan la tesis, que *para mejorar la contribución de la Educación Superior al Desarrollo Humano Sostenible es necesario que las Instituciones de Educación Superior revisen sus esquemas y se enfoquen en esquemas de evaluación y acreditación de calidad con enfoque hacia el desarrollo humano sostenible*, lo cual solo es posible en la medida que se institucionalice el sistema de aseguramiento de calidad con incidencias desde un Sistema Nacional de Aseguramiento de calidad y la implantación de Sistemas Internos de Aseguramiento de Calidad en cada institución educativa.

Como punto de partida se revisan los pilares fundamentales del Desarrollo Humano Sostenible y los conceptos y teorías acerca de la Calidad de la Educación Superior, Gestión de Calidad de la Educación Superior para comprender que la gestión de la calidad de la educación se sustenta en la Institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad.

En el capítulo cuatro se expone la conceptualización y la estrategia operativa de institucionalización de organizaciones propuestos por Tolbert y Zucker (1996) y operacionalizado por Contreras (2011) y Ruiz, Contreras y Gutiérrez (2013), identificando un proceso de tres fases secuenciales de maduración en la institucionalización de un Sistema de aseguramiento de calidad: Habitación, Objetivación y Sedimentación, en el orden.

Dentro de los resultados más relevantes se destacan los siguientes:

1. Nivel de avance en el proceso de institucionalización del SIGC

- El sistema de aseguramiento de calidad en las instituciones de Educación Superior de Honduras tienen un desarrollo bastante desigual, en la poca experiencia desarrollada en el ámbito nacional prevalecen los mecanismos orientados en los propósitos de control de calidad y de garantía de calidad, en forma incipiente. El control de calidad, es un mecanismo obligatorio, el licenciamiento está a cargo del Consejo de Educación Superior y su órgano operativo, la Dirección de Educación Superior¹. No obstante, este procedimiento no está visto de manera integral, ni está totalmente normado para poder ser considerado un mecanismo de aseguramiento de calidad.
- Uno de los primeros signos de un proceso de institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad en su etapa de pre-institucionalización, es el manejo de una concepción de calidad y la forma de gestionarla estableciendo algún tipo de organización o estructura. La concepción de calidad que prima entre los directivos entrevistados se enmarca en las dimensiones de pertinencia, eficacia y eficiencia;. Se pone al descubierto dos omisiones importantes: equidad y relevancia. Por otro lado, con excepción de una de las autoridades, no prima en el imaginario los compromisos que deben ser asumidos por las IES: responsabilidad social; acceso, equidad y calidad, internacionalización; regionalización, globalización y aprendizaje, investigación e innovación, los entrevistados se aproximaron básicamente a dos de las cuatro, lo cual se interpreta en la inexistencia de un imaginario común en torno a la calidad de la educación superior y su aporte al DHS.
- Entre las experiencias desarrollada se observa que las universidades públicas han desarrollado esencialmente procesos con fines de mejora, en tanto las universidades privadas se orientan más hacia los mecanismos de garantía de calidad. En general la mayoría de las instituciones que han desarrollado acciones de mejora, como consecuencia de autoevaluaciones, evaluaciones o auditorias, no siempre han estado articuladas a un sistema interno de gestión de calidad.

¹ Ley de Educación Superior, las normas académicas y el artículo 160 de la constitución de la república

- En los pocos casos donde existen estructuras encargadas de promover la gestión de calidad, no se perciben acciones dentro de una visión estratégica y prospectiva de calidad. Estas no funcionan de manera articulada y sistemática, porque hace falta implantar sistemas internos de aseguramiento de calidad de la educación.
- En cuanto a los niveles de avance en la implementación de la Institucionalización del Sistema de Aseguramiento de Calidad los signos del contexto hondureño revelan que el proceso se encuentra entre la fase de habituación y la de objetivación. Es característica de la fase de habituación, que existe conciencia de la necesidad de mejora de la calidad de la educación, y en la fase de objetivación, estructuras responsables y pautas de comportamiento en relación con la gestión de calidad.

2. Obstáculos y desafíos para lograr la institucionalización de un sistema de Aseguramiento de Calidad.

Se identifica como obstáculos:

- Falta de profesionales formados en procesos de aseguramiento de calidad
- Existen grupos que se resisten a asumir responsabilidades para la gestión de calidad
- Actitudes de desconfianza indiferencia y conformismo de las autoridades superiores y mandos intermedios.
- Carencia, en la mayoría de las instituciones de educación superior, de políticas de autorregulación para el mejoramiento de calidad.
- La amenaza de un sistema que tenga injerencia política en la toma de decisiones; la influencia planificada y continua de grupos o cuotas de poder económico que miran la educación superior como un bien mercantil tradicional sin necesidad de reformas, cambios o mejoras.
- La posibilidad de un modelo de acreditación que no sea pertinente o con un compromiso débil ante sus funciones.
- A pesar que la calidad está en el discurso, no se toman decisiones para concretar acciones.

Se identifica como desafíos:

- Sensibilizar a los actores universitarios (autoridades, profesores, administrativos y estudiantes), la formación de cuadros técnicos responsables del aseguramiento de calidad y disponer de apoyos tecnológicos para eficientar los procesos, lograr el aporte financiero para el funcionamiento del Sistema de Aseguramiento de Calidad, a lo

externos el Sistema Nacional y a lo interno de las instituciones el Sistema Interno de Gestión de Calidad.

- La falta de presupuesto en las instituciones para evaluación y mejora
- En el grupo focal se identificaron como desafíos: Integrar el aseguramiento de calidad a la planificación institucional, sensibilizar a la comunidad universitaria, que la calidad se asuma por parte de todos y todas los que hacemos la organización, desarrollar capacidades en gestión y calidad.
- Establecer viabilidad administrativa-financiera, técnica, política y tecnológica comunicativa.

3. Condiciones que favorecen y hacen posible la institucionalización del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

- La valoración del Sistema de Aseguramiento de Calidad, por los actores claves del sistema de Educación Superior tiene actualmente creciente legitimación social en Honduras a través del Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Superior (2014) y la creación del SHACES en el 2010. La importancia del SHACES ha llevado a que las 20 universidades hondureñas, que son miembros del Consejo Técnico Consultivo de la Educación Superior participen en la discusión y ejecución de planes y acciones para la puesta en marcha del SHACES. El SHACES se convierte en el esfuerzo inicial dentro de un camino para institucionalizar un sistema de aseguramiento de la calidad educativa.

Son condiciones que favorecen

- Contar con una normativa nacional (SHACES) producto del consenso de todas las universidades que integran el sistema permite instaurar sistemas de aseguramiento de calidad;
- Contar con el respaldo de un organismo de alta relevancia como el CSUCA, organismo que promueve la cultura de la calidad en las universidades centroamericanas

4. Aporte de una Educación Superior de Calidad en favor del desarrollo humano sostenible en Honduras: Pertinencia del sistema de Aseguramiento de Calidad

Responsabilidad social, calidad, educación para el DHS, en la mayoría de los casos son temas que no están en agenda, no se ha trabajado intencionalmente.

5. Las principales responsabilidades institucionales y tareas a ejecutar para la institucionalización del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Honduras.

Se propone un Plan la Institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de calidad de la Educación Superior en Honduras, cuyo ámbito de incidencia trasciende toda la estructura del sistema universitario en función de los requerimientos del ser humano, la sociedad y la naturaleza. Un Sistema Interno de Aseguramiento de Calidad contempla el quehacer administrativo y el quehacer académico de la institución. El quehacer administrativo responsable de la gestión institucional y el quehacer académico responsable de la gestión de la docencia, investigación, vinculación universidad sociedad (proyección social) y de la internacionalización de la educación.

En el ámbito externo el Sistema de Aseguramiento de calidad se concreta, por un lado, en los vínculos, acciones y logros entre el SHACES y las IES. Dichas acciones pueden ser de control, de garantía y de fomento de la mejora de la calidad de las Instituciones de Educación Superior, respaldada institucionalmente por el SHACES (organismo autónomo creado para tal fin a instancias de las instituciones que integran el sistema de educación superior). Por otro lado en las incidencias que desde las IES se configuran en un ejercicio de corresponsabilidad con los distintos sectores de la sociedad local, nacional y global. Esto desde el ejercicio de la docencia, la investigación, vinculación universidad sociedad e internacionalización.

6. Institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sostenible en Honduras

La tesis de esta tesis es compartida dentro del imaginario de las autoridades universitarias, la institucionalización del sistema de aseguramiento de calidad orientará de manera más precisa los grandes fines institucionales y las estrategias necesarias para lograrlas, estableciendo claramente los criterios e indicadores de impacto en el desarrollo humano sostenible de Honduras. Es decir, desarrollar una educación superior orientada a aportar, desde sus funciones sustantivas, a la satisfacción de necesidades o demandas públicas de la población del país, de la región, colocando en el centro la problemática del ser humano y su bienestar, los desafíos de desarrollo sostenible y transformación de las sociedades. Poco o nada aportará la educación superior hondureña , si no se enfoca en esquemas de evaluación y acreditación de calidad que incluya estándares que aseguren el DHS.

INDICE

Indice de contenidos

AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN EJECUTIVO	v
INDICE.....	xi
LISTA DE ACRÓNIMOS	xvi
INTRODUCCIÓN.....	17
CAPÍTULO INTRODUCTORIO.....	23
ANTECEDENTES	23
El aseguramiento de Calidad de la Educación superior en escena	23
Red Centroamericana y El Caribe de Aseguramiento y Cooperación por la Calidad de la Educación Superior (RECCACCES).....	24
La evaluación y acreditación de calidad de la Educación Superior en Honduras.....	27
Experiencia Piloto de autoevaluación de Carreras bajo el Modelo del Sistema Hondureño de acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES).....	31
SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	32
JUSTIFICACIÓN	43
SUPUESTOS QUE ORIENTAN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	48
LA RUTA DE LA CONSTRUCCIÓN CIENTÍFICA DEL CONOCIMIENTO: ABORDAJE METODOLÓGICO.....	49
Perspectiva metodológica	49
La fenomenología como perspectiva metodológica	50
Instrumentos de investigación. Estrategias de construcción fenomenológica.....	52
De recogida de información	52
De organización.....	55
De análisis y procesamiento de la investigación	56
Comparaciones constantes.....	56
Triangulación.....	57
Sujetos participantes	57
Contexto	57
SUPUESTOS QUE ORIENTAN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	58
Capítulo 1	59
DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE: construcción del concepto.....	59
1.1 Perspectiva económica del desarrollo.....	59

1.2	Perspectiva ecológica del desarrollo	62
1.3	Perspectiva humanista: El Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible.....	64
1.4	La punta de lanza: El Desarrollo Humano Sostenible (DHS).....	69
Capítulo 2	73
EDUCACIÓN para el DESARROLLO humano sostenible		73
2.1	Educación para el Desarrollo (ED): Evolución de un paradigma	76
2.1.1	Teorías educativas que sustentan el paradigma de Educación para el Desarrollo (ED).....	81
2.1.2	Educación Global	85
2.1.3	Las dinámicas de la Educación Superior.....	86
2.1.4	La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Transformar nuestro mundo	89
2.1.5	Un nuevo paradigma de educación: Educación para el Desarrollo Humano Sostenible (EDHS)	90
2.2	Políticas para la transformación de la Educación Superior a una Educación Superior para el Desarrollo Humano sostenible (ESDHS)	93
2.2.1	Atender las demandas de la sociedad del conocimiento	95
2.2.2	Atender la internacionalización de la educación.....	96
2.2.3	Atender las demandas de la ciudadanía global.....	97
2.2.4	Atender las causas y consecuencias del cambio climático y la gestión de riesgos.....	98
2.2.5	Formar ciudadanos éticos, profesionales competentes para el sistema global, la complejidad y la sostenibilidad.....	98
Capítulo 3	100
LA CALIDAD de la Educación.....		100
3.1	Desarrollo, Educación y Calidad en educación	100
3.2	Una aproximación al concepto de Calidad educativa	101
3.2.1	El debate sobre el concepto de Calidad educativa.....	101
3.2.2	Dimensiones de la concepto de Calidad Educativa.....	108
3.2.3	Factores de Calidad en Educación	112
3.3	Gestión de la calidad de la Educación Superior.....	116
3.3.1	Antecedentes de Gestión de calidad.	116
3.3.2	Modelos de Evaluación para la Gestión de la calidad en Educación.....	120
3.3.3	Principios de la Gestión de la calidad	133
Capítulo 4	139
INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR		139
4.1	Los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad Educativa.....	139

4.1.1 Propósitos para el Aseguramiento de la calidad.	140
4.1.2. Experiencias de Sistemas de Aseguramiento de Calidad.....	144
4.2 Proceso de Institucionalización de Sistemas de Aseguramiento de Calidad.	159
4.2.1. Estrategias para Institucionalizar los Sistemas de Aseguramiento de Calidad.	162
Capítulo 5	172
EXPOSICIÓN DE HALLAZGOS	172
5.1.1. Concepto de calidad de la Educación Superior.....	172
5.1.2. Propósitos que prevalecen en las experiencias de aseguramiento de calidad registradas.	174
5.1.3 Proceso de institucionalización del aseguramiento de calidad	175
5.1.4 Viabilidad de la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad.....	182
5.1.5. Valoraciones acerca de la instalación del SHACES y su contribución a la mejora de la calidad de la educación superior en Honduras.....	187
5.1.6. Oportunidades y obstáculos para institucionalizar un sistema de aseguramiento de calidad en Honduras.....	189
5.2. En la ruta hacia el futuro	191
5.2.1. Consolidación de la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior en Honduras	191
5.2.2 Institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sostenible en Honduras	199
CAPÍTULO 6	204
PROPUESTA PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE CALIDAD	204
6.1 El triángulo virtuoso: Sistemas de aseguramiento de calidad, Educación Superior y Desarrollo Humano Sostenible.....	204
6.2 Plan para la Institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior.....	207
Conforme a los hallazgos y la ruta recorrida se hace una propuesta para consolidar la institucionalización del Sistema de aseguramiento de calidad de las instituciones de Educación Superior de Honduras.	207
6.2.1 Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior.....	207
6.2.2 Justificación de la propuesta.....	208
6.2.3 Ámbitos de incidencia	209
6.2.4 Principios del Sistema de Aseguramiento de Calidad	209
6.2.5 Componentes Sistema de Aseguramiento de Calidad.....	210
6.2.6 Políticas del Sistema de Aseguramiento de Calidad.....	210

6.2.7 Objetivos del Sistema de Aseguramiento de Calidad.....	210
6.2.8 Estrategias y acciones del Sistema de Aseguramiento de Calidad	210
BIBLIOGRAFÍA.....	214
ANEXOS.....	227
Anexo A: Cuadro resumen de los talleres desarrollados según fases del proceso de autoevaluación	227
Anexo B: Lista de participantes.....	232
1. Participantes en los talleres de reflexión Experiencia Piloto	232
2. Participantes en la entrevista en profundidad	235
3. Participantes de la entrevista regional.....	235
Anexo C. Matrices de resultados	236
1. Plantillas para la organización y análisis de la información	236

Índice de tablas

Tabla 1. Organismos de Acreditación de Educación Superior de carácter nacional de Honduras	26
Tabla 2. Posiciones en ranking universitarios de las dos universidades estatales más antiguas	37
Tabla 3. Categorías de análisis de la Institucionalización del Aseguramiento de la calidad en Educación Superior.....	55
Tabla 4. Aportes de las diferentes escuelas económicas en torno al concepto de desarrollo	60
Tabla 5. Enfoques de desarrollo desde las teorías económicas.....	61
Tabla 6. Enfoques de desarrollo desde las teorías sobre la naturaleza y el ambiente.....	64
Tabla 7. Enfoques desde teorías de desarrollo que incluyen al ser humano.....	68
Tabla 8 Elementos que configuran un sistema de aseguramiento de la calidad	143
Tabla 9. Evolución histórica sobre el sistema de aseguramiento de la calidad en el EEES..	147
Tabla 10. Principales agencias europeas de aseguramiento de la calidad	148
Tabla 11. Características de los sistemas de aseguramiento de la calidad	152
Tabla 12. Funciones de los organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina	154

Indice de figuras

Figura 1. Pilares conceptuales del Desarrollo Humano Sostenible	20
Figura 2. Gráfico de exclusión del Sistema Educativo Hondureño	35
Figura 3. Evolución del número de graduados de Educación Media y del número que ingresa a Educación Superior Honduras 2013-2016	36
Figura 4. Interrelaciones Educación, Sociedad, Conocimiento	73
Figura 5. Relación entre Educación, Calidad Educativa y Desarrollo Humano Sostenible	101
Figura 6. Esquema para comprender qué es la calidad de la educación a través de los factores presentados	114
Figura 7. Principales organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina.	153
Figura 8. Principales organismos de aseguramiento de la calidad en América Central	154
Figura 9. Componentes del proceso de institucionalización	161
Figura 10. Triangulo virtuoso: Educación, el Conocimiento y la Sociedad	204
Figura 11. Responsabilidad social de la Educación Superior	205

LISTA DE ACRÓNIMOS

Acrónimo	Nombre de la Agencia
SINAES	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
AAPIA-CFIA	Agencia de Acreditación de Programas de Ingeniería y de Arquitectura AAPIA del Colegio Federado de Ingenieros y de Arquitectos
CdA	Comisión Nacional de Acreditación
CONEAUPA	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá
CNEA	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacional(Nicaragua)
SHACES	Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
CCA	Consejo Centroamericano de Acreditación
SICAR	Sistema Regional de Investigación y Postgrado
SICEVAES	Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización Académica
ACESAR	Agencia de Acreditación Centroamericana de la Educación Superior en el Sector Agroalimentario y de Recursos Naturales
ACAAI	Agencia Centroamericana de Acreditación de Arquitectura e Ingeniería
ACAP	Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrados
AUPRICA	Asociación de Universidades Privadas de Centroamerica

INTRODUCCIÓN

En Centroamérica los procesos de promoción de la evaluación y acreditación de calidad de la educación superior como estrategias para mejorar la educación superior iniciaron en 1995, como área estratégica del Plan de Integración Regional de la Educación Superior (PIRESC 2), liderado por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Dentro de ese plan se viene desarrollando una dinámica por implantar procesos sistemáticos, permanentes de aseguramiento de calidad en las instituciones de educación superior de la región. El CSUCA en este marco, ha liderado una agenda para crear las bases institucionales necesarias y mínimas que permitan a las universidades a partir de un proceso autoevaluativo, alcanzar la reflexión teórica que regule la excelencia y la calidad académica, y por esta vía se restablezca la confianza pública y se revalorice la legitimidad de la educación superior en el tejido social centroamericano y más allá de las fronteras.

Las estrategias aplicadas han sido diversas: sensibilización a las autoridades universitarias, capacitación técnica a grupos académicos para liderar procesos de autoevaluación y de evaluación externa, formación de pares externos, asesoría y capacitación para creación y funcionamiento de unidades técnicas de autoevaluación en las universidades, capacitación técnica para la creación de agencias de acreditación, creación de grupos universitarios para la calidad de la educación superior (GUCAL). Con todo ello se crea una masa crítica en el tema de gestión de calidad de la educación superior y se incide en la creación de estructuras y normativas acerca de evaluación y acreditación en Centroamérica.

Países como Costa Rica, Nicaragua y Panamá se ven fortalecidos con la instalación y funcionamiento de sus Agencias Nacionales de Acreditación; el ejemplo a destacar es el Sistema Nacional de Educación Superior de Costa Rica (SINAES), y a pesar que el proceso de Acreditación es voluntario, hoy día cuenta con 24 universidades afiliadas, tanto públicas como privadas y alrededor de 130 programas acreditados (SINAES,2016).

En el caso de Panamá y Nicaragua estos son procesos obligatorios por decreto de estado, así que todas las instituciones de Educación Superior han tenido que someterse a la acreditación en caso de Panamá y en Nicaragua a autoevaluación para la mejora, como fase preparatoria para someterse a acreditación después de cumplir con dos fases de mejoramiento. El Salvador tiene características muy diferentes el Consejo de Acreditación (CdA), creado en 1996, está adscrita al Consejo de Educación Superior y al Ministerio de Educación de El Salvador, ha acreditado universidades privadas de El Salvador.

El Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA), como organismo de segundo nivel, fue creado en el 2003, para el fortalecimiento y la acreditación de organismos o agencias acreditadoras, instituciones, programas o carreras existentes en Centroamérica y El Caribe, en un compromiso con el desarrollo de la Región con el fin de “promover el mejoramiento continuo de la calidad, pertinencia y armonización de la Educación Superior” (CCA, 2014:7). Al respecto Mata (2016) declara:

el CCA se creó con el propósito de establecer mecanismos regionales que armonicen, articulen e integren el esfuerzo de diversas instituciones y organizaciones en el ámbito centroamericano, y den validez internacional a la acreditación de la calidad de la educación superior que se realiza en los distintos países de la región.

Todos los esfuerzos realizados en la región, registran resultados importantes, la limitante es que se avanza muy despacio, a la fecha, según informe del CSUCA (Estrada, 2016)

...se cuenta alrededor de un 5% de carreras autoevaluadas ...aún es muy limitada la contribución que la acreditación de calidad ha dado al proceso de mejoramiento de la calidad, armonización e integración regional de los sistemas de educación superior de América Central (pág.11)

En la región, se considera que existe mucho potencial, pero, aunque los sistemas están establecidos y la cultura del mejoramiento continuo es un objetivo declarado en las agendas institucionales, aún no se logra trascender más allá de la declaración política y no desarrollan un pensamiento estratégico y prospectivo de la gestión de calidad, pues, el aseguramiento de calidad es un tema de gestión que debe integrarse

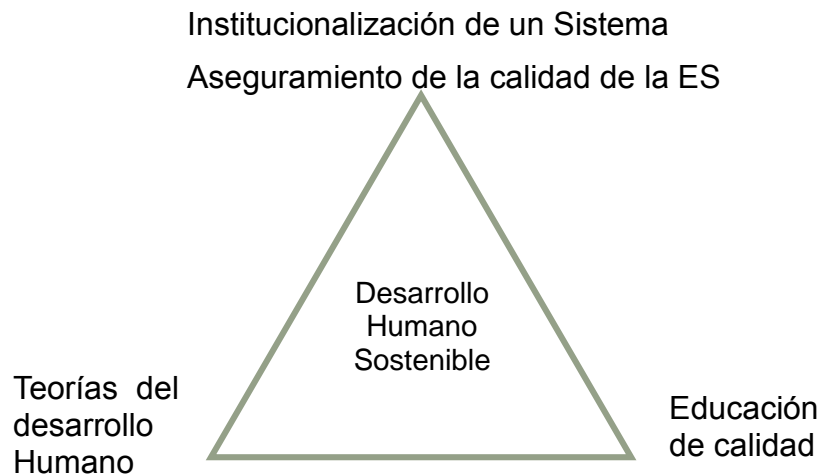
de manera efectiva a los procesos de autorregulación en las instituciones orientados a la gestión del cambio y de mejora. de la calidad en los procesos y resultados académicos.

En este escenario, la institucionalización de una cultura de calidad implica que un sistema de aseguramiento de calidad se convierta en el eje estructurador de las diferentes acciones de la gestión académica y administrativa, marcando de manera distintiva la vida misma de las instituciones de educación superior, donde la calidad sea el tema que inspira las decisiones y acciones académicas y administrativas de cada uno de los actores miembros de la comunidad universitaria.

En Honduras, se ha avanzado con la creación del Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior (SHACES). En el 2010, el Consejo de Educación Superior de Honduras de acuerdo con sus facultades aprobó el Acuerdo de creación, organización y funcionamiento del SHACES. En el 2014 se juramentaron los miembros de la Comisión Nacional de Acreditación de la Calidad Educación Superior, pero aún no cuenta con su Dirección Ejecutiva que es la estructura operativa del organismo, por lo cual el SHACES aún no ha logrado iniciar plenamente con el desarrollo de sus funciones.

El abordaje de la investigación se sitúa sobre tres pilares conceptuales: las teorías del desarrollo humano, la educación de calidad y el aseguramiento de la calidad de la educación. Considerando de hecho que la Educación es el camino hacia la plenitud humana. La figura a continuación es ilustrativa de esta idea.

Figura 1. Pilares conceptuales de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible



Fuente: Elaboración propia

El término de institucionalización está relacionado con cultura, el sistema de calidad y otras fuerzas impulsoras de la institucionalidad de la educación superior. Requiere la puesta en marcha de acciones deliberadas y efectivas donde la institucionalización sea un proceso social y participativo, mediante el cual ciertas ideas, programas o sistemas alcanzan el estatus de norma y se convierten en elementos legítimos y frecuentemente discutidos de la universidad. El análisis muestra que los sistemas de aseguramiento de calidad de la educación superior deben *trascender de las universidades a la sociedad*. Este es un proceso que debe ser *institucionalizado*, es decir, intencional y sistemáticamente gestionado, mediante estrategias efectivas para involucrar a toda la comunidad universitaria y fomentar la cultura de calidad, y por ende su *institucionalización*.

Se sostiene la tesis que **no se puede obtener desarrollo humano sostenible si las instituciones de Educación Superior no revisan todos sus esquemas y se enfocan en esquemas de evaluación y acreditación, bajo una concepción de calidad que se sustenta en los principios de desarrollo humano sostenible.**

El proceso de institucionalización del sistema de aseguramiento de calidad para la Educación Superior Hondureña requiere convocar los esfuerzos de los principales gestores del sistema en el nivel de Educación Superior. Se trata de hacer del aseguramiento un proceso permanente, incorporado a la gestión institucional donde

la autoevaluación y el rendimiento de cuentas son actitudes y valores compartidos en las prácticas cotidianas; y de contar con políticas institucionales que ordenen la autorregulación y el mejoramiento como tareas conjuntas y continuas.

El propósito de esta tesis fue conocer, desde la opinión de los actores claves, la viabilidad y la pertinencia de la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior de Honduras. La investigación se orientó hacia el logro de los siguientes objetivos:

- Determinar la valoración existente y la fase en la que se ubica el avance del proceso de institucionalización del Sistema de aseguramiento de calidad para la Educación Superior hondureña de acuerdo con la categorización de Contreras (2011)
- Determinar elementos que hacen viable la institucionalización del Sistema de Aseguramiento de la calidad para la Educación Superior en Honduras a través de las experiencias de aseguramiento de calidad registradas, que describirán los principales obstáculos o desafíos para este proceso.
- Determinar la pertinencia de la institucionalización del Sistema de Aseguramiento de la calidad para la Educación Superior en Honduras a través de las experiencias de aseguramiento de calidad registradas, que describirán las principales oportunidades para este proceso desde la perspectiva de sus actores
- Determinar estrategias, pasos y momentos que deberían asumirse en la búsqueda de la institucionalización del Sistema de Aseguramiento de la calidad para la Educación Superior en Honduras

La tesis se presenta estructurada en siete capítulos cuyo contenido se describe a continuación:

Capítulo introductorio en el cual se aborda la situación problemática en torno a la calidad de la educación superior hondureña. Se presenta la situación problemática, los objetivos, la perspectiva metodológica y los elementos explicativos de la misma que derivan en la presentación de la forma como se desarrolló la investigación

Capítulo 1 presenta distintas concepciones de desarrollo destacándose el debate hacia la construcción del concepto de desarrollo humano sostenible.

Capítulo 2 es la discusión de las teorías, políticas de una educación para el desarrollo y el rol de las universidades en este entramado de relaciones.

Capítulo 3 contiene un abordaje acerca de los sistemas de aseguramiento de calidad, se presenta la discusión acerca del concepto de calidad, principios y factores que la determinan, las características de los procesos de gestión de la calidad en la educación superior, modelos y dimensiones.

Capítulo 4, contiene la conceptualización de sistemas de aseguramiento de calidad, el proceso de la institucionalización y las estrategias necesarias e implicadas.

Capítulo 5 expone los hallazgos, los conocimientos construidos a partir de la intersubjetividad, de los testimonios de actores claves de la educación superior y autoridades de renombre en nuestro país, de las vivencias de una experiencia con docentes responsables de conducir la autoevaluación en sus universidades. En el mismo se recogen las voces de los participantes de esta experiencia investigativa y la interpretación de las mismas a la luz de las diferentes categorías de análisis elegidas a partir de una aproximación fenomenológica al tema de la institucionalización de sistemas de aseguramiento de calidad en la educación superior de nuestro país. Se cierra este capítulo con una síntesis de las valoraciones declaradas por los actores claves de la institucionalización del Sistema de Aseguramiento de la calidad para la Educación Superior en Honduras.

El capítulo 6 contiene una propuesta para la institucionalización del Sistema Hondureño de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior de acuerdo con la construcción teórica y empírica sustentada en esta tesis..

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

ANTECEDENTES

El aseguramiento de Calidad de la Educación superior en escena

En principio es importante destacar que las iniciativas para la calidad de la Educación Superior en Centroamérica tienen su génesis en una visión regional y en algunos casos, ha impactado en la definición de políticas en los ámbitos nacionales o institucionales. El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) desde su creación, en 1948, ha desarrollado iniciativas, cantidad de programas y proyectos académicos de impacto en la modernización de las instituciones de educación superior, la movilidad académica y la cooperación regional.

En relación con el aseguramiento de calidad, se han impulsado diversos programas tales como el Sistema de Carreras y Postgrados Regionales (SICAR) en 1962, el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en Centroamérica (SICEVAES) en 1995), convertido en el 2008, a raíz del desarrollo logrado en cuanto a la creación de organismos de evaluación y acreditación, en el Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior; el Sistema Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA), en el 2003. También se ha impulsado la creación de Agencias de Acreditación de carácter regional, como la Agencia Centroamericana de Acreditación de Arquitectura e Ingeniería (ACAAI, 2006), la Agencia de Acreditación de Postgrados (ACAP, 2006) y la Agencia de Acreditación del Sector Agroalimentario y Recursos Naturales (ACESAR, 2005); y agencias de carácter nacional en cada uno de los países centroamericanos.

Hoy día el CSUCA y el CCA son las instancias regionales que promueven acciones para motivar y orientar el desarrollo de la cultura de calidad en la región a través de sus estructuras, que constituyen el SICEVAES. Este se constituye en una Red que de manera activa -a veces simbólica- alienta iniciativas de aseguramiento de calidad en las instituciones de la región.

Red Centroamericana y El Caribe de Aseguramiento y Cooperación por la Calidad de la Educación Superior (RECCACCES)

La creación del CCA marca un hito importante en el espacio de Educación Superior de la región centroamericana. Como instancia de segundo nivel tiene la responsabilidad de promoción, control, garantía y mejoramiento de la calidad de la educación superior y ser apoyo a otros países para la creación de sus agencias de acreditación.

La necesidad de articular los esfuerzos encaminados a crear en Centroamérica la cultura de calidad, el interés por generar un espacio común centroamericano de la Educación Superior convoca al CCA y las agencias de acreditación que tienen operaciones en la región a constituirse como una Red, llamada RECCACCES. Misma que atiende una necesidad cuyos propósitos son de integración regional y creación de espacios de diálogo y cooperación en la educación superior centroamericana en aras de la integración regional.

Los lineamientos generales de trabajo del organismo CCA, en coherencia con su normativa interna y sus planes estratégicos, se encuentran organizados desde tres niveles de intervención: *a nivel supra regional*, el CCA, como un alto Consejo que disemina buenas prácticas, promueve la creación de políticas de calidad entre gobiernos e instituciones, promueve la armonización de sistemas educativos por medio de la armonización y equiparación de sistemas de aseguramiento de la calidad, integra necesidades y demandas de usuarios como universidades y carreras y además, ofrece acompañamiento técnico a los clientes de su trabajo, que son las agencias de acreditación y las Instituciones de Educación Superior (IES)

El segundo nivel de intervención es propiamente regional, donde la red integra a todas las agencias de acreditación con operaciones en el área centroamericana, a este nivel se busca desarrollar políticas específicas en cooperación y vinculación, armonizar criterios y estándares de acreditación, establecer programas de cooperación entre agencias acreditadoras, establecer convenios de cooperación e intercambio entre los programas e instituciones académicas de la región centroamericana.

El último nivel de intervención del CCA es el nacional, donde por medio de las Comisiones Nacionales de Enlace del CCA, se articulan esfuerzos con grupos de interés para la educación superior del país: gobiernos, universidades, agencias con operación en ese país y participan estudiantes, docentes, empleadores y cualesquiera otras instancias interesadas en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

En los últimos tres años como una medida para viabilizar la construcción del espacio centroamericano de educación superior se han encaminado esfuerzos en la construcción de estándares de calidad regionalmente consensuados. Un primer diagnóstico mostró la diversidad en el uso de términos y vocabulario técnico, así como concepciones epistemológicas diferentes en los modelos de calidad de las diferentes agencias de la región centroamericana. Uno de los logros es un glosario de términos relativos a calidad de la educación superior, consensuados en mesa de trabajo con representantes de las diferentes agencias. Esto aún no ha permeado los modelos que se aplican en la región puesto que demanda la revisión de los modelos de cada agencia y la decisión de aceptar la puesta en común de conceptos y términos utilizados, el trabajo de la red como tal es aún incipiente, pero se avanza en experiencias muy valiosas de operación de agencias de acreditación y de gestión de autoevaluación, mejora y acreditación de calidad. Se espera que la participación de la red RECCACCES permita el logro de los consensos necesarios para asegurar la calidad de las agencias acreditadoras y facilitar la mejora de la educación superior como región.

El aseguramiento de calidad de la educación en los países centroamericanos se dinamiza desde los organismos de evaluación y acreditación, se enfatiza en la autoevaluación con fines de mejora y de acreditación, el foco de atención de los sistemas de aseguramiento son los programas e instituciones. A continuación, se presentan en síntesis los contextos en los que se desenvuelven los organismos de acreditación en la región centroamericana.

Tabla 1. Organismos de Acreditación de Educación Superior de carácter nacional de Honduras

Ámbito de acción	Nombre de la Agencia (Acrónimo)	País sede	Año de fundación	Foco
Nacional	SINAES	Costa Rica	2002,2010	Carreras Institución
	AAPIA-CFIA	Costa Rica	2004	Carreras
	CdA	El Salvador	1995	Institución
	CONEAUPA	Panamá	2006	Carreras Institución
	CNEA	Nicaragua	2006	Institución
	SHACES	Honduras	2010	Carreras Institución
Regional	CCA	Panamá	2003	Agencias de acreditación
	SICAR		1962/1998	Postgrados
	SICEVAES		1998	Carreras
	ACESAR	Guatemala	2005	Carreras
	ACAAI	Panamá	2006	Carreras
	ACAP	Panamá	2006	Postgrados
	AUPRICA		1990	Institución

Fuente: Elaboración propia. Datos CCA (2014)

Existen trece organismos que realizan evaluación o acreditación de calidad de la educación superior en la región. A nivel de instituciones, quienes más procesos de evaluación han concluido en la región son la Universidad de Panamá, seguida por la Universidad de Costa Rica, y en el orden, le siguen la Universidad de San Carlos de Guatemala y la Universidad Pedagógica Nacional de Honduras (CSUCA, 2016).

Otros datos importantes tomados de Green (2013), a nivel de países centroamericanos, son:

- El país donde más procesos de evaluación y acreditación se han completado es Costa Rica, seguido por Panamá, le siguen en el orden Guatemala y Honduras.

- El importante número de procesos de evaluación con fines de mejoramiento y/o con fines de acreditación que se han realizado en Costa Rica, en buena medida corresponden al accionar del SINAES y AAPIA-CFIA².
- En los casos de Panamá, Guatemala y Honduras se debe a las acciones de los organismos regionales, principalmente SICEVAES, SICAR y ACAAI. Para Guatemala, también por la contribución que han hecho agencias de acreditación extra-regionales, particularmente de origen mexicano y la agencia regional Acesar.

La agencia nacional que muestra mayor solidez en su organización y funcionamiento es la de Costa Rica, siguiéndole el CONEAUPA en Panamá, ambas cuentan con el soporte financiero estatal y el reconocimiento de las universidades del país como ente regulador de la calidad de la educación superior, lo que ha facilitado una plataforma de acción para su desarrollo. Al 2016 se registra que, únicamente Guatemala no ha creado su agencia nacional de acreditación. En Nicaragua, CNEA y el CNU se presentan como instancias estatales para regular la operación de Agencias de Acreditación en Nicaragua.

En cuanto a las agencias regionales, la que mejor se ha ido posicionando en la región es ACAAI, con la acreditación de 37 carreras a la fecha. Cuenta con el respaldo de los colegios profesionales y la credibilidad de prestigiosas instituciones de educación superior de la región. ACAP y ACESAR han ido avanzando despacio.

La evaluación y acreditación de calidad de la Educación Superior en Honduras

En Honduras se cuenta con el acuerdo de creación del Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior (SHACES), el cual está en proceso de organización para su puesta en marcha. La conformación del SHACES ha estado en la mesa de discusión del Consejo Superior Universitario desde 1994. En 1997 se

² AAPIA-CFIA . Son las siglas que se desprenden de Agencia de Acreditación de Programas de Ingeniería y Arquitectura (AAPIA) y CFIA. Colegio Federado de Ingenieros y Arquitectos de Costa Rica

instruye a la Dirección de Educación Superior (acuerdos No. 603- 100-97, y No 1211-167- 2004 de fecha 19 de marzo del 2004) para que se elabore la propuesta de conformación del Sistema. Es el 11 de noviembre de 2010, después de dieciséis años que se aprueba la creación del SHACES bajo el acuerdo No. 2304-245-2010 del Consejo de Educación Superior. Estos hechos muestran que los procesos de sensibilización. Los procesos de aseguramiento de calidad en educación conllevan tiempo, depende mucho de la voluntad política, construcción de un escenario de confianza, respeto a las diferencias, respeto a las normativas nacionales, la superación de asimetrías, entre otros elementos que forman parte de este estudio y que por lo tanto se abordará más adelante.

La propuesta de creación se sustenta en la necesidad de mayor información, apertura y transparencia relacionada con las diferentes misiones y el quehacer particular de cada una de las instituciones de Educación Superior, el aseguramiento de la calidad de la educación que ofrecen y su importancia en la vida social, política y económica del país.

Actualmente se está gestionando con las instituciones de educación superior el cumplimiento de las disposiciones organizativas y de financiamiento establecidas en el acuerdo de creación del SHACES. Esto conlleva la puesta en marcha de la oficina del SHACES con la instalación de sus estructuras de funcionamiento.

El futuro del SHACES descansa en la decisión política del Estado de Honduras y la voluntad y toma de decisiones de las autoridades universitarias que integran el Sistema de Educación Superior y que están representadas en el Consejo Superior Universitario.

Se tiene un punto de partida, existen instancias de decisión para asegurar la viabilidad política, jurídica, financiera, técnica del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior en Honduras, pero queda aún mucho por hacer para lograr la institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad en Honduras.

Mientras el proyecto de un Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior se ha estado gestando, las universidades hondureñas han ido ganando experiencia en evaluación y acreditación de la calidad de la educación. La existencia

del CSUCA-SICEVAES ha sido determinante para ello. A continuación, se describen las experiencias, registradas por las universidades, en evaluación y acreditación.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)

La UPNFM siguiendo los lineamientos del SICEVAES, desde 1998 cuenta con una Dirección de Evaluación y Acreditación, unidad encargada de promover la autoevaluación y evaluación externa de todas sus carreras, programas y centros universitarios (DEVA, 2005). Todas sus carreras, programas especiales y el Centro de Investigación e Innovación Educativa, (CIIE), se han autoevaluado y recibieron la visita de pares evaluadores externos entre los años 2002 y 2006. De igual manera en el 2011-2012 desarrolló la autoevaluación institucional y recibió pares externos para la validación de su propuesta de mejora, el cual se encuentra en desarrollo.

Completadas las evaluaciones, el desarrollo del plan de mejoras muestra acciones concretas tales como: re conceptualización del modelo educativo, rediseño curricular de las carreras, evaluación continua del desempeño docente y de los administrativos, seguimiento a graduados y creación del Fondo de Apoyo a la Investigación (FAI).

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)

La UNAH, siguiendo los acuerdos del SICEVAES creó la Dirección de Autoevaluación (UNAH, 2016). Entre 2003 y 2007, autoevaluó y sometió a evaluación externa tres carreras de pregrado, estas son: Microbiología en Ciudad Universitaria; Ingeniería Industrial, Pedagogía y Enfermería en el Centro Universitario Regional del Norte (CURN), hoy Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Valle de Sula, (UNAH-VS).

En el 2005, bajo la visión del Plan General de la Reforma Integral de la UNAH, se reestructuró la unidad responsable de la gestión de estrategias para la mejora de la calidad, pasando la responsabilidad a la Vicerrectoría Académica, la que se ejecuta a través del Área de Gestión de Calidad y ha liderado la autoevaluación y el diseño de planes de mejoramiento de todas las carreras.

El mejoramiento de la calidad de la institución se desarrolla en el marco del Plan General para la Reforma Integral de la UNAH, cuyos ejes fundamentales son el

Mejoramiento de la Calidad y el Fortalecimiento Institucional. Del primero se desprende un trabajo sistemático orientado a la Calidad de la Educación Superior, Investigación y Conocimiento, uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Responsabilidad Social Solidaria (UNAH, 2016:5). En cuanto al fortalecimiento institucional se identifica como áreas de mejora: autonomía responsable, nuevo gobierno universitario y gestión transparente y eficiente.

A la fecha, en la UNAH el 95% de las carreras han realizado la autoevaluación y se encuentran ejecutando planes de mejora. Se establece como principal acción de mejora el rediseño curricular y el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje, priorizando 18 carreras sin menoscabo de otras que también están trabajando en ello SHACES (2014).

En postgrado, cuatro programas obtuvieron la acreditación regional a través del Sistema de Carreras y Postgrados Regionales, CSUCA/ SICAR, estos son: Posgrado Latinoamericano en Trabajo Social, Posgrado en Economía y Planificación del Desarrollo y Maestría Latinoamericana en Trabajo Social, por cinco años (2004 al 2009) y la Maestría en Astronomía y Astrofísica, acreditada en el 2006 con vigencia hasta el 2011. En el 2012, la Maestría en Demografía Social logró una acreditación por 3 años con la Agencia Centroamericana de Acreditación de Postgrado, ACAP. En agenda sigue la autoevaluación de todas las carreras de postgrado y sus planes de mejoramiento.

Otro esfuerzo sustantivo en la gestión de la mejora de la calidad de la educación superior que se hace desde la UNAH, es la autoevaluación institucional, con lo que viene a completar la visión integral de las áreas en que la institución debe enfocar esfuerzos de mejora.

Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC)

Esta universidad ha sumado esfuerzos para el aseguramiento de calidad de su oferta educativa, ha acreditado con ACAAI tres carreras: Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial y de Sistemas e Ingeniería en Sistemas Computacionales, esta última ya tiene su re acreditación hasta el 2017.

Acreditaciones con organismos privados o extrarregionales

La Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá (AUPRICA) es un organismo regional de las universidades privadas que ha desarrollado acreditaciones institucionales en las catorce universidades privadas del país.

Otras experiencias importantes de las universidades privadas es la acreditación de calidad de procesos con Agencias Internacionales, UNITEC ha acreditado carreras y procesos con agencias internacionales, tales como RLCU (Red Latinoamericana de Cooperación universitaria); Ted Qual, Organización Mundial de Turismo(OMT); (International Advertising Association) (IAA), Global Accreditation Center (GAC-PMI) y Registered Education Provider (REP-PMI), ISO-9001, versión educativa 2008; la Universidad Católica de Honduras, (UNICAH), certifica su Sistema de Gestión de Calidad bajo Normas ISO-9001 2008 y ahora 2015 por ICONTEC Internacional ; la Escuela Agrícola Panamericana, en el 2009, certificó el proceso de enseñanza y evaluación de los aprendizajes con la Asociación Sureña de Colegios y Escuelas de Estados Unidos (SACS), para asegurar el aprendizaje de los estudiantes y los ciclos de evaluación y la carrera de Agroindustria Alimentaria con el Instituto de Tecnólogos de Alimentos, IFT (por sus siglas en inglés Institute of Food Technologists).

Experiencia Piloto de autoevaluación de Carreras bajo el Modelo del Sistema Hondureño de acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES)

Una de las estrategias para desarrollar la viabilidad de desarrollo de la institucionalidad del SHACES fue una experiencia piloto de autoevaluación de carreras. Desde marzo de 2013 al 31 de agosto de 2014, con el apoyo económico y material de las universidades nacionales, colegios profesionales, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el CCA, conducido por un grupo de académicos hondureños, se desarrollaron acciones encaminadas a diseñar y legitimar el modelo de acreditación de calidad SHACES, frente a la comunidad académica de universidades públicas y privadas.

Esta experiencia sirvió para la validación del manual y de los instrumentos de facilitación de procesos de autoevaluación, al mismo tiempo que favoreció el

desarrollo de las capacidades técnicas profesionales, organizativas e institucionales en las veinte instituciones de educación superior del país. Cada institución seleccionó una carrera que realizaría su autoevaluación. Los logros de esta experiencia son.

- Activación de entusiasmo y energías que han generado un clima propicio para el desarrollo de una cultura de calidad en las instituciones participantes.
- Al menos dieciséis universidades, establecieron una estructura organizativa de soporte a la autoevaluación.
- Al menos catorce universidades concluyeron la autoevaluación de una carrera y diseñaron un plan de mejora.
- Sistematización de la experiencia piloto y puesta a disposición del informe como documento didáctico para el desarrollo de futuras experiencias.

Es de hacer notar que, el SHACES se vislumbra como una oportunidad que estimula la conversión hacia universidades emprendedoras e innovadoras potenciando las capacidades personales e institucionales y la formación de líderes en el ámbito del aseguramiento de la calidad educativa y su mejoramiento continuo en la consecución del desarrollo humano sostenible que Honduras necesita, se espera contribuir a través de este estudio a iluminar el camino que deberá seguir los actores claves de este proceso y responsables de mejorar la educación superior del país, haciendo propios los aspectos que se deben seguir en la interrelación que la ciencia, la tecnología y la sociedad tienen actualmente.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Desde la perspectiva social y de desarrollo, Honduras es un país que muestra una problemática muy compleja caracterizada por altos índices de desigualdad social, uno de los más altos en Latinoamérica. El Banco Mundial (2013) declara, en los pasados catorce años, Honduras mantiene el promedio de pobreza extrema más alto de la región centroamericana.

De acuerdo con el Informe de Desarrollo Humano 2016, presentado en Marzo 2017, Honduras es un país con un IDH medio-bajo que enfrenta desafíos significativos ocupa la última posición entre los países centroamericanos y latinoamericanos.

Cuenta con una población de 8.4 millones y un 66,8% de la población del país viviendo en pobreza (INE,2015), 54.1 % de la población subempleada (2012) y 84.4% (alfabetismo adulto, 2012). Según datos del 2015, un 42.6% en extrema pobreza (menos de 2,5 dólares al día); en zonas rurales aproximadamente 6 de cada 10 hogares están en pobreza extrema. Otro de los desafíos para Honduras son los altos niveles de inseguridad a merced del crimen y violencia, al ser el país con la mayor tasa de homicidios en el mundo (79 homicidios por cada 100,000 habitantes).

Autores como Rama (2014), Braslavsky (2006), Brunner (2000), Gajardo (1999) y Aguerondo (1998), Alarcón y Luna (2003), Alarcón (2012), consideran que los sistemas educativos de los países de la región se encuentran rezagados con respecto a las necesidades y exigencias sociales.

Una dimensión importante de la calidad es la equidad. El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA, 2006:146), la define como el *sentido de justicia* con que opera la carrera o programa [educativo] en el contexto social. Se refiere a los procesos de toma de decisiones, políticas y normativa respecto al sistema de admisión, evaluación, promoción, reconocimiento de méritos académicos y considera la *no-discriminación* en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias (de pensamiento, culturales, entre otras) y la aceptación de las diversas culturas en sus múltiples manifestaciones. Se concluye que, en término de calidad, la educación superior de Honduras mantiene una deuda social.

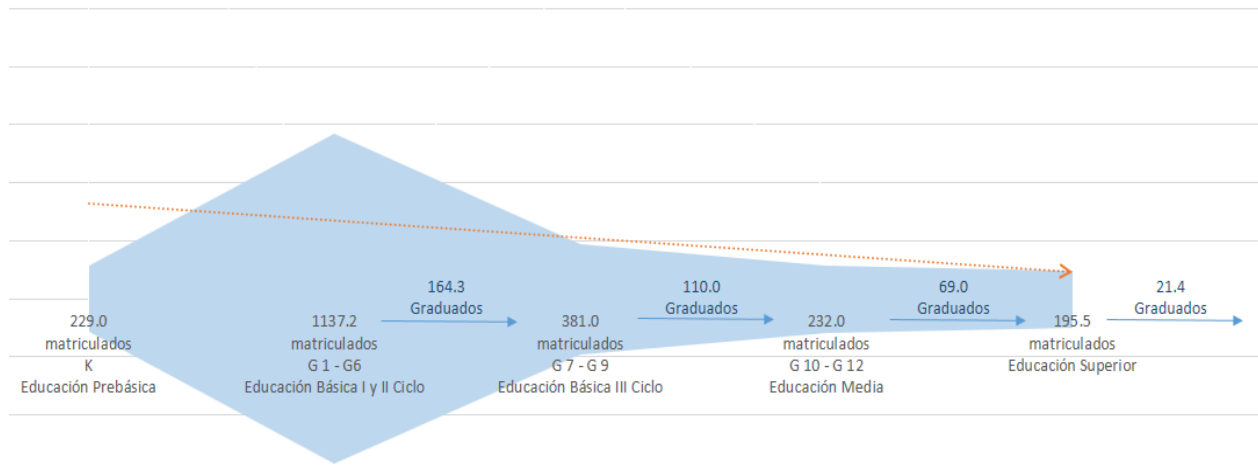
Para OREALC/UNESCO (2007:12-13), existen tres niveles distintos de equidad:

- *Equidad de acceso*: cuando las oportunidades de acceder [...] a algún programa son las mismas para todos sin distinción de ninguna naturaleza.
- *Equidad en los resultados de aprendizaje*: se aspira a que todos los estudiantes, sea cual sea su origen social y cultural o la zona geográfica en que habiten, alcancen aprendizajes equiparables, según sus posibilidades.
- *Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos educativos*: aquí se llama a una discriminación positiva, respecto a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos, según las distintas necesidades de personas o grupos con el fin de lograr resultados de aprendizaje equiparables.

En Honduras, si bien se han gestado avances importantes en materia de cobertura educación básica y media, en educación superior no ocurre lo mismo. Pero además es notoria la falta de equidad al observar la pirámide de exclusión en el transitar por los distintos niveles educativos, como se muestra en el grafico a continuación.

DEGT-UNAH

Figura 2. Gráfica de exclusión del Sistema Educativo Hondureño 2015 (en miles)



Fuente: Elaboración propia con datos del 2015 de la dirección de Educación Superior y la Secretaría de Educación

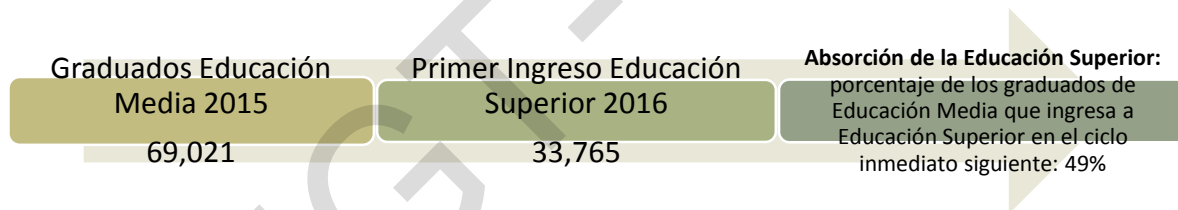
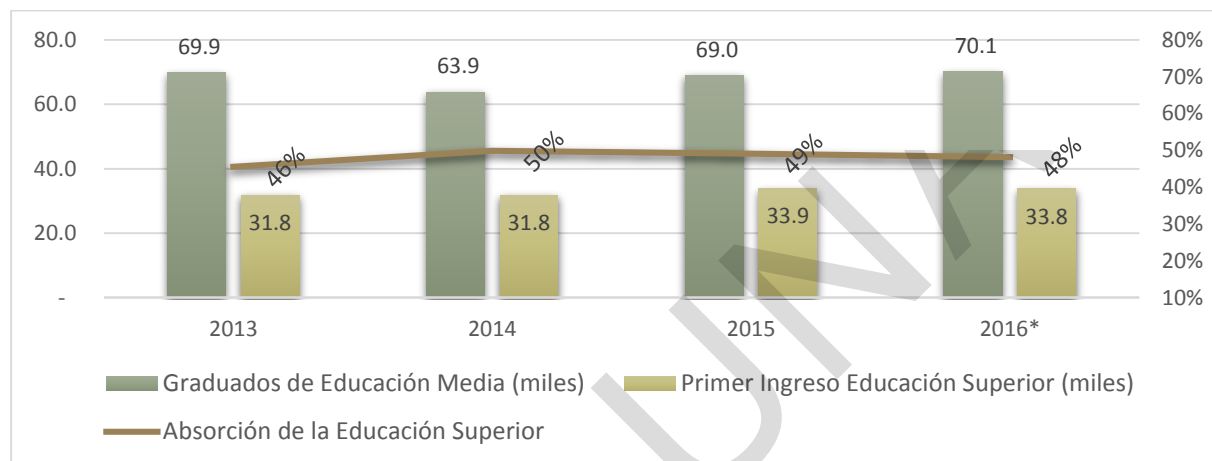
De acuerdo con la gráfica se observa la falta de equidad del sistema educativo hondureño, es evidente que la accesibilidad a la educación tiene muchas restricciones en nuestro país. También se observa la falta de equidad en la permanencia y en los resultados, al comparar la razón que existe entre graduados y matriculados: en I y II ciclo es de 0.14; en II ciclo es de 0.29 aproximadamente; en Educación Media la relación es de 0.30 y en Educación Superior es de aproximadamente 0.11. Aunque estos resultados no corresponden a un análisis por cohortes es un indicador válido.

Según datos registrados en Educación Superior, en Honduras la cobertura en el año 2001 alcanzó un 13% y desde el 2009 mantiene un porcentaje de cobertura de alrededor del 15%, llegando en el 2015 y 2016 se mantiene en una cobertura aproximada de 16.2% en la población de 18 a 24 años. Este porcentaje está muy por debajo del promedio de 30% que se mantiene en la región centroamericana..

El ascenso interanual promedio de matrícula en educación superior en su totalidad para los últimos 30 años fue de 6%, es como si cada año ingresaran 4,126 estudiantes nuevos al nivel superior, muy por debajo del promedio latinoamericano y del Caribe que para alcanzarlo se necesitan 28 puntos porcentuales (Moncada & Gutierrez 2016:34), tomando en cuenta la población meta estimada en la franja estaría de 18 a

24 años de edad.³ A pesar de los datos los informes indican que se ha mejorado en cuanto a cobertura, no obstante, en cuanto a calidad y equidad educativa los avances son menos. En el gráfico que sigue se observa que desde el 2013, el sistema de Educación Superior solo absorbe cerca del 50% de estudiantes que se gradúan del nivel medio.

Figura 3. Evolución del número de graduados de Educación Media y del número que ingresa a Educación Superior Honduras 2013-2016*



Fuente: Dirección de Educación Superior con Información de la Secretaría de Educación de Honduras y las Oficinas de Registro de las IES, 2017. *Dato Preliminar

Esta situación ha desembocado en una problemática que hasta ahora no está siendo atendida en el país, de acuerdo con el Quinto Informe del Estado de la Región (2016), existe en nuestro país un 26.7 % de “ninis”, jóvenes que ni estudian ni trabajan, lo que para el 2014 representan casi medio millón de jóvenes.

³ Se toma esta franja para facilitar las estimaciones, sin desconocer que dadas las dificultades de vida de los hondureños hay una población mayor que no abandona el interés en continuar estudios universitarios

En cuanto a producción científica, como indicador de cumplimiento con los fines misionales de una universidad y atención a la pertinencia de la educación superior. Si tomamos como punto de referencia la “excelencia” vista desde los rankings universitarios, considerando que han tenido muy buena acogida tanto por las instituciones como por la sociedad en general (estudiantes, padres de familia, futuros estudiantes, entes de control gubernamental, entre otros) como una vía de posicionar el nivel de prestigio de la institución entre la comunidad o de “influir en la asignación de recursos para la financiación de la institución” (Sánchez y Moreno, 2011:14). Se han constituido en una herramienta de análisis y comparación para las instituciones, que pretenden medir su “calidad”.

A continuación, se muestra la participación de las universidades nacionales más antiguas del país, UNAH y UPNFM, en rankings internacionales de evaluación.

Tabla 2. Posiciones en ranking internacionales de las dos universidades estatales más antiguas de Honduras.

Fuente: Elaboración propia basada en Ranking universitarios (Scimago, Webmetrics, RuSL, QS World Universities)

Ranking	UNAH	UPNFM
QS Latin American University Ranking 2016 que mide la reputación académica, la reputación de empleador hacia los egresados y la publicación efectuada por las facultades; de 300 universidades	171	201
Ranking mundial de Universidades en la Web mide la presencia académica en la Web; de más de 21 mil universidades.	3166	11592
Ranking Scimago mide la investigación clasificada por un indicador compuesto que combina tres diferentes conjuntos de indicadores basados en los resultados de la investigación, resultados de la innovación y el impacto social medida por la visibilidad de su web.	8 y 9 de 24 univers. de C.A. 52 de 1288 de univers. de C.A., el Caribe y México	No hay registro
RuSL que es una clasificación de universidades en función de su compromiso en el uso, difusión y creación del software libre donde se evalúan 11 dimensiones de la universidad: Producción,	21	70

Colaboración externa, Investigación, Ayuda, Docencia, Cultura en software libre, Tecnológicos, Divulgación, Webmetría, Institución y Administración; de Hispanoamérica

Con respecto a la medición de producción científica de los países, SCOPUS es la base de datos de publicaciones y citas científicas más grande del mundo e incluye 20,500 journals o revistas indexadas de más de 5,000 editores. Cubre las principales revistas especializadas de las ciencias de la vida, ciencias de la salud, ciencias físicas y ciencias sociales y humanidades. Contiene más de 49 millones de registros y está bajo la responsabilidad de ELSEVIER Editores. La producción científica de la región según Scimago ranking Iberoamericano (2013) con datos proporcionados de Scopus (2007-2011) es de un total de 3159 artículos publicados de los cuales, Honduras ha realizado 149 que representa el 4.71% del total y es la Universidad Nacional Autónoma de Honduras de las seis universidades estatales que contribuye en gran medida con las publicaciones del país; Costa Rica es el país de la región que más publicaciones tiene, con 2019 y conforman el 64% del total de sus 21 universidades estatales.

Es de notar que la UNAH y la UPNFM implementaron procesos de aseguramiento de la calidad desde la suscripción del acuerdo de creación del SICEVAES- CSUCA en 1996 y desde un poco antes participan en el SICAR, esto de alguna manera ha influido en el desarrollo de acciones tendientes a su participación en ranking internacionales; las otras universidades ocupan en estos rankings posiciones por debajo respecto a la UNAH y la UPNFM.

En cuanto a la pertinencia, visto desde los resultados de aprendizaje, de acuerdo con los registros de los estudios de graduados, realizados en el marco de autoevaluación de carreras, los graduados manifiestan altos niveles de insatisfacción con la formación recibida, la duración de los estudios y el tiempo que requieren para obtener un empleo acorde con su formación. Estudios realizados a graduados de la UPNFM, expresan poca satisfacción con la formación, señalando entre otros aspectos "...la debilidad en la enseñanza práctica, la poca formación en metodología de investigación y en el dominio de herramientas tecnológicas [...] no se atiende de manera racional el desarrollo de habilidades, actitudes y contenidos procedimentales (Green y Urbina, 2004:43).

Los graduados de la UPNFM declaran que necesitan ampliar conocimientos y habilidades en materia de investigación, planificación de proyectos, didáctica y manejo y gestión de recursos, así como también gestión y desarrollo social” (Ruiz y Green, 2003:9). También reportan “limitaciones en infraestructura y recursos de apoyo para el desarrollo de los planes de estudio”.(Green y Urbina, 2004:43).

Finalmente, con respecto a si “un 28% de 58 carreras autoevaluadas en la UNAH, consideran que el graduado aporta al crecimiento de la empresa/institución y al desarrollo a la sociedad” lo cual indica que algo se está haciendo, pero no es suficiente (UNAH, 2015:3).

No obstante el estudio mencionado confirma que existe “...un desfase entre la oferta educativa de las instituciones encargadas frente a las demandas de los sectores estatal, social y productivo” (UNAH, 2015:14), además de reconocer que en cuanto a la capacidad del estado para desarrollar sus planes de desarrollo del país, “ la corrupción y la ineficiencia a nivel de la burocracia estatal, se ha posicionado de acuerdo con dicho estudio como importantes factores que impiden el desarrollo” (UNAH,2015:16). Con esto se señala que el compromiso de nuestro sistema educativo es más grande cuando, no solo, faltan cuadros profesionales competentes en sus capacidades profesionales sino también en su formación ética.

Estudios en América Latina muestran la baja opinión de los ejecutivos de empresas sobre la calidad del vínculo entre sus organizaciones y las universidades y sobre la disponibilidad local de científicos. Estas opiniones reflejan la débil conexión universidad-empresa en la región, la que se ha vuelto eslabón estratégico para el desarrollo contemporáneo en todo el mundo (Brunner, 2000). En el caso de Honduras, no se tiene un estudio de los aportes de producción científica y tecnológica de las universidades y su impacto en el desarrollo de la sociedad hondureña. (Oseguera, 2005).

Con respecto a la situación de la Educación Superior en Centroamérica, Alarcón y Luna (2003) exponen, entre otros temas, que es necesario mejorar la eficiencia interna de las instituciones y sus programas superando los altos índices de deserción y repitencia; crear o mejorar los sistemas integrales de información de y para las

instituciones y los sistemas de educación superior (la información está dispersa y fragmentada y no hay suficiente estudio de la misma que sustente la definición de políticas y la toma de decisiones) e incrementar de manera significativa la inversión financiera en educación superior en toda la región, promoviendo el uso de criterios de calidad y rendimiento de las instituciones y sus programas.

La educación superior hondureña muestra dichas características, Calderón (2011) expone datos que contribuyen a clarificar las debilidades y fortalezas así como los principales desafíos que enfrenta internamente; Bonilla (2015), Salomón (2015), destacan: la falta de estrategias de gestión de calidad claramente definidas o poco efectivas, planes de estudio poco orientados a las necesidades de la sociedad y al campo productivo, baja eficiencia terminal, poca investigación en aporte a la solución de los problemas sociales, escasa relación universidad-empresa, poca transferencia científica tecnológica de la universidad a la sociedad, poca incorporación de las TICS en procesos académicos.

De ahí que se convoca a los países a comprometerse con la mejora de la calidad de la educación y a los Estados a garantizar una educación de calidad para todos. Un mecanismo es la institucionalización de sistemas de aseguramiento de calidad, es crear estrategias encaminadas al establecimiento de un conjunto de valores, expectativas y buenas prácticas relativos a la calidad y su aseguramiento, ampliamente compartidos entre las instituciones educativas y las agencias y organismos responsables de garantizar la calidad de la educación superior y que impregnan cada una de las acciones en la vida de tales instituciones.

El tema de Calidad de la Educación Superior, siempre ha estado en el discurso de las autoridades universitarias, ¿qué es lo que no ha permitido los logros propios de la gestión de calidad educativa?, ¿Cuál de las concepciones de calidad que se maneja? ¿En dónde se concatenan la calidad educativa y el desarrollo humano sostenible?

Alarcón (2012) señala que desde 1998 en que las instituciones de Educación Superior de Centroamérica suscribieron el acuerdo donde se constituye formalmente el SICEVAES como sistema de las universidades miembros del CSUCA para impulsar y coordinar la evaluación con fines de mejorar la calidad de la educación ofrecida por

las universidades miembros, se ha logrado un importante trabajo en cuanto a evaluación de carreras, programas e instituciones. Se han desarrollado procesos de autoevaluación con fines de mejora a partir de los cuales se han propuesto Planes de Mejoramiento, pero en palabras de Alarcón (2012:13):

...en la actualidad, estos esfuerzos están desarrollándose de manera muy lenta, a nivel cuantitativo aproximadamente el 5% de los programas y carreras en Centroamérica se han autoevaluado y en menor medida están las acreditaciones.

Se han creado organismos nacionales y regionales para que promuevan el aseguramiento de calidad y la mejora continua de la educación superior en la región, no obstante, los productos logrados por las agencias de acreditación responsables de dar fe pública de la calidad de la educación superior en Honduras, dentro de la oferta de las universidades públicas, únicamente se cuenta con una carrera acreditada, siendo esta del nivel de postgrado y cuatro carreras de pregrado acreditadas por ACAAI en el sector privado.

Como señala el Banco Mundial (2013:19),

Los países en desarrollo y transición afrontan el riesgo de ser aún más marginados de la economía mundial, debido a que sus sistemas de educación superior no están adecuadamente preparados para capitalizar sobre la base de la creación y el uso del conocimiento.

Es decir, que prepararse para el desarrollo considera reformas en los sistemas de educación superior que inician con políticas de aseguramiento de la calidad, logrando trascender a vislumbrar en sus implicancias y acciones de concreción.

Las universidades hondureñas hacen esfuerzos de fortalecimiento de la calidad, pero hace falta un trabajo sistemático, más articulado, más integrado a la vida institucional. Hace falta trascender de la gestión de calidad vista como un evento normativo burocrático y mecánico a la elaboración de procesos sistemáticos e integrados de gestión. Esto se manifiesta en:

1. La carencia de un modelo de calidad sobre el cual se fundamente el quehacer institucional que articule planes tácticos, estratégicos y operativos desde un enfoque de sistemas abiertos.

2. Una estructura de la organización y la forma de lograr las metas corporativas enmarcadas en las expectativas de mejora de calidad que se proponen.
3. Carencia de talento humano formado para atender las funciones propias de la gestión de calidad.
4. Falta de políticas que defina y oriente el desarrollo de los procesos institucionales en el marco de un concepto compartido de calidad por la comunidad universitaria.

Lo descrito muestra la necesidad de institucionalizar un sistema de aseguramiento de calidad y solventar obstáculos en la calidad educativa en la IES nacionales; los esfuerzos no han logrado integrar la gestión de calidad como procesos permanentes de una práctica inherente a la vida universitaria y que trascienda en el imaginario colectivo de las instituciones de educación superior hondureñas que conlleve a fortalecer la relación educación y desarrollo nacional elevando colateralmente el nivel de confiabilidad y satisfacción de los egresados, ya que el desarrollo integral del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito personal y profesional constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido.

A partir de lo expuesto, surgen las preguntas, ¿Cómo lograr el fortalecimiento y el posicionamiento de un Sistema de Aseguramiento de Calidad para el sistema de Educación Superior de Honduras? y ¿Cuáles son los obstáculos y oportunidades que existen para lograrlo? y ¿Cómo hacer posible la institucionalización del aseguramiento de la calidad de los procesos académicos y administrativos en las universidades del sistema de educación superior del país? ¿Cómo hacer para que el Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior cumpla su misión y políticas planteadas? ¿Cómo crear las condiciones para que el aseguramiento de la calidad sea asumido en el imaginario colectivo de los actores de la educación hondureña?

La esencia del problema de investigación reside en como incidir en la gestión de calidad de la educación superior de Honduras con la institucionalización de un sistema nacional de aseguramiento de calidad de la educación superior, como instancia central

externa a las universidades, pero con la capacidad de incidir en el diseño e implementación de políticas, estrategias y acciones institucionales, potencializadoras del cumplimiento de su responsabilidad social de la gestión del desarrollo humano sostenible de la sociedad hondureña..

JUSTIFICACIÓN

Para Caballero (2004), una educación dirigida al desarrollo de una persona, país o región, no es un programa o proyecto en particular, sino más bien un paradigma que engloba las muchas formas de educación que ya existen y las que quedan por crear, debe tomarse como promotor de esfuerzos para repensar programas y sistemas educativos (tanto métodos como contenidos) que sirvan de apoyo para las sociedades insostenibles, atañe a todos los componentes de la educación: legislación, política, finanzas, planes de estudios, enseñanza, aprendizaje, evaluación, entre otros.

La autora, hace un llamamiento para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y reconoce el hecho de que las necesidades educativas de las personas cambian durante el transcurso de sus vidas, nunca serán absolutas o totalmente abarcativas, perennemente es posible añadir algo a la educación de una persona y mejor cuando es de calidad.

Para ello hay que tener en cuenta el papel que desempeña la educación en la formación intelectual, el desarrollo de competencias para la vida personal, profesional y ciudadana, promoción de las actitudes y los valores relacionados con una conducta cívica, el desarrollo afectivo y creativo, el desarrollo de la ciudadanía promoviendo la paz, la igualdad y la equidad como la punta de flecha para erradicar la pobreza en los pueblos;

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO (2009i:1), en su comunicado final sobre “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, reconoció que una educación de calidad, facilitada a través de mecanismos de aseguramiento de calidad ayuda a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sostenible y al logro de los objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente, en declaraciones universales tales como:

los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la Educación para Todos (EPT) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Humano Sostenible.

La problemática planteada de bajos niveles de calidad, altos índices de pobreza, desigualdades sociales es la razón ineludible que nos obliga a repensar el tema de la calidad de la educación superior en términos del desarrollo de Honduras, es decir una educación con “pertinencia, relevancia, equidad, eficacia y eficiencia”. (OREALC/UNESCO 2007:10).

Se comparte la idea que la calidad de vida de un país se encuentra muy ligada a la calidad de su sistema educativo y es así como en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Civiles y Culturales se considera que la calidad de la educación es un derecho fundamental, y que además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de las personas a recibir una educación de calidad y ser relevante, pertinente y equitativa (UNESCO, 2007:5).

Como ya se expuso, desde la perspectiva de la OREALC/UNESCO (2007:5) se considera la educación de calidad como un derecho humano y bien público que permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la educación, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo sin dejar de considerar a la naturaleza como un obsequio con múltiples recursos, que deben tratarse de manera sostenible, para preservarlos y aprovecharlos racionalmente.

El enfoque hacia la calidad de la educación superior se ha venido posicionando en las agendas de los países alrededor del mundo, cobrando mayor fuerza en los países de América Latina en la década de los años noventa. Considerando que la calidad implica mejoras sustantivas en la formación de los profesionales que nuestras sociedades requieren para su desarrollo, implicando también la proyección social, la investigación y la promoción de la ciencia y la tecnología, en función de transformar el entorno, aprovechando sus beneficios con sostenibilidad para asegurar que el presente y futuro de la sociedad -específicamente hondureña- disfrute en plenitud de sus variados beneficios.

Conforme lo expuesto, para Honduras es un desafío mejorar la gestión de la calidad educativa en las instituciones de educación superior. Esto pasa por el diseño de políticas y estrategias educativas en la perspectiva de su responsabilidad con el desarrollo de la sociedad y para poder avanzar hacia comunidades más democráticas, justas e inclusivas

La relevancia del tema queda establecida en cuanto que:

- La evaluación de la calidad de la educación ha sido propuesta entre las acciones de alta relevancia para lograr la transformación de la Educación Superior en el Siglo XXI, por UNESCO cuando declara que:

En ningún momento de la historia ha sido más importante como ahora contar con la garantía de la calidad del estudio superior, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento, integradoras y diversas y para fomentar la investigación, la innovación, la creatividad y el ⁴desarrollo. (UNESCO, 2009ii:12)

- En la propuesta del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) para la Integración Regional, PIRESC II,⁵ propuesto en el IV Congreso en 1995, (IV CUC), la evaluación y acreditación universitaria es una de las áreas prioritarias de trabajo para lograr elevar la calidad de la educación y en la región.
- Después de varios años de amplia y labor en el impulso de la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en la región, se percibe la necesidad de examinar estos procesos desde un enfoque integral de gestión de la calidad.
- Un mecanismo probado en otras latitudes es la institucionalización de sistemas de aseguramiento de calidad, es decir establecer estrategias encaminadas al establecimiento de un conjunto de valores, expectativas y buenas prácticas

⁴Al respecto, Honduras forma parte de los países que firman La Declaración del Milenio, como un compromiso en pro de la paz, la seguridad, y el desarrollo de las naciones. Las acciones se establecerían posteriormente, en el documento "Objetivos y Metas de desarrollo del Milenio" (ODM), a la fecha, los compromisos adoptados por Honduras en el ODM están lejos de ser cumplidos

⁵ PIRESC II, Plan de Integración Regional de la Educación Superior

relativos a la calidad y su garantía, ampliamente compartidos entre las instituciones educativas de educación superior y las agencias y organismos responsables de garantizar la calidad de la educación superior y que impregnan cada una de las acciones en la vida de tales instituciones, reviste alta relevancia. Ejemplos de ello son los sistemas de educación superior avanzados: Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos, y Japón en el ámbito mundial, Chile, Brasil y Costa Rica en el ámbito Centroamericano.

- Se reconoce que la evaluación y la acreditación son herramientas muy valiosas, se necesita consensuar desde los actores claves, las universidades y sus comunidades académicas, cómo establecer sistemas integrales y efectivos de gestión y aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior. “Una calidad que cumpla con los postulados de la pertinencia social para el desarrollo humano sostenible”. (Tünnermann, 2008). Desde tal perspectiva, es necesario el estudio de los requerimientos y el sorteo de posibles obstáculos que enfrenta la institucionalización de un sistema de aseguramiento como herramienta para la mejora de la calidad y pertinencia de la educación superior en Honduras.
- Por ello, una mirada reflexiva crítica desde la teoría de la gestión de la calidad, la gestión del cambio y la mejora de las instituciones que aprenden constituye una novedad y posibilita una toma de conciencia de lo omitido, es necesario también conocer cómo los instrumentos de gestión de la calidad logran efectividad en el marco de un contexto del establecimiento de una agencia de acreditación, para lograr fortalecer la cultura de la evaluación como vía de concreción de garantía y mejoramiento de la calidad educativa y repensar en la internacionalización de la educación superior. (Tünnermann, 2008).

Visto así, el desarrollo de una cultura de la calidad es uno de los principales retos y problemas a los que se enfrenta el sistema universitario público, ante los cuales se debe actuar generando espacios que promuevan la reflexión.

Este estudio da la oportunidad de hacer dicha reflexión. A medida se tome conciencia de la importancia de practicar la calidad educativa -específicamente- en el nivel superior se plasmarán criterios que requieran respeto, cumplimiento y seguimiento

que las IES no podrán pasar por alto, o sea se deberá institucionalizar un sistema de aseguramiento de la calidad en educación superior.

De manera personal y profesional después de dieciocho años de trabajo constante en la gestión de capacidades y participación en desarrollo de procesos de gestión de calidad de la educación superior, se considera relevante, pertinente y coherente el aporte que el presente trabajo pueda hacer a la construcción conceptual y metodológica de la institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad como estrategia de mejoramiento de la calidad en la educación superior en Honduras.

.Cabe remarcar que la pertinencia de esta tesis se asienta, pues como se ha mostrado a través de lo expuesto hasta ahora, la gestión de calidad y la manera de hacer abordajes más efectivos es un tema de mucha actualidad. La relevancia del mismo consiste en que en Honduras se evalúa, se investiga la economía, el mercado, las inversiones, y muchos otros temas, sin embargo aún no se ha investigado la evaluación y la calidad de la educación y de las universidades, instituciones a quienes el país ha encomendado la formación de los profesionales, intelectuales y ciudadanos que el país requiere. Instituciones en cuyas manos y responsabilidad está el desarrollo de la ciencia y la tecnología que se requiere para la solución de los problemas que sufren hoy día la humanidad y en especial los hondureños.

SUPUESTOS QUE ORIENTAN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1. La institucionalización de un sistema de Aseguramiento de la calidad constituye una acción necesaria para el desarrollo de calidad de la educación superior en Honduras lo cual contribuye al desarrollo humano sostenible de la educación superior debido a la necesidad de responder de manera proactiva a las necesidades del desarrollo nacional, esto sin dejar de lado su misión tradicional como en la gestión del conocimiento y el desarrollo de la ciencia y la tecnología entidad educativa que trabaja con el conocimiento, valorando, respetando y promoviendo el desarrollo humano sostenible del país. (Chamorro, Ceballos y Hernandez, 2012).
2. Los sistemas de aseguramiento de calidad suponen también establecer controles para asegurar el cumplimiento de condiciones de funcionalidad de las IES.
3. Los sistemas de aseguramiento de calidad contribuyen a dar garantía pública de la calidad de las IES o de sus carreras.

En la medida en que se definan las funciones y se articulen estas instancias, mayor será la posibilidad que la educación superior esté aportando a la gestión del desarrollo humano sostenible del país. Esto se logrará en la medida que se institucionalice el sistema de aseguramiento de calidad, estructurado desde una instancia central externa a las instituciones de educación superior, pero con la capacidad de incidir en el diseño de estrategias, diseño e implementación de políticas institucionales para el aseguramiento de calidad en las IES.

Se sostienen las tesis que para mejorar la contribución de la Educación Superior al Desarrollo Humano Sostenible es necesario que las Instituciones de Educación Superior revisen sus esquemas y se enfoquen en esquemas de evaluación y acreditación de calidad con enfoque hacia el desarrollo humano sostenible, lo cual solo es posible en la medida que se institucionalice el sistema de aseguramiento de calidad con incidencias desde un Sistema Nacional de Aseguramiento de calidad y la implantación de Sistemas internos de calidad..

LA RUTA DE LA CONSTRUCCIÓN CIENTÍFICA DEL CONOCIMIENTO: ABORDAJE METODOLÓGICO

A partir de las teorías expuestas se identifican los distintos elementos conceptuales que confluyen en los determinantes de la problemática estudiada, categorías conceptuales que permiten una aproximación a las interrelaciones entre Sociedad DHS (Desarrollo Humano Sostenible), Educación y Sistemas de aseguramiento de calidad.

Perspectiva metodológica

Se propuso una investigación enmarcada en el paradigma científico cualitativo con enfoque fenomenológico, dado que el propósito es la comprensión en profundidad de un fenómeno educativo y social. (Sandín, 2003:123). Un elemento fundamental en esta perspectiva es la concepción de que la realidad se basa en las construcciones sociales de los individuos, una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, “una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano” (Martínez, 2010:67); de ahí que ésta aproximación partió de entrevistas en profundidad realizadas a diez autoridades de igual número de instituciones de educación superior y un grupo focal con los encargados de conducir los procesos de autoevaluación en las instituciones de educación superior, además de observaciones participantes realizadas, por las 20 universidades del país, durante la experiencia piloto de autoevaluación de carreras.

La institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad requiere de prácticas innovadoras en las instituciones e incide directamente en la construcción de una cultura, la cultura de calidad, que implica la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos,

Se propone una aproximación a la comprensión del avance, las dificultades, los sentimientos y percepciones de los participantes en relación con aspectos fundamentales y determinantes en la de institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior.

La investigación se aproxima a analizar fenomenológicamente el significado que otorgan actores claves a los procesos de institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad en el contexto de la educación superior hondureña. Como lo expone Van Manen (1990), “es el estudio de la experiencia vivida”, en este caso, por las altas autoridades universitarias, como gestores de la educación superior, como responsables de asegurar la entrega de una educación de calidad a la sociedad hondureña y como máximos representantes del imaginario colectivo y de la visión institucional. Se busca “entender el fenómeno desde la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan,1990:16) y como lo dice Latorre, Del Rincón y Arnal (1997:199), “comprender la perspectiva del sujeto que vivió y está viviendo el fenómeno” en este caso, acerca de la institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior en el Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior.

La fenomenología como perspectiva metodológica

Con base en la adaptación del Método Fenomenológico a través de momentos sucesivos y reducciones fenomenológicas, la investigación se desarrolló en cuatro etapas: etapa previa, descriptiva, estructural y discusión y análisis de resultados.

Esto condujo a la construcción de una estructura mostrativa de las concepciones y significados de la vivencia a la que están expuestos los académicos en relación con el proceso de institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior al servicio del desarrollo humano sostenible de nuestro país.

Etapas previas

Como punto de partida de la investigación, se hizo una búsqueda de los referentes conceptuales y metodológicos, poniendo en primera instancia la base teórica que caracteriza el campo de interés de esta investigación: el aseguramiento de calidad en la educación superior como estrategia para la gestión de la mejora continua en la Educación Superior de Honduras. Esto permitió incursionar a la dimensión interpretativa del objeto de estudio, estableciendo las dimensiones, categorías de análisis y las preguntas de investigación.

Etapa descriptiva

Se transcribió la información obtenida a través de las entrevistas. Se describe lo expresado por cada actor institucional de acuerdo con sus experiencias en relación con el fenómeno en estudio. Todo esto se vació en las plantillas preparadas para facilitar la comprensión, comparación, contrastación y triangulación de las respuestas, observando las coincidencias y puntos de desencuentro. Se contrasta y triangula con la información obtenida a través del grupo focal y de la observación participante.

Etapa estructural

Se estudia el material recopilado. Con un enfoque interpretativo se ha puesto el interés en trascender de la simple descripción de los hechos y llegar al significado de la comunicación intersubjetiva de quienes deberían ser los protagonistas de un proceso de institucionalización de la calidad en la educación superior de Honduras. Se profundiza en la comprensión, intentando interpretar las palabras comunicadas por los propios actores desde su experiencia como gestores de la educación superior del país.

Se aplica un proceso de reducción intentando encontrar a partir de lo que nos comunican, lo que es común, los aspectos generalizables, así como los casos ejemplares y de contraste, para poder llegar a la unidad de significados del tema en estudio

Etapa de discusión de los resultados:

Se ha hecho una relación de los resultados obtenidos a partir de las categorías de análisis establecidas previamente como determinantes del fenómeno a estudiar y se contrastada y enriquece a partir de las teorías que constituyen el marco crítico de la investigación.

Instrumentos de investigación. Estrategias de construcción fenomenológica.

De recogida de información

Para la recolección de la información, se utilizaron técnicas de investigación que permitieron alcanzar los objetivos tal como se presenta a continuación mismas que se detallan a continuación.

Entrevistas en profundidad con actores claves a nivel nacional y regional

Las entrevistas constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso [...] podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad. (Del Rincón, 1995:334)

Para recabar información acerca del nivel de implantación de las fases de desarrollo de la institucionalización del aseguramiento de calidad, la factibilidad de la institucionalización de dicho sistema y la pertinencia del mismo, se entrevistó a quienes son figuras dentro de cada institución que disponga de una visión directa y global de la educación superior nacional y además participe en el Consejo Técnico Consultivo, por ser esta la instancia operativa del Consejo de Educación Superior, órgano a través del cual la UNAH ejerce el mandato constitucional de organizar, dirigir y desarrollar la educación nacional.

Se entrevistó a las autoridades académicas de las IES del país responsables de orientar la gestión de calidad ya que son ellos llamados a velar por mantener, asegurar y emprender acciones de mejora en la calidad educativa en sus propias instituciones dando validez y fundamento a la acreditación nacional e internacional.

Con el propósito de construir un marco de referencia regional acerca del estado de institucionalización de la calidad en la región centroamericana, se entrevistó a personas que son figuras destacadas en la gestión de calidad de la educación de cada país.

La investigación se centra en la interpretación de las representaciones conceptuales y juicios de valor del imaginario colectivo constituido por los

directivos de la comunidad universitaria sustentados empíricamente en los documentos que orientan teórica y metodológicamente los procesos de aseguramiento de calidad.

El grupo focal

Permitió complementar la información lograda en las entrevistas individuales. Esta estrategia se aplicó con el colectivo de docentes enlace participantes de la experiencia piloto, con el propósito de ampliar la cobertura de la consulta se entrevistó a modo de antecedentes a diferentes directivos de algunas universidades del resto de Centroamérica, dando cuenta de los significados y sentimientos más genéricos en cuanto a la experiencia evaluativa desarrollada en la carrera. Tal como lo expresa Delgado y Gutiérrez (1999:227) los grupos de discusión "nos proporcionan conocimiento sobre los sistemas de representaciones en relación con el objeto de estudio [...] son siempre representaciones de carácter colectivo"; da oportunidad de compartir las opiniones, imágenes y representaciones personales en discursos que tienden a representar a los grupos sociales que los enuncian. Y posiblemente generar nuevos significados a través de la interacción.

La revisión documental

Se revisaron documentos de los organismos constituidos: ACAAI, CINDA, CCA, ACAP, ACESAR, SINAES, CONEAUPA, CNA (Colombia), ANECA; además modelos constituidos de aseguramiento de calidad: Alemania, Chile, México, E.E U.U. Colombia, Canadá y España; informes de Foros de Acreditación, Conferencias Internacionales de calidad y acreditación y Memorias de eventos promovidos por el CINDA, CSUCA y el CCA, Plan de Desarrollo de la Educación Superior de Honduras (legislación e informes); el marco jurídico y normativo del SHACES, así como el registro de la experiencia acumulada a la fecha.

Observación participante

La interpretación que realiza la investigadora a través de un proceso de observación participante consistió a partir de la experiencia piloto, desarrollada para la generación de capacidades en la institucionalización de sistemas de aseguramiento de calidad, con altas autoridades participantes de las Instituciones de Educación Superior del país, además de, la revisión del marco estratégico institucional y la sistematización de los aprendizajes acerca de la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad, sus implicaciones operativas en Honduras a partir de la aplicación del Modelo SHACES en la Autoevaluación de Carreras de las universidades de Honduras.

Ya que, la autoevaluación es uno de los mecanismos que conforman un sistema de aseguramiento de calidad, y considerando la poca experiencia acumulada en las instituciones que conforman el sistema nacional de educación superior se determinó desarrollar experiencias para el desarrollo de capacidades institucionales y profesionales en el tema. Con esto se creó un escenario que permitió verificar la funcionalidad, pertinencia y relevancia del modelo en el cumplimiento de su misión de fomentar la calidad de la educación superior hondureña y promover la cultura de calidad a través de los procesos de autoevaluación, de las instituciones, carreras y programas de educación superior del país y de los instrumentos de gestión de mecanismos de aseguramiento de calidad en las instituciones de educación superior nacionales.

Se logró un acercamiento a la comprensión de los procesos que median entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción relativa a operacionalizar, aplicar y validar los conceptos, principios y procedimientos establecidos en el Manual de Acreditación en lo concerniente a la autoevaluación de carreras. Se describen las experiencias vivenciales y a partir de ellas las principales conclusiones del grupo. Se empleó la técnica de talleres de capacitación y seguimiento a la experiencia y de espacios para compartir experiencias y reflexiones acerca de los resultados logrados y la presentación de experiencias de buenas prácticas.

De organización

Codificación

Con el propósito de mantener el anonimato y la confidencial de las respuestas se estableció la siguiente codificación: Institución de Educación Superior IE se le agrega un numero correlativo de carácter ordinal y una sigla de acuerdo con el cargo de la persona participante.

Categorización

A efectos de una mejor aproximación al problema se desarrolló la siguiente estructura de dimensiones y categorías

Tabla 3. Categorías de análisis de la Institucionalización del Aseguramiento de la calidad en Educación Superior

Dimensión	Categorías de análisis	Subcategorías	Subcategorías	Indicadores
Calidad Educativa	Concepto			Pertinencia, Relevancia Equidad, Eficacia Eficiencia
	Propósitos del aseguramiento de calidad	Control de Garantía Mejora	Mecanismos que promueve	Licenciamiento Acreditación/certificación Sistema interno de gestión de calidad/ Auditoría académica interna
Institucionalización de sistemas de Aseguramiento de Calidad	Fases de la institucionalización	Habitación	Acciones de AC	Políticas Planificación Procedimientos de AC
			Estructuras organizativas para el aseguramiento de calidad	Generación de nuevas estructuras Formalización de estructuras
		Objetivación	Logros y avances	Aprendizajes: formación de líderes del AC Participación de los actores
				Consensos para AC Desarrollo de capacidad técnica Dinamismo Equipos en acción
		Sedimentación	Permanencia Y	Gestión del cambio Políticas de calidad

Desarrollo Humano Sostenible	Viabilidad	Obstáculos, desafíos y oportunidades		Calidad integrada a Planeación estratégica y prospectiva Compromiso de todos actores	
			Sistema Interno de Gestión de Calidad	Diseño, certificación puesta en marcha Evaluación y mejora de procesos	
			Política	Estrategias de comunicación Condiciones internas y externas de la institución	
			Financiera	Cooperación Compromiso	
			Jurídica	Legislación y normativas	
			Técnica	Personal formado en evaluación, acreditación y gestión	
			Capacidades Humanas	Perfil profesional Competencias profesionales y humanas	
			Responsabilidad social	Creación de Condiciones necesarias	Funciones sustantivas de la institución enfocadas al DHS La Universidad como agente de cambio Equidad Vinculación universidad-sociedad

De análisis y procesamiento de la investigación

Para efecto de análisis, las respuestas obtenidas se vaciaron en una matriz como la que muestra a continuación, sobre esa información se hizo la comparación y la triangulación.

Comparaciones constantes

El estudio toma del imaginario de los directivos, autoridades universitarias quienes desde sus experiencias y visiones plantean sus percepciones y concepciones la información requerida para alcanzar los propósitos de la investigación, en relación con la institucionalización del sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior hondureña. La información recabada se introdujo en las plantillas preparadas para poder comparar, contrastar y triangular la información. El trabajo intersubjetivo

permitió la construcción de conocimiento, el cual se focaliza en la interpretación de las voces de los participantes y la contrastación con las teorías consultadas.

Triangulación

Para la recopilación de la información participaron distintos actores, las expresiones de y por medio de su triangulación, los datos recogidos desde distintos actores, se hacen en distintos lugares para “comprobar coincidencias entre los sujetos” (Aguilar y Barroso 2015:74) se permitió obtener las múltiples percepciones a través del ejercicio intersubjetivo desarrollado (Ver plantillas matrices de resultados en anexos).

Sujetos participantes

Los participantes idóneos para este estudio son los directivos, autoridades universitarias máximas en las instituciones de educación superior, responsables directos de la gestión de calidad en sus instituciones. Se seleccionaron intencionalmente según criterios concretos: los que disponen del conocimiento, la experiencia y la habilidad para reflexionar sobre el tema (Rodríguez, Gil & García.,1999:73), considerando el relevante papel que juegan según su nivel de involucramiento en el aseguramiento de la calidad. Se convocó a todas las universidades y se tomó en cuenta la disposición a participar, se consideró de manera prioritaria las universidades públicas, que han incursionado en procesos de aseguramiento de calidad.

Se entrevistó a diez autoridades académicas de las instituciones de educación superior del país y a seis autoridades académicas de las universidades de la región centroamericana responsables de orientar el desarrollo de la gestión de calidad en la región centroamericana.

Contexto

El ámbito de la investigación es el Sistema de Educación Superior de Honduras, el cual está integrado por 20 universidades 14 privadas y 6 públicas. El sistema de aseguramiento de calidad en Honduras se visualiza para efectos de esta investigación en el marco del sistema de Educación Superior integrado en su

arquitectura física por las veinte universidades y por una Agencia de Acreditación, en nuestro caso el Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior.

SUPUESTOS QUE ORIENTAN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4. La institucionalización de un sistema de Aseguramiento de la calidad constituye una acción necesaria para el desarrollo de calidad de la educación superior en Honduras lo cual contribuye al desarrollo humano sostenible de la educación superior debido a la necesidad de responder de manera proactiva a las necesidades del desarrollo nacional, esto sin dejar de lado su misión tradicional como en la gestión del conocimiento y el desarrollo de la ciencia y la tecnología entidad educativa que trabaja con el conocimiento, valorando, respetando y promoviendo el desarrollo humano sostenible del país. (Chamorro, Ceballos y Hernandez, 2012).
5. Los sistemas de aseguramiento de calidad suponen también establecer controles para asegurar el cumplimiento de condiciones de funcionalidad de las IES.
6. Los sistemas de aseguramiento de calidad contribuyen a dar garantía pública de la calidad de las IES o de sus carreras.

En la medida en que se definan las funciones y se articulen estas instancias, mayor será la posibilidad que la educación superior esté aportando a la gestión del desarrollo humano sostenible del país. Esto se logrará en la medida que se institucionalice el sistema de aseguramiento de calidad, estructurado desde una instancia central externa a las instituciones de educación superior, pero con la capacidad de incidir en el diseño de estrategias, diseño e implementación de políticas institucionales para el aseguramiento de calidad en las IES.

Se sostienen las tesis que para mejorar la contribución de la Educación Superior al Desarrollo Humano Sostenible es necesario que las Instituciones de Educación Superior revisen sus esquemas y se enfoquen en esquemas de evaluación y acreditación de calidad con enfoque hacia el desarrollo humano sostenible, lo cual solo es posible en la medida que se institucionalice el sistema de aseguramiento de calidad con incidencias desde un Sistema Nacional de Aseguramiento de calidad y la implantación de Sistemas internos de calidad..

CAPÍTULO 1

DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE: CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO

La noción que se tenga acerca del desarrollo de las sociedades y del ser humano, responde a las diferentes concepciones teóricas o corrientes económicas que surgieron en determinado tiempo histórico. El concepto ha evolucionado ante el fracaso de modelos económicos tradicionales para asegurar las condiciones de bienestar que el ser humano necesita. Para una correcta comprensión del tema es necesario conocer esa evolución conceptual y los factores que lo determinan.

Este capítulo, está dedicado a plantear las ideas de los principales enfoques sobre el desarrollo, con el objetivo de ver la evolución que ha tenido el concepto, en este sentido, se presentan tres apartados.

En primer lugar, se describe la noción de desarrollo desde una perspectiva economicista. En este recorrido se observa que desarrollo es un término entendido exclusivamente como sinónimo de *crecimiento económico*, no se logra ver la interdisciplinariedad que este conlleva.

En segundo lugar, se ve el desarrollo redefinido teóricamente desde una perspectiva ambientalista y social, y aunque no se dejaron de lado los criterios economistas, materialistas e individualistas no se han reconducido los patrones de crecimiento y desarrollo sobre los principios de sostenibilidad, equidad y compromiso social.

Por último, se define un nuevo modelo de desarrollo, centrado en la participación de todos los ciudadanos bajo la premisa de la responsabilidad social, el cuidado de nuestro planeta y la toma de previsión de no comprometer el bienestar de las generaciones futuras..

1.1 Perspectiva económica del desarrollo

El concepto de desarrollo, en su origen tiene una connotación esencialmente economicista, atribuido a los economistas clásicos (como Adam Smith, David Ricardo, Roberto Malthus y John Stuart Mil) quienes llaman *desarrollo* al *crecimiento económico* que experimenta un país. Sin embargo, es necesario tomar distancia. Al

hacerlo nos damos cuenta que existen varias teorías acerca del desarrollo, mismas que se producen desde diferentes enfoques ideológicos en las escuelas de economía, y surgen debido a “la desigual acumulación de capital económico en el mundo” después de la segunda guerra mundial.

El crecimiento y el progreso ha sido el tema central de los economistas desde que la economía se convirtió en ciencia, es así que se diseñaron las teorías de crecimiento económico, en las cuales el concepto de desarrollo en su origen tiene una connotación esencialmente economicista. Los economistas clásicos (Adam Smith y demás) identificaron el desarrollo con el crecimiento económico que experimenta un país y sus indicadores macroeconómicos (empleo, infraestructura, índices de importación, de exportación, de producción, entre otros) que posicionan en un determinado lugar a cada país en el ranking de naciones que publica el Fondo Monetario Internacional (FMI) de acuerdo con el Producto Interno Bruto (PIB) a nivel mundial. Sin embargo, es necesario tomar distancia, y ver que existen otras teorías acerca del desarrollo, que se producen desde diferentes enfoques ideológicos en las escuelas de economía, de ciencias políticas y de sociología que surgen ante la desigual acumulación de capital económico en el mundo después de la segunda guerra mundial. En la siguiente tabla se presenta de manera resumida.

Tabla 4. Aportes de las diferentes escuelas económicas en torno al concepto de desarrollo

Escuela	Postulado
<i>Neoclásica</i>	<p>El criterio económico fundamental el subjetivo: satisfacción y beneficio.</p> <p>El objeto de estudio es micro-económico: el equilibrio del consumidor y de la empresa. Se busca maximizar y optimizar los recursos,</p> <p>En lugar del análisis histórico de los clásicos, los neoclásicos consideran factores (tierra, capital y trabajo).</p> <p>Conciben que el libre juego de la oferta y la demanda en el mercado establezcan los precios que permiten asignar más eficientemente los recursos.</p>

Fuente: Elaboración propia basada en Aguado, Echeverría y Barrutia. (2009)

<i>Keynesiana</i> ⁶	Propone la <i>Teoría general del empleo, el interés y el dinero</i> , Considera el mercado como el mecanismo más eficaz de asignación de recursos Apuesta por la liberalización internacional del comercio. La propuesta es aumentar el gasto público (G), de forma que aumentando el gasto público se aumente el empleo el cual a su vez vuelva a crear empleo hasta volver a alcanzar otro punto de equilibrio.
<i>Teoría Moderna del crecimiento económico</i>	la industrialización de los países subdesarrollados era un proceso necesario y proponían la intervención del Estado para movilizar los recursos ociosos
<i>Teoría Estructuralista</i>	El subdesarrollo es debido al modelo de división internacional del trabajo vigente
<i>Teoría Neomarxista</i>	El subdesarrollo es consecuencia del proceso histórico de desarrollo capitalista
<i>Teoría Neoliberal</i>	Consideración del mercado como el mecanismo más eficaz de asignación de recursos Apuesta por la liberalización internacional del comercio

Seguendo a Dubois (2006:37), el desarrollo es un concepto histórico, lo que quiere decir que “no tiene una definición única, sino que éste ha evolucionado de acuerdo al pensamiento y los valores dominantes de la sociedad”. Es así que se presenta la siguiente tabla.

Tabla 5.. Enfoques de desarrollo desde las teorías económicas.

Teoría	Teórico de Referencia	Postulado
Teoría de la Modernización (1960s, primera década del desarrollo)	Rostow, Banco Mundial	El crecimiento económico se realiza a través de fases: (i) la sociedad tradicional (ii) precondición para el despegue; (iii) el proceso de despegue; (iv) el camino hacia la madurez; y (iv) una sociedad de alto consumo masivo mediante aumento de la producción: industrialización. Teoría del capital humano. Se acuña el término Tercer Mundo
Teoría de la Dependencia (1960)	Gunter Frank, Raúl Prebischy Monthly Review CEPAL	Modelo centro-periferia: hay una dependencia de la dominación extranjera. Estrategia de desarrollo: proteccionismo comercial y sustitución

⁶ John Maynard Keynes, el principal y más importante exponente de esta escuela

		de importaciones: sobrevaloración de la moneda local (control de la tasa de cambio monetario, promover un papel gubernamental más eficiente, aumento de los precios de materia prima.
Teoría de las necesidades Básicas (1975)	Stewart, Streeten Organización Mundial del Trabajo (OIT)	Cobertura de necesidades básicas (alimentación, vivienda, salud). Relaciona bienestar con la simple satisfacción que producen unos bienes materiales

Fuente: Elaboración propia basada en Dubois (2006:37-38)

Desarrollo y crecimiento económico se convierten a partir de mediados del siglo XIX en términos inseparables, hasta el punto de vincular el desarrollo con una mayor industrialización que daría lugar a un incremento de la producción o, lo que es lo mismo, al crecimiento económico (Griffin, 2001:1). No se tenían en cuenta a la hora de señalar el desarrollo de un país aspectos tales como: el grado de solidaridad entre los diferentes grupos sociales, el apoyo mutuo orientado al bien común, el compromiso y la responsabilidad social, la tolerancia y el respeto mutuo, la paz social, el trabajo en equipo, etc.; sino que el desarrollo era concebido como sinónimo de mayor tecnificación e industrialización y los países que los poseían se denominaban “civilizados” o “desarrollados” y las regiones económicamente más atrasadas, eran los “subdesarrollados” o “primitivos o poco civilizados” (Martínez, 2010:87).

Aquí surge la Teoría del capital humano de Schultz (1963) que concibe a los sujetos-trabajadores como meros factores productivos, como un mecanismo más de la producción, así pues, la educación en esos momentos tiene un valor meramente instrumental.

1.2 Perspectiva ecológica del desarrollo

El concepto de desarrollo ha evolucionado ante el fracaso de modelos económicos tradicionales para asegurar las condiciones de bienestar que el ser humano necesita más allá del mercado y de los medios de producción, “es a partir de los años setenta que surgen teorías alternativas de desarrollo no exclusivamente economistas” (Martínez, 2010:88). Se presenta una visión interdisciplinar del crecimiento tomando en cuenta, al menos en teoría, aspectos educativos, sociales, políticos, etc. Ahora se habla de “desarrollo social” como un nuevo modelo de crecimiento redistributivo que

considera problemáticas como la pobreza, la educación, la desigualdad, el medio ambiente, etc. y que exige cambios cualitativos y no solo cuantitativos en la lucha por el desarrollo.

De manera formal, la Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas, publicó en 1987 el documento *Nuestro Futuro Común*, conocido originalmente como el Informe Brundtland⁷. En dicho informe se analizó la situación del mundo y demostró que las acciones del ser humano en la sociedad global estaban destruyendo el planeta y dejando cada vez más gente condenada a la pobreza y la vulnerabilidad.

La concepción de desarrollo sostenible adquiere particular connotación como concepto eje en la Cumbre de la Tierra celebrada en Río de Janeiro en 1992, la cual, con una visión optimista, tiende a afianzar el carácter legítimo de las propuestas de desarrollo sostenible. González (2006:111).

Basándose en dicho informe, la Declaración de Río de 1992, incluye el Principio No. 3. donde se plantea que la sostenibilidad de las oportunidades humanas depende de mantener una base de recursos físico, humano, financiero, social y medioambiental, “surge el enfoque denominado **desarrollo sostenible** que viene a fortalecer de la concepción del desarrollo humano” (Cabrera, Peña y Portuondo, 2014:2).

El desarrollo sostenible (o sustentable) se define como aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones, y su relevancia que pasó a ser un componente central en todos los programas de la ONU.

En el año 2000, los 189 países miembros de las Naciones Unidas (ONU) acordaron conseguir para el año 2015 ocho objetivos de desarrollo humano (ODM). Hoy, aunque no se logró cumplir lo propuesto para el 2015, los estados miembros de las Naciones

⁷La doctora noruega Gro Harlem Brundtland, encabezó, la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU

Unidas coincidieron en la necesidad de un financiamiento integral para el desarrollo y adoptaron una nueva agenda para promover el desarrollo sostenible, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La misma contiene 17 nuevos objetivos y 169 metas que buscan erradicar la pobreza, y un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de combatir las desigualdades, fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia, al tiempo que protegen el medio ambiente de aquí al 2030. (ONU, 2015:2).

Tabla 6. Enfoques de desarrollo desde las teorías sobre la naturaleza y el ambiente.

Teoría	Teórico de Referencia	Postulado
Economía Ecológica		el mercado se convierte en un instrumento a utilizar sobre bases controladas y respeto al medio ambiente
Desarrollo sostenible (1987)	Informe Brundland Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y desarrollo (ONU)	Es necesario enfrentar dos desafíos: la pobreza y los problemas medioambientales. Lograr equilibrio del ecosistema que asegure la calidad de vida de las generaciones futuras

Fuente: Elaboración propia basada en Dubois (2006:38)

1.3 Perspectiva humanista: El Desarrollo Humano y Desarrollo Sostenible

El concepto de desarrollo ha evolucionado ante el fracaso de modelos económicos tradicionales para asegurar las condiciones de bienestar que el ser humano necesita, más allá del mercado y de los medios de producción. Se rescata una visión interdisciplinar del desarrollo tomando en cuenta, aspectos educativos, sociales, culturales, ambientales, políticos y éticos.

Autores como Amartya Sen (2000), John Rawls (1986) y Manfred Max-Neef (1996) aportan al concepto de desarrollo otra visión introduciendo un aspecto necesario, el de las libertades, la justicia social y necesidades fundamentales de las personas.

Max-Neef (2000) formula un Desarrollo a Escala Humana donde la persona a través de la satisfacción de sus necesidades, no solo las de subsistencia, sino también las de protección, afecto, entendimiento, libertad, igualdad entre otras, crea mayores niveles de autodependencia que le permiten una mejor articulación con la naturaleza, la sociedad civil y el estado.

La propuesta es que todo ser humano tiene derecho a condiciones de vida digna y a una buena educación, como elemento que trasciende la simple formación, instrucción y socialización de la persona, “debe contribuir modificando, transformando y mejorando la realidad socioeconómica actual y orientar la educación a favor de la dignidad humana” (Max-Neef, 2000:40). El Desarrollo a Escala Humana, que se construye a partir del protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía, hace posible lograr la transformación de la persona objeto en persona sujeto del desarrollo.

Los argumentos esbozados por Amartya Sen, permiten afirmar que el ser humano requiere un conjunto de condiciones mínimas para lograr un desarrollo integral, dentro de las que podemos destacar aspectos de índole social, político, económico, cultural, que contribuyen a generar un ambiente propicio para el mejoramiento de su calidad de vida, situación por él deseada que se valora de forma particular y específica, de acuerdo con sus expectativas.

Schmelkes (1994) sostiene que la calidad de vida depende de la calidad del quehacer humano y, en último término, de la calidad de los seres humanos. La riqueza de una nación depende de su gente y la función de la educación es crear seres humanos de calidad.

Otro concepto valioso de rescatar es el de Calidad de Vida que está emergiendo con fuerza en América Latina, al lado del concepto de Buen Vivir que en un principio fue trabajado por los movimientos sociales indígenas peruanos.

El Buen Vivir, se centra en la percepción de bienestar no tanto personal como de los demás habitantes sino los principios de bienestar de la colectividad.

El Buen Vivir es un “paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien”, sustentado en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía

y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado. (CAOI,2010:11)

Desde una mirada más amplia, García (2011:12) y Serrano (2007) el desarrollo humano trata de la convivencia pacífica humana y del entendimiento recíproco en los ámbitos sociales, en una red de relaciones garantizadas por el Estado, relación del acceso universal al cuidado de la salud, relación del acceso universal a la seguridad pública, relación del acceso universal al disfrute del tiempo libre, relación de la participación política universal en las decisiones del destino de la comunidad y relación universal del cuidado de la tierra y de las próximas generaciones de los seres vivos en general; la relación del acceso universal a la educación. Es decir, para dicho autor, el desarrollo humano implica garantizar condiciones de salud, de seguridad, de ocio y disfrute del tiempo y participación ciudadana de manera sostenible, sin límites. Desde esta perspectiva se entiende por **desarrollo humano**:

a la reproducción ampliada de la vida, “la reproducción sin límites de la calidad de vida”, que es la única fuerza que puede contraponerse a la fuerza del capital que acumula sin límites, o a la fuerza del poder que también acumula sin límites (Coraggio, 1996).

Como se ha venido planteando, en palabras de los diferentes autores, el desarrollo humano humano no es solo *progreso técnico, evolución biológica o crecimiento económico*, se establece en él ciertas condiciones y relaciones humanas que ayudan a afianzar la “buena vida”. (Serrano, 2007).

De igual manera, el PNUD define el desarrollo humano como un “proceso de ampliación de capacidades esenciales del ser humano”. además, propuso que el desarrollo humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente. (PNUD, 2000:17).

En el Informe sobre Desarrollo Humano 2006, refiere que son pilares del desarrollo humano:

Equidad: “acceso a la igualdad de oportunidades eliminando todas las barreras que obstaculizan las oportunidades económicas y políticas, para disfrutar y beneficiarse con ellas”. (PNUD, 2011:16).

Sostenibilidad: “el acceso de la generación actual a más oportunidades debe hacerse de forma que no comprometa el bienestar de las futuras. Por lo demás, “si no fuera factible ampliar el espectro de las oportunidades, por lo menos habría que intentar no reducirlo”. (PNUD, 2015:11).

Crecimiento económico: “El crecimiento económico no se reduce sólo a las necesidades del crecimiento por sí mismo, por el contrario, es base e indicador del progreso de todos los miembros de una sociedad.” (PNUD, 2000^a:15).

Participación: “inserción activa, directa y creciente de los ciudadanos en la solución de los problemas económicos, sociales, culturales y políticos que afectan sus vidas con el fin de que impulsen el desarrollo y tomen en sus manos la dirección de sus destinos” (PNUD, 2011:12).

Seguridad humana: “la forma en que la gente vive y respira en sociedad, que puede ejercer diversas opciones en forma segura y libre, y que puede tener relativa confianza en que las oportunidades que tiene hoy no desaparecerán totalmente mañana”. (PNUD, 2010:17).

El PNUD considera el desarrollo humano como:

El proceso por el que una sociedad mejora las condiciones de vida de sus ciudadanos a través de un incremento de los bienes con los que puede cubrir sus necesidades básicas y complementarias, y de la creación de un entorno en el que se respeten los derechos humanos de todos ellos.

Con el propósito de darle seguimiento y poner en relieve la responsabilidad de los estados de garantizar condiciones de bienestar a su población y poder establecer una clasificación de los países del mundo, a partir de 1990, el PNUD establece un indicador social cuyos parámetros incluye otras variables que no son las variables económicas utilizadas tradicionalmente. Dicho indicador, llamado Índice de Desarrollo Humano (IDH),⁸ es un indicador sintético de los logros medios obtenidos en tres dimensiones fundamentales de la vida humana: longevidad, conocimiento y un nivel de vida decente:

La **longevidad** se mide según la esperanza de vida al nacer, por su fuerte asociación con la salud y nutrición de las personas;

el **conocimiento** está asociado a la educación, es medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación en educación primaria, secundaria y superior, y por los años esperados de escolaridad de los niños en edad escolar (educación obligatoria);

⁸ El IDH es la media geométrica de los índices normalizados de cada una de las tres dimensiones,

el nivel de vida digno o decente se estima a través del Ingreso Nacional Bruto per cápita en dólares de acuerdo con la paridad del poder adquisitivo, PAA. (Feres y Mancero,2001).

Si bien estas tres dimensiones no garantizan por si solas un bienestar completo y calidad de vida para las personas y dejan de lado importantes elementos de la vida del ser humano ha marcado un avance para la toma de conciencia acerca de las grandes desigualdades en el mundo y dentro de los países. .

Con esta medida se muestra como países con altos ingresos económicos no siempre satisfacen las necesidades básicas de toda su población. El PNUD complementa el interés de mostrar información acerca del desarrollo humano utilizando otros índices dentro de los cuales se destaca la medición del Bienestar a través del *Bienestar Subjetivo*, que es un índice que se obtiene del bienestar que *dicen* tener las personas de un país. (PNUD, 2010:23).

Entre las teorías que consideran al ser humano como sujeto del desarrollo, se destacan las propuestas de Stewart, Sen , Max Neef en las que el principal concepto que los identifica es el de las capacidades de las persona concepto que evoluciona a partir del de necesidades básicas ..

Tabla 7. Enfoques de desarrollo desde las teorías que incluyen al ser humano

Teoría	Teórico de Referencia	Postulado
Teoría de las necesidades Básicas (1975)	Stewart, Streeten Organización Mundial del Trabajo(OIT)	Cobertura de necesidades básicas (alimentación, vivienda, salud).
Desarrollo humano (1990s)	Sen, Max-Neef PNUD	El ser humano en el centro del interés. Expansión y desarrollo de capacidades de las personas Ampliación de oportunidades y libertades reales de que disfruten las personas para su bienestar. Inclusión social (Equidad en la distribución del crecimiento) Enfoque del desarrollo basado en derechos, el respeto, responsabilidad social. Equidad de género

Fuente: Elaboración propia basada en Dubois (2006:38)

1.4 La punta de lanza: El Desarrollo Humano Sostenible (DHS)

Se trata de un concepto complejo, que encierra en tres palabras y toda una estructura ideológica. Apunta Fajardo (s.f.) que no se puede definir simplemente lo que significa el Desarrollo Humano Sostenible⁹, porque finalmente más que una materia concreta, significa una serie de objetivos vinculados con estamentos teórico políticos, con fuertes raíces filosóficas. Para comprender lo que significa el Desarrollo Humano Sostenible habrá que repasar uno por uno los elementos de cuya sumatoria semántica resulta este concepto.

Esos elementos representan la triple dimensión del concepto, de la cual resulta la complejidad del término. Desarrollo, es un concepto que trasciende su origen del ámbito económico para transitar al ámbito humano y social; lo Humano, que hace referencia al pilar sobre el cual se estructura el desarrollo y finalmente Sostenible, refiriéndose a la vocación de perpetuidad fundada en el respeto por elementos sociales, culturales y ecológicos.

En palabras de Sen (2009), el enfoque del desarrollo humano debe ocuparse no solo por lo que hacen las personas, sino también de la capacidad que realmente tienen para alcanzar aquello que desean lograr, propiciar que la gente disponga de una gama mayor de “opciones, para mejorar su calidad de vida” (Sen y Nussbaum, 1996) y tomar en cuenta, el informe Brundtland, la sostenibilidad, no comprometer el bienestar de las futuras generaciones.

⁹ La concepción del PNUD estuvo basada en que esta fusión fuera conceptual y operativa, dando lugar al nacimiento de la frase “*desarrollo humano sostenible*”. Este reconocimiento se hizo público en julio de 1993, cuando el presidente del PNUD -William H. Draper III- en su primer discurso señaló que estaba emergiendo una *nueva e integrada visión del desarrollo*, un desarrollo centrado en el ser humano, equitativo, y sostenible ecológica y socialmente. (Cabrera, Peña y Portuondo, 2014:4).

Adoptar el “desarrollo social” como un nuevo modelo de crecimiento redistributivo que considera problemáticas como la pobreza, la educación, la desigualdad, el medio ambiente, vulnerabilidad del ser humano ante los desastres ambientales, agotamiento de recursos naturales, agua, seguridad alimentaria y recursos renovables entre otros y que exige cambios cualitativos y no solo cuantitativos en la lucha por el desarrollo.

Para propósitos de esta investigación se toma la definición proporcionada por PNUD: el Desarrollo Humano Sostenible se define como “la expansión de las libertades fundamentales de las personas del presente mientras realizamos esfuerzos razonables para evitar comprometer gravemente las libertades de las futuras generaciones” (PNUD, 2011:20), el Desarrollo Humano Sostenible se entiende como aquel desarrollo que es capaz de satisfacer las necesidades de las personas, de mejorar de forma continua sus condiciones de vida, partiendo de una distribución equitativa de las oportunidades para la gente teniendo siempre como objetivo el aumento de las capacidades humanas como base para una vida cada vez más plena. (PNUD, 2015:17).

Llama a adoptar los tres postulados básicos del DHS propuestos por Max-Neef (2000:40): **primero:** *El desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos;* **segundo:** *Las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables;* **tercero:** *Las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que cambia, a través del tiempo y de las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades sin poner en peligro el entorno natural.*

Serrano (2007) establece cuatro dimensiones que fundamentales e imprescindibles para la marcha de esa forma de vida de bienestar: el *cuidado de la salud* de la población que requiere la necesaria e imprescindible relación consciente con las demás formas de vida y con la Tierra como hábitat; una segunda dimensión: es la *relación de seguridad* que da la coordinación de la división del trabajo, la generación del excedente y la protección de la vida por medio de leyes y acuerdos; la tercera relación que denomina *participación de todos en el destino de la comunidad;* *participación política en todos los sentidos* y la cuarta es la *garantía de la transmisión*

del conocimiento y de la experiencia acumulada, es decir, el acceso a la educación. Para el autor dichas relaciones sitúan a los seres humanos más allá de la inmediata necesidad y les abre la esperanza hacia el futuro y son, por ello, los verdaderos indicadores del desarrollo humano sostenible.

Los postulados descritos sobre el DHS dejan ver claramente que las necesidades humanas van más allá de lo material, abarca al menos cinco dimensiones: social, político, económico, ético y cultural , en conjunto con las interpretaciones económicas, biológicas y ambientales, las cuales son fundamentales para explicar y justificar el desarrollo de un grupo, sociedad o país.

Por lo tanto en esta tesis se considera que *desarrollo es un término que debe ser utilizado con mayor propiedad, es un concepto que trata de integrar las dimensiones humanas, sociales, ambientales, éticas, políticas, culturales y económicas de las condiciones de vida de las personas a través del concepto de “desarrollo integral”*.

Es indiscutible que la educación es el medio principal e insustituible para la ‘promoción del desarrollo humano sostenible, a la vez es el rango más distintivo del ser humano; la educación de calidad asegura el desarrollo individual y colectivo de las naciones promoviendo el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, con aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades

Cuando nos preguntamos por la educación hoy, por su situación y sus perspectivas, aparecen una serie de preguntas que nos ponen frente a la complejidad que caracteriza el sistema y las dinámicas educativas contemporáneas: ¿Cuáles deben ser los aspectos mínimos a ser contemplados para la formación de un ciudadano en el mundo actual? ¿Cómo deben entenderse hoy en día los problemas asociados con el alfabetismo? ¿Aseguran los procesos educativos formales el tipo de preparación que requiere un individuo para desenvolverse en el mundo contemporáneo?

Estos son puntos de discusión en el debate acerca de la educación para el ser humano, y es por eso que, en esta oportunidad, se propone una reflexión acerca de la necesidad de repensar la educación en la perspectiva del desarrollo humano y para

comprender mejor como la educación y su nivel de calidad influye en el desarrollo humano sostenible nacional,

En el siguiente capítulo se aborda el tema de la educación superior como espacio idóneo para discernir que la educación es la clave, mas no la llave mágica, del desarrollo centrado en la persona humana y además sostenible; aun cuando se sabe que no toda la educación transcurre en las universidades, es todavía la principal institución encargada de hacer circular el conocimiento y de preparar a la juventud para asumir futuros roles en beneficio de la sociedad del país.

Respuestas a estas incógnitas se encontrarán en la riqueza de una educación de calidad. De allí que la propuesta de este estudio recalca que asegurar la calidad en la educación -específicamente en el nivel superior- es primordial y que en Honduras se necesita la institucionalización del sistema de aseguramiento de calidad como acción para la gestión del desarrollo.

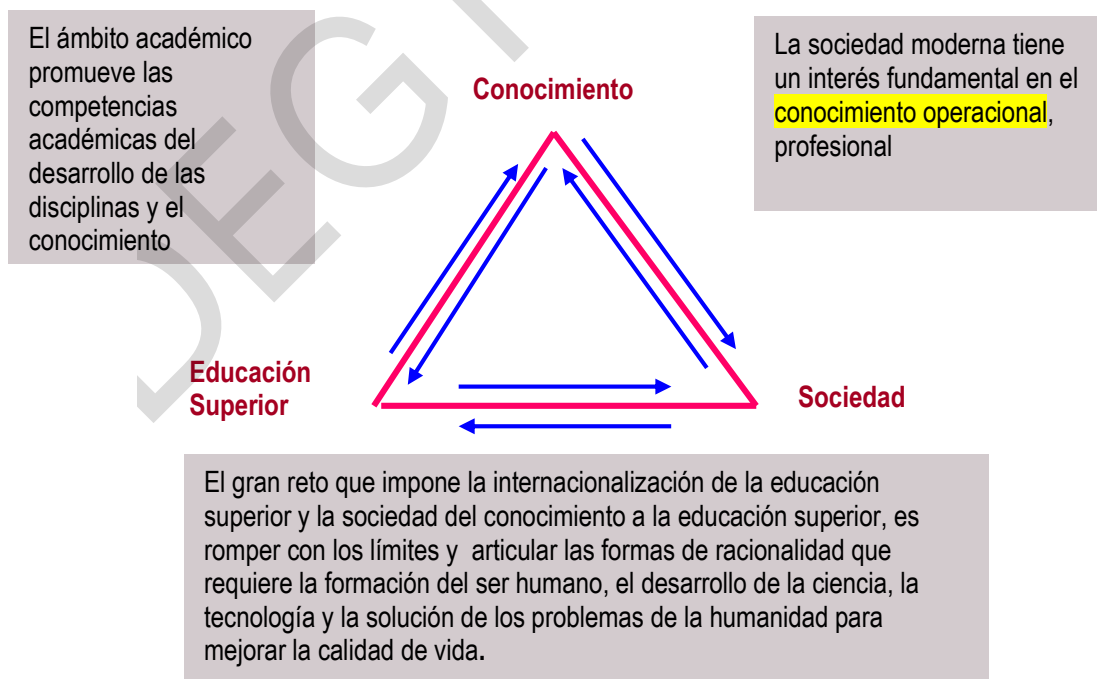
CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

Una educación para el desarrollo sostenible demanda decisiones, propósitos y acciones claramente definidas. No se puede dejar al azar, se presenta la urgencia de establecer una nueva relación entre “educación y desarrollo” que transforme la vida de las personas y no solo la economía.

En la época moderna la educación, el conocimiento y la sociedad configuran una serie de relaciones entre sí, Barnett identifica una red de interrelaciones y tensiones. La educación superior es la responsable de la gestión y trasmisión del conocimiento a través de la investigación y de la docencia, así como de la transferencia de conocimientos a la sociedad a través de la vinculación con la sociedad y la empresa. En el análisis de las interrelaciones, Barnett (2001:115) declara que son “tres fuerzas con cierto grado de autonomía que interactúan entre sí”. (Véase la figura a continuación).

Figura 4. Interrelaciones Educación, Sociedad, Conocimiento



Fuente: Elaboración propia basado en Barnett (2001)

De acuerdo con el esquema, en el eje Sociedad-Conocimiento, la sociedad se interesa por formas de conocimiento que tienen uso en el mercado laboral especialmente operacionales, computacionales y estratégicos. Por su parte el conocimiento, el desarrollo científico tiene que aportar a la sociedad el potencial espectro de formas de conocimiento no solo los que aportan al desarrollo económico; desde el currículo universitario debe potenciar la investigación, las competencias académicas, ciudadanas y profesionales que hacen efectiva el desarrollo de las ciencias y capacidad de transferencia del conocimiento hacia la sociedad.

Vincenc Benedito, en el prólogo al texto de Goñi (2005:9), aporta a esta discusión cuando expone que la “universidad debe ser el “templo” de la cultura y de la ciencia, de la reflexión intelectual y de la formación humana en su plenitud”. En el marco de considerar las necesidades humanas para mejorar la calidad de vida es necesario tener en cuenta que “la educación superior debe mantener el equilibrio entre lo formativo y lo profesional, ya que ambos aspectos son consustanciales del ser universitario y de una universidad sana social y humanamente hablando” (Goñi, 2005:10).

En el eje Educación Superior–Conocimiento, la Educación Superior ejerce influencia porque le corresponde promover la comprensión del conocimiento a través de la docencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje y, el desarrollo del conocimiento a través de la investigación, la cual es una de las funciones sustantivas de la universidad moderna. Desde la ciencia, considerar la forma como se genera el conocimiento (epistemología) impacta sobre el currículo de la Educación Superior ya que de acuerdo con la epistemología de las disciplinas que confluyen en el currículo se estructura el itinerario formativo. También la inclusión de la investigación como línea de trabajo, marca un rasgo particular en la educación superior que la diferencia de quienes no lo hacen.

En la universidad contemporánea, en el eje Educación Superior- Sociedad, es necesario reconocer por un lado que la universidad ya no tiene el monopolio de transmisión de la información, la sociedad por otro lado, manda señales en cuanto a los requerimientos que la educación superior debe atender.

Por lo tanto, de acuerdo con Barnett (2001), el acercamiento universidad- sociedad se puede lograr siempre que: a). *Se acepte la agenda de la sociedad moderna, adoptando como propios los intereses sectoriales exteriores;* b). *Se procure mayor vinculación a los problemas sociales y tecnológicos;* c). *Se valore la capacidad de la sociedad para absorber las formas de racionalidad que la universidad considera su terreno.* Las grandes limitantes de esta dinámica se dan en la práctica, cuando el conocimiento, la educación superior y la sociedad actúan como tres fuerzas separadas con mayor o menor autonomía.

Son múltiples los factores que determinan la relación entre educación y desarrollo sostenible, según desde donde se vea, existen distintas interpretaciones de esta relación. Las mismas dependen del significado que se atribuya a esas dos palabras clave, cuyo significado cambia dependiendo de las teorías implícitas de quien las interpreta.

Se sabe que es en el espacio público¹⁰ de una sociedad es donde se evidencia el grado de desarrollo humano sostenible alcanzado a través del papel que ha desempeñado una educación de calidad (Serrano, 2015). En una educación superior de calidad, el proceso no es de simple adición, se trata de promover un desarrollo completo e integral a través de un programa educativo pertinente y relevante, tomando en cuenta los fines misionales de la educación superior y los desafíos del mundo actual, las condiciones particulares de los estudiantes, sus familias y comunidades, eficaz en cuanto al logro de metas educativas fundamentales y eficiente en cuanto al empleo de estrategias óptimas para alcanzar los objetivos o metas educativas. (UNESCO, 2007:40).

¹⁰red de relaciones solidarias

2.1 Educación para el Desarrollo (ED): Evolución de un paradigma

Educación y desarrollo son dos conceptos que a lo largo de la historia se presentan con mucho dinamismo a veces controvertidos. Delors (1997:82) apuntó, “una de las funciones que incumbe a la educación consiste en lograr que cada ser humano dirija su propio desarrollo, que sea responsable del destino propio y de la comunidad donde habita”. Al pensar el tipo de desarrollo que se desea impulsar, sobreviene sin dilación la pregunta por el tipo de educación que se debe ofrecer y difundir.

En términos generales, “la educación tiene como finalidad intrínseca contribuir al pleno desarrollo de la persona y a su dignidad” (UNESCO,2007:41), sin embargo, se ha ido desarrollando una rama de la educación orientada al desarrollo, la cual por su orientación se aborda en este capítulo.

Siguiendo a Mesa (2000) y antes de conceptualizar y caracterizar la Educación para el Desarrollo se presenta una aproximación histórico-estructural de su evolución a través de cinco generaciones (Korten, 1990)¹¹ o momentos en la evolución desde sus orígenes hasta el presente.

Para establecer esta periodicidad, Mesa (2,000), Boni (2005) y Ortega (2007) toman en cuenta, en primer lugar, los factores externos como: el contexto y problemática internacional de cada periodo; las concepciones predominantes sobre el desarrollo, el subdesarrollo y otros problemas globales conexos, así como los actores y fuerzas sociales más importantes en ese contexto. En segundo lugar, consideran la función que actores que han impulsado la educación para el desarrollo, y en especial las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD), asignan a la

¹¹ Argibay y Celorio (2005), declara que el concepto de “Generaciones” fue usado por primera vez, aplicado a las ONGD por David Korten en 1987. El propuso una primera clasificación de tres niveles de desarrollo de la ED, en función de la orientación de las estrategias de intervención, donde cada uno de estos niveles se correspondía con un tipo de ED. Posteriormente Mesa (2000), Boni (2005) y Ortega (2007) desarrollan mas ampliamente la ED identificando cinco generaciones.

educación para el desarrollo. De acuerdo con ello, identifican las generaciones que se describen a continuación.

La primera generación: el enfoque caritativo-asistencial. Las primeras actividades de sensibilización social surgieron en la década de los cuarenta y cincuenta. Este enfoque tiene un alcance muy limitado debido al contexto en el que hizo su aparición y a los condicionantes institucionales existentes en aquel momento. En primer lugar, en los años cuarenta y cincuenta los problemas del desarrollo y la fractura Norte-Sur apenas despuntaban en la agenda de las relaciones internacionales y como tema de interés público. En segundo lugar, las organizaciones de este periodo son en su mayoría humanitarias o de adscripción religiosa. Su actuación se centra en situaciones de conflicto y de emergencia, en las que intervienen con un horizonte de muy corto plazo, en el que se pretende dar respuesta inmediata a las carencias materiales acuciantes mediante la ayuda humanitaria y de urgencia.

A pesar de su limitado alcance educativo, “constituyen un importante precedente para la Educación para el Desarrollo, y se han proyectado hasta el presente dotándose de nuevas formas y estrategias”. (Mesa, 2000:6)

La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la educación para el desarrollo. La aparición en la agenda internacional del “subdesarrollo¹²”, como problema del “tercer mundo¹³” se produce con la irrupción de los nuevos estados poscoloniales y la creciente orientación de las organizaciones internacionales hacia estos países. Surge una mentalidad “desarrollista” que se extendió a los gobiernos, a las organizaciones multilaterales, a las organizaciones no gubernamentales y a la opinión pública. Esto dio lugar a vastos programas de ayuda externa, como la “Alianza para el Progreso”, y a la promulgación en 1960 del “I Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo”, que incluía objetivos precisos de crecimiento económico. Es en la

¹² Es la escuela alemana, la que comienza acuñar los términos desarrollo y subdesarrollo.

¹³ El término Tercer Mundo fue acuñado por el discriminador francés Alfred Sauvy en 1952,

década de los sesenta cuando aparece la Ayuda Oficial al Desarrollo (AoD) como tal, ya que los programas de ayuda de las dos décadas anteriores, como el Plan Marshall, se orientaban a la reconstrucción de posguerra o a consolidar las alianzas estratégicas de la Guerra Fría. El mensaje predominante de la ED es “ los países industrializados deben facilitar sus técnicas y conocimientos para que las sociedades atrasadas]...[alcancen por si mismas los niveles de bienestar de los países del norte” Mesa (2000:9).

La tercera generación: una educación para el desarrollo crítica y solidaria. A finales de los sesenta se inicia un periodo caracterizado por la aceleración del proceso de descolonización y el creciente activismo internacional de los países en desarrollo. Los nuevos movimientos sociales prestan atención y apoyo a los Movimientos de Liberación Nacional, en cuyo entorno los países del Sur irán fraguando un nuevo paradigma sobre el desarrollo que desafió al eurocéntrico y occidental paradigma de la modernización. El nuevo paradigma de la “dependencia”, nacido en América Latina y desarrollado en otras áreas del Tercer Mundo, sostenía que el subdesarrollo no era un simple estadio de atraso, sino un rasgo estructural de las economías, las sociedades y los sistemas políticos de las sociedades del Sur, en las que el colonialismo y el neocolonialismo seguían teniendo una influencia determinante. Según este enfoque, el desarrollo de unos se lograba a costa del subdesarrollo de otros, a través de relaciones de explotación entre el “centro” y la “periferia” (Prebisch, 1949; Friedman, 1972).

En este contexto, cuestiones como el crecimiento demográfico, el incremento de la pobreza y la marginalidad en el Tercer Mundo, el control de los océanos, los problemas de la energía y el deterioro ambiental adquirieron una importancia creciente. Ello puso de manifiesto los mayores niveles de interdependencia internacional, y amplió notablemente la agenda del desarrollo y las relaciones Norte-Sur. Es una época caracterizada por enfoques más críticos y una creciente toma de conciencia de la responsabilidad del Norte en la situación de pobreza del Sur. (Mesa, 2000, Boni, 2005). En esta época se define la educación para el desarrollo, sus contenidos y objetivos, es identificada por Argibay y Celorio (1997) como la “fase la solidaridad” , se

caracterizó por “perseguir la comprensión global de los fenómenos de desarrollo/subdesarrollo”.

La cuarta generación: la educación para el desarrollo humano y sostenible. Se han planteado nuevos retos, tanto conceptuales como organizativos y metodológicos, para la educación para el desarrollo. Son los años 80's, una “década perdida” para los países del Sur en términos de pobreza, desigualdad y retroceso de los principales indicadores socioeconómicos de desarrollo. La crisis de la deuda, los programas de ajuste estructural del FMI y el Banco Mundial, y los crecientes problemas alimentarios han significado una dramática reversión del proceso de desarrollo y un fuerte desgaste de sus supuestos teóricos, acabando con la idea de que en el Sur podía esperarse un crecimiento económico per se, aunque fuera dependiente, desarticulado y con escaso dinamismo. En reacción a ello, Naciones Unidas (1990), propone una nueva forma de entender el desarrollo en vez de utilizar los indicadores económicos convencionales, empieza a medir “los logros del desarrollo por su efecto real en la vida de la gente” Mesa (2000:14).

En lo que se refiere a los contenidos, hay algunas dimensiones y contenidos de particular importancia: la crisis del desarrollo, los conflictos armados y la afirmación de la paz, la democracia y los derechos humanos, y las dimensiones no económicas: migraciones, tensiones culturales, problemática ambiental y de género.

La cuarta generación de ED, retoma los nuevos discursos del desarrollo centrándose en el desarrollo humano sostenible y además incorpora los conceptos que da importancia al potencial de los grupos étnicos, etno-desarrollo y el desarrollo Endógeno, que da valor al potencial de las comunidades y a su capacidad de liderar sus propios procesos (Hidalgo, 1998).

La quinta generación: la educación para la ciudadanía global. A mediados de los noventa, lo más significativo es la constatación de que la crisis del desarrollo ya no es sólo un problema del Tercer Mundo. Los países del Sur han quedado endeudados y empobrecidos, pero la crisis del Estado de bienestar del Occidente industrializado y el fracaso de los regímenes del Este, muestran que la crisis del desarrollo es global y afecta, aunque de diferente forma, al conjunto del planeta. El principal desafío para el

desarrollo, tanto en el Norte como en el Sur, es el acelerado proceso de globalización y privatización de la economía mundial, particularmente en el orden monetario y financiero. La educación para el desarrollo de los noventa, con estos nuevos elementos, es una “educación para la ciudadanía global” Mesa (2000:19) y obedece, de acuerdo con Cordón, Sianes y Carpio (2012:6) a un “despertar de la conciencia ciudadana global”.

Vista estas cinco etapas diferenciadas en la evolución de conceptos de la educación orientadas a la comprensión de los problemas del desarrollo, se destaca que, cada generación de educación para el desarrollo se caracteriza porque subyace un enfoque diferente, que si bien “significa un avance hacia un concepto más integral y humanista del desarrollo no implica que “hayan terminado las manifestaciones o prácticas de la generación anterior” (Mayoral, 2011:47), las etapas expuestas no son excluyentes sino acumulativas, cada etapa va agregando nuevos elementos en función de la evolución del concepto de desarrollo.

La Educación para el Desarrollo, de acuerdo con Mayoral (2011) promueve conocer las fuerzas económicas, sociales y políticas tanto del Norte como del Sur, y sus relaciones, que explican y provocan la existencia de pobreza, desigualdad y demás problemas que condicionan las vidas de cualquier persona del planeta; desarrolla valores, actitudes y destrezas hacia la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo y fomenta la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo. CONGDE¹⁴, 2005:6) declara:

Educación para el Desarrollo debe entenderse como un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, con el fin de construir una sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad y participación, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas, económicas y sociales.

¹⁴ Coordinadora de ONG de Desarrollo de España

LA ED se continua desarrollando vinculada a una visión holística de los derechos humanos y las capacidades y que plantean “el desarrollo como un imperativo emanado de los propios derechos humanos, siempre que implique la igualdad de los individuos, libertad personal y justicia socio-económica” (Slim, 2004:366).

2.1.1 Teorías educativas que sustentan el paradigma de Educación para el Desarrollo (ED)

El gran reto para construir “una educación para ser y para transformar”, Caballero (2004), deja por sentado que el interés es la potenciación de la persona como ser humano y con derecho a una vida noble y digna. Se inspira en una teoría y práctica de carácter humanista, constructiva y emancipadora que sirve de marco para la elaboración de una pedagogía orientada a la promoción del desarrollo humano sostenible. Para este modelo de educación, las principales fuentes teóricas y metodológicas se encuentran en:

- *La perspectiva humanista*, basado en el diálogo y la convivencia, que construya la escuela-comunidad, preocupada por la justicia, abierta al entorno y al mundo. La afirmación del humanismo, no tanto como una corriente contemplativa y compasiva, sino “como una fuerza de acción y colaboración es, realmente, un imperativo de nuestro tiempo, es una precondition de supervivencia de la humanidad” (Gorbachov y Sepúlveda, 1996:6). La educación humanista llama la atención hacia la libertad y la responsabilidad, se basa en una relación de respeto a la persona, invita a partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes y crear y fomentar un clima social que permita la “acción comunicativa” (Habermas,1987:22) y que permite el fortalecimiento social y cultural y la identidad personal.
- *La corriente de la Educación Popular* de Paulo Freire (1921-1997), quien propone el empleo de la educación para desarrollar la libertad de las personas.
- *La pedagogía crítica* (Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren), propone una perspectiva educativa de liberación y la transformación social, analizar críticamente sus respectivas funciones sociales y situaciones personales para mejorarlas substancialmente.

- *El modelo constructivista del aprendizaje* (Piaget, Vigotsky, Luria, Ausubel, Novak, Bruner), que propone el fortalecimiento de capacidades individuales, prácticas de aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autónomo.
- *El modelo de investigación-acción participativa* (Lewin, Carr, Kemmis), que propone el análisis crítico de la propia práctica. Como un recurso básico de la pedagogía crítica, es definida como una forma de búsqueda e indagación realizada por los participantes acerca de sus propias circunstancias. Es, por lo tanto, autorreflexiva.
- Otra propuesta importante que viene a complementar es la del *pensamiento complejo de Morín* (1999), muy inspirador para pensar la educación en nuestros tiempos. En el marco del proyecto transdisciplinario, “educación para un futuro sostenible”, Morín analiza la situación de la educación y del ser humano y propone siete principios esenciales, siete saberes necesarios para la educación hoy, estos son:

La ceguera de conocimiento: el error y la ilusión en la ciencia. La educación debe “enseñar a “aprender a conocer” con sentido crítico, reconocer que no hay verdades absolutas y que no son perdurables e inmodificables; hay que tener en cuenta los riesgos del error mental, la educación debe tener implícito el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten analizar el error.

La necesidad de un conocimiento pertinente, se hace necesario debido a la rapidez con que cambian muchas cosas en nuestro alrededor, nuestros estilos de vida, nuestros comportamientos y por lo imprevisible que son. (Morin, 1999:1)

Enseñar la condición humana, es importante conocer y comprender que el ser humano es una unidad compleja, que es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico, “... es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano” (Morín, 1999:2) por lo que es necesario el abordaje transdisciplinario en la educación.

Enseñar la identidad terrenal, existe la necesidad de vernos como ciudadanos del mundo, nuestro planeta y sus problemas, de las interconexiones entre lo nacional y lo internacional que afecta nuestras vidas y la de los demás. (Morín, 1999:2)

Enfrentar las incertidumbres, las ciencias no solo han enseñado certezas, también han revelado incertidumbres. Es necesario desarrollar capacidades para esperar y afrontar lo inesperado. “Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos” (Morín, 1999:3).

Enseñar la comprensión, el ser humano debe ser capaz de comprender, “la comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana”, se refiere a la comprensión mutua para las relaciones humanas y sus incomprensiones educando para la paz. (Morín, 1999:3)

La ética del género humano, la ética debe formarse en las mentes partiendo de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo un individuo y que es parte de una sociedad y de una especie. Una triple realidad que implica conciencia y voluntad de un comportamiento que armonice las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana realizando la ciudadanía terrenal. (Morín, 1999:4).

Los siete saberes propuestos por Morin, así como las teorías críticas y humanistas de la educación fundamentan una educación para el desarrollo orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevar a tomar conciencia de nuestra identidad, de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de las riquezas y del poder, de sus causas, consecuencias y de nuestro papel para el esfuerzo por construir una estructura más justa.

Bajo esa concepción CONGDE (2005:17) que la educación para el desarrollo tiene las siguientes características:

- Aumenta el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas tanto del Norte como del Sur, y sus relaciones, que explican y provocan la

existencia de pobreza, desigualdad y condicionan las vidas de cualquier individuo del planeta.

- Facilita la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Fomenta la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo.

En esa misma línea de pensamiento Caballero (2004:4), sostiene que es necesario formar, para lograr una transformación social. Y propone, los objetivos prioritarios de la Educación para el desarrollo:

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de otras personas del mundo”. Se debe recordar que somos seres sociales, que no vivimos aislados unos de otros, por lo tanto, la paz por el respeto mutuo y la tolerancia es el mejor ambiente para vivir y convivir. “Kant constata el hecho de que la educación nos viene siempre de otros seres humanos, hay que hacer notar que el hombre sólo es educado por hombres y por hombres que a su vez fueron educados” (Savater, 1999:16).
- “Aumentar el conocimiento sobre las causas y las consecuencias que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos” (Caballero, 2004:10). La ignorancia de los hechos y situaciones es lo que la indiferencia sea cada vez más predominante en nuestras sociedades manteniendo su desigualdad y obstaculizando su desarrollo integral.
- La educación ayuda a ver con claridad y ser mundialmente responsable, a comprender que cada elección libre determina decisivamente la orientación de las elecciones futuras y tiene efecto sobre terceros. Cada persona se debe formar integralmente para interpretar críticamente la realidad desde una mirada local, pero también global y planetaria. Para ello es necesario

Fortalecer valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser responsables de sus actos. Darse cuenta de que las elecciones que se toman en los planos individual y colectivo tienen repercusiones a nivel global, en el mundo de hoy y en el mundo de mañana. (Caballero, 2004:11).

- Educar yendo más allá de la información y la sensibilización, hacia un proceso de concienciación y cambio a las situaciones que ponen en riesgo el bienestar propio y colectivo, esto es “Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos, cognitivos, afectivos y actitudinales, que les permitan incidir en la realidad para transformarla” (Caballero, 2004:11).
- Dentro de la educación se debe dar espacio para la creación de un nuevo modelo planetario equilibrado, de nuevos espacios transformadores, de nuevas perspectivas, sin límites en su reflexión crítica con alternativas de solución. Su contenido, sus estrategias, sus sentidos, deben ser reconstruidos en interacción con el conjunto de aspectos de la realidad local y global. “Favorecer el desarrollo humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional” (Caballero, 2004:11).

Educación para el desarrollo es, de acuerdo con este paradigma, una educación que reconoce en las personas su principal fuente de acción, que facilita su conversión en sujetos reflexivos, propositivos, transformadores y en ciudadanos globales y responsables de un presente y un futuro digno para todos.

2.1.2 Educación Global

La ED, en la quinta generación, incluye la educación para la ciudadanía global (Boni,2005), pero además ha surgido la Educación Global ¹⁵ que incluye enseñanzas sobre temas globales para despertar la conciencia global del alumnado. Hanvey (1976) describe cinco dimensiones: la perspectiva de la conciencia de las condicionantes sociales y culturales que condicionan nuestra conciencia del mundo; conciencia del estado del planeta, las tendencias y sus problemas; la conciencia intercultural (de la diversidad de las ideas y prácticas de las comunidades humanas); el conocimiento de la dinámica global (del mundo como un sistema interconectado de características y mecanismos complejos e inciertos) y la conciencia de las decisiones

¹⁵ Desarrollado en los años 80 en Norteamérica y el Reino Unido

humanas (sentido de ciudadanía responsable en los ámbitos local y global)(Burnouf 2004) .

A diferencia de la Educación Global, la ED declara la intención implícita de ser una educación no solo generar conciencia y promover el pensamiento para el cambio global. Una educación superior pertinente y relevante está obligada a atender la formación “ de ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo” (Morin, 1998:27). La meta de la ESDHS es “brindar una interacción coherente entre la educación, la conciencia pública y la capacitación con miras a la creación de un futuro más sostenible, a través de la creación de *agentes de cambio*”. (Gazzola & Didriksson, 2008:42)

.El desarrollo humano y sostenible ha ido ganado espacios protagónicos en los grandes escenarios de debate universal sobre educación y el futuro de la humanidad avanzando hacia la construcción de un paradigma alternativo en educación: Educación para la ciudadanía Global.

2.1.3 Las dinámicas de la Educación Superior

El cambio de época ha llegado con grandes desafíos para la humanidad que demanda cambios de pensamiento y de comportamientos del ser humano. En esto, la educación, en su sentido más amplio juega un papel preponderante. Como resultado de la Conferencia Mundial de la Educación Superior (2009), se establecen las dinámicas de la educación superior y de la Investigación para el cambio social y el desarrollo” sintetizado en cuatro puntos: responsabilidad social de la educación superior; acceso, equidad y calidad; internacionalización, regionalización y mundialización; aprendizaje, investigación e innovación.

Responsabilidad social

La educación superior en cumplimiento de su responsabilidad social debe desarrollar acciones para avanzar hacia la comprensión de problemas que afectan la vida del ser humano en sus dimensiones éticas, sociales, económicas, científicas, culturales y ambientales. Para ello es necesario mostrar liderazgo social en la creación de capacidades para hacer frente a retos mundiales de la humanidad, entre los que

figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. Estos son problemas complejos, a los cuales la universidad en acopio de las oportunidades que da sus funciones sustantivas: investigación, enseñanza y servicio a la comunidad requieren centrarse más en los aspectos interdisciplinarios y en la promoción del pensamiento crítico y la ciudadanía activa, atenderlos problemas que atañen al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, y a la concreción y puesta en práctica de los derechos humanos.

Abrazar tales propósitos va más allá de proporcionar competencias sólidas académicas y profesionales se trata de contribuir a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. La educación debe posibilitar una ciudadanía efectiva con pleno uso del progreso científico en función del desarrollo humano con equidad y sostenible.

Acceso, equidad y calidad

En la perspectiva de la equidad, esto no es solo cuestión de acceso, es necesario garantizar la conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que se garantiza condiciones de bienestar del estudiante. Se debe establecer procesos inclusivos para los estudiantes que más lo necesitan, atendiendo necesidades sociales, educativas, económicas u otras. Por ejemplo, es sabido que los niveles de aprendizaje en áreas de pobreza y marginadas no se equiparan con la educación que se da en zonas de mayor desarrollo, en consecuencia es válido asumir que estos estudiantes necesiten apoyos diferentes. Al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad.

Para atender esta dinámica las instituciones de educación superior deben aprovechar todos los recursos materiales, curriculares, pedagógicos de lo que pueda echar mano para atender las necesidades sociales y anticiparse al mismo tiempo a ellas. En este tema puede resultar en ventajas muy importantes las tecnologías de información y de comunicación, la investigación orientada a elaborar y aplicar nuevas tecnologías, garantizar la prestación de capacitación técnica y profesional y los programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, entre otros.

La internacionalización, regionalización y mundialización, es más que la movilidad de estudiantes y profesores, es la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo, tratando de encontrar soluciones a problemas comunes, fortalecer la comprensión mutua y la cultura de paz entre los países a través de la docencia, la investigación y la vinculación universidad sociedad.

La mundialización ha puesto de relieve la necesidad de establecer sistemas nacionales de acreditación de estudios y de garantía de calidad, para generar confianza en la institución educativa, desarrollar prestigio y credibilidad en lo que hace la institución y de promover la creación de redes para fortalecer la investigación y la docencia.

La Internacionalización, regionalización y mundialización, es la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo, tratando de encontrar soluciones a problemas comunes, fortalecer la comprensión mutua y la cultura de paz entre los países. Es deseable aumentar la cooperación regional, no solo norte –sur sino también sur-sur para fortalecer la docencia, la investigación y el desarrollo humano. La educación superior debería reflejar las dimensión internacional, regional y nacional, tanto en la enseñanza como en la investigación.

El aprendizaje y la investigación e innovación. En aras de la calidad y la integridad de la educación superior, es importante que el personal docente disponga de oportunidades para realizar investigaciones e innovar en la docencia, establecer intercambios y pasantías que permitan explorar espacios de atención a problemas globales como los expuestos en la Educación Global y el DHS. Los establecimientos de enseñanza superior deben buscar esferas de investigación y docencia desde donde puedan abordar los asuntos que atañen al bienestar de la población y crear bases sólidas para la ciencia y la tecnología pertinentes en el plano local y en el plano global.

Asumir el reto de contribuir a la formación de profesionales con las competencias necesarias para incidir de manera efectiva en las prácticas culturales cotidianas, que propongan soluciones a los distintos problemas nacionales y en especial a todos aquellos asuntos que tienen que ver con la calidad de vida de los ciudadanos y con el

desarrollo científico–tecnológico del país, para que éste sea un interlocutor válido en el diálogo universal de la “aldea global” (McLuhan,1968) o en el contexto planetario cuyos autores son los “ciudadanos de la tierra” (Morin,1999).

2.1.4 La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Transformar nuestro mundo

Hoy las instituciones de Educación Superior enfrentan el desafío de contribuir con alcanzar los diecisiete objetivos (ODS) propuestos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en septiembre de 2015. Los países signatarios se comprometen a intensificar los esfuerzos para poner fin a la pobreza en todas sus formas, reducir la desigualdad; erradicar el hambre y lograr la seguridad alimentaria; garantizar una vida sana y una educación de calidad; lograr la igualdad de género; asegurar el acceso al agua y la energía; promover el crecimiento económico sostenido; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático y la gestión integral de riesgos y desastres; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia. (ONU, 2015) Orienta a los estados a atender las necesidades sociales, entre las que cabe señalar la educación, la salud, la protección social y las oportunidades de empleo, a la vez que promueven la protección del medio ambiente al mismo tiempo que desarrollan iniciativas para fomentar el crecimiento económico. Se declara que:

Se convoca entonces a incluir en las agendas curriculares, de investigación, docencia y vinculación, temas como la pobreza, gestión integral de riesgos y desastres (vulnerabilidad del ser humano ante los desastres), atención al agotamiento de los recursos naturales, políticas inclusivas ante la disparidad en las oportunidades y acceso a las riquezas, la desigualdad de género; desarrollar programas pertinentes para disminuir los índices de desempleo, atención a programas para la salud integral de la población, promover capacidades en atención a grupos de población históricamente marginados de los beneficios de una educación de calidad que limitan sus posibilidades de acceso a la educación superior. En resumen garantizar la ampliación de las opciones de la gente aumentando las capacidades y los funcionamientos valiosos de las personas en la vida.

2.1.5 Un nuevo paradigma de educación: Educación para el Desarrollo Humano Sostenible (EDHS)

El recorrido en la evolución del concepto de Educación para el Desarrollo, hace referencia a distintos focos de atención que podrían generar un conjunto de educaciones (Sterling, 2003; Cordon, Sianes, Ortega, 2012) que tiene como fin la sensibilización de la población sobre determinadas problemáticas mundiales tales como: educación para la paz, para la justicia, para los derechos humanos, para la ciudadanía, para la ciudadanía global, para el desarrollo, en derechos humanos entre otros. Se toma la idea de Sterling (2001) de una educación para el cambio y siguiéndole la pista hacia una alternativa de paradigma educativo al que llama “educación sostenible” se propone el paradigma de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible.

Esta visión se recoge plenamente en la *Declaración de Incheón* (2015), el objetivo de desarrollo humano sostenible (ODS) # 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO,2015: iii). Se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basado en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección humana y ambiental, la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad social y la rendición de cuentas compartidas.

El papel de la educación para el desarrollo de una nación implica, en atención a las teorías que subyacen en el desarrollo humano sostenible, dirigir y desarrollar estrategias coherentes para responder a las necesidades del DHS y del ser humano en el centro de todas las iniciativas. Se trata, según Argibay y Celorio (2005:14) que:

- el/la docente oriente sus tareas de manera multidireccional que suponga una construcción dinámica de los saberes, las habilidades y las actitudes.
- Pretende que el alumnado incorpore un pensamiento crítico con respecto a la realidad local-global en la que está inmerso, a través del análisis de las fuerzas estructurales e ideológicas que condicionan su vida, y que participe activamente en su proceso de aprendizaje.

- Supone una formación integral de las personas, los grupos y las comunidades, a través de la experimentación socio-afectiva que lleva a una comprensión crítica del mundo, un desarrollo de actitudes y prácticas sin prejuicios hacia la diferencia. bien un proceso de cambio en las relaciones entre los sistemas y procesos sociales, económicos y naturales, conciliando el progreso económico y social con los sistemas mundiales de mantenimiento de la vida.

En cuanto a metodologías, Escudero & Mesa (s.f.): considera muy importante romper las barreras que la escuela tradicional establece al aprendizaje, a la participación del alumnado y de la comunidad. Alternativamente expresa que la educación para el desarrollo suele tener una metodología participativa de aprendizaje, desde planteamientos transdisciplinarios, que primero sensibiliza e informa de la situación mundial, posteriormente forma hacia la reflexión, el análisis y la crítica, conciencia ante la responsabilidad, los derechos y los deberes y se compromete hacia la transformación social y hacia la participación y movilización. Para ello es necesario crear redes que pongan en común buenas prácticas educativas, coordinar iniciativas con los agentes educativos, tanto a nivel formal, no formal e informal para un adecuado apoyo en la superación de las dificultades.

Las características del paradigma de la EDHS se sustenta en teorías transformacionales tales como: el pensamiento complejo, las teorías críticas, de la complejidad, del cambio, del desarrollo humano y del desarrollo sostenible.

Complementando la propuesta de Boni (2005), el nuevo paradigma de la Educación para el DHS tendría los siguientes fundamentos:

Fundamento Filosófico: Desarrollo humano, derechos humanos y Ciudadanía global

Fundamento axiológico: sistema de valores inherentes al DHS: Libertad, igualdad, responsabilidad, solidaridad, dignidad, justicia, paz, respeto, equidad, ética, transparencia, ciudadanía, tolerancia, identidad y sostenibilidad.

Fundamento pedagógico: Pedagogía crítica (Educación como práctica social crítica), Educación para la libertad, Educación en valores, Inter y Transdisciplinariedad y Educación Global.

Fundamento psicopedagógico: Teoría socio-constructivista, Teoría del aprendizaje significativo, Teorías del desarrollo del juicio moral y Teorías del pensamiento complejo.

Todo lo planteado demanda asumir compromisos con temas centrales y de actualidad para comprender y transformar la educación superior en una educación de calidad con enfoques del Desarrollo Humano Sostenible. Parafraseando a Tunnerman (2007) se destacan los siguientes aspectos:

El conocimiento y la formación superior representan un bien social generado, transmitido y recreado, en beneficio de la sociedad en las instituciones de educación superior. Por lo tanto, las instituciones de educación superior así sean públicas o privadas deben asumir un compromiso público con intereses generales de la sociedad en la que están insertas y el Estado no puede declinar la responsabilidad de financiarla.

-La educación superior debe asumir funciones cada vez más complejas, susceptibles de dar nuevas dimensiones a su cometido esencial de búsqueda de la verdad. No solo en lo que concierne al adelanto, trasmisión y difusión del saber sino también como centro de pensamiento crítico, como “una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que le ayude a reflexionar, comprender y actuar” Delors (1996:160)

- Conviene examinar la dimensión ética de la educación superior, ya que ella “cobra especial relieve ahora, en los albores de un nuevo siglo, en esta época de rápidas transformaciones que afectan casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales que permitirían a las nuevas generaciones construir el porvenir”, (Mayor citado por Tunnerman, 2007).

-Las universidades deben dirigir su análisis crítico a los escenarios futuros y a la formulación de propuestas alternativas de desarrollo, anticipándose a los acontecimientos para orientarlos darle sentido y no simplemente dejarse conducir por ellos.

-La educación superior debe tener una dimensión internacional, cooperar internacionalmente en el mundo académico sobre la base de la solidaridad y el mutuo

respeto propiciando el fortalecimiento de las comunidades académicas y científicas de los países menos avanzados y revirtiendo la tendencia a la fuga de competencias.

-La función social de la educación superior consiste en que a ella acude la sociedad en busca de inspiración, conocimiento, información, propuestas y soluciones de ahí que esta debe poseer “pertinencia social” atiendo adecuadamente a sus demandas.

-La educación superior deberá afinar los instrumentos que permitan analizar la evolución del mundo del trabajo a fin de tomarla en cuenta en la revisión de sus programas adelantándose en la determinación de las nuevas competencias y calificaciones que los cambios en los perfiles laborales demanden.

-Deberá promover el principio del adecuado equilibrio entre las funciones básicas de la universidad, que la docencia, investigación y extensión se enriquezcan mutuamente como elementos integrantes del proceso educativo.

-La educación superior tiene responsabilidades con la educación en general y particularmente con los niveles precedentes del sistema educativo: formación del personal docente, de los niveles precedentes, la incorporación de la investigación socioeducativa, análisis de los problemas que aquejan a los sistemas educativos, propuestas para mejorar su calidad y métodos de enseñanza, posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, propiciar la cultura de calidad y evaluación en todo el sistema educativo.

2.2 Políticas para la transformación de la Educación Superior a una Educación Superior para el Desarrollo Humano sostenible (ESDHS)

Atender los requerimientos para el Desarrollo Humano Sostenible implica mucho más que heredar un conocimiento y hablar sobre los principios relacionados con la sostenibilidad. Para Gazzola y Didriksson (2008:38) en su sentido más amplio, consiste en “garantizar el conocimiento como un bien público, y la transformación de las universidades para responder a los desafíos que presenta la sociedad del conocimiento” y el desarrollo humano sostenible,(Red Talloires,2005) es un compromiso ineludible en el marco de la responsabilidad social de la educación superior (FONAC 2006:7).

Esta perspectiva se sustenta en los trabajos académicos tales como: la visión de la educación liberal de Nussbaum (2010); el modelo de Kesar, Chambers y Burkhardt (2005); el trabajo de Ostrander (2004) sobre los modelos de compromiso público de las universidades y los textos de Taylor (2008) y Brennan (2002) hablan de una universidad participativa y transformadora, respectivamente. El elemento común de estos autores es que consideran que la Universidad no debe distanciarse de los problemas que afronta la humanidad y que ha de tener un rol activo en la resolución de estos problemas, tanto en el nivel local como en el global (Boni y Gaspar, 2011).

En el marco de la responsabilidad social universitaria y ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar en la comprensión de los problemas con dimensiones sociales, económicos, científicos y culturales, así como la capacidad de hacerles frente. Van Ginkel afirmó, al preguntarle sobre el rol de la educación para el DHS:

... la educación superior está singularmente equipada para mostrar el camino. Por su misión especial de enseñar y formar a los dirigentes del mañana; por su rica y cada vez más extensa experiencia en la realización de investigaciones transdisciplinarias, superando de ese modo las fronteras tradicionales... las universidades tienen un papel importante que desempeñar en un mundo cuyos límites nacionales se están disolviendo cada día para formar entidades regionales cada vez más pequeñas. ... (Van Ginkel, 1998:7).

Citando a Manzano-Arrondo (2011:16), una “universidad se dice comprometida porque ha adquirido una responsabilidad a priori, densa, compleja y absoluta con un ideal liberador, orientado a las personas, sin perder el horizonte, sin confundir instrumentos ni objetivos”. Es por ello que el compromiso debe ser manifestado y definido explícitamente en una ruta de acción.

La universidad no se proyecta sólo por su propia iniciativa ni se perpetúa por sus propios esfuerzos, está en permanente relación con su entorno, es afectada en sus dinámicas por la imagen que proyecta a la sociedad a la cual sirve, es definida y valorada por la percepción que de su trabajo tienen las comunidades de especialistas, por sus relaciones con el sector económico o por el tipo de servicios que presta a un determinado proyecto ideológico o científico.

En la estrecha interdependencia con su entorno, es construida por la sociedad que ella contribuye a construir, a tal punto que es determinante en la definición de sus propósitos, en el alcance de sus acciones y en la naturaleza de sus relaciones hacia adentro y hacia el exterior. Es así como, desde los diversos sectores de la sociedad se demanda una resignificación de las funciones, los propósitos y las acciones de las instituciones de educación superior.

A partir de lo expuesto, la manifestación del compromiso de la educación superior con el DHS, no debe obviar elementos clave, de los cuales, sin pretender ser exhaustiva, se destacan los siguientes:

2.2.1 Atender las demandas de la sociedad del conocimiento

La Universidad, de acuerdo con su fines misionales, es la primera institución sobre la que recae la responsabilidad de la gestión del conocimiento, de la producción científica y transferencia tecnológica para responder a las exigencias de las sociedades modernas (IIPE-UNESCO, 2011).

En el marco de esa responsabilidad, debe responder a las necesidades de desarrollo de la ciencia y la tecnología la producción, difusión y transferencia del conocimiento tanto desde la docencia, como la investigación y vinculación con la sociedad. Dichos procesos académicos deben ser inspirados en el deseo y compromiso de ofrecer soluciones a las necesidades reales que aquejan nuestras comunidades. Requiere en primera instancia atender la formación de profesionales competentes, ciudadanos éticos y agentes de cambio con la capacidad de hacer la transferencia de conocimiento y tecnología. Se reconoce que en su responsabilidad de formar a las generaciones al más alto nivel educativo,

la universidad debe asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación necesarias para la producción y difusión de los conocimientos que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural, social y de la vida (Boni y Gasper, 2011:95).

En esta línea de trabajo, y ante el bajo índice de desarrollo educativo de la población de nuestro país, es necesario también atender las necesidades de la educación permanente y a lo largo de toda la vida¹⁶, esto con el fin de potenciar las capacidades del ser humano como una manera de ampliar sus oportunidades de desarrollo, a fin de que las generaciones actuales y venideras se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento, con el compromiso de aportar a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial (UNESCO,1998).

La educación debería preparar el talento humano que requiere el país para que mediante la utilización de distintos códigos interactúe con ventajas competitivas y con garantía de éxito en la hoy llamada sociedad del conocimiento.

2.2.2 Atender la internacionalización de la educación

La internacionalización de la educación superior demanda potenciar el talento de docentes y estudiantes a niveles competitivos y convertir nuestras instituciones en polos de atracción de académicos y científicos para realizar proyectos conjuntos.

Es necesario promover la internacionalización de la oferta educativa del sistema de educación superior, creando escenarios, definiendo estrategias, construyendo prestigio académico dando garantía de calidad, a modo de aprovechar las oportunidades en beneficio de académicos, estudiantes y la sociedad en general.

Fortalecer la capacidad para construir buenas relaciones con la comunidad local, nacional, regional, e internacional, con las universidades, con las organizaciones

¹⁶ El aprendizaje a lo largo de toda la vida trata de satisfacer las necesidades múltiples y específicas de aprendizaje de todos los grupos etarios, lo que comprende la adquisición de las competencias técnicas básicas, tanto mediante la educación formal como por conducto de las modalidades alternativas de aprendizaje. La educación de adultos, la EFTP y la alfabetización son componentes importantes del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.(UNESCO, 2015)

sociales, en el ejercicio de sus funciones sustantiva de docencia, investigación y vinculación con la sociedad y la empresa.

El gran reto que impone la globalización y la sociedad del conocimiento a la educación superior, se podría decir que es el desafío de forjar una educación superior capaz de innovar, de transformarse, de participar creativamente y trabajar cooperativamente con instituciones y organizaciones a nivel internacional.

2.2.3 Atender las demandas de la ciudadanía global

Es imposible ignorar la interconexión e interdependencia del ser humano a nivel global que se traducen en “profundas transformaciones sociales producidas a nivel mundial durante las últimas décadas” (Nicolasa & Castro, 2010:3). Por esto es necesario estudiar para comprender y actuar en el entorno global. Es necesario que, desde la educación, identificada en su potencial para producir cambios, exista una creciente toma de conciencia y un activo compromiso con la necesidad de desarrollar y promover actitudes y valores que permitan construir una sociedad planetaria más igualitaria y justa: globalizar la solidaridad (Juan Pablo II, 1998)

Los ciudadanos del mundo, tienen el derecho a participar en experiencias educativas relevantes y estimulantes que les ayuden a comprender tanto en contextos formales como informales, su función en la sociedad y sus derechos y responsabilidades como ciudadanos en un mundo cada vez más globalizado. Para ello se debe generar oportunidades a través de proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios.

Educar para la ciudadanía, implica el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto de los valores democráticos y de los derechos humanos, así como la importancia de la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la colaboración y la participación en una sociedad democrática y la justicia social.

Una condición necesaria es el liderazgo social que se debe asumir para abordar retos mundiales de manera pertinente tales como: seguridad alimentaria, cambio climático, gestión del agua, agotamiento de recursos naturales, gestión de riesgos y desastres, diálogo intercultural, energías renovables, salud pública y otros que vayan surgiendo.

2.2.4 Atender las causas y consecuencias del cambio climático y la gestión de riesgos

Atender el tema de gestión integral de riesgos, desastres y adaptación al cambio climático tiene un impacto significativo en el desarrollo sostenible y en la reducción del riesgo de desastres. La reducción de riesgos y desastres (RRD) se concibe como un componente de la gestión universitaria que ilustra el compromiso social de la institución, con lo cual determina y justifica a la vez, su calidad y nivel de excelencia. Representa la posibilidad de formar profesionales promotores y líderes en el desarrollo de las personas, comunidades, empresas y los países; educar para la RRD y brindar servicios a la sociedad en esta materia presupone que las universidades hacen esfuerzos sistemáticos por reducir la vulnerabilidad de sus comunidades sede y sus campus.

2.2.5 Formar ciudadanos éticos, profesionales competentes para el sistema global, la complejidad y la sostenibilidad.

La educación es la fuerza del desarrollo, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Para ello es necesario educar “para la complejidad, las incertidumbres, la condición humana y la ciudadanía local y global, afirmar en la práctica los valores de interdependencia y solidaridad, desplegar el potencial de la comunidad educativa como eje de transformación de la sociedad” (Morin, 1999:27).

Con miras al Desarrollo Sostenible se propone capacitar a los ciudadanos para hacer frente a los retos del presente y el futuro, y a los dirigentes a tomar decisiones adecuadas para un mundo viable. Estos agentes: habrán adquirido diversas habilidades (pensamiento crítico y creativo, comunicación, gestión de conflictos y estrategias de solución de problemas, evaluación de proyectos) para participar activamente en la vida de la sociedad, respetarán la tierra y la vida en toda su diversidad, estarán comprometidos con el fomento de la democracia en una sociedad sin exclusión y en la que impere la paz. (UNESCO, s.f.)

A partir de lo expuesto en el capítulo se destaca las siguientes ideas.

En el marco de la *responsabilidad social* se destaca que la educación superior es un bien público y debe contribuir al desarrollo humano sostenible, por lo tanto, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular los gobiernos y en su conjunto la sociedad. (UNESCO, 2009)

El ejercicio de la *responsabilidad social* demanda la rendición de cuentas, información, apertura y transparencia en lo que corresponde a las diversas misiones y actuaciones de cada institución en educativa.

Desde esa perspectiva el aseguramiento de la calidad es una tarea esencial de la enseñanza superior que exige la implantación de sistemas para asegurar calidad. Esto significa poner en práctica, en el sistema de educación superior, mecanismos de regulación, garantía y mejora de la calidad, que garantice la formación de profesionales de alto nivel, de la inteligencia científica de nuestros países y en la generación, difusión y transferencia del conocimiento.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

3.1 Desarrollo, Educación y Calidad en educación

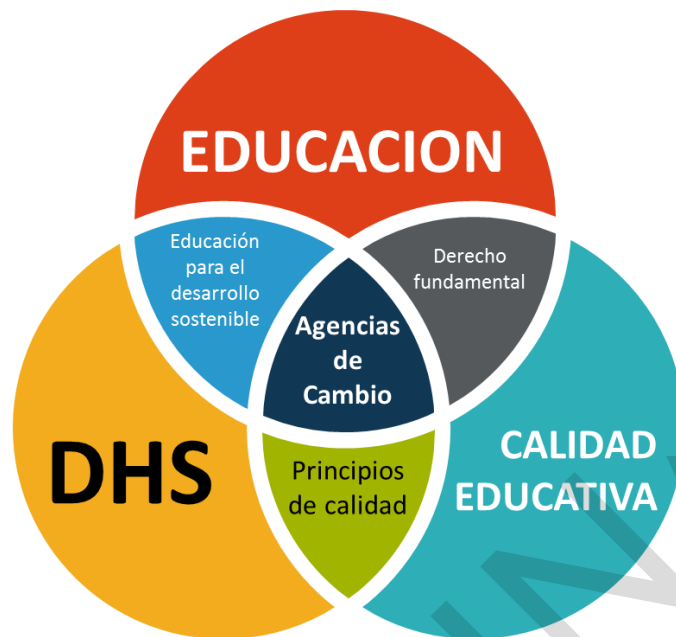
Se abordan los determinantes de la relación entre educación y desarrollo humano sostenible. La Declaración de Quito (PROMEDLAC¹⁷ IV, 1991), remarca que no se trata de cualquier educación, que sin una educación de calidad no habrá desarrollo humano sostenible.

Por su parte Yarzabal (2002:2) expone que “el logro de niveles adecuados de calidad debe asegurar la formación de los recursos humanos necesarios para impulsar un desarrollo económico y social más justo y solidario”. Las instituciones académicas de nivel terciario deben asegurar en sus procesos de transformación un compromiso con la calidad que incluya la búsqueda de mejores condiciones para un desarrollo humano sostenible.

La UNESCO (2015), en la *Declaración de Incheon*, reafirma su postura en cuanto a la educación, su calidad y el desarrollo humano, refiere que la educación tiene un importante papel como motor principal del desarrollo “clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza” (p. iv). Relevando con fuerza que la educación de calidad es un *bien público*, un *derecho humano fundamental* y la base para garantizar la *realización humana* y necesario para el ejercicio de otros derechos. También, en dicha declaración, reconoce la urgencia de definir una agenda de educación de calidad, renovada, integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Cabe remarcar el carácter multidimensional y abarcador con que se concibe el desarrollo humano sostenible dentro de la cultura de transformación y calidad universitaria. El esquema muestra las interrelaciones entre los tres componentes.

¹⁷ IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

Figura 5: Relación entre Educación, Calidad Educativa y Desarrollo Humano Sostenible



Fuente: Elaboración propia

3.2 Una aproximación al concepto de Calidad educativa

3.2.1 El debate sobre el concepto de Calidad educativa

El término calidad, iniciado en el mundo de las empresas y de las organizaciones, ha sido implantado en los sistemas educativos y las universidades. Debido a ello el debate acerca de calidad, encontró una fuerte resistencia en las universidades pues los académicos consideran que “la ciencia no es un negocio” (Wessler, 2011:10).

Sin embargo, debido a presiones externas, hay cada vez más necesidad de asegurar calidad como una manera de rendir cuentas y de posicionarse ante la sociedad local y global, ante las transformaciones ocurridas en este “cambio de época” (Souza, 2001). Autores como Tunerman (2008), Alarcón y Luna (2005), Gazola y Dridikson (2008), Bruner (2,000), Rama (2007), Vargas (2011) y Rodriguez (2013), llaman la atención acerca de la expansión de los sistemas de educación superior debido a la alta demanda de educación superior desarrollada a partir de la segunda mitad del siglo

XX, situación que se manifiesta en: el acelerado crecimiento de la matrícula y diversificación de estudiantes, la insuficiente oferta de las “Universidades públicas tradicionales”, los espacios generados a nuevos proveedores de educación superior principalmente de carácter privado, la apertura y puesta en funcionamiento de cantidad de instituciones de educación superior, la diversificación de instituciones y de carreras, muchas veces sin ningún control. Rodríguez (2013:19) se refiere a esto como un problema de *calidad vs. masificación*.

Por otro lado, ha cobrado alta relevancia el tema de internacionalización, la necesidad de mejorar la formación profesional, de insertarse en un mundo complejo y globalizado y hacer frente a los cambios sociales y del empleo, lo que conlleva nuevas exigencias profesionales y formativas, los problemas de las restricciones financieras y finalmente, en el centro de toda esta dinámica la obligatoriedad de dar respuesta a los problemas de desarrollo humano de las personas y capacitarlos para que contribuyan al desarrollo económico y social del país.

Ante esto, Romero y Romero (1999) citado por Cárdenas (2003:26) afirma que, a partir de la década de los ochenta, a las universidades “se les empezó a tildar de anacrónicas respecto a las necesidades de formación y aprendizaje que la sociedad requiere para su población escolar”. Todo ello hace ver que la calidad es una meta deseable de la educación, de la universidad y de toda empresa humana.

Cuando se intenta precisar qué es calidad de la educación, el concepto se presenta ambiguo y equívoco, individuos y grupos difieren en la concepción de la calidad y, consecuentemente, también en su medida y evaluación, así como también en los medios más apropiados para lograrla. Cárdenas (2003), considera que el concepto de calidad “se construye a partir de condiciones culturales, sociales y laborales de las personas en la organización” (pág. 24); por su lado, Dias (2006:20) agrega 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 y como tal, requiere mucha reflexión, diálogo y esfuerzo colectivo. Garduño (1999), lo califica como un concepto relativo y subjetivo, expresa que “calidad significa cosas diferentes para distintos autores (pág. 94). Edwards (1991:15), manifiesta que “el concepto de calidad es un significante y

no un significado]...[porque puede adquirir múltiples significados” y Rodríguez (2013:21) refiere que “el concepto de calidad pertenece al conjunto de entidades borrosas¹⁸ y que no hay otra salida que la del consenso social para la construcción de tal concepto”.

Existe acuerdo acerca de la naturaleza polisémica del término como lo indican Tunerman (2007) y Rodríguez (2013). Se adopta la formulación de Westerheijden (1990) citado por Rodríguez (2013:25) que la calidad universitaria es un “concepto relativo y multidimensional en relación con los objetivos y actores del sistema universitario” y Bautista Arríen, citado por Tunerman (2007) puntualiza el carácter “relativo, histórico, dinámico, complejo, y transformador de la calidad (p.101) y agrega que:

es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas (pág. 198)

Sin embargo para efectos operativos es necesario precisar cómo se gestiona, se evalúa y se mejora la calidad. De ahí la importancia del concepto que emite UNESCO, (1998), “calidad es un concepto pluridimensional que debería comprender todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, alumnos, infraestructura y entorno académico” (pág. 2). En referencia a este mismo concepto, la UNESCO en Alfa (2009) sostiene que además de ser multidimensional, tiene múltiples niveles y es dinámica, por lo que puede adquirir diferentes significados de acuerdo con los intereses y actores de los grupos implicados, sus recursos, insumos, procesos, productos y misión; los atributos del mundo académico que se necesita evaluar y el momento histórico en el que se enmarca la educación superior en el período. Es claro que por su carácter multidimensional, al depender de varios factores, no se puede evaluar con un solo indicador, su evaluación

¹⁸ Hace un símil con el concepto de conjuntos borrosos de la matemática

debe ser integral en todas sus funciones y procesos, debe incluir indicadores cuantitativos y cualitativos. Además la calidad no solo debe estar atada a la evaluación, pues la evaluación por si sola no mejora la calidad de un sistema.

Esta explicación del concepto de calidad reúne suficientes elementos para un planteamiento evaluativo. Desde la evaluación es importante tomar en cuenta dos posturas teóricas claramente opuestas con respecto a la educación y su calidad, “la que se sustenta en la ideología de la eficiencia social y por otro lado la que se sustenta en la ideología de la reconstrucción social” (Edwards, 1991:19).

Debido a su origen, a veces se ha caído en excesos orientados por la eficiencia y la eficacia, tal como el movimiento de la World-Class University, señalada por Rodríguez (2013:18), donde “identifican la calidad con la excelencia”...[el movimiento por la calidad de la educación se identificaba con la filosofía de la competitividad, individualismo, elitismo] (el texto destacado en cursiva es del autor).

La deconstrucción del concepto de calidad, lleva entonces a considerar no solo el concepto del término en sí mismo, sino también las situaciones sociales y globales que lo determinan así como las expectativas de los distintos grupos de interés de la educación superior (stakeholder) internos y externos a la institución, cuyas concepciones de calidad no coinciden en todos sus aspectos.

A los estudiantes se les considera miembros temporales de la institución, y señala que “según posiciones podrían ser considerados miembros internos al ser co-protagonistas de la obra de formación o externos al verlos como usuarios perceptores de un servicio” (Rodríguez, 2013: 26).

3.2.1.1 *La calidad desde los grupos de interés de la educación*

González y Espinoza (2008:249), citan la clasificación que hacen Srikanntan y Dalrymple (2003) de los grupos de interés asociados con las dimensiones señaladas por Harvey y Green (1993), las cuales se describen a continuación:

- *Proveedores. Se refiere a los agentes de financiación y sociedad en general. La calidad se interpreta como value for money, “calidad como eficiencia”. Las autoridades gubernamentales enfatizan esta concepción de la calidad como*

rendición de cuentas ante los que pagan impuestos para financiar la educación superior.

- *Usuarios del servicio.* Les interesa el concepto de “*calidad como excelencia*”. Interesa asegurar que la obtención del título está asociada a ciertas ventajas con respecto a sus competidores. Por ejemplo desde la mirada de los estudiantes, Vroeijenstijn (1995), amplía la visión al señalar que ellos están más interesados en alcanzar la satisfacción de sus intereses, desarrollarse personalmente y prepararse para una plena participación en la sociedad. Clemenza, Ferrer, Araujo y Espina (2006 parr 1) “consideran que el término calidad en la educación se asocia con la capacidad, tanto de las instituciones de educación superior como de los individuos que la conforman, de satisfacer requerimientos del desarrollo económico, político y social de la comunidad que interactúa”.
- *Usuarios del producto.* Se asocia con la concepción de “*calidad como adecuación a los objetivos*”. Por ejemplo empleadores enfatizan que la formación esté orientada al logro de adecuados perfiles de formación para una buena inserción laboral.
- *El personal de la institución.* Estos interpretan “*la calidad como perfección*” o *consistencia*, donde las normas de actuación deben estar orientadas por la ética profesional del buen hacer. Por ejemplo, señala, Vroeijenstijn (1995), los académicos ven la calidad con relación a la efectividad de su docencia, las condiciones de su contexto de trabajo y el nivel de interacción entre docencia e investigación. De acuerdo con Rodríguez (2013) no es posible pretender trasladar la concepción “cero defectos” al sector educación sin embargo “no puede obviarse la toma en consideración de que el proceso de formación]...[puede diseñarse y ejecutarse con más o menos errores” (pág. 30) de ahí la importancia de esta perspectiva de calidad que da paso a los sistemas internos de aseguramiento de calidad.

A lo señalado por Rodríguez (2013:26), se le agrega la consideración de *la calidad como transformación*, basada en la noción de cambio cualitativo, de innovación. Una educación de calidad es aquella que produce cambios e impactos para beneficio de sus grupos de interés. Por ejemplo Schmelkes (1994:4) plantea que:

la calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para sus habitantes.

Otro aspecto a destacar en relación con la calidad educativa como transformación es la de identificarse como una universidad cuya visión sea la innovación permanente para la mejora de la calidad. Estos desafíos se manifiestan dentro de la universidad impulsando cambios internos que la empujan a convertirse en fuente generadora del

cambio y de la transformación social, a través del replanteamiento de su misión institucional frente a las nuevas demandas de la sociedad de la información el conocimiento y el aprendizaje; así como la problemática humana y del planeta.

Para UNESCO, otro elemento importante para evaluar la *calidad es la consistencia*, tanto interna como externa de una institución es decir

Calidad en la educación superior, puede ser definida como el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión y propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones obtiene. (ALFA, 2009:2).

Centrarse solo en la calidad como ajuste a los propósitos institucionales (fitness for purpose) conlleva un riesgo de autorreferencia, que no toma en consideración los requerimientos del medio externo. Por eso necesario complementar “el ajuste a los propósitos declarados a las exigencias pertinentes del medio externo” (Lemaitre, 2011:20)

3.2.1.2 La calidad desde los enfoques evaluativos

Ya se mencionó en el apartado anterior la necesidad de situarse dentro de ciertas perspectivas teóricas, ante la necesidad de evaluar la calidad, esto permite discernir entre la concepción de calidad interpretada desde la eficiencia social o desde el enfoque de la reconstrucción social, estas obedecen a racionalidades teóricas absolutamente opuestas son la dimensión tecnológica positivista y la dimensión crítica constructiva.

De acuerdo con Santos Guerra (1998:16-28), desde dichas perspectivas teóricas la evaluación tiene funciones diferentes: la evaluación como medición (dimensión tecnológica positivista) y la evaluación como comprensión y transformación (dimensión crítica/ reflexiva).

Para autores como González y Espinoza (2008:261) el concepto de calidad en educación superior, de acuerdo con los propósitos, es asociable a dos enfoques: el primero se inspira en el concepto de garantía de la calidad, entendido como el cumplimiento de ciertos estándares mínimos de garanticen que el egresado tiene las competencias para desempeñarse, adecuadamente en sus funciones ciudadanas,

personales, sociales y profesionales y tiene un fuerte vínculo con la noción de rendición de cuentas, “accountability”, de las instituciones de educación superior ante los gobiernos o instituciones que rijan en el país, implica una evaluación externa; el segundo, se sustenta en el concepto de mejoramiento de calidad o autorregulación que implica evaluación interna, en el cual las instituciones se plantean metas de superación continua, esto se asocia con el concepto actual de aseguramiento de calidad en el concepto utilizado por ANECA (2009). CINDA (2012). El Aseguramiento de la Calidad nace como una evolución natural del Control de Calidad, que resultaba limitado y poco eficaz para lograr la mejora de calidad prevenir desaciertos y la sostenibilidad de la mejora.

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

Lo expuesto conduce a que los Estados e Instituciones educativas promuevan la calidad con acciones concretas como la de crear sistemas de aseguramiento de calidad y certificar la funcionalidad y sostenibilidad de los mismos. Dichos sistemas de aseguramiento de calidad promueven un modelo que se construye a partir de la concepción de calidad vinculada con el concepto de educación en el que se fundamentan los fines misionales de la institución educativa, lo que demanda la sociedad local y global para mejorar calidad de vida del ser humano.

Pese a la multiplicidad de los puntos de vista sobre la calidad en la educación superior, hay aspectos en los que se encuentra mayor consenso en cuanto a los propósitos misionales de la educación superior. Este trabajo de investigación se fundamenta el concepto de calidad en la perspectiva de la UNESCO (2007:5) que considera que “la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa” transversando la cultura organizacional universitaria institucionalizada. Esto se debe manifestar en un nivel de consistencia tanto interna como externa que exhibe la institución educativa.

3.2.2 Dimensiones de la concepto de Calidad Educativa.

Como ya se ha descrito la calidad de la educación tiene muchas dimensiones y determinantes. Casassus (1999), menciona que a diferencia de quienes ven la calidad nada mas desde el punto pedagógico, hay quienes lo ven de una manera más amplia, un concepto conformado por diferentes criterios o dimensiones. Astorga, Blanco, Guadalupe, Hevia, Nieto y Robalino (2007:7), exponen que:

eficiencia y eficacia, considerando la educación como un producto y un servicio que tiene que satisfacer a los usuarios, sin duda son fundamentaes pero insuficientes, desde la perspectiva de la OREALC/UNESCO las minensiones a considerar son: respeto a los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia.

3.2.2.1 Equidad

La equidad introduce un principio ético o de justicia en la igualdad. Booth y Ainscow (2000) considera que “la equidad debe trabajarse en tres dimensiones para una educación inclusiva: elaborar políticas, crear culturas y desarrollar prácticas” (pág: 20), se promueve un desarrollo inclusivo y participativo que acoge el cambio y la atención de la diversidad del alumnado en cada sociedad.

Una educación de calidad con equidad, es aquella que se brinda a todos por igual, pero considerando las características y oportunidades que cada beneficiario requiere, es decir, es importante la individualidad de los estudiantes, su contexto social, su ámbito cultural y su entorno geográfico. La equidad es un ordenador de diversidades, comprende principios de igualdad y diferenciación, al responder a las necesidades de cada persona asegura que todas tengan oportunidades diferenciadas para hacer efectivo su derecho a la educación. Es decir, una educación de calidad debe procurar que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizajes posibles.

Green (2010) señala que equidad e igualdad son dos principios estrechamente relacionados, pero distintos. El aumento de las desigualdades en nuestro planeta y en el acceso de las personas al uso y disfrute de los recursos, lleva a plantear los objetivos de equidad como sustanciales al desarrollo humano sostenible de las naciones.

Latapí (2009:263) explica que en el plano de la macroplaneación, la equidad es la concurrencia de cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, los cuales Tomasëvski (2001) los describe como los cuatro pilares que debería tener una educación de calidad y equidad. En el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno con lo que se debe garantizar el salto desde la igualdad en el acceso a la igualdad en la calidad de los aprendizajes.

Los criterios que presentan Latapí y Tomasevsky se asocian con lo que propone Lujambio (2010:43) y agrega que es obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad desde una triple dimensión:

- *Equidad de acceso*: ingreso a los diferentes niveles educativos sin distinción alguna a través de la disponibilidad y accesibilidad.
- *Equidad en los recursos y calidad de los procesos educativos*, ajuste diferenciado y equitativo de todos los recursos disponibles para las distintas necesidades y capacidades de personas o grupos, a través de la acpetabilidad y adaptabilidad, y cumplidos estos dos criterios se estará encaminado a lograr la
- *Equidad en los resultados de aprendizaje* todos los estudiantes independientemente del origen social, cultural o geográfico deberán poseer resultados de aprendizaje equiparables e inclusivos entre diversos grupos sociales.

Tomasevski (2005), contempla que la Educación de calidad es un Derecho y como tal debe ser equitativa. A manera de aclarar el ejercicio de este derecho, Tomasëvski (2001) describe las características mínimas que debería tener una educación de calidad y equidad: **asequibilidad** se valora a través de la disponibilidad con que el Estado asegura la infraestructura requerida, equipamiento, presupuesto necesarios, cantidad de maestros suficientes; **accesibilidad** implica gratuidad, accesibilidad económica, material y geográfica; **aceptabilidad** de la educación es la capacidad de ofrecer una educación consecuente con los derechos y expectativas de los usuarios

y **adaptabilidad** requiere pertinencia del currículum y de la oferta educativa, que respondan a las necesidades de los usuarios.

. Aunque este derecho se declara para los niveles de la educación básica obligatoria, también declara que la educación superior debe hacer lo posible por cumplirlo De acuerdo con Beiter (2005), este derecho, es también válido para la educación superior” debe proveerse de acuerdo con las capacidades, es decir, cualquiera que alcance los niveles académicos necesarios debe poder acceder a una educación superior” (p. 20).

3.2.2.2 Relevancia

Siguiendo a Lujambio (2010:43) con los principios fundamentales de una calidad educativa, se tiene que, una educación relevante es aquella que, partiendo de las exigencias sociales y el desarrollo personal, genera aprendizajes significativos. La relevancia se refiere al *¿qué?* y *¿para qué?* de la educación en el aprendizaje de competencias logrando participar en los diferentes ámbitos y retos que impone la actual sociedad; se refiere a la facultad para desarrollar un proyecto de vida con los más altos fines educativos en beneficio propio y de los demás. Es así entonces que, la relevancia de la educación debe dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables por y para la humanidad de nuestro siglo; garantizar la posibilidad de conocer, vivenciar, respetar los derechos y libertades humanas fundamentales, estableciendo un equilibrio entre las demandas educativas sociales y las de desarrollo personal de los individuos, en una idea holística de la importancia de la formación superior.

3.2.2.3 Pertinencia

La pertinencia en educación indica que ésta debe ser apropiada, adecuada para las personas de distintos estratos sociales y culturales. Es decir, se ciñe al papel y el lugar de la educación superior en la sociedad trascendiendo sus demandas, por lo que debe analizarse desde una perspectiva más amplia que tome en cuenta los desafíos y requerimientos que le impone la sociedad en su conjunto -el acceso y la participación, la enseñanza y el aprendizaje, la función de la universidad como centro de investigación, la responsabilidad social de la educación superior, el mundo laboral y la

función de servicio de la educación superior en la comunidad- y lo que ésta espera de aquélla. (Tunnerman, 2010).

3.2.2.4 Eficacia

Se refiere al establecimiento de las relaciones de congruencia de medio afines, es decir, si la selección, distribución y organización de los recursos utilizados es apropiada para alcanzar logros en los fines y los propósitos pre-establecidos, mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos en las necesidades, expectativas y demandas sociales. (Tunnerman, 2006).

3.2.2.5 Eficiencia

Se refiere a la relación existente entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello. La eficiencia compromete un atributo central de la acción pública, el cual radica en que ésta honre los recursos que la sociedad a través del Estado destina para tal fin, por lo que la obligación de ser eficiente toca a la garantía de un derecho ciudadano. Por tanto, la eficiencia se concreta en la actuación responsable de los servidores públicos al hacer que los recursos destinados a la educación logren los propósitos de manera óptima y oportuna. Pensar en estos principios de la calidad educativa conlleva una seria intencionalidad de configurar políticas y acciones que apunten a una educación de espectros más amplios. (Lujambio, 2010:44)

La información presentada anteriormente, abona a la propuesta de que la institucionalización del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior debe guardar estos principios fundamentales de calidad, ya que a pesar de que las instituciones de educación superior han venido progresivamente incorporando la gestión de calidad, así como la formación basada en competencias, no se ha institucionalizado una cultura de calidad que incida de manera permanente y sostenida la forma de trabajo de la institución obteniendo control, garantía y mejora de su calidad educativa.

3.2.3 Factores de Calidad en Educación

El asumir el concepto de calidad educativa propuesto por la UNESCO (2015), se acepta la importancia de los principios que subyacen en él. No obstante, hablar de calidad educativa, reconociendo que son múltiples los determinantes de la misma, conlleva a plantearse ciertas interrogantes respecto a *cuáles factores* deben considerarse para hablar de una educación de calidad y si estos factores están relacionados en cuanto a los principios que se plantearon.

3.2.3.1. La propuesta Seibold

Para Seibold (2000), la calidad educativa contempla al menos, tres “factores” que inciden en su conformación: el sociocultural, el institucional-organizativo y el didáctico-pedagógico. A continuación, se describen:

El Factor Sociocultural

Referido al “contexto sociocultural” en el cual la institución escolar vive y se desarrolla. Aquí se descubren aspiraciones, necesidades, el “clima” para el acrecentamiento de la calidad educativa. Se encuentran las demandas y problemas, y se desarrollan las “correlaciones que se dan entre contexto sociocultural» e institución escolar en cuanto a calidad educativa, tanto en el impacto de la sociedad sobre la escuela, como de ésta sobre aquélla.”

El Factor Institucional – organizativo

El segundo factor que afecta a la calidad educativa lo proporciona su propio «contexto institucional-organizativo», que la sostiene en un complejo entramado donde se entrecruzan variados procesos articulados por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que le da su espíritu y su forma institucional.

El factor Didáctico – pedagógico

El tercer factor que afecta a la calidad educativa lo proporciona el inmediato “contexto didáctico-pedagógico” propiamente dicho. Aquí está en juego el arte de todo el proceso educativo, ya que en su irrepetible inmediatez tanto el docente como los alumnos deben poner en acción todo lo que está previsto en los niveles previos y más

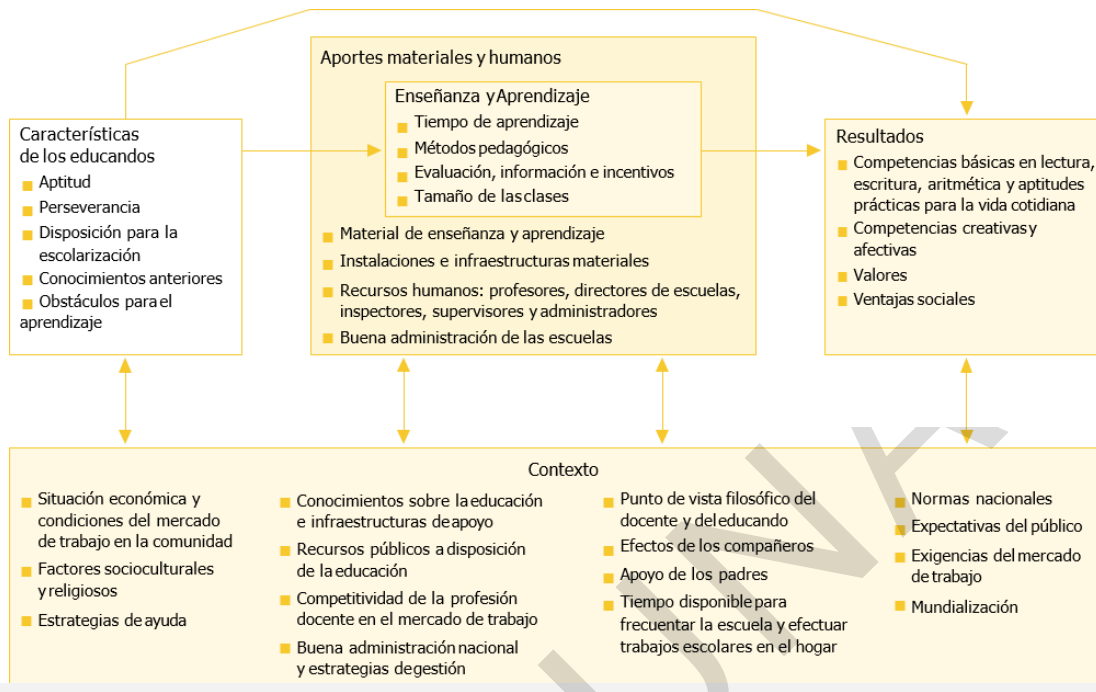
alejados tanto del «contexto sociocultural» como del «contexto institucional-organizativo».

3.2.3.2. La propuesta de la UNESCO.

La UNESCO (2005:7) considera que al hablar de calidad de educación se deben tomar en cuenta cinco factores importantes que influyen en la calidad y que representan una visión amplia que integra las cuestiones relacionadas con el acceso a la educación, los procesos de ésta y sus resultados. Estos elementos refuerzan la categoría didáctico-pedagógico expuesto por Seibold (2000). De forma general, estos cinco factores son:

- *Características de los educandos:* basada en la idea de que “los educandos no llegan a las aulas en condiciones de igualdad.”
- *Contexto:* La educación debería reflejar fielmente los valores y actitudes de las sociedades. Aportar al desarrollo humano sostenible.
- *Aportes materiales y humanos:* Esta categoría engloba los recursos materiales y los recursos humanos
- *Enseñanza y aprendizaje:* Este aspecto está relacionado con lo que ocurre en las aulas y en la escuela
- *Resultados:* Esta dimensión de la educación se puede expresar en términos de aprovechamiento escolar y de adquisición de ventajas sociales y económicas de carácter más general.

Figura 6. Esquema para comprender la calidad de la educación a través de los factores presentados.



Fuente: UNESCO (2005).

3.2.3.3. La propuesta de Cecilia Bravlsky

Braslavsky (2004) en su documento “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI” expone lo que a su consideración son diez factores para una educación de calidad ya que inciden en la construcción de una educación de calidad para todos, a la vez práctica, racional y emocional, que forme personas capaces de comprender el mundo y gestar sus proyectos, aprovechando las oportunidades de las sorpresas inevitables y evitando la realización de las profecías descartables que forman parte del escenario de comienzos del siglo XXI. (Braslavsky 2004:22)

Estos factores son: la pertinencia personal y social; la convicción, la estima y la autoestima de los involucrados; la fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores; la capacidad de conducción de los directores e inspectores; el trabajo en equipo dentro de la escuela y los sistemas educativos; las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos; el currículo en todos sus niveles; la cantidad, calidad

y disponibilidad de materiales educativos; la pluralidad y calidad de las didácticas; y, los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales.(p. 22-36)

Estos factores abren la puerta a un debate incipiente y fuerte en los contextos educativos. Un análisis a profundidad permite relacionar las tres perspectivas descritas y comprobar que las ideas son compartidas tanto a nivel de agentes educativos como a nivel estructural; la evaluación de la aplicación de algunos de estos factores junto a los principios de calidad, son el marco de referencia para los procesos de la gestión de la calidad. La propuesta de Braslavsky aporta muchos elementos a los factores organizativos para el aseguramiento de calidad.

Al respecto Braslavsky (2006:99) presenta algunas evidencias; el primer indicio alentador es que algunas políticas educativas adecuadas a estos factores parecen dar resultado, por ejemplo, con mayor o menor afinidad de cada quién, el esfuerzo holandés, finlandés, sueco, el esfuerzo bávaro como ejemplo paradigmáticos en estos procesos. El esfuerzo asturiano y el esfuerzo navarro son dos de las comunidades de España que tienen mejores resultados educativos de acuerdo, al menos referidos a indicadores “duros”, tales como los resultados obtenidos en el aprendizaje de la matemática y en el aprendizaje de lectura.

A lo largo de esta sección se ha revisado diversos conceptos de calidad de educación superior en lo que se destaca que la noción de calidad de la educación depende de la perspectiva desde la cual se analice, que el carácter multidimensional del tema, apreciando que los aspectos a considerar para su definición abarcan desde el salón de clases hasta el sistema educativo lo que determina su complejidad por lo cual su gestión debe partir de una concepción y criterios ya establecidos.

Al cierre de esta sección, es importante puntualizar que el discurso de calidad y acreditación está generando poder innovador. Tales desafíos requieren responsabilidad social y representan una gran oportunidad para expandir ampliamente el potencial de las universidades para mejorar su relevancia e impacto en la mejora de la sociedad y las soluciones hacia los problemas de sostenibilidad del ambiente y del planeta.

3.3 Gestión de la calidad de la Educación Superior

3.3.1 Antecedentes de Gestión de calidad.

Siguiendo a Soni, Chaybey, y Ryan (2000), el concepto de calidad no es nuevo para la humanidad; en las empresas, siempre, inconscientemente o conscientemente, se han llevado a cabo acciones para garantizar la calidad de modo que "cumpla con los estándares deseados". Feigenbaum en 1956 acuñó el término "control de calidad" para describir el proceso mediante el cual se aseguraba que un determinado producto se ajustara a lo deseado. Esta era una responsabilidad exclusiva del departamento de control de calidad, hasta finales de los años cincuenta en que bajo el movimiento de Calidad Total la calidad comenzó a ser reconocida como *una responsabilidad de toda la organización*.

Posteriormente, el término "control" fue sustituido por "gestión", y por lo tanto, el término "gestión de la calidad" entró en vigencia. (Soni y otros, 2000). De acuerdo con Correa, Álvarez, y Valderrama (2009) el modelo de gestión entró en el ámbito educativo a partir de los años setenta.

Ante la tendencia a confundir la gestión con la administración, Correa, Álvarez, y Valderrama (2009:4) expresan que

la gestión como tal, surge del desarrollo o evolución natural de la administración como disciplina social, que está sujeta a los cambios operados en las concepciones del mundo, del ser humano y del entorno económico, político, social, cultural y tecnológico]...[, donde el término gestión abarca muchas dimensiones y consideran como distintiva de la misma, la dimensión participativa, es decir, se concibe como una actividad de actores colectivos y no meramente individuales.

Parafraseando a Correa, Álvarez, y Valderrama (2009), en América Latina, durante las décadas de los 80 y 90, la globalización e internacionalización, el surgimiento de paradigmas humanistas, culturales y del pensamiento complejo lograron permearse la manera de dirigir las instituciones educativas y obligan a redefinir el rol de sus directivos para responder a los retos y cambios de la educación y sus políticas. Se

reconsidera el papel de los sujetos en las organizaciones, se reconoce el valor de la intersubjetividad, la que es asumida como proceso que da origen y funda la gestión; se redefinen las relaciones de poder y se rescata la valoración del trabajo en equipo, de las metas y visiones compartidas, como elementos sustanciales de la gestión educativa.

Para Chacón (2013) y Arismendi (2009), debido a la mayor complejidad administrativa de las organizaciones sociales modernas en interacción con un entorno dinámico delimitado por la racionalidad social. el significado de la palabra gestión hace referencia a la necesidad de construir nuevas formas de relación, colaboración y organización entre los diversos actores para implementar, operar y evaluar las propuestas educativas. Un sistema de gestión debe

garantizar la aplicación de procesos eficaces en cualquier entidad y debe incluir funciones básicas gerenciales, como la aplicación de conceptos, dirección, organización, ejecución de actividades, control, resultados, evaluación y mejoramiento en los puntos débiles según los requerimientos de la comunidad, en este caso, educativa. (Arismendi, Pereira, Poveda y Sarmiento , 2009:22).

Casassus (1999) presenta siete marcos conceptuales, técnicos e instrumentales para la gestión educativa, que se han ido desplegando desde la década de 1950 hasta finales del siglo XX. Estos son: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico- situacional, el de calidad total, el de reingeniería y el comunicacional. Concluyendo que la gestión trata de acciones humanas para dirigir, donde su valor agregado es la mejora continua. También manifiesta que hoy día las instituciones han ido configurando modelos híbridos sobre los cuales plantean su gestión en respuesta a políticas públicas, a los requerimientos del sector productivo y a organismos nacionales e internacionales.

Pero, *¿Qué es gestión de la calidad?* La respuesta no es única.

Para Heras (2008) Rico (2011) la gestión de la calidad se puede definir como el conjunto de caminos, acciones y decisiones, mediante los cuales se consigue satisfacer requisitos de la calidad deseada.” Es el modo en que la dirección planifica el futuro, implanta programas de actuación y controla los resultados con vistas a la mejora” (Rico, 2011:171).

Para Lepeley (2011) la gestión de la calidad, es un sistema de administración de organizaciones que se basa en el principio de hacer las cosas bien. Y que tiene fundamento en la satisfacción de las necesidades de los grupos de interés externos, pero asume que esas necesidades no podrán ser satisfechas a menos que los grupos de interés internos sientan que la organización satisface sus necesidades.

Estas conceptualizaciones permiten describir a la gestión de la calidad como una acción o conjunto de acciones donde se involucran diferentes actores: administradores, profesores, estudiantes, agencias gubernamentales, benefactores, ex alumnos, la comunidad y agencias de acreditación, donde cada uno de ellos tiene importancia en la calidad del producto final exigiendo, que ese producto cumpla con los estándares deseados o específicos; por tanto, la calidad es responsabilidad de todos en la organización.

De acuerdo con Lepeley (2011):

...cada organización genera demandas específicas que interactúan, en armonía o conflicto, con las necesidades de las personas y la función que desempeñan. La gestión de calidad está dirigida a armonizar la interacción entre las necesidades de las personas, las demandas de la función que desempeñan y la misión de la organización

Sahney et al. (2004) citado por Valenzuela y Rosas (s.f.:39) describe la gestión de la calidad en el ámbito educativo como “un concepto multifacético, en donde se concibe a una institución educativa desde un enfoque sistémico, lo cual supone un sistema de gestión, un sistema técnico y un sistema social, y en donde los principios de calidad son implementados totalmente”.

Para Gonzales y Espinoza (2008):

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. 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 superior. (p. 248)

Como se ha mencionado anteriormente, la universidad se percibe como una organización que presenta los mismos factores que las organizaciones sociales, lo que permite orientar y construir políticas que ordenen y planteen acciones dirigidas a

transformarla con énfasis en la búsqueda de la calidad educativa sin olvidar la importancia del ser humano en ello. “La calidad de las universidades es el referente más importante para juzgar el desarrollo de estas instituciones”. (Clemenza, Ferrer, & Araujo, 2006 parr 15).

En tanto las ciencias, la tecnologías siguen su camino vertiginoso de desarrollo planteando cada vez nuevos desafíos a los que la educación superior debe hacer frente. Hoy día, ya no solo se tiene el desafío de la gestión del conocimiento sino también la gestionar la educación para “ la sociedad del aprendizaje”¹⁹, (Stiglitz y Greenwald, 2014). El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la UNESCO señala que la competitividad de un país depende hoy de su capacidad para producir y asimilar el conocimiento. Estos retos, suponen el aprovechamiento de las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo pero que está en correspondencia directa del saber, del ser y saber hacer, el knowhow de la institución. Bruner (2011) considera que para mejorar los ingresos y la competitividad de los países a nivel internacional es una condición necesaria desarrollar este sector.

También hay presiones para aumentar la rendición de cuentas, entendida de acuerdo con Simet (1988) no al control sino a la responsabilidad por la forma en que se ejerce, como un principio moral acerca del logro de resultados e impactos encomendados. La adopción de la gestión de la calidad en educación ayudará a las instituciones de educación superior a mantener su competitividad, eliminar ineficiencias en la organización, atender las necesidades del mercado, la gestión del conocimiento y del aprendizaje, logrando un alto desempeño en todas las áreas para satisfacer las necesidades de todas las partes interesadas y sectores de interés de la educación superior, con el fin de producir líderes de calidad, ciudadanos éticos y propositivos y responsable de atender y encontrar soluciones a la problemática social. Dentro de

¹⁹Joseph E. Stiglitz y Bruce C. Greenwald. La creación de una sociedad del aprendizaje. Una nueva aproximación al crecimiento, el desarrollo y el progreso social (título original: Creating a Learning Society: A New Approach to Growth, Development, and Social Progress, 2014)

este panorama, la educación superior puede generar cambios significativos que contribuyan a elevar la calidad de vida de los individuos que se desarrollan en su entorno.

Lepeley (2007), opina que “las organizaciones forman la sociedad y la educación es el nexo que articula las organizaciones en una sociedad” (p.71). Así, siendo la educación la que conecta dicha red de organizaciones, asumiendo el rol de promotora del desarrollo local, regional y/o nacional (en el sentido y significado que se sostiene en esta tesis), como institución “determinante en el desarrollo de las organizaciones, en el crecimiento del país y en el progreso de la sociedad” (p.71); la universidad debe adaptar su estructura con los elementos necesarios que le permitan dar respuesta de forma equitativa, eficiente, pertinente, relevante y efectiva a las exigencias de sus beneficiarios y grupos de interés. Para esto es necesario establecer la gestión de la calidad como proceso fundamental de las Instituciones de Educación Superior (IES).

3.3.2 Modelos de Evaluación para la Gestión de la calidad en Educación

Existen distintos modelos de gestión de la calidad de la educación que se han inspirado en los principios de gestión de la Calidad Total y se definen para buscar la excelencia en la gestión. Entre los modelos de Gestión de la Calidad de la educación más reconocidos a nivel Internacional, la literatura destaca los modelos: Deming, *Malcolm Baldrige, Excelencia y Calidad de la European Foundation for Quality Management, (EFQM), el Sistema de la International Standard Organization (ISO)*.

Estos modelos, aunque surgen en el mundo empresarial, han sido adaptados para el sector educación desarrollando sistemas propios de la gestión de la calidad educativa basados en una perspectiva sistémica, el aprendizaje organizacional y el enfoque hacia los grupos de interés. La aplicación de la calidad en el concepto de la educación, cuya aparición data de la década de los ochenta impulsado en un principio por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (O.C.D.E.) y, posteriormente por las Comisiones Europeas. (Hernández, 2012,pág. 23)

Dichos modelos van muy ligados a la evaluación como estrategia de valoración, de control y de mejora, lo cual implica una clara investigación evaluativa en las diferentes

organizaciones, unidades o procesos que pertenezcan a una cierta universidad. Dichas evaluaciones varían según las agencias de acreditación, pero siempre tienen las finalidades de responsabilidad social, la calidad académica y una respuesta a sus propósitos, misión y visión.

La incorporación de modelos de gestión de calidad a educación brindan beneficios tales como una referencia de calidad para la organización desde un enfoque sistémico, detección de áreas fuertes y áreas por mejorar, el camino para la mejora continua, trabajo conjunto para logro de objetivos entre otros.

Una característica de estos modelos es que son dinámicos, van evolucionando de acuerdo con los requerimientos que surgen en el entorno.

A continuación se hará una breve descripción de las características de los modelos mencionados.

3.3.2.1 Modelo Deming

Este modelo fue desarrollado en Japón en 1951 por la JUSE (Unión Japonesa de científicos e ingenieros) y se basa en las teorías de Control Total de Calidad (TQM) constuida con los aportes de Shewhart (1931) “el proceso metodológico básico para asegurar las actividades fundamentales de mejora y mantenimiento: Plan-Do-Check-Act”; Feigenbaum (1949), Total Quality Control, la satisfacción de los usuarios; la Trilogía de Juran.(1967),”La planificación de la calidad, control de la calidad y mejora de la calidad son los instrumentos del directivo en la gestión de la calidad”; Ishikawa (1962) Círculos de calidad ²⁰., entre otros.

Los criterios para la evaluación de la gestión de calidad utilizados en dicho modelo son: políticas y objetivos, organización y operatividad, educación y su diseminación, flujo de información y su utilización, calidad de productos y procesos, estandarización,

²⁰ Definición.-“un círculo de calidad es un pequeño grupo compuesto por personas voluntarias, que resuelve los problemas de los niveles mas operativos de la empresa. Todos sus componentes pertenecen a la misma area de trabajo y habitualmente es el propio grupo quien determina el problema a resolver”

gestión y control, garantía de calidad de funciones, sistemas y métodos, resultados y planes para el futuro. La evaluación tiene como objetivo comprobar mediante el control de calidad que se hayan obtenido buenos resultados y la satisfacción con el enfoque del bienestar público.

3.3.2.2 Modelo Malcom Baldrige

Los criterios Baldrige son desarrollados a raíz de la creación del Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige (MBNQA)²¹ a la calidad en 1987 con el fin de promover la excelencia. El Modelo en siete áreas críticas de la organización: 1) liderazgo, 2) planificación estratégica, 3) enfoque a grupos de interés, 4) gestión de la información y análisis de datos y dirección del conocimiento, 5) gestión de los recursos humanos, 6) gestión de los procesos y 7) resultados económicos y empresariales. (NIST, 2010, pág. 49).

En términos educativos, según Hernández, (2012), el premio Baldrige define estos valores claves:

función de la dirección (liderazgo), educación centrada en el aprendizaje (mejora continua), organizaciones y personal que aprenden (desarrollo de las personas), valores del profesorado, la dirección y corresponsables (participación), agilidad (respuesta rápida a las demandas de la sociedad), centradas en el futuro (visión a largo plazo), gestionar para la innovación (calidad en el diseño), gestión basada en hechos reales (gestión por datos), responsabilidad y ciudadanía públicas, centrada sobre resultados y la creación de valores, perspectiva sistémica de la educación (desarrollo de cooperaciones interna y externa). (pág. 49)

3.3.2.3 Modelo EFQM

El modelo proporcionado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM siglas en inglés) surgió en 1991, siendo revisado en 1999 y en 2003. Se utiliza como modelo de valoración para los Premios Europeos a la Calidad. En el

²¹ Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige (MBNQA)²¹ por el presidente de los Estados Unidos de América, Ronald Reagan, en 1987.

trabajo publicado por Martínez y Riopérez (2005) los autores exponen referente al modelo aplicado a los centros educativos:

Las administraciones educativas, los sistemas educativos y las instituciones educativas públicas y privadas participan del interés por el movimiento de la calidad total, para el logro de la excelencia, a través de la implicación de todos los miembros de la institución, en sus distintos niveles de responsabilidad, en los procesos de gestión y autoevaluación para la mejora y rendimiento de cuentas a la sociedad.

La Comisión Europea, desde 1997, promueve la utilización del Modelo EFQM para la evaluación de instituciones educativas, y son muchas las administraciones educativas públicas que lo han adaptado. En España, desde esa fecha, el Club Gestión de Calidad (CGC), representante en España de EFQM, con el Instituto de Técnicas de Estudio de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (ITE, CECE) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), hicieron una adaptación del modelo para su aplicación en los Centros Educativos, actualizada en el 2001 que ha sido revisada en años posteriores.

La finalidad del modelo aplicado al ámbito educativo es conocer la realidad del centro mediante la autoevaluación, y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará elaborar planes y estrategias de mejora. Estas dos características, junto con la implicación de todos en el proceso de autoevaluación y la toma de decisiones, se consideran factores que inciden en la mejora de la calidad de los servicios que el Centro Educativo presta a la sociedad.

El modelo define nueve factores críticos para el buen funcionamiento de la organización a los que denomina criterios, fundamentados en elementos o indicadores. La comprobación sistemática de la existencia o no de dichos indicadores en la institución, como procedimiento para la autoevaluación, permite tener un conocimiento del funcionamiento del centro basado en hechos, con el fin de elaborar proyectos y planes de mejora en coherencia con las necesidades detectadas.

La utilización de la autoevaluación para la recogida de información, como herramienta de mejora continua, permitirá avanzar en el logro de la política y estrategia del centro, concretados, entre otras cosas, en los objetivos de aprendizaje y formación de los

alumnos, teniendo en cuenta la formación del personal y los recursos necesarios hacia la excelencia.

Los nueve criterios EFQM y su breve descripción que se recogen del documento antes citado, son:

1. *Liderazgo*: Los líderes excelentes desarrollan y facilitan la consecución de la misión y la visión, desarrollan los valores y sistemas necesarios para que la organización logre un éxito sostenido y hacen realidad todo ello mediante sus acciones y comportamientos, reorientan la organización cuando es necesario. (Integrado por cinco elementos: sobre el desarrollo de la misión, visión, valores y principios éticos, implicación del personal para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua. Interactúan con clientes y colaboradores, refuerzan la cultura de excelencia en las personas, definen e impulsan el cambio en la organización).

2. *Política y estrategia*: Las organizaciones excelentes implantan la visión, la misión y los valores y desarrollan la estrategia centrada en los grupos de interés, y desarrollan y despliegan las políticas, planes, objetivos y procesos para hacer realidad la estrategia de la organización. Integrado por cuatro elementos: La política y estrategia se basa en las necesidades y expectativas actuales y futuras, en la información de indicadores de rendimiento, investigación, aprendizaje, actividades externas, se desarrolla, revisa y actualiza, se comunica y despliega mediante un esquema de procesos clave.

3. *Personas*: Las organizaciones excelentes gestionan, desarrollan y hacen que aflore todo el potencial de las personas que las integran. Fomentan la justicia y la igualdad e implican a las personas. Integrado por cinco elementos: planificación, gestión y mejora de los recursos humanos; identificación, desarrollo y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas; implicación y asunción de responsabilidades por las personas; existencia de diálogo y reconocimiento y atención a las personas.

4. *Alianzas y recursos*: Las organizaciones excelentes planifican y gestionan las alianzas externas, proveedores y recursos internos en apoyo de su política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos. Establecen un equilibrio entre

las necesidades actuales y futuras de la organización, comunidad y medio ambiente. Integrado por cinco elementos: gestión de alianzas externas, gestión de los recursos económicos y financieros, gestión de edificios, equipos y materiales, gestión de la tecnología, gestión de la información y del conocimiento.

5. *Procesos*: Las organizaciones excelentes diseñan, gestionan y mejoran sus procesos para satisfacer plenamente a sus clientes y grupos interesados, y generar cada vez mayor valor para ellos. Integrado por cinco elementos: diseño y gestión sistemática de los procesos, investiga las necesidades de los clientes y del persona, elabora el plan de educación y formación del centro, plan de enseñanza, de evaluación de los alumnos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de actividades extraescolares y complementarias. procesos de dirección en todos los niveles, relaciones y comunicación con los clientes e interesados, gestión de nuevos alumnos) (Comprobación de mejora continuada de los resultados, en coherencia con los requerimientos y necesidades explícitas e implícitas. Establece indicadores sobre los resultados de los procesos y fija objetivos de mejora. Gestión y apoyo a la implantación de cambios a través del control del proyecto, verificación, formación y revisión. Revisa los procesos clave para asegurar su progreso y garantizar su éxito).

6. *Resultados en los clientes*²²: Las organizaciones excelentes miden de manera exhaustiva los resultados que esperan se alcancen en el alumno, y su familia, en relación con lo que está definido en su misión. (Percepción de padres y alumnos de la educación y formación que da el centro). (Integrado por dos elementos: Medidas de percepción e Indicadores de rendimiento).

7. *Resultados en el personal*: Las organizaciones excelentes miden de manera exhaustiva los resultados que esperan que se alcancen en las personas que la integran. Expectativas generadas por el Proyecto Educativo del centro enfoque metodológico, exigencia; satisfacción por la metodología de enseñanza y formativa;

²² Clientes: ...

resultados académicos integrado por dos elementos: medidas de percepción e indicadores de rendimiento.

8. *Resultados en la sociedad*: Las organizaciones excelentes miden de manera exhaustiva los resultados que esperan que se alcancen en la sociedad. Integrado por dos elementos: medidas de percepción e indicadores de rendimiento.

9. *Resultados clave de la organización*: Las organizaciones excelentes miden de manera exhaustiva los resultados que esperan que se alcancen con respecto a los elementos clave de su política y estrategia. Indicadores de los resultados educativos y de otros servicios prestados por el centro integrado por dos elementos: medidas de percepción e indicadores de rendimiento).

3.3.2.4 *Organización Internacional de Normalización (ISO)*

Las normas de la Organización Internacional de Estandarización (ISO siglas en inglés) son protocolos desarrollados con alcance internacional cuyo objetivo es contribuir en la gestión y aseguramiento de la calidad en las organizaciones.

Con sus normas ISO 9001 ha incursionado en educación, creando la norma adaptada a las tareas de formación, es clave para iniciar un sistema de gestión de la calidad, ...

Se estructura de forma tal que, ofrecen una serie de pautas o lineamientos que se deben de cumplir a nivel operativo y organizativo. De este modo, y mediante las pautas que fija cada norma, se establecen procesos y procedimientos para ofrecer valor a los grupos de interés de las organizaciones.

Se enfoca en tres pilares fundamentales: servicio al cliente, gestión por procesos, mejora continua. Cuya, R (s.f.), describe que la norma ISO 9001 pide como requisitos:

1) Establecer un sistema documentado: procedimientos, normativa del caso, registros de acciones claves, mediciones y monitoreo. 2) Una dirección que participa, no basta delegar, hay que estar en el epicentro de los hechos claves. Hay que invertir, construir un currículo actual, establecer políticas, proveer infraestructura y contratar gente, “que no venga a aprender”, que aporte. 3) Recursos. Los tangible: infraestructura, bibliotecas, salas de estudio, salas de profesores, tecnología dentro y fuera del aula, laboratorios, áreas de

esparcimiento, servicios de bienestar estudiantil, limpieza, seguridad y atención rápida.4) El servicio educativo. Improvisar es lo contrario a la calidad

3.3.2.5 La perspectiva de UNESCO

La UNESCO a través de eventos de alcance mundial, tales como la “Declaración Mundial de Educación para Todos” (UNESCO,1990), propuesta que se refuerza en Dakar (2000). En 2005, ofrece los factores a tomar en cuenta para una educación de calidad, sin definir un modelo de gestión y en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 celebrado en Incheón, Corea, ofrece pautas para alcanzar la calidad educativa denominados los objetivos para el desarrollo sostenible. Entre ellos: 1) Acceso de los estudiantes a educación de calidad. 2) Inclusión y Equidad de los estudiantes.3). Igualdad de Género. 4) Empoderamiento Docente. 5) Satisfacción del Docente.6) Insumos. 7) Evaluación del aprendizaje, la enseñanza e instrucción.

3.3.2.6 Asociación Europea para la Garantía de Calidad, ENQA

La Asociación Europea para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior (ENQA, 2005:3) muestra que:

Este informe ha sido elaborado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (1) – mediante la participación activa de sus miembros, en cooperación con EUA, ESIB y EURASHE y mediante el debate con diversas redes de referencia. Constituye la respuesta a los dos mandatos encargados a ENQA en el Comunicado de Berlín de septiembre del 2003 para desarrollar “un conjunto acordado de criterios, procedimientos y directrices en garantía de calidad” y “para explorar la forma de asegurar un sistema adecuado de revisión por pares para la garantía de calidad y/o para las agencias u organismos de acreditación.

Estos criterios han sido distribuidos en tres apartados, que se mencionan brevemente, a continuación:

Parte 1: Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las Instituciones de Educación Superior

1. *Política y procedimientos para la garantía de calidad.* Las instituciones deben tener una política y unos procedimientos asociados para la garantía de calidad y criterios para sus programas y títulos. Asimismo, deben comprometerse de manera explícita en el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y la garantía de calidad en su trabajo. Para lograr todo esto, las

instituciones deben desarrollar e implantar una estrategia para la mejora continua de la calidad. La estrategia, la política y los procedimientos deben tener un rango formal y estar públicamente disponibles. Deben contemplar también el papel de los estudiantes y de otros agentes implicados.

2. *Aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos:* Las instituciones deberían disponer de mecanismos formales para la aprobación, revisión periódica y control de sus programas y títulos.
3. *Evaluación de los estudiantes:* Los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normas y procedimientos que estén publicados y que sean aplicados de manera coherente.
4. *Garantía de calidad del profesorado:* Las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente para su trabajo. Esos medios deben darse a conocer a quienes lleven a cabo evaluaciones externas y serán recogidos en los informes.
5. *Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes:* Las instituciones deben garantizar que los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de los estudiantes son adecuados y apropiados para cada uno de los programas ofrecidos.
6. *Sistemas de información:* Las instituciones deben garantizar que recopilan, analizan y utilizan información pertinente para la gestión eficaz de sus programas de estudio y otras actividades.
7. *Información pública:* las Instituciones deben publicar con regularidad información actualizada, imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre los programas y títulos que ofrecen.

Parte 2: Criterios y directrices europeas para la garantía externa de calidad de la Educación Superior

1. *Utilización de procedimientos de garantía interna de calidad:* Los procedimientos de garantía externa de calidad deben tener en cuenta la eficacia de los procesos de garantía interna de calidad descritos en la parte 1 de los Criterios y Directrices Europeas.

2. *Desarrollo de procesos de garantía externa de calidad:* Las finalidades y objetivos de los procesos de garantía de calidad deben ser determinados por parte de todos sus responsables (incluidas las instituciones de educación superior) antes del desarrollo de los propios procesos, y deben publicarse con una descripción de los procedimientos que van a utilizarse.
3. *Criterios para las decisiones:* Las decisiones formales adoptadas como resultado de una actividad de garantía externa de calidad deben basarse en criterios explícitos publicados con anterioridad que han de ser aplicados coherentemente.
4. *Los procesos se adecuan a su propósito:* Todos los procesos de garantía externa de calidad deben diseñarse específicamente con el fin de asegurar su idoneidad de cara a lograr las finalidades y objetivos fijados.
5. *Informes:* Los informes deben ser publicados y han de ser redactados en un estilo que sea claro y fácilmente asequible para sus destinatarios. Las decisiones, opiniones o recomendaciones contenidas en los informes deben ser fácilmente localizables para el lector.
6. *Procedimientos de seguimiento:* Los procesos de garantía de calidad que contengan recomendaciones para la acción o que requieran un plan de actuación subsiguiente, deben incluir un procedimiento de seguimiento predeterminado que sea aplicado de manera coherente.
7. *Revisiones periódicas:* La garantía externa de calidad de instituciones y/o programas debe llevarse a cabo de una manera periódica. La duración del ciclo y los procedimientos de revisión que van a utilizarse deben estar claramente definidos y ser publicados con antelación.
8. *Análisis de todo el sistema:* Periódicamente, las agencias de garantía de calidad deben editar informes-resumen que describan y analicen los resultados de sus revisiones, evaluaciones, valoraciones, etc.

Parte 3: Criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad

1. *Utilización de procedimientos de garantía externa de calidad para la educación superior:* Las agencias de garantía externa de calidad deben tener en cuenta la existencia y efectividad de los procesos de garantía externa de calidad descritos en la Parte 2 de los Criterios y Directrices Europeas.
2. *Rango oficial:* Las agencias deben ser reconocidas formalmente por las autoridades públicas competentes en el EEES como agencias con responsabilidades en la garantía externa de calidad y deben tener una base legal establecida y cumplir con los requisitos de las jurisdicciones legislativas en las que operen.
3. *Actividades:* Las agencias deben llevar a cabo actividades de garantía externa de calidad (a nivel institucional o de programas) de una manera regular.
4. *Recursos:* Las agencias deben disponer de recursos adecuados y proporcionales, tanto humanos como financieros, que les permitan organizarse y ejecutar sus procesos de garantía externa de calidad de una manera eficaz y eficiente, y disponer de todo lo necesario para el desarrollo de sus procesos y procedimientos.
5. *Declaración de la misión:* Las agencias deben tener unas metas y unos objetivos claros y explícitos para su trabajo, incluidos en una declaración de misión que esté públicamente disponible.
6. *Independencia:* Las agencias deben ser independientes de modo que tengan una responsabilidad autónoma por su funcionamiento y que terceras partes, tales como las instituciones de educación superior, ministerios u otros agentes implicados, no puedan influir en las conclusiones y recomendaciones que hagan en sus informes
7. *Criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias:* Los procesos, criterios y procedimientos utilizados por las agencias deben definirse previamente y estar disponibles públicamente. Se espera que estos procesos incluyan normalmente:
 - una auto-evaluación o procedimiento equivalente por parte del sujeto del proceso de garantía de calidad;
 - una propuesta de plan de mejora

- una evaluación externa realizada por un grupo de expertos que incluya, cuando sea apropiado, uno o más estudiantes y visitas in situ según criterio de la agencia.
- publicación de un informe que incluya las decisiones, recomendaciones u otros resultados formales;
- un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones llevadas a cabo por el sujeto del proceso de garantía de calidad a la luz de las recomendaciones contenidas en el informe.
- Plan de mejora

8. *Procedimientos de Responsabilidad:* Las agencias deben disponer de procedimientos para rendir cuentas.

3.4.2.7. La propuesta del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior .

El Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) es un organismo regional centroamericano sin fines de lucro, constituido por los sectores académicos público y privado, gubernamental y profesional de América Central, y es la instancia comisionada para conceder la acreditación de calidad y el reconocimiento regional a los organismos o agencias de acreditación de la educación superior, sean estos nacionales, regionales o extra regionales. Este reconocimiento se otorga según los lineamientos, características y marcos de referencia que el Consejo ha definido para tal efecto.

El CCA pretende, a través de su modelo de acreditación, contribuir al mejoramiento del perfil de los organismos y agencias de acreditación que operan en la región y, consecuentemente, mejorar la calidad de las instituciones, programas y carreras de educación superior centroamericanas, garantizando que tales agencias y organismos trabajan bajo criterios de suficiencia, congruencia y pertinencia en sus procesos de acreditación de la calidad, según lo establece el modelo evaluativo del CCA.

Los criterios utilizados para medir la calidad propuestos por el CCA son:

Eficiencia: Grado en que la agencia u organismo de acreditación utiliza los insumos o recursos de los que dispone para convertirlos en resultados esperados.

Eficacia: Grado en que la agencia u organismo ha alcanzado los objetivos propuestos.

Pertinencia: Medida en que los objetivos de la acreditación planteados por la agencia u organismo son congruentes con las necesidades para el aseguramiento de la calidad de las carreras, programas o instituciones de educación superior.

Suficiencia: Grado en que la información brindada por la agencia u organismo de acreditación satisface las calidades mínimas y necesarias requeridas por el CCA (calidades mínimas y necesarias: completitud y claridad).

Modelo Audit Centroamericano

De cara a facilitar la mejora de los resultados obtenidos por las Instituciones de Educación Superior (IES) Centroamericanas, conscientes de la importancia y utilidad que puede suponer, así como de los beneficios que puede obtener su destinatario último, la sociedad donde los egresados desarrollarán su futura labor profesional, el Consejo Centroamericano de Acreditación (en adelante CCA) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA), desarrollaron un proyecto conjunto y sin ánimo de lucro, denominado “Programa AUDIT – Centroamérica”. El mismo desarrolló un modelo para el diseño, implantación y certificación voluntarias de Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) por las IES de la región.

Dicho modelo de acuerdo con publicación del CCA (2014) fue concebido basado en referentes internacionales solventes y contrastados, para el contexto centroamericano. Dicho Modelo basa sus dimensiones en aquellas que ya están siendo utilizadas como referente de los sistemas de garantía interna de calidad en muchas de las universidades de España (Programa AUDIT-ANECA).

El Audit Centroamericano se perfila como una herramienta estratégica que les permita a las instituciones educativas de manera planificada establecer, documentar, implementar y mantener una estructura operativo-administrativa y docente basada en procesos que aseguren la calidad y contribuya en el establecimiento de una cultura de calidad organizacional

Incluye cuatro dimensiones para la gestión de calidad: gestión, docencia, investigación y proyección social.

3.3.3 Principios de la Gestión de la calidad

Los modelos de calidad educativa y de gestión de calidad vistos anteriormente convergen en cinco elementos que se interrelacionan entre sí para lograr la calidad. Para los propósitos de esta investigación, se toman y se adoptan como principios a integrar en un sistema de gestión de calidad de la educación, a saber: liderazgo, planificación prospectiva estratégica, talento humano, gestión de los procesos y resultados del desempeño. A continuación, se define cada uno de ellos.

3.3.3.1 Liderazgo.

El liderazgo es asociado generalmente al director de la organización, por ser considerado el líder de una institución, partiendo de que justamente son ellos los que, a través de su liderazgo, regulan la gestión de las instituciones. Esta visión de liderazgo se visualiza en todas las épocas, poniendo de manifiesto que existe una estrecha relación entre liderazgo y calidad.

Lepeley (año,:pag) expone que el liderazgo “es la ciencia de conducir una organización de la situación actual a una situación futura comparativamente mejor, donde las personas son el principal factor de cambio”. Un líder de calidad, por lo tanto, es

la persona que se focaliza en las personas, en las necesidades, que inspira confianza y tiene una perspectiva global y de largo plazo; promueve las ideas y se centra en la búsqueda de soluciones, apoya el cambio, estimula las acciones de otros, aprende de otros, adopta lo mejor, y da importancia a lo que los colaboradores hacen bien y educa en lo que es posible hacer mejor.

En la gestión educativa, este aspecto es de vital importancia y se estudia como Gestión Directiva. El hablar de gestión directiva se refiere a las acciones que realiza el directivo docente, ya sea llamado rector o director; es él, la persona encargada de orientar, dirigir y liderar la institución educativa, el clima organizacional, brindar soluciones y promover la evaluación y el mejoramiento continuo.

Así, para Arroyo (2009):

La Gestión Directiva constituye todos aquellos espacios de tiempo definidos (períodos) por el director, para crear y formar las estrategias (concebir), dirigidas a prevenir y organizar (preparar), el conjunto de conocimientos, cualidades, experiencias y habilidades que individual y colectivamente posee su personal (potencial), para hacerlas pasar por una serie de estados, cada uno más perfecto que el anterior (desarrollar) y darles la fuerza necesaria (fortalecer) para alcanzar su razón de ser (misión) y traducir en realidad su imagen mental futura (visión).

Focalizándose en la visión de Gestión Directiva orientada al currículo, de esta forma su conceptualización se visualiza como la acción estratégica de intervención del currículo en las instituciones.

3.3.3.2 Planificación prospectiva estratégica.

La planificación prospectiva estratégica se refiere al camino que la dirección de una institución elige para poner en práctica la misión de la organización, utilizando los recursos humanos, físicos y financieros en la forma más efectiva y eficiente posible.

La planeación prospectiva estratégica se dirige a la acción concreta, es Saber hacia dónde vamos.

Baena (2015) plantea cuatro fases del proceso de la planeación prospectiva estratégica y considera que puede ser interesante para su aplicación de manera sistemática: diagnóstico, organización, planeación y acciones, continuidad y talento humano.

La dimensión de Talento Humano toma dos vertientes el enfoque en los clientes y el otro en los recursos humanos de la institución.

Enfoque en los grupo de interés y su satisfacción

Al hablar de gestión de la calidad orientada en educación, se refiere a cada uno de los y las estudiantes, las personas u organizaciones que tienen demandas o necesidades de educación y obtienen beneficios sin ser consumidores directos, por nombrar a los padres o apoderados de alumnos, las fuentes laborales, la sociedad, y la economía.

Las nuevas demandas que la sociedad globalizada exige a las instituciones de educación superior para poder ofrecer calidad en educación. De manera general, la necesidad común de los estudiantes y que todos los sistemas educacionales tienen que responder a cualquier nivel es: “el desarrollo de habilidades y capacidades

‘personales, intelectuales y espirituales’, que necesita cada alumno para avanzar en el ambiente que lo rodea y en el mundo actual.” (Lepeley, año, p.35) porque “en esencia, la satisfacción de necesidades de los alumnos resulta en mayor aprendizaje y mejora la calidad de la educación” (p.36).

En la gestión educativa se habla de una gestión docente. La cual expone que la educación tiene que ser entendida como un proceso continuo de desarrollo de habilidades, estrategias y herramientas, a fin de que los estudiantes adquieran con éxito las competencias necesarias para su desenvolvimiento social, laboral y personal.

Por ende, la gestión docente, “no está en la enseñanza sino en la adecuada gestión de estrategias para aprender, es decir el docente es un gestor y gerente del acto educativo.” (Correa, et.al, s.f.:39)

Para el Lemaitre (2012:22):

Existe una gran variedad de condicionantes para el (SIC) gestión docente, dependiendo del tipo de institución, de su tamaño, de su localización, de su carácter público o privado, de la modalidad preferencial para implementar la docencia (presencial, tradicional, no convencional, o no presencial) y del nivel en que se imparte (pregrado o postgrado). Sin embargo, en general se pueden establecer siete rubros en la gestión docente: la gestión del currículo, la gestión de asuntos estudiantiles, la gestión del personal docente, la gestión de los recursos materiales y de información, y la planificación y la evaluación global de la función docente. Por cierto, se trata de aspectos traslapados e interactivos que solo se pueden diferenciar para efectos analíticos.

Enfoque en los Recursos Humanos de la organización

La incorporación de los enfoques de Gestión de la Calidad en educación, implica visualizar la Universidad como una organización, donde los recursos humanos nombrados por algunos autores como, “clientes internos”, para otros “comunidad universitaria”, son los profesores, administradores, personal de apoyo, entre otros; es decir, aquellos que trabajan, producen y ofrecen los servicios que la institución entrega a los clientes externos. Y al igual que los estudiantes, ellos deben enfrentarse a los nuevos desafíos a los que la Universidad debe hacer frente. Un buen clima organizacional es condición necesaria en el modelo de gestión de calidad.

Lepeley (2011) se refiere a ello, indicando que “en el modelo de gestión de calidad, un ambiente de trabajo grato, donde las personas estén contentas y trabajen tranquilas

es la condición necesaria para conseguir altos estándares de productividad laboral y calidad educacional” (p.40).

La comunidad universitaria, tiene gran importancia y responsabilidad en el desarrollo de las personas, y del país, por ello para el desarrollo adecuado del modelo de gestión, es necesario establecer las necesidades de la comunidad universitaria, establecer un plan de atención a las mismas. A medida se ponga en práctica la gestión de calidad, las instituciones “estarán mejor armonizadas con la satisfacción de necesidades de las personas como uno de los factores de mayor importancia para el desarrollo de un buen clima organizacional.” (Lepeley, 2011: p.43)

A pesar de reconocer el trascendente papel de quienes están a cargo de formar a futuras generaciones, de crear un futuro para la sociedad, en América Latina, la compensación del profesional de la educación es inferior en términos relativos a otras profesiones y la evaluación y consideración de las necesidades de los profesores no han sido una prioridad en el desarrollo de la gestión educativa. Se requiere también establecer planes de actualización docente para atender nuevos desafíos que plantea la profesión.

3.3.3.3 Gestión de los procesos

Se refiere a que las actividades de las organizaciones educativas y sus recursos, deberían gestionarse como procesos. Es decir, que aquellos aspectos que facilitan la gestión de calidad y que ofrecen apoyo a la enseñanza aprendizaje, deberían ser diseñados para mejorar de forma continua, tomando en cuenta los principios de la calidad educativa. Entre estas actividades, se incluyen el uso de internet y computadoras, la tecnología, los métodos de enseñanza, los recursos de apoyo, la gestión de economía y finanzas, biblioteca, e infraestructura entre otros.

3.3.3.4 Resultados del desempeño

Que se refiere en la evaluación, el análisis, y la decisión, para promover el talento y la mejora continua del quehacer diario.

Hoy día, son más las instituciones de educación universitaria que buscan el mejoramiento continuo de sus procesos a través de la implementación de un sistema

de aseguramiento de calidad, el cual permite direccionar a la Institución y establecer sus objetivos con bases sólidas y con miras a lograr la mejora de sus procesos sustantivos, como lo son: docencia, investigación y extensión y, todos aquellos relacionados con ellos; es por eso que se considera que estas dimensiones son elementos decisivos para que las IES adecúen sus procesos y los adapten a las necesidades de los estudiantes y demás partes interesadas, ya que las instituciones educativas no quedan exentas de la actual competitividad presente en todos los escenarios.

En el marco del contexto socioeducativo, las instituciones educativas de educación superior (IES) enfrentan grandes desafíos, tales como la liberación de las fronteras, la demanda de calidad, la competitividad con proveedores internacionales de educación. Esto da como resultado nuevos intereses para las IES tales como la de establecerse como institución de prestigio, lograr la valoración y el reconocimiento internacional y fortalecer sus experiencias en una proyección hacia la sociedad y hacia la comunidad académica, científica y productiva.

Boni (2011) hace referencia al incremento de las demandas sociales y rendición de cuentas a la educación superior, la necesidad de nuevas habilidades en el contexto de la globalización (habilidades para gestionar, para explorar, para negociar, habilidades éticas, etc.) y el proceso de internacionalización y diversificación de la educación superior, ha crecido el interés en la calidad de los recursos, de los procesos y de los resultados de esta. El cuestionamiento de la calidad ha dado lugar a políticas universitarias nacionales encaminadas a controlar, garantizar y mejorar la calidad educativa en el nivel terciario.

Como se ha visto en el desarrollo del capítulo, el concepto de calidad de la educación, así como su gestión, está lleno de potencialidades. Hablar de calidad refiere a equidad, relevancia, eficiencia, eficacia, pertinencia y respeto a los derechos humanos.

Parafraseando Aguerro (1998), este concepto es complejo y totalizante (permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo); social e históricamente determinado (se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto); se constituye en imagen-

objetivo de la transformación educativa (la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad que cambian con el tiempo y el espacio) y por último, se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio (orienta la dirección de las decisiones y puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos).

Es así que, al retomar el término de calidad de la educación se deben considerar referencias históricas, principios, factores y posturas más idóneas para ejecutar su gestión en el sistema educativo nacional, la ventaja es que existen experiencias de estudiosos y sistemas educativos internacionales que han sabido aplicar este concepto con exitosos resultados, tomando como norte algunos de ellos se puede adoptar y diseñar el modelo de gestión de calidad educativa más de acuerdo a la realidad nacional encaminado a formar una sociedad hondureña más racional, motivada, solidaria y propositiva, responsable en la búsqueda de soluciones a los problemas de DHS que sufre la mayoría de la población.

INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

4.1 Los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad Educativa

La revisión documental sobre calidad de la educación o calidad educativa permite identificar tres conceptos nucleares en la definición de los sistemas de aseguramiento de calidad: calidad, gestión de calidad y evaluación.

El sistema de gestión de calidad, de acuerdo con Bernal, Martínez, Parra y Jiménez (2015:111), “accede a la coyuntura y aglomeración de etapas, procedimientos, estrategias y actividades, en busca de fortalecer recursos y talentos organizacionales, operando al servicio escolar con indicadores estratégicos de gestión”. Dentro de las estrategias de gestión, la iniciativa de creación de agencias de evaluación de la calidad de la educación superior de carácter público se definió en la utilización de la acreditación (ya sea institucional o de programas) su instrumento de evaluación preferente y con un interés de constituirse en organismos garantes de la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior y sus programas.

La rendición de cuentas es un ejercicio fundamental de cumplimiento (“*compliance*” en inglés) desde un punto de vista legal (jurídico) pero también de cumplimiento de un estándar de calidad establecido por el actor responsable de la educación superior.

Al igual que en el marco europeo, también en América Latina los marcos evaluativos de la calidad han experimentado un desplazamiento desde aquel concepto de rendición de cuentas (de inicios de la década de 2000), a un modelo de corresponsabilidad entre las instituciones de educación superior y el gobierno mediados por las agencias encargadas de esos procesos de evaluación. El concepto tradicional de “garantía de calidad” es sustituido por el de “aseguramiento de la calidad”, donde la evaluación de los sistemas de aseguramiento internos de calidad (SAIC) de las universidades han adquirido mucha relevancia.

En relación con los Sistemas de Aseguramiento de calidad, Lemaitre y Zenteno (2012:28) aclara:

En general, este término se usa como una denominación común para una diversidad de mecanismos tendientes a controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones de educación superior, lo cual contribuye a una mejor comprensión de estos procesos como un aspecto de desarrollo progresivo [...]

Los diferentes grupos de interés de la educación superior presentan distintas interrogantes sobre los sistemas de aseguramiento de calidad. Algunas referidas a las características propias de cada sistema de educación, otros cuestionamientos son de carácter más técnico. El análisis demuestra que los países han resuelto de maneras muy diferentes dando lugar a diferentes marcos metodológicos.

4.1.1 Propósitos para el Aseguramiento de la calidad.

Los sistemas de aseguramiento de calidad se han ido configurando siguiendo una lógica evaluativa que ha generado distintos marcos metodológicos. En general, puede afirmarse que el propósito principal de los mecanismos de aseguramiento de la calidad es la provisión de información a diferentes actores acerca de los aspectos más significativos de la educación superior. De acuerdo con los propósitos evaluativos, Lemaitre y Zenteno (2012) agrupan los propósitos en tres grandes categorías: control, garantía y mejoramiento

Estos propósitos no se encuentran aislados ni son mutuamente excluyentes, si bien cada uno presenta rasgos metodológicos distintos, los tres se perciben en la mayoría de los sistemas de aseguramiento, aunque dependiendo del sistema de aseguramiento el énfasis dominante varía. “La necesidad de combinar diversos propósitos, en concentraciones diferentes según sea el desarrollo de las instituciones o de los sistemas de educación superior introduce un elemento de complejidad inevitable.” (Lemaitre y Zenteno, 2012:28).

Algunas instituciones centran su interés en mecanismos para el mejoramiento, otras en la acreditación o en la licencia. Los sistemas de aseguramiento de la calidad deben ser integrados para abordar esta complejidad.

4.1.1.1. Control de calidad

El rol de los estados, es asegurar que la educación en general, especialmente la superior sea de calidad. En general, por naturaleza, la creencia predominante en las universidades consiste en que al realizar una labor educativa se está brindando una educación de calidad. Este rasgo es especialmente relevante en las instituciones educativas, sin embargo, ya no basta plantear una carrera o programa, se deben cumplir ciertos estándares o criterios básicos de calidad, con el fin de asegurar que la universidad pueda ofertar dicho programa bajo un modelo de calidad consensuado.

Estos mecanismos de aseguramiento de calidad suelen agruparse bajo la denominación *licenciamiento* o de *autorización* (Lemaitre y Zenteno, 2012; Espinoza y Gonzáles, 2012; Gonzáles, 2008), con el objetivo de otorgar una licencia o una autorización inicial que les permita operar. “Suele ser responsabilidad gubernamental o de agencias públicas y es un requerimiento para el reconocimiento de títulos o diplomas otorgados”. (Lemaitre y Zenteno, 2012:28).

Es importante, sin embargo, las autoras advierten “no confundir el licenciamiento en este enfoque de aseguramiento de la calidad con la mera autorización formal para nuevas instituciones” (p.30) que existe en muchos países. La mera autorización normalmente no se basa en estándares o criterios de calidad. En países como Argentina el licenciamiento ocurre en tres etapas: una autorización inicial, un período de seguimiento y cuando la institución ha cumplido los requerimientos mínimos se otorga el licenciamiento para que funcione de manera autónoma (Gonzáles, 2008:5)

Otra práctica de control de calidad que se ha venido posicionando es la evaluación y acreditación de personas, hasta ahora estudiantes y docentes. Se trata de exámenes nacionales de desempeño, puede ser una prueba nacional de ingreso que se hace para verificar si cumple el perfil de ingreso que requiere la carrera y la prueba de egreso o examen final o “exámenes de la calidad”, es el caso de la educación superior en Colombia. En el caso de los docentes se trata de la certificación profesional.

4.1.1.2. Garantía de calidad

También llamada *Acreditación*, la garantía de la calidad busca como principal objetivo proporcionar información confiable y rigurosa acerca del grado en que una institución cumple con los compromisos adquiridos. Es un proceso que incluye el grado de satisfacción de los egresados, la rendición de cuentas, la evaluación de la misión, los recursos y los procedimientos con los que cuenta las instituciones; la evaluación de los propósitos y estándares definidos y declarados, en conjunto con el talento humano institucional para dar fe pública de su cumplimiento. Así:

La garantía de la calidad consiste en un proceso de evaluación que conduce a una decisión formal de aceptación, rechazo o en algunos casos, de condicionalidad, respecto del grado en que una institución o programa satisface las exigencias planteadas (Stephenson, 2004; Van Vught & Westerheijden, 1994, citados por Espinoza, 2010:2)

Para asegurar legitimidad, pertinencia, y aceptación de los criterios o estándares estos deben ser definidos con la participación de los actores pertinentes; deben ser explícitos en cuanto a las expectativas disciplinarias, profesionales o sociales que se refieren, y a su vez, contribuyen a movilizar el sistema.

De esta forma:

La acreditación institucional y de programas se lleva a cabo a través de distintas instancias, la autoevaluación o evaluación interna y la evaluación externa. Puede ser obligatoria o voluntaria y tiene una vigencia limitada en el tiempo, definida formalmente por la agencia responsable, que puede ser estatal o privada. (Espinoza, 2010:5)

El Lemaitre y Zenteno (2012) concluye:

En los sistemas de educación superior razonablemente consolidados, pero donde existe una gama significativa de diversidad, en aspectos tales como el tipo de instituciones o programas, la población estudiantil, o el nivel de los títulos otorgados, la acreditación puede ser la mejor alternativa. Puede además ser un instrumento poderoso para promover la movilidad de estudiantes, egresados y académicos, tanto entre las instituciones de educación superior del país, o entre ellas y otras fuera del país. (pág. 31).

Por su parte Silas (2014:5) nos dice que:

La acreditación trata el reconocimiento que otorga un organismo acreditador, que puede ser gubernamental o no (aunque lo usual es que no lo sea), autorizado y reconocido, que señala formalmente que un programa educativo de una institución educativa ha mostrado suficiencia en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios, pertinencia social y profesional y

resultados educativos; todo ello acorde con los estándares, criterios, indicadores y parámetros acordados como adecuados.

4.1.1.3. Mejoramiento de la calidad

Generalmente, el mejoramiento de la calidad se realiza mediante el proceso llamado *auditoría académica (quality audit)*. Este proceso se centra en la capacidad que tiene la institución para desarrollar y aplicar políticas y mecanismos destinados a velar por el avance continuo de las instituciones, sus funciones y oferta educativa hacia la calidad. Este planteamiento parte de la idea que asegurar la calidad y su promoción es responsabilidad de las propias universidades y se conoce también como autorregulación.

La auditoría puede ser voluntaria u obligatoria; se centra en los propósitos y fines institucionales, para determinar el avance que han tenido y hacer ajustes necesarios para mejorar el desempeño detectado en áreas débiles. La autoevaluación o evaluación interna es fundamental en este proceso.

La auditoría, o los mecanismos de mejoramiento de la calidad constituyen incentivos importantes tendientes a la profesionalización de la gestión institucional, y al establecimiento de mecanismos eficaces de autorregulación. (Lemaitre, 2012:32).

A continuación, se presenta la estructura de un sistema de aseguramiento de calidad

Tabla 8. Elementos de un sistema de aseguramiento de la calidad.

Propósito	Control de Calidad	Garantía de Calidad	Mejoramiento de Calidad	Evaluación de personas
Mecanismo	Licenciamiento	Acreditación	Sistemas internos de gestión de calidad; Auditoria	Certificación/ Exámenes
Procedimiento	Autoevaluación, evaluación externa	Autoevaluación, evaluación externa	Autoevaluación, autorregulación Plan de mejora	Exámenes, certificación profesional
Carácter	Obligatorio	Puede ser voluntario, obligatorio o motivación por incentivos. Obligatorio para algunas instituciones o carreras o programas	Actualmente, suele ser voluntario	Voluntario/obligatorio

Marco para la evaluación	Estándares externos	Estándares externos, consolidación interna	Fines institucionales
---------------------------------	---------------------	--	-----------------------

Fuente: Elaboración propia basada en Lemaitre y Zenteno (eds) (2012:33)

Para velar por el aseguramiento de la calidad, las instituciones de Educación Superior deben incorporar el componente de calidad como criterio fundamental para su desarrollo. En algunas instituciones, se ha establecido como una forma de mejoramiento continuo; en otras, como una forma de alcanzar estándares mínimos de licenciamiento. Ambas vías contribuyen a garantizar que existen condiciones mínimas para el desarrollo de carreras y la posterior confiabilidad de los egresados en su ejercicio profesional.

Como consecuencia de estas acciones, según estudios de impacto (Lemaitre & Zenteno (2012:93), De Miguel y Apodaca, (2009:305)), las instituciones universitarias han incorporado y/o mejorado la planificación para que cumpla con los fines y propósitos establecidos, profesionalizando la gestión de calidad, estableciendo estándares e indicadores que permiten la optimización de los recursos y el incremento de la eficiencia tanto en lo académico como en lo administrativo.

4.1.2. Experiencias de Sistemas de Aseguramiento de Calidad

4.1.2.1. Los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en Asia

En los últimos años, el crecimiento económico y educativo en el continente asiático ha sido un factor clave para que dichos países logren alcanzar los primeros lugares en mejora de la calidad de la educación. A partir de la creación de organizaciones acreditadoras de educación superior, varias universidades en Asia (en especial China, Singapur, Japón y Corea del Sur) han alcanzado niveles altos en lo que se refiere a calidad educativa, y han puntúan entre las mejores universidades a nivel mundial.

En lo que se refiera al currículo, en varios países de Asia, se combina tradiciones políticas y educativas con nuevas ideas pedagógicas, así como, con nuevas perspectivas de gestión que resulta en autonomía positiva los alumnos.

Al respecto autores como, De Ketele y Bernard Hugonnier (s.f.) han planteando las siguientes hipótesis: La primera abogaría por unos sistemas educativos plurales, en correspondencia con heterogeneidad que caracteriza un continente tan ancho. La segunda identifica tensiones comunes a los diferentes sistemas educativos asiáticos. La tercera hipótesis revela que los países y territorios más competitivos en el marco educativo se caracterizan por el crecimiento y desarrollo en materia de educación, Rangachar Govinda (2015) lo denomina el “siglo asiático”, entre otras razones, el desarrollar colaboraciones y movilidad entre los países de Asia en materia de investigaciones y formación.

El garantizar la calidad en la educación superior se ha convertido en un tema de relevancia en los países de Asia, al hablar de garantías de calidad se hace referencias a prácticas y modalidades, estas últimas pueden ser clasificadas en tres categorías: acreditación, evaluación y auditoría académica. Aunque existen variaciones como consecuencia de los contextos nacionales.

Existen 17 organismos que garantizan la calidad de las titulaciones ofrecidas en estos países, incluyendo las que se ofrecen en el extranjero, pero tienen ciertos elementos en común, los cuales se presentan de manera resumida en los siguientes párrafos.

- Evaluación basada en criterios predeterminados y transparentes.
La agencia acreditadora determina normas, criterios o áreas que se deben cubrir, en todas las instituciones de educación superior o a los programas que ofrecen en el país.
- Proceso basado en una mezcla de autoevaluación y revisión paritaria.
Se pide a la institución (o al programa) donde se lleva a cabo el proceso, que haga una autoevaluación e informe del grado de cumplimiento de las normas establecidas o los criterios identificados por la agencia.

La agencia selecciona un equipo de pares externos que analiza el informe de autoevaluación de la institución y valida las afirmaciones y se presentan recomendaciones a la agencia de acreditación.

- Decisión final. De acuerdo con la autoevaluación de la institución con las recomendaciones del equipo de pares, la agencia asume la responsabilidad de tomar la decisión final a través de un proceso adecuado. Cuando una IES no está de acuerdo con la decisión final de la agencia acreditadora, generalmente suele apelar o interponer una querrela.
- *Divulgación pública del resultado.* En todos los mecanismos de garantía de la calidad, hay un elemento de divulgación pública del resultado.
- Validez del resultado durante un período de tiempo concreto.

El resultado suele ser válido durante un período de entre cinco y diez años, no obstante predomina el período de validez de cinco años. Aunque la mayoría de las agencias siguen estos elementos básicos, hay muchas variaciones como resultado de la necesidad de contextualizar los procesos.

.4.1.2.2. Los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en Europa

En Europa la acreditación ha adquirido un papel fundamental en el proceso de la formación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La cultura de calidad y la acreditación está ligada a las políticas de movilidad académica y laboral.

Michavila (2007) explica: “Las agencias de carácter nacional, la ENQA y las redes que se van tejiendo representan los mecanismos fundamentales para la implantación de la nueva cultura de garantía y mejora de la calidad.”

Michavila ofrece un análisis histórico sobre los distintos momentos que ha pasado el espacio europeo para la implantación de un sistema de aseguramiento de la calidad.

Tabla 9. Evolución histórica sobre el sistema de aseguramiento de la calidad en el EEES.

Año	Acontecimiento	Contribución a la extensión de la garantía de calidad y acreditación en el EEES
1998	Declaración de la Sorbona	Voluntad de crear el EEES.
1999	Declaración de Bolonia	Objetivo expreso de cooperación europea en la garantía de calidad.
2001	Reunión en Praga de ministros de educación superior del EEES	Propuesta de establecimiento de un marco común elaborado por ENQA, agencias nacionales y universidades. Difusión de buenas prácticas de educación.
2003	Reunión en Berlín de ministros europeos de educación superior	Condiciones que en 2005 debían cumplir los sistemas de garantía de calidad. Encargo a ENQA (con EUA, EURASHE y ESIB) de desarrollar normas, estudios, procedimientos y directrices comunes.
2004	Recomendaciones del Consejo y Parlamento Europeo	Creación de un Registro de organismos de garantía de la calidad o acreditación.
2005	Reunión en Bergen de ministros de educación superior del EEES	Aceptación de las normas y directrices propuestas por ENQA para la garantía de la calidad. Previsión para 2007 de implantación de las normas y directrices anteriores.

Fuente: Elaboración propia basado en Michavila & Zamorano, (2007).

Vale la pena observar la ruta de construcción de este sistema de aseguramiento de calidad, en la que se destaca el compromiso de los estados europeos y la asunción de desafíos para cumplir con metas programadas y claramente definidas.

Referente a los mecanismos de acreditación, en el espacio europeo se pueden encontrar distintas agencias, unas ponen el acento en programas y otras en las instituciones, entre ellas, la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), el Consorcio Europeo de Acreditación (ECA), y otros organismos como la *European University Association* (EUA), *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE), *National Unions of Students in Europe* (ESIB), sin olvidar las agencias nacionales y regionales.

Tabla 10. Principales agencias europeas de aseguramiento de la calidad

Nombre	Objetivo	Involucrados	Principales características
ENQA	Promover la cooperación europea en la garantía de la calidad de la educación superior entre todos los miembros que la constituyen.	Agencias de calidad de los países firmantes de la Declaración de Bolonia (20 países europeos)	-Facilidad para la participación en actividades temáticas a través de seminarios y proyectos especiales -Contacto con expertos europeos en garantía de la calidad y el ofrecimiento de asesoría sobre temas de calidad.
ECA	Alcanzar el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación entre sus miembros antes de finales de 2007	Está conformada por 16 agencias de 10 países: Portugal, Croacia, Dinamarca, Francia, Bélgica, Polonia, Eslovenia, Suecia, España, Alemania	-Han asumido un Código de buenas prácticas. -Han convenido una serie de directrices para la selección de expertos. -Implicación en proyectos de cooperación -Han firmado una declaración común para el reconocimiento automático de cualificaciones acreditadas.
EUA	Promoción del desarrollo de un sistema coherente de educación superior e investigación europeo, a través de la ayuda y la orientación activa a sus miembros para la mejora de la calidad de su enseñanza, su aprendizaje e investigación, así como de su contribución a la sociedad.		
ESIBI	Representar y promover los intereses educativos, sociales, económicos y culturales de estos estudiantes en todos los organismos relevantes y, específicamente, en la Unión Europea, el Consejo de Europa y UNESCO.		

Fuente: Michavila y Zamorano, (2007:248).

Al revisar los sistemas de aseguramiento de la calidad de los distintos países europeos, podemos obtener una visión general acerca de su estado permitiéndonos distinguir dos grupos de países.

Entre los primeros, aquellos cuyos sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior fueron creados desde hace tiempo, que cuentan con experiencias y que han ido evolucionando. Estas agencias pueden ser de carácter nacional como sucede en los países de Francia, Portugal y España; o de carácter independiente como Países Bajos, Alemania, Austria, Finlandia, Hungría, Noruega y Reino Unido; sus funciones son variadas ya que pueden evaluar y/o acreditar programas o instituciones.

Un segundo grupo de países son los que todavía no poseen sistemas de aseguramiento de la calidad pero que muestran avances significativos en el desarrollo de ellos, entre ellos: Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Chipre, Dinamarca, Islandia, Irlanda, Italia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo y Suiza.

Los cuarenta países que se han adherido al proceso de Bolonia como proyecto común o de bases comunes para la enseñanza superior y la investigación, han tomado conciencia del cambio necesario respecto de los itinerarios nacionales y la necesidad de establecer criterios y acciones de creciente convergencia, dadas la movilidad creciente de sus ciudadanos y la demanda expresa o tácita de la reconversión de la enseñanza superior hacia objetivos más convincentes y determinantes, de los que han venido orientado las políticas públicas nacionales. Un importante impacto sobre los sistemas de educación superior del contexto europeo es la presencia de sistemas de aseguramiento de la calidad, de evaluación externa y procesos de acreditación, que constituyen elementos esenciales para la armonización de la educación europea reflejada en la reforma de la estructura de las enseñanzas y la renovación metodológica. (Martínez, 2010:5)

La tendencia visible en relación con el aseguramiento de la calidad avanza hacia la coordinación, interacción y trabajo conjunto de las agencias responsables de los procesos de acreditación de la región europea. La calidad, entendida como elemento esencial para el reconocimiento, se basa en criterios de transparencia, diálogo, confianza y asociación entre los países integrantes. (Michavila y Zamorano, 2007:258).

4.1.2.3. Los Sistemas de Aseguramiento en América Latina y el Caribe

En América Latina (A. L.) son varios los factores que inciden en el desarrollo de los sistemas de aseguramiento de la calidad, entre ellos: la expansión de la matrícula, la diversificación de los programas, el aumento de instituciones de educación superior, la introducción de elementos de competencias, los requerimientos del sector laboral, la disminución del gasto público en educación, las políticas de transparencia y rendición de cuentas, el nuevo rol que adquieren los actores de la educación superior, y demás condiciones que implica la globalización.

En América Latina, los mecanismos de aseguramiento de la calidad que se han creado han evolucionado en vinculación a las necesidades y características específicas de la sociedad, una mirada transversal a estos procesos muestra una gran diversidad de modelos, los que han ido desarrollándose en función de las necesidades de los respectivos sistemas de educación superior y las características de la cultura local (Lemaitre, 2012:26).

Los sistemas de aseguramiento de la calidad en A. L. han tenido impacto en ámbitos diversos, tales como la gestión institucional, los recursos humanos, los aprendizajes institucionales, y en la movilidad de académicos, profesionales y estudiantes, esto provoca la necesidad de combinar diversos propósitos, en concentraciones diferentes según sea el desarrollo de las instituciones de educación superior y han contribuido a un replanteo de los criterios de gobierno en las instituciones, la toma de decisiones, planificación y administración e incluyendo el seguimiento y la autoevaluación permanente. Estas estrategias favorecen un modelo de gestión estratégico y pertinente y de autonomía responsable y eficiente de las instituciones y de los sistemas universitarios. (Espinoza, 2010:22)

Características de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en América Latina

Los sistemas de aseguramiento en América Latina. son diversos, de acuerdo con Pérez (2004:275) “los sistemas nacionales de educación superior latinoamericanos se caracterizan por ser bastante heterogéneos”, esta heterogeneidad se visualiza como un obstáculo en la tarea de coordinación y articulación de la educación superior. Y

siguen las palabras de Pérez (2004) “en la misma región, coexisten sistemas nuevos con antiguos, universitarios y no universitarios, públicos y privados, con y sin investigación; todos ellos con distintas orientaciones y niveles de calidad”.

La siguiente tabla presenta las principales características de los sistemas.

DEGT-UNAH

Tabla 11. Características de los sistemas de aseguramiento de la calidad

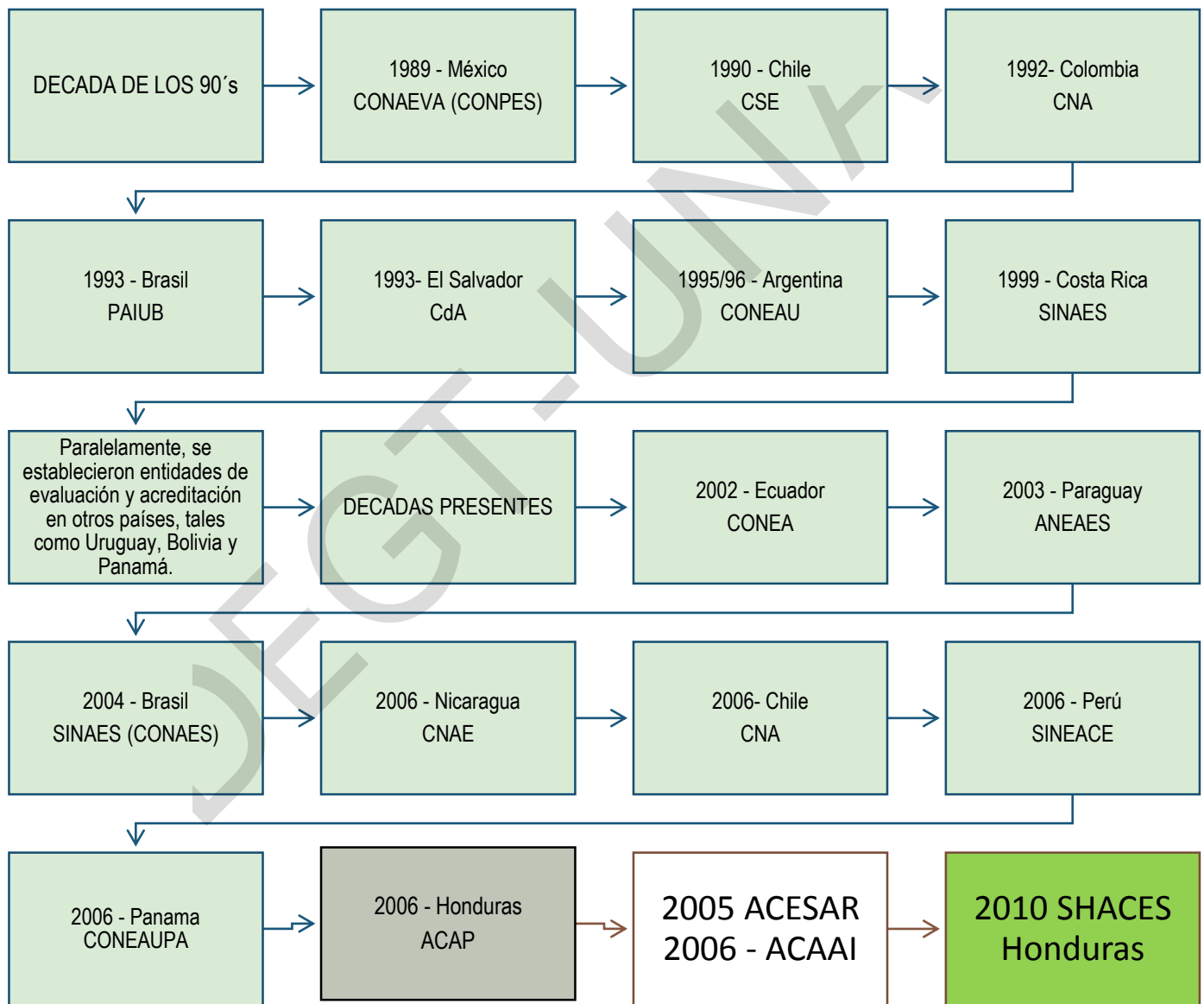
Características de los Sistemas de Acreditación de América Latina	Nivel de Consolidación	Sistemas Consolidados	Argentina, Mexico, Costa Rica, El Salvador, Chile, Colombia, República Dominicana
		Sistemas En Transición	Uruguay, Panamá, Brasil, Perú, Ecuador, Honduras, El Salvador
		Desarrollo Incipiente	Paraguay, Ecuador, Venezuela, Perú, Bolivia, Panamá, Nicaragua
		Sin mecanismos	
<p>Tienden a ser complejos e incluyen licenciamiento, evaluación, y acreditación de nuevas IES, carreras y programas de posgrado.</p>			
Tipos de Sistemas por Dependencia	Carácter Público de Gobierno		Colombia, Chile, Ecuador, Perú, Puerto Rico
			Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México, República Dominicana, Uruguay
	Carácter Privado		Chile, Puerto Rico
	Organismos propias de las IES		Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay, Honduras
Redes de Apoyo	Mercosur		<p>critérios compartidos por seis países para la evaluación de carreras en Medicina, Ingeniería, Agronomía, extensibles a otras.</p>
		RIACES, SICEVAES, CCA	
Comparabilidad con Europa		<p>características comunes que han ido determinando su aparición, desarrollo e implementación</p>	
		<p>Las diferencias están basadas principalmente en la función y propósitos que se le asignan, los marcos metodológicos asociados a su aplicación y el uso que se da a sus resultados.</p> <p>En Europa existe un acuerdo político para facilitar el reconocimiento y la movilidad.</p>	

Fuente: Elaboración propia adaptada de Lemaitre y Pires (2008), ANUIES (1993)

Los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en América Latina.

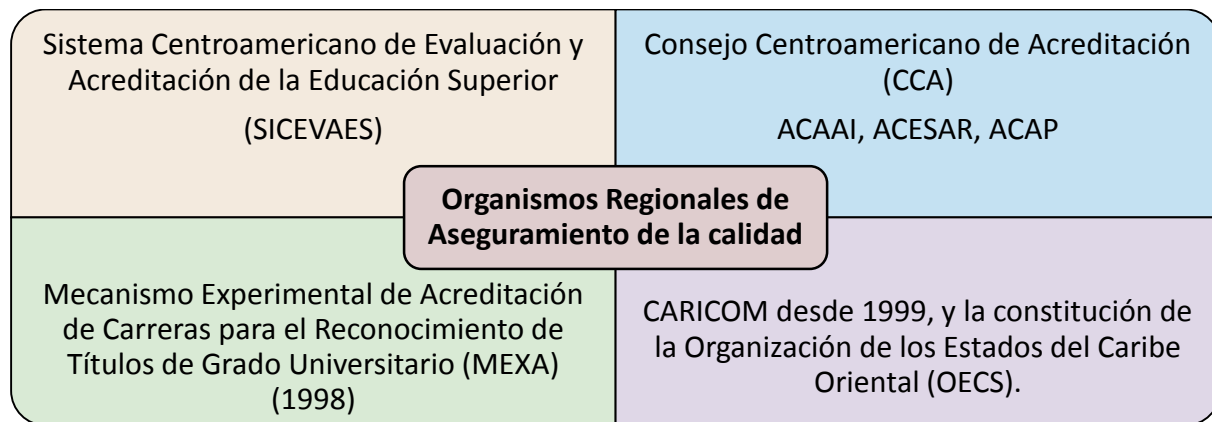
En la región de América Latina, durante la década del 90, se comenzaron a formar distintas agencias y organismos para conducir procesos de aseguramiento de la calidad. El esquema resume la evolución de los principales organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina.

Figura 7. Principales organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina.



Fuente: Elaboración propia basada en Lemaitre (2004) y UNAH 2014

Figura 8. Principales organismos regionales de aseguramiento de calidad en América Central.



Fuente: Elaboración propia basada en Lemaitre (2004) y Green y Sabillón (2014)

Funciones realizadas por los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad.

Sintetizando, en el Cuadro N°1 se presenta información acerca de las funciones de la evaluación y/o acreditación de instituciones, programas de grado y posgrado que desarrollan en los distintos países. Si el país está en las fases iniciales se describe como en proceso

Tabla 12. Funciones de los organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina

Países	Evaluación		Acreditación		
	Instituciones	Programas de Grado	Instituciones	Grado	Postgrado
Argentina	x	x		x	x
Belice	en proceso				
Bolivia	x		x	x	x
Brasil	x	x	x	x	x
Colombia	x	x	x	x	x
Costa Rica	x	x	x	x	x
Cuba	x			x	x
Chile	x	x	x	x	x
Ecuador	x	x	x	x	

El Salvador	x	x	x		
Guatemala				en proceso	
Honduras				en proceso	
Jamaica			x	x	
México	x	x	x	x	x
Nicaragua				en proceso	
Panamá	x		x		
Paraguay			x	x	x
Peru	x	x	x	x	
Rep. Dominicana			x	x	
Saint Kitts			x	x	
Trinidad y Tobago	x		x	x	
Uruguay				en proceso	
Venezuela	x		x	x	x

Fuente: Elaboración propia basada en Lemaitre y Zenteno (2012)

Siguiendo a Lemaitre y Zenteno (2012:126), en los países que participaron en un proyecto de estudio coordinado por CINDA, siete de Iberoamérica: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, España, México y Portugal, que tienen agencias de aseguramiento de la calidad instaladas, cuentan con criterios y procedimientos de evaluación de la calidad, los que han sido aplicados en sus sistemas de educación superior pudiendo identificar un conjunto importante de fortalezas asociadas a la institucionalidad y funcionamiento de sistemas de aseguramiento de calidad, como ser:

- Al interior de varios países se valoran positivamente los avances en las nuevas legislaciones sobre aseguramiento de calidad (Argentina, Chile, Colombia y Costa Rica).
- Países como Colombia y Argentina, también ha mejorado la información disponible sobre la educación superior y la formación en ciertos campos y, en términos generales, ha contribuido a generar cierto orden y una mirada más de conjunto sobre el sistema de educación superior.

- Se destaca un reconocimiento generalizado al mejoramiento que han tenido los instrumentos de recolección y difusión de la información sobre educación superior,
- En cuanto a la institucionalidad y funcionamiento del aseguramiento de calidad, la opinión se aprecia más positiva, porque su avance es más acotado debido a que sus procesos se encuentran más focalizados y su institucionalidad es centralizada. En Colombia y Argentina, además se hace referencia al papel del liderazgo y la centralidad de las unidades responsables.
- Existe una opinión generalizada en el sentido de que los sistemas nacionales han mejorado significativamente, contando con más y mejor información, en un contexto de considerable orden, control y transparencia. Sin embargo, persisten dificultades asociadas a la accesibilidad, universalidad, confiabilidad, transparencia y validez de la información de educación superior que ofrecen las distintas universidades.
- Se aprecian opiniones muy positivas por parte de las autoridades externas (autoridades gubernamentales, directivos de agencias), al igual que apreciaciones razonablemente positivas por parte de las autoridades internas de las universidades (vicerrectores académicos y directores de planificación) la contribución de la información a la gestión del sistema de aseguramiento de calidad en su conjunto, así como en la gestión de las propias instituciones de educación superior.
- En la mayoría de los países, los sistemas están orientados al mundo académico, mientras que en otros, crecientemente se está avanzando en información para los padres de familia, estudiantes y público en general. Se aprecia el avance y gran transparencia lograda en Colombia sobre el acceso a la información
- En Chile, Colombia, Portugal, México y Costa Rica se destacan los esfuerzos en materia de información sobre empleabilidad, salarios y mercado laboral en general; pese a ello, resulta mayoritariamente desconocida para el público en general.

- Argentina plantea que las iniciativas desarrolladas (en particular, ARCUSUR y RIACES) son mecanismos que ofrecen múltiples oportunidades de internacionalización hacia el futuro
- En Costa Rica se entendió la internacionalización como el intercambio de experiencias y buenas prácticas en aseguramiento de la calidad, ámbito en el cual se perciben importantes cambios.
- El aseguramiento de la calidad tiene una dimensión internacional fuerte que se expresa en el intercambio de pares evaluadores, especialistas y experiencias de evaluación (criterios, procedimientos y metodologías de evaluación). Este planteamiento coincide con algunas opiniones formuladas a propósito de la existencia de redes de colaboración (Argentina) y la mayor vinculación entre universidades extranjeras (Chile, Colombia).
- Autoridades superiores en las universidades de estos países consideran que los sistemas de aseguramiento de calidad han traído importantes mejoras de procesos tales como la revisión y actualización de los planes de estudios, la programación y desarrollo académico y el ajuste en la definición de prioridades presupuestarias, además, les permite desarrollar mejor sus funciones.
- Hay una buena valoración y un juicio particularmente positivo en Costa Rica y Colombia de los cambios observados en el conjunto de transformaciones formales, informales y estructurales asociadas a la cultura de aseguramiento de calidad.
- Los cambios en los perfiles de egreso son un asunto que aparece con fuerza en países como Colombia, Costa Rica y Chile. Chile y México enfatizan, además, la formulación de currículos por competencias. Es importante establecer que, en el espacio europeo los cambios curriculares se vinculan al proceso Bolonia y no a los mecanismos de aseguramiento de la calidad
- Uno de los cambios de mayor magnitud en la institucionalización del aseguramiento de la calidad, es el creciente reconocimiento de la docencia, como función clave de las universidades, lo que impacta a su vez en la evaluación y en el desarrollo profesional docente.

- Según los países consultados, los sistemas de aseguramiento de calidad son percibidos como motores de cambios en el diseño y programación curricular, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías y prácticas asociadas, disminuyendo la reprobación y deserción de los estudiantes.
- Es a nivel de las autoridades de las facultades/escuelas y programas/carreras, donde se percibe una mayor valoración de las normas y prácticas del aseguramiento de la calidad y de cómo éstas contribuyen al logro de los objetivos de las carreras y al mejoramiento de la calidad del servicio también, destacándose que, han incidido significativamente en la cultura institucional a favor de la calidad.

Este estudio, no sólo reveló cambios y aspectos positivos, sino que también hizo posible identificar ciertas dificultades comunes en los distintos países involucrados:

- Los sistemas de aseguramiento de calidad no distinguen entre instituciones públicas y privadas, se levantaron algunas críticas provenientes de las universidades estatales, las que observan que se las pone en idénticas condiciones de competencia con instituciones que distan del carácter tradicional de la educación superior, que ellas encarnan.
- En varios países las autoridades gubernamentales muestran ignorancia acerca de las características y alcances de los procesos de aseguramiento de la calidad, aunque la reconocen como un instrumento de enorme importancia en el contexto actual de la educación superior.

Es importante indicar que aún con las dificultades encontradas, los distintos actores consultados coinciden en que, la institucionalización de un sistema de aseguramiento de la calidad tiene relación directa con resultados positivos que derivan de los procesos de evaluación y acreditación institucional y de carreras.

Las experiencias positivas en torno a los procesos de aseguramiento de calidad hacen que sea considerada una estrategia valiosa, han motivado a que los países de mayor desarrollo del continente aseguren la calidad de su educación superior para ser comparados internacionalmente y en el caso de los países que están en vías de

desarrollo tienen el reto de conseguir un mayor acceso a la educación superior de calidad.

4.2 Proceso de Institucionalización de Sistemas de Aseguramiento de Calidad.

El término institucionalización está relacionado con la cultura, el sistema de calidad y otras fuerzas impulsoras de la organización. Como explica Tolbert y Zucker (1996:175), la institucionalización es un proceso social por el cual ciertas ideas, programas o sistemas alcanzan el estatus de norma y se convierten en elementos legítimos y frecuentemente indiscutidos de la organización.

La institucionalización requiere poner en marcha acciones deliberadas y efectivas que contribuyan a su cimentación en un sistema determinado.

Contreras (2011:10) refuerza la idea anterior “la calidad en la gestión podría estar en un proceso de institucionalización si ha sido aceptada como la alternativa para hacer más eficiente la gestión, y si se ha insertado como una práctica que se asume como natural y cotidiana”.

Así, un sistema de aseguramiento de la calidad está institucionalizado se logra cuando la calidad es incorporada como parte de la identidad de la institución, y se percibe en los propósitos, principios y en general, en la cultura institucional. Cuando hay participación de todos los actores, esto es que la comunidad institucional se ha apropiado del modelo; la planificación prospectiva estratégica; el rol del liderazgo; las políticas nacionales e institucionales están enmarcadas en la calidad y la pertinencia; en la creación de modelos o unidades internas que se rigen por la eficiencia y eficacia de los procesos de autorregulación y aseguramiento; y que a la vez afiancen la cultura de autoevaluación y de mejora continua.

Contreras (2011:11) plantea, partiendo del esquema propuesto por Tolbert y Zucker (1996:181), tres fases en el proceso de institucionalización:

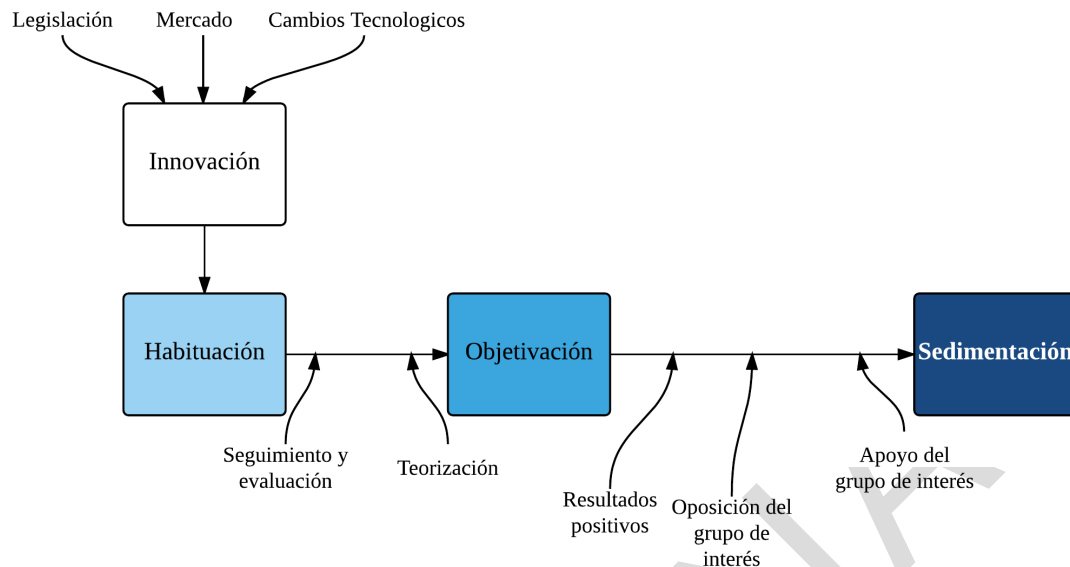
1. Habitación (fase de pre-institucionalización).
2. Objetivación (fase de semi-institucionalización).
3. Sedimentación (fase de consolidación).

Ruiz, Contreras y Gutiérrez (2013:14) aportan que la *habituación* comprende la formalización de nuevos arreglos estructurales como respuesta a un problema organizacional, que otras organizaciones han enfrentado; la repetición de una pauta de comportamiento se identifica como parte de la fase de *habituación*, y puede ser considerada como resultado de la adopción de sistemas de calidad en la gestión. Los procesos reproductores son un indicador útil para identificar la fase de *habituación*, además, de un uso reiterado de las ideas de calidad, así como del lenguaje y la terminología vinculada con las nociones de calidad como ser: pertinencia, equidad, relevancia, mejora continua, servicio, producto, entre otras. “A medida que el uso del lenguaje y las ideas de calidad se hacen reiterativos, se convierten en un recurso habitual; lo cual significa que una institución incipiente va ganando mayor legitimidad” (Tolbert y Zucker, 1996:181).

La segunda fase del proceso de institucionalización es identificada por Tolbert y Zucker (1996:182) como *objetivación*, la cual involucra cierto grado de consenso sobre el valor de una estructura; es decir, en un ambiente de competitividad entre las organizaciones, la adopción de una nueva práctica es monitoreada y su difusión permite generar un reconocimiento a aquellas organizaciones que la adoptan, así como incrementar el número de las que se interesan en hacerlo. La fase de objetivación involucra una definición genérica del problema y la justificación de un arreglo estructural formal para resolverlo. En ese sentido, el problema organizacional se centra en la posible deficiencia en la prestación de servicios. (Ruiz, Contreras y Gutiérrez 2013:16)

La tercera fase que explican Tolbert y Zucker (1996:185) es la *sedimentación*, es una etapa que descansa en la continuidad histórica de la estructura, caracterizada por una amplia difusión y su permanencia a lo largo de prolongados periodos. El esquema de Tolbert y Zucker se ofrece a continuación:

Figura 9. Componentes del proceso de institucionalización



Fuente: Tolbert y Zucker (1996:182)

Tomando la propuesta de Tolbert y Zucker, se analiza la realidad de los sistemas de aseguramiento de la calidad. Los cambios globales han trascendido a educación superior, y por lo tanto se habla de una *Transformación* Universitaria (Tünnermann 2011) y de una *Universidad de Innovación* (Didriksson, 2005) y de la Universidad Transformada (Boni y Gasper, 2011), ; la calidad educativa toma una gran presencia y los sistemas de aseguramiento de la calidad surgen como “mecanismos tendientes a controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones de educación superior” (Lemaitre, 2012:28); es decir, los sistemas de aseguramiento de calidad para ser institucionalizados se enfrentan al desafío de fomentar una “cultura de la calidad”, dentro de dichas instituciones.

En un primer momento, los sistemas de aseguramiento deben ser consolidados como tales, a través de las instancias responsables de la creación, gestión y evaluación de los mismos. De manera operativa estos sistemas deben contar con una misión, visión y políticas bien definidas; una estructura organizativa, un plan prospectivo; gestión de recursos, financiamiento, sistema de información; mecanismos de aseguramiento, alianzas estratégicas y un alcance internacional.

4.2.1. Estrategias para Institucionalizar los Sistemas de Aseguramiento de Calidad.

Tomando la propuesta de Tolbert y Zucker, se analiza la realidad de los sistemas de aseguramiento de la calidad. Los cambios globales han trascendido a educación superior, y por lo tanto se habla de una *Transformación* Universitaria (Tünnermann 2011) y de una *Universidad de Innovación* (Didriksson, 2005) y de la Universidad Transformada (Boni y Gasper,2011); la calidad educativa toma una gran presencia y los sistemas de aseguramiento de la calidad surgen como “mecanismos tendientes a controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones de educación superior” (Lemaitre, 2012:28); es decir, los sistemas de aseguramiento de calidad para ser institucionalizados se enfrentan al desafío de fomentar una “cultura de la calidad”, dentro de dichas instituciones.

En un primer momento, los sistemas de aseguramiento deben ser consolidados como tales, a través de las instancias responsables de la creación, gestión y evaluación de los mismos. De manera operativa estos sistemas deben contar con una misión, visión y políticas bien definidas; una estructura organizativa, un plan prospectivo; gestión de recursos, financiamiento, sistema de información; mecanismos de aseguramiento, alianzas estratégicas y un alcance internacional.

4.2.2. Formación de líderes.

El papel del director, rector o encargado del proceso de aseguramiento de la calidad, y su cuerpo directivo es fundamental para que exista una institucionalización. No puede existir una cultura de calidad sin que existan responsables que oriente y coordine los procesos. El informe de la OCDE, descrito por el Lemaitre (2012:26) reconoce que la influencia del liderazgo de las instituciones de educación terciaria en la sociedad es importante y notoria, esto las lleva a la necesidad de mejorar sus gestiones para su desarrollo profesional y académico; respaldado por la OCDE los líderes cada vez más deben ser considerados como gerentes que potencian capacidades propias y ajenas para el buen funcionamiento de las instituciones.

Siguiendo a Gutiérrez (2010:24) una tarea vital del líder y su equipo es establecer el sistema de medición del desempeño de la organización (sistema de información), de tal forma que se tenga claro cuáles son los signos vitales de salud de la organización, y con base en ellos se encaucen el pensamiento y la acción a lo largo del ciclo en los diferentes procesos. El Premio Nacional de Calidad (México) citado por el mismo autor considera que los líderes deben servir de modelo con su comportamiento ético y congruente a la organización, es decir, se requiere un liderazgo comprometido con la calidad en la organización. Entonces, las organizaciones crecen, se forman y se transforman de acuerdo al estilo de liderazgo que está presente en ellas (Lepeley, 2007), ya que como dice PERCOTE²³ (2006:30) los líderes deben crear valores de calidad fruto de un gran compromiso y participación; planificar, revisar y difundir los resultados, reconociendo los logros. También deben impulsar la participación de los empleados, tanto en las acciones de mejora continua y velar por el bienestar de sus trabajadores tanto a nivel profesional (formación, recompensas) como personal (seguridad y satisfacción general).

.A través de la participación de los diferentes actores será posible identificar líderes. Gutiérrez (2005:63) añade que:

En la actualidad se reconoce que no sólo se requiere liderazgo en la parte alta de la jerarquía directiva en una organización, sino también en los niveles intermedios e inferiores, ya que se necesita de alguien que baje las iniciativas estratégicas, las comunique a la gente y desarrolle proyectos de mejora de procesos. En la parte baja de la jerarquía también se requiere liderazgo porque ahí está la gente que hace las cosas.

Elementos importantes en el liderazgo de gestión de calidad están: visión de futuro, habilidad de comunicación, capacidad de organización, capacidad negociadora, aptitud ganar – ganar, predisposición creadora de valor, flexibilidad entre otros.

²³ Programa de Escuelas Taller, Casas de Oficio y Talleres de Empleo de Islas Canarias.

4.2.3. Participación y transparencia.

La participación de la comunidad universitaria es fundamental en todo el proceso. En ese sentido es necesario integrar a los actores, ya sea de la carrera, el programa o la institución. En el ámbito interno: profesores, estudiantes, administrativos, autoridades y en el ámbito externo: graduados, egresados, empleadores y otros grupos sociales. Así mismo, es fundamental que los procesos de aseguramiento sean transparentes, con tal fin se espera que las personas puedan realizar la revisión y discusión de resultados parciales y totales, y puedan así proponer medidas para el mejoramiento de las carreras y su posterior acreditación.

4.2.4. Capacidad técnica

Al ser la incorporación de un sistema de calidad relativamente nuevo, los involucrados directos requieren desarrollar su propio talento para adaptarse a los cambios institucionales y de mucha sensibilización frente a los requerimientos de mejora de la calidad.

Siguiendo a Arrieche (s.f.:52), las organizaciones, independientemente de su naturaleza presentan un elemento común, y es que cada una de ellas incorpora al talento humano como el factor decisivo en la prosperidad (mejoramiento de su calidad de vida), competencia (habilidades, destrezas, actitudes) y avance para el logro de las metas y objetivos (conocimientos con respecto a actividades laborales, desarrollo de su labor, las oportunidades de crecimiento dentro y fuera de la organización).

Lo cual es clave en los procesos de aseguramiento de la calidad. Un actor comprometido con el aseguramiento de la calidad trabaja en la institución, optimizando los procesos, integrándose en la organización y convirtiéndose en líder del aseguramiento de la calidad y más aún tiene oportunidades de formar parte de las redes de aseguramientos externos.

4.2.5. Trabajo en equipo y consensos

Siguiendo a Torrelles et all (2011:331), trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado un cometido. En este sentido se percibe la necesidad de fortalecer la capacidad para trabajar en equipo para la realización de procesos de un sistema de aseguramiento de la calidad.

Senge (1992:20) propone como una de las cinco disciplinas²⁴ para el desarrollo de organizaciones es el aprendizaje en equipo. La inteligencia del equipo supera la inteligencia de sus integrantes. Así, los equipos pueden desarrollar aptitudes extraordinarias para la acción coordinada, que van más allá de la mera suma de las acciones de sus miembros.

El aprendizaje individual, en ocasiones, resulta irrelevante para el aprendizaje organizacional. Puede ocurrir que los miembros de una organización realicen un aprendizaje y la organización no se vea afectada por el mismo. Por el contrario, si los equipos aprenden se convierten en un contexto adecuado para que los individuos aprendan a través de la organización. La disciplina del aprendizaje en equipo implica dominar las prácticas del diálogo y de la discusión. Senge describe el diálogo como el libre flujo del significado a través del grupo, lo cual permite a éste descubrir significados que no se alcanzan individualmente. Con el diálogo se aprende a reconocer los patrones de interacción que erosionan el aprendizaje en un equipo, que, si se detectan y se hacen aflorar creativamente, pueden acelerar el aprendizaje.

Sin embargo, de acuerdo con Senge (1992:21): "el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual". Dicha afirmación que nos lleva, por un lado, a considerar la importancia de

²⁴ Entendiendo por disciplina el "corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar (...). Una disciplina es una senda de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes o competencias. (...) algunas personas tienen un "don" innato, pero con la práctica cualquiera puede desarrollar un grado de habilidad" (Senge, 1992: 20).

la formación individual de los miembros de las comunidades académicas y de la reflexión personal como elemento dinamizador de las instituciones educativas. Por otro, a evitar percibir el desarrollo personal como alternativo al desarrollo del centro. El desarrollo personal y organizacional deben entenderse como complementarios y mutuamente reforzantes.

Cuando los equipos aprenden generan resultados excepcionales y además sus integrantes se desarrollan con mayor rapidez. "El aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean" (Senge, 1992:22). Los individuos no sacrifican sus intereses personales a la visión del equipo, sino que la visión compartida se transforma en una prolongación de sus visiones personales.

Valverde et al. (s.f.:6) expone con claridad el trabajo en equipo:

- Los objetivos del equipo son claros y compartidos por todos, con la existencia de posibilidades de modificación por consenso grupal.
- Los conflictos no son evadidos sino confrontados, fomentando la búsqueda de mejores ideas y son tomados como un medio para el crecimiento y la cohesión del grupo aumentando el compromiso para solucionarlos.
- Los recursos se potencian, se aglutinan para la resolución del problema o situación, permitiendo realizar proyectos de mejora, en menos tiempo.
- La escogencia de los métodos de trabajo es compartida por todos los miembros del grupo desarrollando habilidades multifuncionales.
- La multiplicación de roles, funciones y posibilidades de liderazgo, promueven la optimización de los recursos grupales.
- Genera identificación de las personas con los principios, valores e intereses de la organización.

La importancia estratégica del trabajo en equipo es la generación de confianza, seguridad y comunicación abierta y auténtica de los actores institucionales en la consecución del aseguramiento de calidad.

4.2.6. Comunicación efectiva

Citando a Moreno (2009:8), una buena comunicación permite solventar los conflictos u obstáculos de emisión y/o recepción del mensaje. La comunicación es mas allá de un canal de transmisión de políticas, procedimientos u órdenes del trabajo diario, debe

tener la cualidad de integrar al recurso humano propiciando que interactúe a todos los niveles de la organización y debe ser planificada estratégicamente.

La comunicación efectiva, continúa diciendo el autor, combina una serie de habilidades, incluyendo la comunicación no verbal, la escucha activa, la destreza para manejar conflictos, y la capacidad para reconocer y entender nuestras propias emociones y las de aquellos con quienes nos estamos comunicando. La comunicación efectiva permite resolver diferencias, construir confianza y respeto, y crear ambientes en donde puedan surgir ideas creativas, afecto y compromiso por la institución.

Una sólida institucionalización del aseguramiento de calidad requiere de una comunicación efectiva a lo largo del proceso conlleva a consensuar el modelo de calidad educativa propuesto. El mensaje debe ser consecuente con la institucionalización de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa que se promueve

4.2.7. Promover la creación de un sistema interno de gestión de la calidad

La institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación debe incluir la creación de un Sistema Interno de Gestión de Calidad y de una unidad especializada o encargada de realizar dichos procesos. En este sentido, se da un énfasis fundamental al concepto de autorregulación, que asume la responsabilidad de construir a través de la planificación de acciones de cambio y de mejoramiento continuo. Este criterio tiene como base los principios de la autonomía universitaria, toma de decisiones responsables, conscientes y asumidas por todos los actores de la Universidad, y en aras de consolidar su modelo de calidad.

4.2.8. Planeación prospectiva.

La sensibilización del sistema debe permitir a las propias instituciones crear su planeación prospectiva. La planeación prospectiva se enfoca al diseño de un futuro deseado ideal, totalmente libre de las restricciones que pudieran provenir de tomar en cuenta el pasado y el presente. Poner énfasis en la prospectiva, consiste en visualizar el futuro que vamos a construir estratégicamente. De este modo en la planificación se

tienen dos momentos, el primero es el diseño mental y luego el físico; el diseño mental se divide en dos: el diseño estratégico, que es la visión de futuro y que no tiene más límite que nuestra imaginación y creatividad (respetando algunas restricciones que se aclaran más adelante), y el diseño lógico, que tiene que ver con las restricciones políticas, legales, económicas, sociales. En otras palabras, el diseño estratégico es el futuro deseable y el diseño lógico es el futuro alcanzable. El no distinguir entre esos dos tipos de futuros es lo que explica el fracaso de muchos proyectos de planeación estratégica (Serbolov, 2009)

La autora concluye en que este tipo de planificación presenta cinco dimensiones, a conocer: visión de futuro, gestión de conocimiento, diagnóstico, gestión del cambio e indicadores y mapas estratégicos.

Esas cinco dimensiones orientan hacia dónde vamos, de qué modelo de conocimiento partimos, en dónde estamos, qué debemos hacer y cómo vamos a medir nuestro avance.

Se rescata que el proceso de institucionalización de sistemas de aseguramiento de calidad es un proceso integral y dinámico. Integral porque al igual que otros procesos de la institución, el aseguramiento de la calidad requiere ser incorporado en la planificación institucional y también en el desarrollo de las diferentes actividades de la vida institucional a la que se puede denominar, cultura de calidad, cultura evaluativa, cuyo soporte son las normativas y regulaciones que se han ido consolidando en las acciones individuales y colectivas que dan soporte a esa visión de futuro.

La integralidad y dinamismo en sus diferentes etapas: sensibilización, planificación, ejecución requiere planes de mejora, monitoreo y seguimiento. Requiere hacer usos de la información que resulta de la evaluación de los indicadores de calidad y tomar decisiones para realizar los ajustes necesarios. Los sistemas de aseguramiento de la calidad deben crear las conexiones necesarias para cumplir con el futuro deseable de una cultura de calidad que trascienda a la institución educativa.

4.2.9. Dinamismo

Orti (2014) define el dinamismo como uno de los principales propulsores de un comportamiento proactivo que garantiza el éxito ante la constante evolución y transformación del entorno; Díaz (2014) lo define como una energía activa que promueve los cambios; es así que, las sociedades actuales afectan de manera puntual al sistema educativo terciario dinamizándola y obligándola a preguntarse sobre la continua adaptación de una educación superior que ofrezca ser coherente con las nuevas condiciones internas y externas del país . De tal modo que, es importante para una institución educativa superior indicar que sus procesos de aseguramiento de calidad no son criterios que sólo se diga “si lo cumple” o “no lo cumple”, que no hay recetas mágicas, sino que es un proceso que evoluciona, que tiene distintos aspectos y que se debe tomar en cuenta el contexto, y del cual traspasar el proceso, debe seguir desarrollándose para que la calidad se convierta en una cultura fomentada en la conciencia de caminar permanentemente hacia la excelencia. (FEAPS, 2003:2)

4.2.10. Buenas prácticas

Las alianzas estratégicas permiten detectar, sistematizar y compartir las mejores acciones para la búsqueda de la calidad educativa, asegurar el mejoramiento continuo y fortalecer lazos de amistad.

De este modo, se espera que todas las instituciones acepten que pueden aprender de las experiencias de otros o de sí mismos, potenciando sus fortalezas y ser creativas e innovadoras e implementar buenas prácticas.

La ACE (s.f.) respecto a las buenas prácticas aclara que:

Se asocian, en mayor o menor medida, a los siguientes criterios:

- Son sistemáticas, por ser organizadas y son reguladas con objetivos explícitos y actividades secuenciadas.
- Están institucionalizadas, son asumidas por las autoridades y la comunidad educativa y, además, sostenibles en el tiempo.

- Están sujetas a permanente monitoreo, seguimiento, evaluación, y ajuste por lo deben tener evidencias de avances o logro de sus propósitos.
- Son efectivas, por que logran los objetivos para los que fueron creadas y presentan efectos positivos secundarios en la institución.
- Poseen carácter innovador, abordan de manera pertinente y creativa, problemáticas de esa comunidad educativa.
- Son un ejemplo contextualizado de cambio.

Las buenas prácticas son estrategias que orientan, dejando a cada IES la libertad de definir sus políticas internas respecto a este mecanismo para que vaya enmarcado en el contexto de su autonomía institucional, el respeto y la consideración particular a cada una de ellas.

Dentro de las buenas prácticas o formas de hacer las cosas que han resultado ser exitosas en las mejores IES del mundo es estar bajo la sombra de sistemas de aseguramiento de calidad educativa nacionales e internacionales, internos y externos.

Dichos sistemas requieren del desarrollo de prácticas, estructuras organizativas, planes claramente delineados y contar con profesionales especializados que generen, gestionen, conduzcan y apoyen procesos de diseño, implantación, evaluación y mejora. Estos son aspectos fundamentales para la institucionalización del aseguramiento de la calidad.

La institucionalización es un proceso social por el cual ciertas ideas, programas o sistemas alcanzan el estatus de norma y se convierten en elementos legítimos y frecuentemente indiscutidos de la organización.

Contreras (2011:10) refuerza la idea anterior “la calidad en la gestión podría estar en un proceso de institucionalización si ha sido aceptada como la alternativa para hacer más eficiente la gestión, y si se ha insertado como una práctica que se asume como natural y cotidiana”. Se establecen etapas y estrategias propias de cada etapa.

Un sistema de aseguramiento de la calidad está institucionalizado cuando ha entrado en su fase de sedimentación, es decir, cuando la comunidad universitaria está en la dinámica de la gestión de calidad, visualizando los resultados en el logro de la visión de calidad concretizada en el cumplimiento de los estándares consensuados.

Cuando el modelo de calidad forma parte de la identidad institucional, cuando todos los actores desarrollan mecanismos de control, garantía y promoción de la calidad a través de un sistema interno de gestión de calidad, que incluye la planeación prospectiva, estrategias y acciones que conlleven el ejercicio de la autonomía, en el sentido de asumir su responsabilidad social y la rendición de cuentas.

DEGT-UNAH

CAPÍTULO 5

EXPOSICIÓN DE HALLAZGOS

El sistema de aseguramiento de calidad en Honduras se visualiza para efectos de esta investigación en el marco del sistema de Educación Superior integrado, en su arquitectura física por las 20 universidades y por una Agencia de Acreditación, en nuestro caso el Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior.

Se presentan los resultados correspondientes a cada uno de las categorías de análisis s identificados para el abordaje del problema

5.1.1. Concepto de calidad de la Educación Superior

Uno de los primeros signos de un proceso de institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad en su etapa de pre-institucionalización, es el manejo de una concepción de calidad y la forma de gestionarla. Así institucionalizar un sistema de calidad tiene por base el modelo de calidad que oriente el quehacer educativo.

En la consulta a los entrevistados acerca del concepto de calidad que subyace en la concepción de Educación Superior y que sustenta las acciones y decisiones de los responsables de orientar y gestionar la institución, se encuentra que una idea común hace referencia a la dimensión de pertinencia social, al considerar que la educación es un bien público y por tanto al servicio de la sociedad. en lo expresado por IE12D, *es el valor a través del cual la institución de modo responsable y transparente da respuesta a las necesidades e intereses de la sociedad a la que pertenece*; en la misma línea de pensamiento, IE3D considera que *es ofrecer programas académicos con responsabilidad ética y profesional*, y IE1V, con una visión de la contribución de la educación a la sociedad, declara que, *la Educación Superior debe dar respuesta a los desafíos del desarrollo, hace referencia directa a la promoción, defensa y garantía de los derechos humanos y, el compromiso de contribuir al Desarrollo Humano Sostenible de Honduras*.

Desde las acciones concretas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, IE4V, se refiere a la calidad como *la manera y el tipo de servicios que se brinda a los estudiantes, el valor agregado se refleja en el perfil del egresado*, por su parte IE7R :

...se enfoca en los planes de estudios y su aplicación, la planificación de clases con sus respectivas jornalizaciones de trabajo, cumplimiento por parte de los profesores; IE4V, agrega la evaluación del docente, de las necesidades de los estudiantes, el contar con personal capacitado en tecnologías; la revisión de calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Otra línea de pensamiento la expresa IE8D y considera que *calidad es un instrumento normativo que orienta el proceso académico y administrativo* de una institución de educación superior, considerando el *servicio del cliente* interno y externo de la universidad.

La concepción de calidad que prima entre los directivos entrevistados se enmarca en las dimensiones de pertinencia, eficacia y eficiencia. Se ve, por un lado el discurso sobre Calidad de la Educación Superior que se ha venido posicionando en los círculos universitarios influenciados por la labor del CSUCA y las acciones que colectivamente realiza el Sistema de Educación Superior en el país identificadas en gran medida con los postulados de UNESCO. No obstante en las manifestaciones existen dos omisiones importantes, no se hace alusión ni a la equidad, ni a la relevancia como criterios de calidad de la educación.

Por otro lado en la Conferencia Mundial de la Educación Superior 2009, las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, celebrada en París, se establece el compromiso en torno a cuatro temas que deben ser asumidos con responsabilidad: responsabilidad social; acceso, equidad y calidad, internacionalización; regionalización y globalización y aprendizaje, investigación e innovación, de los cuales los entrevistados se refirieron básicamente a dos de las cuatro megatendencias.

Por otro lado, la calidad en el ámbito de la educación superior, debe ser concebida en el papel de los principales destinatarios del proceso de aprendizaje, los estudiantes, pero incorpora un concepto identificador del estudiante diligente; esto es, un sujeto activo del proceso de aprendizaje que va más allá de una concepción de cliente o usuario en las terminologías tradicionales de los procesos de calidad de la cual la propuesta ISO aún no se desprende.

5.1.2. Propósitos que prevalecen en las experiencias de aseguramiento de calidad registradas.

Un segundo elemento determinante de un sistema de aseguramiento de calidad son los propósitos que se persiguen en la aplicación de los mecanismos y procedimientos ya instituidos. Desde este referente se agrupan dentro de tres categorías: control de calidad, garantía de calidad y mejoramiento de calidad.

En Honduras, “todas las universidades del país se someten a mecanismo de regulación y fiscalización” (Bustamante, Rendón, Salgado, Munguía y Green, 2016:28) Esto corresponde a los mecanismos de control de calidad establecidos en la legislación nacional para la educación superior. El proceso consiste en la revisión de cumplimiento de requisitos mínimos mediante lo cual obtiene licenciamiento para funcionar y ofertar carreras, esto es de estricto cumplimiento ya que lo estipula la legislación de Educación Superior en Honduras.

La segunda categoría se refiere a los propósitos de Garantía de calidad, esta categoría incluye mecanismos de acreditación, de certificación y exámenes a personas. Dos universidades, UNITEC (de carácter privado) y UNAH (de carácter público), han acreditado carreras., otras tres universidades privadas: UNICAH, UNITEC y EAP han certificado procesos académicos y administrativos específicos. Suman siete carreras acreditadas en el país: cuatro ingenierías de UNITEC, acreditadas por ACAAI: Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial y de Sistemas e Ingeniería en Sistemas se acreditaron en el 2010, la Ingeniería en Sistemas ya fue reacreditada hasta el 2017 y Mecatrónica acreditada en el 2012, el Postgrado en Demografía Social de la UNAH, acreditado por ACAP en el 2012 y 2 carreras de UNITEC acreditadas por agencias especializadas extra regionales: Turismo por la OMT y . En cuanto a acreditación institucional, las catorce universidades privadas se han acreditado a través de su asociación, AUPRICA.

En el ámbito de la certificación como garantía de calidad han aplicado tres tipos de mecanismos dirigidos a: instituciones, carreras, procesos y unidades. La UNICAH ha implantado y certificado su Sistema de Gestión de Calidad, ISO 9001 en el 2015 por ABS(QE), con el cual ha estandarizado procesos a nivel administrativo y técnico. En

la misma línea de certificación, EAP y UNITEC han certificado sus procesos de enseñanza aprendizaje y la EAP también el laboratorio de producción alimentaria.

Es evidente la necesidad de fortalecer la cultura de calidad y evaluación en el país, de más de 400 carreras que se ofrecen, solo se han acreditado cinco con organismos regionales y dos con organismos internacionales. Aunque es un avance importante tiene poca incidencia en la calidad de la educación superior del país, sin embargo, es importante destacar que las universidades que han avanzado en la institucionalización de proceso de acreditación son las que absorben el mayor porcentaje de la matrícula nacional en educación superior.

Entre las instituciones públicas prevalece las prácticas con propósitos de “mejora” y en las privadas prima los propósitos de “garantía de calidad”

Todas las IES cumplen con los requisitos de licenciamiento establecido en la normativa de educación superior. Hace falta la revisión y normativa de dicho mecanismo, uno para articularlo en el marco de un Sistema de Aseguramiento de Calidad, ahora con la existencia del SHACES y, dos para incluir indicadores que potencialicen a las instituciones en sus procesos de autorregulación y gestión permanente de la mejora de la calidad educativa.

5.1.3 Proceso de institucionalización del aseguramiento de calidad

El proceso de institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad, desde la perspectiva planteada por Contreras (2011) conlleva una dinámica de gestación y desarrollo que pasa por diferentes fases en la que tienen lugar acciones orientadas al establecimiento, consolidación, desarrollo y permanencia de una determinada práctica. Para efecto de este estudio se identifica tres fases: habituación, objetivación y sedimentación.

La fase de habituación se caracteriza por la paulatina toma de conciencia por parte de las autoridades que se concretiza en la creación de estructuras, formulación de políticas y propuesta de acciones tendientes a la gestión de la calidad. Se abordó con los entrevistados la consulta acerca de las acciones que realizan en sus instituciones

en el marco de la gestión de calidad y se identifican las siguientes unidades de significado.

5.1.3.1 Estructura para facilitar la gestión de la calidad en la institución

La fase de habituación en las IES se caracteriza por la generación de nuevos arreglos organizativos para promover la calidad en la institución. Los participantes IE3D, IE8D, IE4R y IE2V indican que han creado unidades “responsables de conducir procesos de evaluación, hacer el trabajo de seguimiento y control y brindar la información a los tomadores de decisión”, agregan, que también desarrollan funciones específicas de evaluación de las distintas unidades académico administrativas de la universidad (evaluación del desempeño docente y administrativo, evaluación de procesos de prestación de servicios, de formar el personal y promover la cultura de calidad. entre otras).

Institucionalizar la calidad es una tarea compleja como lo expresa 1E1V requiere crear una estructura que transversalice toda la institución para promover los cambios hacia la mejora de la calidad . La institución debe contar con un sistema de gestión de la calidad que lo integren órganos de conducción, ejecutivos, operativos, de apoyo de manera que involucre a toda la institucionalidad.

En las instituciones donde existe una unidad especializada encargada de la gestión de la calidad educativa, la misma tiene diferentes funciones, por ejemplo: IE3D formación del personal para promover la cultura de calidad; control y seguimiento de los procesos de certificación y calidad; acompañamiento a las áreas para los procesos de autoevaluación y ser la contraparte con las agencias acreditadoras (IE3D. En otros casos, por ejemplo, un Consejo Corporativo de Calidad (IE4) es responsable de dar las directrices que definen el modelo de calidad orientado al desarrollo académico y a la innovación. Desde una nueva visión plasmada en el Plan General para la Reforma Integral de la UNAH se reestructuró la unidad responsable de la gestión de estrategias para la mejora de la calidad creando el Área de Gestión de Calidad (IE1V)..

En cuanto a las estructuras organizativas se identifican tres modalidades: la más generalizada es la unidad de evaluación vista como la unidad que promueve y ejecuta los procesos técnicos de evaluación y control; en segundo lugar, la unidad de

evaluación se percibe como la unidad responsable no solo de promover y ejecutar los procesos técnicos de evaluación para mejora, acreditación y certificación sino de formar al personal para promover la cultura de calidad; y por último, aquellas que se estructuran como una instancia estratégica, además de operativa, encargada de la promoción de cultura de calidad y su mejora con espacios abiertos para la innovación y la creatividad en la gestión.

5.1.3.2 Acciones que se desarrollan en función de la gestión de calidad

En la fase de objetivación las instituciones desarrollan acciones tendientes a fortalecer el liderazgo, la planificación estratégica y gestionar procesos de aseguramiento de calidad para ir configurando una cultura de calidad.

En esta fase, el planeamiento estratégico consolida la visión institucional de calidad y contribuye a potenciar las acciones de las autoridades, y conlleva a *recuperar y reposicionar el conocimiento y experiencia institucional, en el establecimiento de estándares de excelencia académica, pertinentes a la universidad pública* (IE12C), *la estrategia principal es la consolidación de un sistema institucional de planificación, monitoría y evaluación, precisamente porque es la que permite ubicar los impactos esperados en relación a las tres funciones sustantivas de la universidad, pero también en los ámbitos de gestión académica, gestión administrativa, gestión financiera, gestión tecnológica y ahora, la gestión cultural y la gestión de la calidad* (IEIV).

IE1, IE2 y IE8 destacan la importancia de la planificación estratégica, IE2V agrega la necesidad de la *actualización del Plan Estratégico Institucional con la introducción de metas de los resultados de la evaluación por pares académicos*. Todas las universidades hacen su planificación operativa, así en el orden administrativo, la planificación operativa (POA) se ha venido haciendo, pero *sin una visión prospectiva no se logra el impacto esperado*. El POA de la institución, *se trabaja a nivel de objetivos y resultados de muy corto plazo* (IE6).

Otro aspecto importante en la caracterización del desarrollo de la institucionalidad de la gestión de calidad es *la formulación de políticas definidas y orientadas* (IE1V, IE2V y IE8).

IE4V agrega como estrategia de aseguramiento de calidad la *estandarización de procesos*, el mismo proceso en diferentes campus, las personas practican un *sistema de calidad sistematizado*, y un *control bajo el sistema de semáforo*; en la misma línea IE7R, establece la *gestión por resultados*; IE8V, IE9. incluyen la *documentación de procesos*.

Todos coinciden en que hay que introducir acciones concretas para introducir las prácticas de calidad de la educación tanto en el ámbito administrativo como académico. En aspectos administrativos un ejemplo sería la planificación e implantación de un sistema certificado de gestión ISO 9001 (IEIV); y en aspectos de la dimensión académica, se enfoca en revisión de los planes de estudios y su aplicación, la revisión curricular; la planificación de clases, evaluación y capacitación docente, control del cumplimiento de los profesores en sus labores académicas y en verificar el rendimiento y la satisfacción por servicio brindado de los estudiantes y el perfil de egreso y el acercamiento a los empleadores.

5.1.3.3. Logros y avances en la institucionalización de una cultura de calidad en las instituciones. Objetivación

Las autoridades entrevistadas asocian la institucionalización de una cultura de calidad con la experiencia ganada en la Experiencia Piloto de Autoevaluación de carreras bajo el modelo SHACES, por los aprendizajes que lograron las autoridades y encargados de unidades ejecutivas de la institución sobre un modelo de autoevaluación, procedimientos y organización requerida (IE7R), y algunas universidades han creado instancias organizativas para la gestión de calidad. (IE7R,IE10C)

En las instituciones donde se realizaron procesos de evaluación, estos dejaron aprendizaje en las direcciones y unidades ejecutivas de la institución (IE2V, IE7R). Como resultado del grupo focal, los participantes señalaron lo siguiente:²⁵:

²⁵ Documentado en las memorias y la sistematización de la experiencia

Experiencia de una organización que posibilite la gestión de procesos autoevaluativos mediante: el dominio de una metodología de trabajo surgido a través de los talleres fomentando la planificación, la autogestión, metodologías participativas y la creación de instrumentos de trabajo relacionados con el tema; la creación de documentos técnicos, guías e instrumentos de trabajo para ejecutar procesos de autoevaluación, elaboración de planes de mejora y la correspondiente gestión y capacitación.; y una experiencia sistematizada de validación de modelo de evaluación para acreditar.

Uno de los logros al haber participado de una experiencia piloto *es que los directivos y docentes se han enterado, han conocido un modelo de evaluación de calidad, aprendieron de las condiciones requeridas* (IE7R, IE6R,IE9D,IEV2) para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Los participantes de grupo focal, determinaron que son condiciones necesarias para el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de calidad²⁶.

Sensibilización al involucrar a las autoridades y a todos los actores en todo el proceso. decisión política efectiva de las autoridades.

El empoderamiento sobre el tema de todos los involucrados en el funcionamiento institucional: docentes, estudiantes, autoridades, administrativos

Incorporar los procesos de gestión de la calidad dentro de la planificación institucional y la construcción de estrategias para la gestión del proceso y el logro de los objetivos.

Crear las estructuras adecuadas, asignando las funciones y responsabilidades de manera precisa entre ellas el apoyo de una unidad técnica de evaluación y encargada de la asesoría técnica y el seguimiento a la gestión de calidad y resultados

Trabajo en equipo y motivación

²⁶ Documentado memoria grupo focal y sistematización de experiencia piloto SHACES.

Vinculación con la comunidad universitaria en el proceso y mantener contacto con graduados y empleadores y llevar registro actualizado de los mismos.

5.1.3.4. Sedimentación. Sostenibilidad de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

La sedimentación se refiere a la consolidación de un sistema de aseguramiento de calidad y la integración formal y filosófica de las acciones de aseguramiento de calidad en la estructura y funcionamiento de la organización. Esto implica que los valores institucionales, el liderazgo, la política institucional y los recursos refuerza la cultura filosófica y práctica de calidad.

La legitimación del sistema de aseguramiento de calidad se manifiesta en el interés y concreción de la gestión interna de la calidad. expresados por IE2V, IE4V, IE6R, IED, quienes concuerdan en que hoy día las universidades diseñan planes estratégicos que contemplan metas y acciones medidas a través de indicadores para verificar sus resultados. IE2V expresa que *el sistema de aseguramiento interno debe de articularse con el sistema nacional, atendiendo los estándares e indicadores definidos por la Agencia nacional y a su vez la agencia nacional debe apoyar con el fortalecimiento de la capacidad instalada de cada universidad para desarrollar su sistema de calidad.*

Una visión prospectiva la ofrece IE3D quien hace alusión a que los indicadores de calidad que se deben tomar en cuenta, *son los estándares de la acreditadoras como referencia para la mejora continua de las instituciones de educación superior.:*

Para IE1V: *hay una dimensión estructural y una dimensión procesual ambas necesarias para que funcione la organización de manera fluida.. En ese sentido creo que un aspecto fundamental es que las personas que hacen las organizaciones asuman un compromiso con la calidad, y cuando digo las personas me refiero independientemente del nivel jerárquico o en la estructura o en qué nivel organizacional se encuentran.*

De manera más específica, IE2V: *declara se ha avanzado en el sentido de generar conciencia en el profesorado sobre la importancia de evaluar los programas de estudio.*

*El hecho de planificar toda la actividad (POA) académica atendiendo los indicadores de calidad (IE2V, IE7R, IE5V). Trabajar coordinadamente en el proceso de evaluación dejó un aprendizaje en las direcciones y unidades ejecutivas de la institución, percibiéndose la presencia de un modelo de educación, a pesar de encontrarse incipiente por los momentos. Por lo que se está en espera de continuar con el desarrollo de mecanismos para el aseguramiento de la calidad. (IE7R),. IE1V agrega, *Creo que eso es fundamental y hay que pensar entonces en estrategias orientadas a lograr que la calidad se asuma por parte de todos y todas los que hacemos la organización. Y eso involucra un aprendizaje colectivo y significativo.**

Las autoridades entrevistadas manifiestan que se está trabajando en la línea de integrar el aseguramiento de calidad a la planificación institucional, movilizándolo para ellos los equipos académicos. Visualizan que la consolidación de un Sistema de Aseguramiento de Calidad, se da por la oportunidad de articularse con el Sistema Nacional de aseguramiento de calidad y fortaleciendo el compromiso de cada uno de los actores de las comunidades universitarias.

En el aspecto técnico fortalecer la profesionalización de los actores de la gestión de calidad a nivel de grado y postgrado. Es necesario fortalecer la profesionalización a nivel de maestrías o doctorado, se deben propiciar estudios a nivel de licenciatura; asimismo asegurar la gestión de Educación Continua, propiciar cursos y diplomados para mejorar la capacidad técnica de todos, desde la docencia, los gerentes, niveles de gestión intermedio y los especialistas en el tema. (IE7R)

Además, se debe afianzar la idea de que el desarrollo del país solo se dará si la educación superior participa activamente en las políticas y prioridades nacionales, de ahí que es necesario la generación de un comportamiento diferente que permita orientar y sistematizar esfuerzos hacia la mejora de la calidad educativa.

El mayor desafío se encuentra en sensibilizar a los actores universitarios: autoridades, profesores, administrativos y estudiantes. Asimismo, se necesita mantener en contacto con los enfoques y decisiones de tales organismos a fin de realizar procesos de reflexión acción que mantenga a la universidad en una dinámica evaluativa que le conduzca a legitimar una cultura de calidad.

5.1.4 Viabilidad de la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad

El proceso de institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad se sustenta en un marco de viabilidad: política, económica, técnica-operativa, e institucional.

5.1.4.1 Condiciones internas que favorecen la institucionalización de un sistema de Aseguramiento de Calidad

Dentro de la viabilidad institucional, las IES exponen condiciones internas de base que favorecen la institucionalización del sistema AC, hay equipo formados, una experiencia acumulada en el desarrollo de procesos de autoevaluación, algunas instituciones mantiene conformadas sus oficinas con alguien responsable de la conducción de procesos (véase sección 6.1.3), por ejemplo IE1V manifiesta: *Creo que por una parte la decisión política existe en lo interno de la universidad, esto está explícito y hay acciones concretas desarrolladas desde la comisión de transición, es decir son 11 años de la universidad en donde ha habido una decisión continua desde lo más altos niveles en la institución.* Agregan IE2V y IE6R: Para la viabilidad de avances en la institucionalización de una cultura de calidad en nuestra institución se ha contado con el apoyo de las Autoridades, se cuenta con una estructura y la experiencia del trabajo realizado con el CSUCA. IE6R amplia indicando que han ido trabajando en la formación del personal en temas de gestión de calidad y reforma curricular, *formación, actualización, motivación y sensibilización del personal docente. También IE6R indica que:: existe la determinación consiente y responsable de los miembros de la comunidad universitaria del papel institucional en el desarrollo de una sociedad justa, altruista y solidaria y cuentan con la institucionalización de una política de trabajo orientada al aseguramiento de la calidad que propicie los espacios de dialogo, reflexión planificación y evaluación de cada proyecto académico universitario.* Para IE7R: Dentro de las condiciones internas que favorecen la institucionalización es que *responde a una necesidad: el entorno a nivel internacional ejerce una presión a que el país se oriente en niveles de calidad que el mundo está demandando, es decir no solo es una necesidad nacional sino que es un requerimiento que el entorno*

globalizado exige de nosotros precisando calidad de servicios y productos, que a su vez demandan que el talento humano que lo produce tenga ese enfoque de calidad. IE5R: A partir de la participación que se tuvo en el proceso de evaluación, se posicionó el modelo de SHACES dentro de la universidad como una necesidad de autoevaluación, el cual favoreció al desarrollo de competencias por medio de la utilización de resultados para orientar mejoras. Internamente se habla de acreditación y se espera que se obtengan mejoras continuas para entrar al sistema de acreditación

5.1.4.2. Condiciones internas de las instituciones que obstaculizan o amenazan este proceso

Se mencionan como condiciones no favorables:

A lo interno, (IE2V) identifica como debilidad la falta de profesionales formados en procesos de aseguramiento de calidad. IE7R. IE1V, reconocen que existen grupos que se resisten a asumir responsabilidades para la gestión de calidad, agrega IE7R, entre mayor preparación académica posea el personal de la institución, las posibilidades de convencer son más difíciles. IE3D, IE7R, IE9D y IE4R, señalan actitudes de desconfianza indiferencia y conformismo de las autoridades superiores y mandos intermedios. Agrega IE2V: El mayor desafío se encuentra en sensibilizar a los actores universitarios (autoridades, profesores, administrativos y estudiantes). Además, se necesita desarrollar procesos de capacitación y disponer de apoyos tecnológicos para efficientar los procesos.

Por su parte IE3D menciona como factores negativos un sistema que tenga injerencia política en la toma de decisiones; la influencia planificada y continua de grupos o cuotas de poder económico que miran la educación superior como un bien mercantil tradicional sin necesidad de reformas, cambios o mejoras; desconocimiento e inexperiencia del personal técnico en actividades que le competen (IE3D); un modelo de acreditación basado en experiencias con una sola o ninguna visión o con un compromiso débil ante sus funciones.

Para IE8D: Existe debilidad en la política institucional, los sistemas de calidad requieren de la declaración e implantación de la política de calidad. La legitimación cognoscitiva entre los actores universitarios responsables de la calidad académica,

está cimentada en la construcción de una política de calidad más horizontal, su gestación corresponde a un conocimiento tácito institucional o de las autoridades que lo implantan, pero no debe quedarse ahí, requiere elevarlo a la cognición de los actores del hecho educativo, como medio de sostenibilidad de los servicios universitarios y así obtener como resultado la generación del conocimiento explícito en todos los actores, involucrados en el desarrollo sostenible de la universidad, conforme al prototipo visionado.

IE7R, agrega otro importante factor de inviabilidad la falta de presupuesto, la previsión de gastos que la Institución destina para el ejercicio de las Direcciones en materia de evaluación y planificación, sin un presupuesto a nivel interno es muy difícil actuar. La situación es muy diferente en lo que expone IE1V. en la institución está invirtiendo en la mejora continua de la calidad, lo vimos por ejemplo con la autoevaluación de las carreras, fue una inversión grande 5 millones de lempiras aproximadamente, en acompañamiento, en asesorías, toda la parte logística. Este proyecto de autoevaluación institucional es una inversión institucional importante y sobre todo pensando en la sostenibilidad del proceso y en un avance progresivo, no volver a ser los mismo, sino ir avanzando en nuevos estadios de calidad.

5.1.4.3 Condiciones institucionales externas que favorecen la institucionalización de un sistema de Aseguramiento de Calidad.

De igual manera el contexto es un factor influyente en el éxito o fracaso del proyecto. Al respecto IE2V refiere que

es ventajoso contar con una normativa nacional (SHACES) producto del consenso de todas las universidades que integran el sistema permite instaurar sistemas de aseguramiento de calidad; contar con el respaldo de un organismo de alta relevancia como el CSUCA, organismo que promueve la cultura de la calidad en las universidades centroamericanas y espera en el mediano plazo elevar los estándares de formación profesional en las universidades.

Como obstáculos externos destacan: falta de visión de servicio y apoyo de los entes que norman la educación Superior (*falta de apoyo estatal* (IE9D), *no disponer de un presupuesto estatal para asegurar su autonomía* (IE2V); *la desinformación de la*

población en general (IE9D); costos para poder acceder a entrenamiento, asesoría internacional y pares externos de alto nivel (IE3D); medir el avance de las instituciones con modelos de calidad de países con mayor desarrollo (IE3D).

5.1.4.4 Aspectos de viabilidad técnica, política, financiera

Viabilidad técnica

IE1V expresa que en este momento considero que hay avances sobre todo en la viabilidad técnica, los equipos técnicos de las diferentes instituciones de educación superior del país creen en el SHACES, están convencidos la mayoría de que hay que trabajar por la calidad y es mejor hacerlo en conjunto. Para IE4V, la viabilidad técnica depende mucho del talento humano, y eso depende de la formación, si no los formamos y capacitamos continuamente, nada vamos hacer. Porque a nosotros el éxito para poder asegurar el sistema de calidad es que nos capacitaron técnicamente en eso. Si eso no existe, no tendrá éxito.

Por su parte, IE7R, considera es muy crítica en el país debido a la inexistencia de estudios avanzados en el tema de evaluación, lo que hasta el momento se conoce en todo el sistema educativo nacional en materia de evaluación es lo que se aprende en la formación de maestros la cual es marginal para la necesidad técnica que se requiere. IE1V, refuerza la idea al expresar, en el caso nuestro necesitamos fortalecer en el corto plazo las capacidades institucionales, yo tengo muchas expectativas en relación con las oposiciones de autoevaluación creo que hay que hacer un esfuerzo grande de capacitarlas, de desarrollarlas, de comprometerlas, no lo veo tan claramente reflejadas en el plan de trabajo, creo que hay que ponerle más énfasis para construir mayor capacidad técnica, no solo a nivel general sino en cada una de las unidades académicas y administrativas de la universidad.

Viabilidad política

Se supone que existen consensos entre los actores principales del Sistema Educación Superior, acerca del impulso y sostenibilidad del Sistema hondureño de Acreditación de la Educación Superior, pero IE1V manifiesta sus percepciones, cuando vamos a

convención política los avances son menores porque tienen que ir por ejemplo algunas instituciones de educación superior, hasta con temas de rentabilidad, exponer su mando de alta calidad está vinculado a ingresos y ganancias. Por otro lado, en las universidades públicas tenemos mayor obligación de dar una rendición de cuentas al público, a la población y esta no es una práctica cotidiana, más bien generalmente lo público es más opaco, en palabras también de Mario Testa, entonces darle transparencia a la opacidad de los público no es tarea fácil, entonces pareciera que en relación a la viabilidad política hay avances discursivos, es decir se aprobó por mayoría crear el SHACES, pero cuando se trata de toma de decisión, porque la viabilidad política se trata de tomar decisiones para que el sistema avance y funcione bien, ahí es donde no se cuestiona.

El participante IE4V agrega: Tienen que estar claras las cabezas, si depende del SHACES y ojala que las clases políticas o las personas que al final van a dirigirlo entiendan eso. Es necesario que las organizaciones públicas del estado estén certificadas en sistemas de calidad.

Viabilidad jurídica

En el 2010 el Consejo universitario tomó un acuerdo acerca de la creación y funcionamiento del Sistema. IE1V, IE2V, IE6R y IE7R manifiestan contamos con una normativa de carácter obligatorio incluso que esto llama la atención en otros países donde generalmente el tema de aseguramiento de la calidad es de carácter voluntario. A nivel normativo y jurídico contamos con la base para avanzar.

IE7R agrega que considera que un sistema de aseguramiento de calidad es viable porque se tiene voluntad política de las instituciones y de las autoridades de educación superior. Sin embargo en materia jurídica se presentan dos debilidades en vía de la Ley de SHACES siendo percibida como una inconformidad tanto de los entes estatales como de los privados: se percibe que la UNAH ejerce cierto control en el SHACES dado que el Consejo de Educación Superior lidera el sistema y la obligatoriedad que se manifiesta en la Ley de SHACES en someter a todos los programas de nivel institucional a procesos de alta evaluación y acreditación

Viabilidad administrativa financiera

IE1V expresa que *La viabilidad administrativa tiene que ver con la disponibilidad del recurso financiero que ahí, fuera de lo que está en el acuerdo de creación no se ha hecho mucho, no hemos buscado fuentes alternativas de financiamiento, la cuota que hemos dado a evaluación son las mismas, creo que ni siquiera lo hemos llevado a los órganos directivos, entonces los avances ahí son pocos.*

Para IE4V, *la viabilidad financiera no será un obstáculo, todo radica en que si existe el compromiso, la viabilidad financiera. Tiene que haber un compromiso y se tiene que tener claro que ese tiene un costo y que tiene que existir los fondos.*

Para IE7R la falta de presupuesto nacional dedicado a este ámbito limita la gestión a nivel de la cooperación. Esa Falta de interés mostrado de los Gobiernos hace que los cooperantes no se interesen en aportar.

Viabilidad Comunicacional y tecnológica

La participante IE1V da un importante aporte en cuanto a otro aspecto que hay que viabilizar. *A nivel de viabilidad comunicacional no se cuenta con una estrategia que permita ir permeando y sensibilizando inicialmente a los diferentes actores y sujetos que deben estar involucrados; a nivel de viabilidad tecnológica, no tenemos por ejemplo, una página web, proceso de información permanente. Fuera de las universidades que pertenecen al CSUCA o de alguna que pertenecen a REDES, donde la acreditación es una práctica más conocida (El Zamorano, UNITEC) el resto todavía no estamos pensando en una plataforma que facilita la comunicación, el intercambio, la sistematización.*

5.1.5. Valoraciones acerca de la instalación del SHACES y su contribución a la mejora de la calidad de la educación superior en Honduras

La visión generalizada de aportación del SHACES *es la construcción de la cultura de evaluación (IE7R), que si se logra institucionalizar en el nivel superior, sin importar se alcancen o no todos los programas a acreditarse, va a generar todo un modelo de mejoras para hacer las cosas diferentes, que va a ser bueno internamente para las instituciones y bueno externamente para el nivel superior. IE2V agrega, tenemos*

mucha esperanza que el sistema nacional va dar un giro positivo al trabajo académico que se desarrolla en las universidades.

Una mirada prospectiva agrega IE1V creo que los logros significativos del mejoramiento de calidad de la educación superior que pretende realizar el SHACES fundamentalmente se determinarán por las personas que estén conduciendo y gestionando el SHACES. La selección e integración de la persona que va a estar a cargo de la dirección ejecutiva, las personas que va a ser enlaces en cada una de las instituciones de educación superior y que van a tener a su cargo la gestión a nivel institucional es clave para el éxito del sistema.

El modelo SHACES se posicionó como una necesidad de autoevaluación (IE7R), abre las puertas a la implementación de mejora de los servicios educativos que prestan las universidades en el país. Para IE2V, el Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior Contiene criterios consensuados y por lo tanto una buena aproximación a las aspiraciones nacionales en la formación universitaria.

El SHACES se percibe como una oportunidad de mejora, pero contribuirá en la medida que sea un proceso contextualizado, objetivo, realista, claro y sencillo, así como útil a la institución para tomar decisiones. Se podría aprovechar si los estándares de acreditación están articulados con lo que la sociedad espera y necesita de la institución y de sus profesionales. Por ejemplo IE4V expresa: creo que el SHACES va a lograr mucho en cuanto a las políticas de educación superior es necesario articular que se cumplan con estándares de alta calidad para fomentar un sistema de educación más fuerte. Para IE7R, el SHACES compromete a las instituciones públicas y privadas a rendición de cuentas como una responsabilidad social, dar a la sociedad un profesional con determinado perfil que responda a las necesidades del desarrollo del país agrega Además, al cumplir con los criterios de calidad local ayudará a la institución a facilitar una acreditación internacional.

5.1.6. Oportunidades y obstáculos para institucionalizar un sistema de aseguramiento de calidad en Honduras.

Oportunidades en la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad para la Educación Superior de Honduras a nivel de instituciones de educación superior:

Entre las oportunidades para institucionalizar un sistema de aseguramiento de calidad en Honduras resaltan: apoyo regional para desarrollar procesos de aseguramiento de calidad por el Consejo Centroamericano de Acreditación (IE2V); disponibilidad de pares académicos para desarrollar procesos de evaluación; iniciación de una política abierta al cambio en el sistema de educación a nivel universitario, la cual se ajusta a un mundo más competitivo, globalizado y exigente el cual se debe a una necesidad de desarrollo nacional (IE9D, IE7R); aceptación del Acuerdo de creación del SHACES y su normativa así como los indicadores que apuntan el modelo y otros elementos del sistema, esto le da viabilidad jurídica al sistema (IE4D, AC3P).

Una gran oportunidad es el liderazgo e interés de algunas autoridades del sistema.

Obstáculos en la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad para la Educación Superior de Honduras a nivel de instituciones de educación superior:

Obstáculos importantes son las actitudes de quienes dirijan los procesos de gestión y administración educativa e institucional (IE9D, IE2V, IE3D). La cultura de desconfianza y competitividad que existe entre las instituciones, falta de cultura de calidad, falta de compromiso y disponibilidad de tiempo.

La capacidad técnica instalada. Faltan profesionales nacionales para desarrollar los procesos, universidades privadas que no apoyan ni se someten a los procesos. Estos procesos requieren formación de líderes, competencia de trabajo en equipo.

Un obstáculo importante es la falta de presupuesto destinado para apoyar los procesos de aseguramiento de calidad, falta de voluntad del gobierno al no asignar presupuesto (IE3D, IE9D, IE2V, IE3D)6.1.7. *Aporte de una Educación Superior de*

Calidad en favor del desarrollo humano sostenible en Honduras: Pertinencia del sistema de Aseguramiento de Calidad. Responsabilidad social.

Es fundamental vincular el Sistema de Aseguramiento de Calidad con los otros actores del desarrollo humano sostenible a nivel nacional, regional y local, las estructuras de las instituciones de educación superior deben crear relaciones con los actores locales, regionales y nacionales de los diferentes sectores como: sector gobierno, sector productivo, sector social, sector cooperante, sector profesional, de tal manera que el sistema tenga presencia y sea reconocido es decir que legitime el sistema su papel de contribución al desarrollo humano sostenible (IE4V). La UNAH, en este caso, ha definido que el fin último de su docencia, de su investigación, de su vinculación de los diferentes servicios y procesos de gestión que realiza es contribuir al desarrollo humano sostenible de Honduras (IE1V).

Una educación de calidad debe garantizar las relaciones del talento humano integral que requiere el desarrollo nacional para la construcción de una sociedad más competitiva y autogestionaria del propio aprendizaje permanente. (AC3P)

Si es un sistema constituido para la mejora de la calidad de la educación superior del país, es claro que favorecerá el desarrollo humano sostenible, pero si es un proceso burocrático más, no tendrá un impacto significativo. (AC1D)

Se considera que la cultura de calidad existe, en aquellas instituciones donde se asume el reto de construir, de cuestionarse el valor de lo que se hace, de buscar en el horizonte en busca de mejor lugar donde llevar a la universidad, es cuando uno se da cuenta que el concepto de calidad tiene un arraigo auténtico (AC1D).

Para AC1D, una cultura de calidad se caracteriza por la construcción colectiva de una visión y misión que le dan sentido al quehacer de todos los involucrados en los procesos académicos de la carrera, la unidad académica o la institución, según sea el caso; mecanismos claros de planificación, ejecución, evaluación y mejoramiento instaladas como prácticas cotidianas; espacios naturales de reflexión crítica y producción innovadora en el quehacer de la carrera, la Unidad académica o la institución; disposición a compartir saberes sin temor a perder o a equivocarse, porque

lo que interesa es aprender; perspectiva científica del conocimiento como elemento natural de la formación universitaria, entre otros. (AC1D)

El desarrollo de una educación en el marco de la responsabilidad social y para el desarrollo humano sostenible, en palabras de los entrevistados IE2V, IE4V, IE7V, en la mayoría de los casos no se ha trabajado intencionalmente, aún no se puede hablar de cultura de calidad, aunque hagan cosas buenas, interesantes y que aportan, lo realizan circunstancialmente, salvo excepciones motivadas externamente, y no por calidad.

5.2. En la ruta hacia el futuro

5.2.1. Consolidación de la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior en Honduras

El análisis de la institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad en Honduras se establece en dos vías: la consolidación de sistemas internos de gestión de calidad en las IES y la funcionalidad del Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior.

Los sistemas de aseguramiento de calidad en las IES de Honduras tienen un desarrollo bastante desigual, en la poca experiencia desarrollada en el ámbito nacional prevalecen los mecanismos orientados en los propósitos de control de calidad y de garantía de calidad, en forma incipiente.

El control de calidad, es un mecanismo obligatorio, el licenciamiento está a cargo del Consejo de Educación Superior y su órgano operativo, la Dirección de Educación Superior²⁷. No obstante, este procedimiento no está visto de manera integral, ni está totalmente normado, Para Lemaitre & Zenteno (2012), Gonzáles (2008), para que el licenciamiento o autorización sea parte de modelo de aseguramiento de calidad debe

²⁷ Ley de Educación Superior, las normas académicas y el artículo 160 de la constitución de la república

tener una etapa preparatoria, una etapa de funcionamiento asistido, hasta que la institución recibe su certificación una vez comprobada su capacidad de autorregularse, en el marco de la legislación chilena y colombiana, le llaman autonomía plena.

En general la mayoría de las instituciones que han desarrollado acciones de mejora, como consecuencia de autoevaluaciones o evaluaciones, no siempre han estado articuladas a un sistema interno de gestión de calidad. En los pocos casos donde existen estructuras encargadas de promover la gestión de calidad, no se perciben acciones estratégicas y prospectivas hacia una visión integral de calidad. Estas no funcionan de manera deliberada y sistemática, porque hace falta implantar sistemas internos de aseguramiento de calidad de la educación.

Teniendo como premisa que el concepto de calidad educativa es multidimensional, en términos de definiciones, conceptualizaciones y formas de mirarla; entre las IES, esta concepción hace referencia a la pertinencia, fundamentalmente en relación con el interés de prestar mejores y más servicios universitarios a su comunidad y a la sociedad, adecuando los perfiles de egreso según el mercado de trabajo e intereses institucionales y también a la eficiencia en la gestión de los procesos por resultados. Esta situación hace necesaria revisar el concepto de calidad a la luz de la consistencia interna y externa de la institución (De la Orden et al, 2007:6), ya que la calidad de la educación universitaria viene definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los elementos estructurales de una institución de educación superior concebida como un sistema. En otras palabras, se puede decir que re-conceptualizar y re-significar la calidad es indispensable para organizar, planear y definir la trayectoria que se ha de realizar para avanzar hacia una educación de calidad centrada en el desarrollo humano sostenible.

Sin menoscabo de la autonomía de la IES de Honduras, es indispensable concebir una visión de mejora colegiada y un trabajo colectivo, precisando a nivel de sistema las grandes líneas estratégicas que lleven a conformar lo que se ha denominado el triángulo virtuoso: educación de calidad, Institucionalización de una Sistema de Aseguramiento de Calidad y fortalecimiento del DHS, tanto en el nivel macro es decir a nivel institucional y de país como en el nivel micro; a nivel de instituciones y de aula ,

integrando los grandes ejes de desarrollo lo pedagógico, lo didáctico, lo psicológico, lo social, lo económico y lo cultural para su concreción en el aula..

Es necesario crear y posicionar dentro de la institución la estructura de gestión y monitoría de la calidad, encargada del sistema interno de gestión de calidad, donde los líderes se posicionan de su rol como gestores de calidad tanto en las unidades académicas como administrativas y los docentes en el ámbito de las aulas para trabajar hacia esa visión de calidad.

Un sistema de aseguramiento interno de calidad requiere de:

- La construcción de estrategias metodológicas para lograr los objetivos de calidad
- El consenso mediante procesos de socialización y compromiso que lleven a la comunidad universitaria al conocimiento y la interiorización del sistema de aseguramiento de calidad como visión prospectiva institucional.
- Identificar, definir, documentar, ejecutar, evaluar y mejorar de manera continua procesos y procedimientos para el desarrollo de una gestión pertinente, eficiente y eficaz.
- Incorporar la autoevaluación como eje medular en la planificación institucional
- El empleo de una planeación prospectiva estratégica articulada con los resultados de la evaluación, y los planes de mejora y las grandes metas de incidencia social de la institución.
- Considerar las debilidades como ocasión de mejora y aprovechamiento buscando la continuidad y permanencia del proceso de autoevaluación y la sostenibilidad de la mejora continua

El empoderamiento de una concepción de calidad y de prácticas orientadas a la gestión de calidad de la educación, requiere del liderazgo de las autoridades de la toma de decisiones y de acciones deliberadas, enérgicas y sistemáticas orientadas a la gestión del cambio y de la mejora.

1. Siguiendo a Contreras (2011:10) la institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad pasa por Habitación, Objetivación y Sedimentación. Los signos del contexto hondureño revela que el proceso se encuentra entre la fase de habitación y la de objetivación (Intermedia) En de la habitación ya que existe conciencia de la necesidad de mejora de la calidad de la educación, lo que denomina la repetición de pautas de comportamiento, las diversas concepciones de calidad de la educación, predominando dos tendencias, las generadas en las universidades públicas por el modelo del CSUCA y en las universidades privadas por las experiencias de agencias como AUPRICA y el SHACES y el Sistema de Normalización ISO 9001, y en tiempo más reciente el modelo SHACES.

Algunas IES hondureñas (7 de 20) van más allá, consideran la calidad como un elemento regulador que debe incorporarse en la documentación de sus procesos y en sus planificaciones institucionales, dándole un nuevo lugar a la innovación, al desarrollo de acciones eficientes y de respuestas sociales más pertinentes.

El empoderamiento de los involucrados, docentes, estudiantes y autoridades en los procesos de gestión de calidad educativa satisfaciendo la necesidad de confianza en la formación ofrecida por las IES; como sostiene Mejía (2014:27) cuando las personas se sienten seguras persiguen fines comunes, crean costumbres, leyes, naciones, reinados como ya ha sucedido a lo largo de la historia, esta cadena de sucesos es condición necesaria para el desarrollo. La vida mental de las personas es una condición necesaria en el desarrollo de un país.

La fase de objetivación, implica la creación de estructuras responsables de la gestión de calidad: oficinas de Evaluación y Acreditación, oficinas de Gestión de Calidad; existe consenso generalizado alrededor de la consecución de procesos de autoevaluación y de realización de planes de mejora. La debilidad reside en que los planes de mejora tienen escasa legitimidad institucional no aparecen articulados a los planes de desarrollo institucional por falta de un sistema interno de gestión de calidad; situación que reitera la afirmación de la transformación institucional de la educación superior que es un proceso social complejo; las universidades son entidades que deben poseer aprendizaje organizacional continuo; en palabras de Dixon citado por

Palacios & García (2010) “el uso intencionado del proceso de aprendizaje a nivel individual, de grupo y de sistema, ayuda a transformar de forma continua la organización, con el propósito de satisfacer cada vez más a sus consumidores”.

La fase de sedimentación consolidación de un sistema de aseguramiento de calidad implica un conjunto de transformaciones formales y estructurales, pero también informales y asociadas a la cultura, es por eso que se presentan algunas recomendaciones que se consideran apoyan la percepción de las autoridades superiores de las universidades acerca de la institucionalización y avances en materia de aseguramiento de calidad en particular, a la planificación y gestión institucional.

La cultura de la calidad tiende a desvanecerse cuando prima la idea que solo implica el cumplimiento de procedimientos y no se visualizan los cambios de optimización que se generan al interior de las instituciones y, especialmente, de los programas. Actualmente nuestras IES sostienen acciones de aseguramiento de calidad algunas estructuradas en sí mismas, pero no sistemáticas, ni articuladas en el engranaje institucional en el marco del proyecto de desarrollo institucional, en su mayoría responden a un POA y no a una planificación estratégica y prospectiva. Hace falta también la articulación de las estrategias institucionales de aseguramiento de calidad mediante la implantación de un Sistema Interno de Gestión de Calidad.

2. La visión del aseguramiento de calidad educativa tiene actualmente creciente legitimación social en Honduras a través del Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Superior (2014) y la creación del SHACES en el 2010. Si bien existe una lenta y limitada sensibilización a nivel de las instituciones de educación superior. La importancia del SHACES ha llevado a que las 20 universidades hondureñas, que son miembros del Consejo Técnico Consultivo de la Educación Superior participen en la discusión y ejecución de planes y acciones para la puesta en marcha del SHACES. El SHACES se convierte en el esfuerzo inicial dentro de un camino de varias voluntades para institucionalizar un sistema de aseguramiento de la calidad educativa.

Lograr articular las instituciones públicas y privadas en un organismo como el SHACES, como estructura de base para impulsar acciones estratégicas, comunicación efectiva, el intercambio de planificación, monitoreo y evaluación,

contribuyendo a la integralidad de los procesos de aseguramiento y de rendición de cuentas ante la sociedad.

La viabilidad de la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad en Honduras implica el análisis desde la viabilidad técnica, política, jurídica y financiera orientada a lograr la sedimentación (consolidación) de un sistema de aseguramiento de calidad (Contreras, 2011:10):

- La viabilidad técnica descansa en la formación de los cuadros profesionales que requiere el sistema de aseguramiento de calidad. La capacidad técnica para la institucionalización del sistema de aseguramiento de calidad educativa en el nivel superior en el país es crítica, se requiere talento humano formado en temas de gestión de calidad, evaluación curricular/institucional. Un tema fundamental de la gestión es el liderazgo de los directivos universitarios, se ejerce de manera empírica en sus roles de gestores directivos, académicos y pedagógicos, muchas veces se reducen a acciones de administración más no de gestión. A nivel de discurso existe un lenguaje sobre calidad educativa como una práctica cotidiana pero solo para el personal relacionado directamente con estos procesos, no para el resto del personal esto, no significa que exista empoderamiento de una concepción y que se haya logrado la sistematización integral de los procesos que conducen a calidad educativa en el nivel superior.
- La viabilidad política pasa por la voluntad política no solo de las autoridades de Educación superior si no de la voluntad política del sistema en su conjunto. A nivel de país no se observa que se ha logrado integrar una visión de país con las iniciativas desarrolladas, hasta ahora, desde el sector de la educación superior. Por otro lado, a nivel de instituciones privadas existen recelos acerca de la injerencia de un Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior como ente fiscalizador en el funcionamiento de las IES. Será necesario aclarar los verdaderos propósitos del Sistema en su condición de ente autónomo, íntegro y transparente cuyo único interés será promover el mejoramiento de la calidad de la educación hondureña a través de distintos mecanismos de aseguramiento de calidad.

- La viabilidad jurídica del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior de Honduras²⁸, se establece con la emisión del acuerdo número 2304-2010 de creación del SHACES²⁹ desde el Consejo de Educación Superior en el año 2010. Se establece el SHACES como el ente responsable de desarrollar los procesos de evaluación de la calidad y acreditación de las instituciones, carreras y programas de educación superior del país. Esto da lugar a la formación de una Comisión Técnica Adhoc del SHACES, encargada de desarrollar estrategias para la puesta en marcha del sistema de Acreditación. Se crea parte del instrumental requerido como el Manual Institucional y Acreditación de Carreras de Educación Superior de Honduras, el Código de Ética para los pares evaluadores responsables de la Evaluación Externa para la acreditación, el Manual de Pares Evaluadores y la Validación de los Manuales y con ello el proceso de Autoevaluación bajo el Modelo del SHACES, esto da pauta de la existencia de viabilidad jurídica de la institucionalización del sistema de aseguramiento de calidad y que su legislación en general, es aceptada. El SHACES tiene la potestad de promover, gestionar, desarrollar y evaluar lo que será el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior de Honduras.
- La viabilidad financiera, aparece en el artículo # 30 del acuerdo de creación del SHACES: “Para su funcionamiento SHACES contará con un fondo anual suficiente para cubrir sus costos operativos, aportado en un 50% por el ESTADO, ... para la sostenibilidad técnica administrativa del SHACES ..., el 50% restante será financiado por las instituciones de Educación Superior públicas y privadas del país”. A la fecha no se ha podido concretar la responsabilidad legal-financiera del Estado en el aseguramiento de la calidad de la educación superior del país. La falta del

²⁸Se inicia búsqueda de consensos entre los principales actores de la Educación Superior del país desde 1997. Acuerdos del Consejo Universitario No.603-1 00-97 del 17 de diciembre de 1997 y No. 1211-167-2004 del 19 de marzo de 2004 se dan los primeros pasos para la viabilidad jurídica de la institucionalización del sistema de aseguramiento de calidad.

²⁹Acuerdo del Consejo Universitario, de la sesión extraordinaria no. 245 celebrada el 11 de noviembre 2010, fue publicada en el diario oficial La Gaceta 32427 del 27 de enero de 2011.

establecimiento de la estructura orgánica, administrativa y financiera del SHACES destruye posibles formas de relación, colaboración y organización entre las IES para implementar, operar y evaluar las propuestas educativas que surgen de la sociedad, perjudicando las alcanzadas acciones de mejoras al convertirse en cambios en el ámbito funcional con temporalidad corta.

- El establecimiento de la estructura orgánica, administrativa y financiera del SHACES, es fundamental para establecer formas de relación, colaboración y organización entre las IES para implantar, operar y evaluar las propuestas educativas que surgen de la sociedad; para visualizarse en el ámbito regional e internacional y aprovechar las oportunidades que se generan en estos escenarios. Un sistema de aseguramiento de calidad está en relación directa con el vivir una cultura de calidad así, de acuerdo a la conceptualización de las fases de la institucionalización de un sistema sugerida por Contreras (2011) y los hallazgos del estudio, en Honduras las IES apenas han logrado pasar “la Habitación” o pre-institucionalización, el primer eslabón, y actualmente se encuentra en la etapa de Objetivación (fase de semi-institucionalización) donde dos de los factores propuestos por Seibold (2000), los factores institucional – organizativo y el didáctico – pedagógico, son los preponderantes y el factor sociocultural se presenta débil ante los anteriores.

Así, puede decirse que las ideas de calidad en el servicio permanecen, pero no se puede prescribir que la institucionalización de un sistema de aseguramiento ha alcanzado la fase de sedimentación, cuando se observa -de las entrevistas- falta de compromiso, reconocimiento público generalizado hacia la práctica de calidad en la educación superior como una solución apropiada a la problemática nacional, falta de reorientación de las tareas en materia de calidad, inexistencia de un sistema interno de gestión de calidad, poca planeación prospectiva estratégica, debilidad en la capacidad técnica y débil consenso e integralidad en sistemas de aseguramiento de calidad.

5.2.2 Institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sostenible en Honduras

Dentro del imaginario de las autoridades universitarias, la institucionalización del sistema de aseguramiento de calidad orientará de manera más precisa los grandes fines institucionales y las estrategias necesarias para lograrlas, estableciendo claramente los criterios e indicadores de impacto en el desarrollo humano sostenible. Es decir, para una educación superior orientada a aportar, desde sus funciones sustantivas, a la satisfacción de necesidades o demandas públicas de la población del país, de la región, colocando en el centro la problemática del ser humano y los desafíos de desarrollo y transformación de las sociedades.

Es preciso entonces antes de hablar de calidad ya que la calidad no es genérica, adquiere significado en cada contexto y es conceptualizada en relación al objeto de esa calidad, definir, conceptualizar la educación superior que requiere Honduras, para luego conceptualizar la calidad de la educación superior que se va a promover y construir.

Referentes importantes son los postulados de UNESCO y la Declaración de Derechos Humanos, donde se define la educación superior como un bien público social y como un derecho humano fundamental. Es por ello que la definición de la calidad de la educación superior tiene que estar relacionada y responder por un lado a lo público: la satisfacción por parte de las instituciones de educación superior de esas necesidades o demandas públicas de la población en su sentido más amplio, no solo del público que llega a las instituciones, que son los estudiantes, los profesores, los empleados, sino de la población de un país de una región. Por otro lado, en su responsabilidad social, debe dar respuesta a los problemas y desafíos del desarrollo y transformación de las sociedades, porque además de ser un bien público es un bien social. Así la calidad de la educación superior tiene que hacer una referencia directa a la promoción, defensa y garantía al derecho a ese bien público y social que es la educación superior.

En cuanto al DHS, como paradigma del desarrollo del ser humano y de las sociedades, es un paradigma que integra diferentes dimensiones es un concepto multidimensional

(hasta ahora se habla de seis dimensiones del desarrollo): social, cultural, económico, crítico, ambiental y la dimensión ética y sigue abierta a nuevas dimensiones. Una educación enmarcada en el desarrollo humano sostenible y sustentada en dicho pilar teórico sobre el desarrollo, con alcance multidimensional, debe integrar las dimensiones, solo se da la posibilidad del desarrollo humano sostenible articulando las dimensiones: educación, economía, ambiente y organizar el conocimiento en torno a la concepción del desarrollo de la persona como individuo, como miembro de la sociedad e integrado a la naturaleza y a la sociedad global.

La Educación superior orientada por los principios del DHS deberá asumir el liderazgo social para atender de manera proactiva los problemas que aquejan a la sociedad hondureña, promover la innovación y la investigación considerando los siguientes postulados:

- La educación es la fuerza del desarrollo, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio siempre y cuando se diseñe el modelo educativo en correspondencia a ese compromiso. De ahí la necesidad de tomar en cuenta los principios de la calidad y diseñar programas que sean pertinentes y relevantes.
- Es necesario educar “para la complejidad, las incertidumbres, la condición humana y la ciudadanía local y global, afirmar en la práctica los valores de interdependencia y solidaridad, desplegar el potencial de la comunidad educativa como eje de transformación de la sociedad. Inspirados en Morín (1999).
- El ejercicio de la educación desde la responsabilidad social demanda la rendición de cuentas, información apertura y transparencia en lo que corresponde a las funciones sustantivas de las instituciones educativas de nivel superior en su compromiso con el desarrollo de la sociedad, la ciencia y la tecnología.
- El aseguramiento de calidad es una función esencial en la enseñanza superior contemporánea y debe ser una tarea ineludible establecer formalmente las estrategias encaminadas al establecimiento de un conjunto de valores, expectativas y buenas prácticas relativos a mejorar la calidad educativa en

cada una de las operaciones de docencia, vinculación y proyección social e investigación relacionándolas con el desarrollo humano sostenible nacional.

- La Internacionalización, regionalización y mundialización, es la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo, tratando de encontrar soluciones a problemas comunes, fortalecer la comprensión mutua y la cultura de paz entre los países.

El sistema de aseguramiento de calidad, deberá en primer lugar precisar el concepto de calidad de la educación y velar por un concepto de educación sustentado en un pilar teórico: el Desarrollo Humano Sostenible.

En primer lugar un sistema de Aseguramiento de Calidad debe promover una **educación superior inclusiva**. Reconociendo la situación de exclusión social que existen en nuestro país, y su correlato con la exclusión educativa, es necesario reconocer que una educación de calidad, debe ser inclusiva, debe atender la diversidad a través del reconocimiento del derecho a la igualdad de oportunidades y del derecho a una educación de calidad. En los actuales modelos de desarrollo y de educación existen grandes barreras de acceso y se obstaculiza la participación de grandes mayorías excluyendo a muchas personas de las oportunidades de progresividad generacional.

Es necesario puntualizar que **equidad** no es solo cobertura, en un sistema de educación de calidad hay que considerar la **equidad de acceso**, la **equidad en la permanencia** a través de la atención de los estudiantes procurando las condiciones favorables y la **equidad en logro de aprendizajes** relevantes con la culminación de los estudios en cada nivel.

Una educación de calidad focaliza su atención en los problemas sociales, culturales, económicos y ambientales del país y del planeta, se funda en el respeto por la persona, la sociedad y el planeta. La relevancia como dimensión de calidad tiene que ver con:

- en primer lugar con que la educación que se brinda sea la que la persona necesita y demanda. Esto se enmarca en la formación de las personas: ética, ciudadanía y profesionalismo y su capacidad de disfrute de la vida. Para un

sistema de aseguramiento de calidad esto tiene que ver con la revisión del currículo y los perfiles de egreso.

- En segundo lugar la difusión y gestión del conocimiento, el desarrollo y transferencia de ciencia y tecnología en apoyo a la solución de problemas que aquejan a las sociedades y al ser humano. Un sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior debe verificar la funcionalidad del sistema educativo en relación con las funciones sustantivas de la educación superior y su impacto en la sociedad.
- En tercer lugar, eficacia y eficiencia del sistema. Es importante mantener los esfuerzos en la eficacia del sistema de educación superior, esto es asegurar el logro de los objetivos del nivel de educación superior; y asegurar con los recursos que se tienen obtener los mejores resultados posibles.

En cuanto a la sostenibilidad, la educación para un desarrollo sostenible, en primer lugar, debe incorporar en el currículo el estudio de los problemas más acuciantes que enfrenta la humanidad: energía, calidad y disponibilidad de agua, contaminación, cambio climático, alimentación, salud y pobreza, entre otros. Esto no significa la introducción de una asignatura o una conferencia, sino que deben establecerse los ejes curriculares de modo que como proyectos transversales articulen acciones vigorosas que incidan en una formación de ciudadanos socialmente responsables: éticos, sensible y proactivos ante la vulnerabilidad del ser humano y del planeta.

El proceso de institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad para la educación superior sustentado en el Desarrollo Humano Sostenible se describe a través de las funciones universitarias que deben realizarse para este propósito; es así que un modelo de calidad educativa brindado por un sistema de aseguramiento de calidad aporta al desarrollo humano sostenible de la población hondureña garantizando las relaciones para su construcción en una sociedad más justa, con profesionales competentes, ciudadanos responsables y éticos, críticos, creativos y comprometidos con su país y capaces de ser ciudadanos del mundo.

Las principales responsabilidades institucionales y tareas a ejecutar para la institucionalización del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Honduras van en la propuesta.

DEGT-UNAH

CAPÍTULO 6

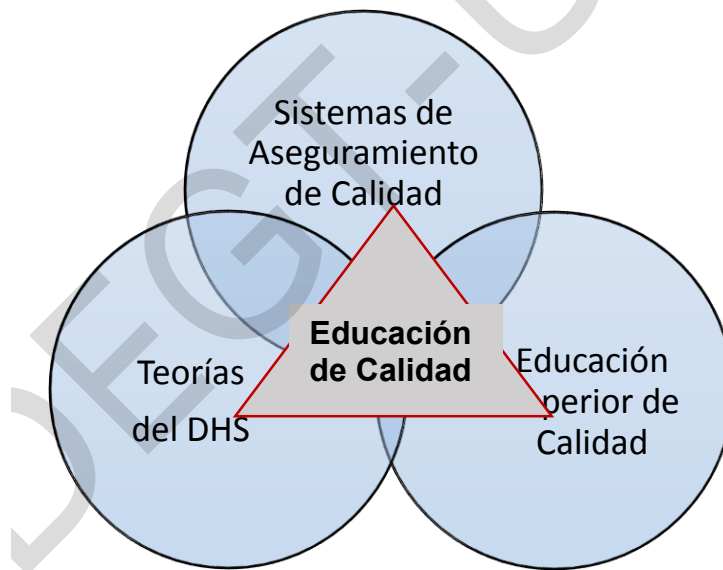
PROPUESTA PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE CALIDAD

A partir de las teorías expuestas se identifican los distintos elementos conceptuales que confluyen determinantes de la problemática estudiada, categorías conceptuales que permiten develar a las interrelaciones entre Desarrollo Humano Sostenible (DHS), Educación Superior y Sistema de Aseguramiento de Calidad.

6.1 El triángulo virtuoso: Sistemas de aseguramiento de calidad, Educación Superior y Desarrollo Humano Sostenible

La Educación, el Conocimiento y la Sociedad deben romper sus límites y establecer interrelaciones dialécticas y dialógicas, con el propósito de potenciar el Desarrollo Humano Sostenible.

Figura 10. Triángulo virtuoso: Educación, el Conocimiento y la Sociedad



Pensar la educación desde los conceptos de calidad y el desarrollo humano sostenible propuestos, conduce a plantear la educación como proceso de formación de competencias, cualificaciones, estructuras de conocimiento, convicciones y valores

que habilitan para un aprendizaje permanente, para el desarrollo de la persona y de su grupo social y para la formación de ciudadanos, éticos, autónomos y creativos. La calidad de la educación recibida debe mostrarse en las competencias y desempeños de las personas, en la capacidad ser “agente de transformación”, donde confluyen valores, creencias, sentimientos, logros, deseos, decepciones, sueños y aspiraciones de las personas y las sociedades.

La Educación Superior en el ejercicio de su responsabilidad social³⁰ debe sustentar sus acciones en los principios y dimensiones de calidad congruentes con el paradigma del DHS. Estos son equidad, pertinencia social, seguridad humana, participación ciudadana, derechos humanos, sostenibilidad, ética y liderazgo..

Figura 11. Responsabilidad social de la Educación Superior



³⁰ la responsabilidad social universitaria (RSU), entendida como “una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover un desarrollo sostenible”. OEA

La calidad de la educación superior y su pertinencia vienen definidas por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de la Universidad concebida como un sistema. (De la Orden et. al., 2007:6). La universidad articula las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad integrando las funciones de fomento y desarrollo de la ciencia, de la tecnología, del emprendedurismo y preparación para el mundo profesional y las funciones de compromiso social para la solución de los problemas de la sociedad nacional y global

En el marco de la responsabilidad social tiene el ineludible compromiso de desarrollar una gestión ética congruente con los pilares del desarrollo humano sostenible de la institución, la formación de ciudadanos conscientes de los problemas de la humanidad, respetuosos de los derechos humanos, solidarios y propositivos, la gestión y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; el liderazgo social en promoción de un desarrollo equitativo, participativo y sostenible. (Vallaey, 2014).

Así pues, desde la confluencia de su misión y acción, la institución de educación superior contribuirá social, cultural y económicamente a formar ciudadanos y profesionales con las competencias necesarias para la construcción de sociedades democráticas y desarrolladas en humanidad, calidad de vida y sostenibilidad. El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia.

6.2 Plan para la Institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior

Conforme a los hallazgos y la ruta recorrida se hace una propuesta para consolidar la institucionalización del Sistema de aseguramiento de calidad de las instituciones de Educación Superior de Honduras.

6.2.1 Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior

. El sistema de aseguramiento de calidad está integrado por una estructura conceptual y una estructura física. Conceptualmente se concreta en un modelo de aseguramiento de calidad que incluye el marco epistemológico, teleológico, axiológico y metodológico. La estructura física incluye un organismo de carácter nacional, el Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior, responsable de desarrollar los **procesos de evaluación de la calidad y acreditación** de instituciones, carreras y programas de educación superior del país y Sistemas Internos de Gestión de Calidad de cada una de las instituciones de educación superior del país .

Como estrategia de implementación se proponen cuatro fases:1) fase de sensibilización y toma de conciencia, 2) fase experiencial y de habituación, 3) la fase de objetivación y 4) consolidación y fase de sostenibilidad.

En la fase de sensibilización se da la necesidad de establecer mecanismos de coordinación y participación entre los agentes de interés para identificar las necesidades de las instituciones y la toma de conciencia acerca de la necesidad de implementar sistemas de aseguramiento interno de calidad.

En la fase experiencial y de habituación, los directivos superiores toman la decisión de llevar a cabo acciones planificadas y sistemáticas para mejorar los procesos institucionales, de programas y carreras. Habrá que revisar los criterios y directrices del modelo de Aseguramiento interno de calidad a asumir, desarrollar capacidades profesionales, técnicas e institucionales para la gestión de calidad. Se prepara un diseño de sistema interno de aseguramiento de calidad. Al final de esta fase se evidencia suficiente aprendizaje organizacional que se manifiesta en :la disposición

de la institución a realizar mejoras de manera sostenida y permanentes, apoyo a las iniciativas formales de mejoramiento y decisión de desarrollar una estrategia organizacional de aseguramiento de calidad..

En la fase de objetivación se comienza a implementar un sistema de aseguramiento de calidad a pequeña escala para ir aprendiendo de las experiencias, documentar resultados sobre los procesos mejorados sistematizando las evidencias.

La fase de consolidación y sostenibilidad es la fase de expansión, se extiende la cobertura del sistema de aseguramiento de calidad dentro de la organización sea a nivel de estructuras (unidades académicas o administrativas, procesos) o de cobertura geográfica.

La sostenibilidad se garantiza cuando la institución llega a su madurez, lo cual se identifica cuando muestra que las iniciativas de aseguramiento de calidad se integran formal y filosóficamente en la estructura y funcionamiento de la organización, los “valores institucionales, el liderazgo, las políticas institucionales y los recursos refuerzan la cultura filosófica y práctica de la calidad” (Vera, 2017).

6.2.2 Justificación de la propuesta

De acuerdo con los resultados observados, en Honduras, aún con los avances logrados, la institucionalización del aseguramiento de calidad es un proceso que avanza por etapas y que requiere ser gestionado y sostenido.

En primer lugar la institucionalización del Sistema de aseguramiento de la calidad requiere, fundamentalmente, decisión y el diseño de políticas institucionales que se reflejen en acciones institucionales; concretándose en los sistemas internos de gestión de calidad.

En segundo lugar, los sistemas de aseguramiento de calidad de la educación superior requieren ser visibilizados y viabilizados no solo por los actores claves dentro de las estructuras organizativas del sistema, sino por el conjunto de la comunidad universitaria y por la sociedad en general.

El tercer aspecto a considerar en las instituciones de educación superior, es la formación del talento humano con capacidades para la gestión de la calidad de la educación superior.

6.2.3 Ámbitos de incidencia

El aseguramiento de la calidad de la educación superior trasciende toda la estructura del sistema universitario en función de los requerimientos del ser humano, la sociedad y la naturaleza. Un Sistema Interno de Aseguramiento de Calidad contempla el quehacer administrativo y el quehacer académico de la institución. El quehacer administrativo responsable de la gestión institucional y el quehacer académico responsable de la gestión de la docencia, investigación, vinculación universidad sociedad (proyección social) y de la internacionalización de la educación.

En el ámbito externo, el Sistema de Aseguramiento de calidad se concreta, por un lado, en los vínculos, acciones y logros entre el SHACES y las IES. Dichas acciones pueden ser de control, de garantía y de fomento para la mejora de la calidad de las Instituciones de Educación Superior, respaldada institucionalmente por el SHACES (organismo autónomo creado para tal fin a instancias de las instituciones que integran el Sistema de Educación Superior). Por otro lado, en las incidencias que desde las IES se configuran en un ejercicio de corresponsabilidad con los distintos sectores de la sociedad local, nacional y global, esto desde el ejercicio de la docencia, la investigación, vinculación universidad sociedad y la internacionalización de dichas funciones orientándose en prospectiva en reacción a los cambios sociales, políticos y culturales en el ámbito global.

6.2.4 Principios del Sistema de Aseguramiento de Calidad

Se adoptan como principios de la gestión de calidad:

1. Ética
2. Equidad
3. Liderazgo
4. Transparencia
5. Participación del personal
6. Enfoque basado en procesos

6.2.5 Componentes Sistema de Aseguramiento de Calidad

1. Planificación prospectiva estratégica,
2. Gestión de los procesos, resultados e impacto
3. Mejora continua
4. Desarrollo humano sostenible

6.2.6 Políticas del Sistema de Aseguramiento de Calidad

1. Promover la gestión de calidad como metodología de trabajo y de mejora continua en cada unidad académica, administrativa institucional y de carreras.,
2. Fomentar a través del sistema de aseguramiento de calidad una educación superior para el Desarrollo Humano Sostenible .

6.2.7 Objetivos del Sistema de Aseguramiento de Calidad

1. Implantar, evaluar y mejorar mecanismos de aseguramiento de calidad de los procesos y resultados de la gestión académica y administrativa de la institución/carreras/unidades.
2. Responder al compromiso social del desarrollo humano sostenible de Honduras, satisfacción de necesidades y expectativas generadas por la sociedad.

6.2.8 Estrategias y acciones del Sistema de Aseguramiento de Calidad

Política 1. Promover la gestión de calidad como metodología de trabajo y de mejora continua en cada unidad académica, administrativa institucional o de carreras

No.	Estrategias	Acciones
1.1	Establecer políticas de calidad en las instituciones de educación superior	Acción 1.1.1 Elaborar una guía para la definición de políticas institucionales. Acción 1.1.2 Realizar un taller para la elaboración de la política de calidad Acción 1.1.3 Publicar la política de calidad en la página web institucional.

1.2	Sensibilizar a la comunidad universitaria acerca de la naturaleza, procedimientos y utilidad de los sistemas de aseguramiento de calidad.	<p>Acción 1.2.1 Desarrollar foros, talleres, conferencias sobre Desarrollo Humano Sostenible y Calidad de la Educación Superior y gestión de la mejora con la participación activa de docentes, administrativos y estudiantes universitarios y actores claves de los sectores de interés de la educación superior.</p> <p>Acción 1.2.2 Utilizar canales de comunicación y recursos multimedia para divulgar información, conclusiones y consensos acerca de la gestión de calidad de la educación superior.</p> <p>Acción 1.2.3 Mantener una red de información y comunicación de los altos ejecutivos de la educación superior acerca de los avances en experiencias de gestión de calidad.</p> <p>Acción 1.2.4 Conformar una red de académicos y altos funcionarios para dinamizar estrategias de gestión de la mejora de calidad en las instituciones.</p>
1.3	Desarrollar un imaginario común acerca de la calidad de la educación superior para Honduras a nivel de ejecutivos y administrativos de la Educación Superior de Honduras.	<p>Acción 1.3.1 Desarrollar una Conferencia anual sobre la Educación Superior de Honduras y sus indicadores de calidad para vincularla al cuerpo académico y administrativo de la Educación Superior con las grandes discusiones y acuerdos sobre educación superior que se realizan a nivel mundial.</p> <p>Acción 1.3.2 Realizar el seguimiento anual de los compromisos socializando experiencias de buenas prácticas.</p>
1.4.	Fortalecer la viabilidad técnica del proceso de institucionalización del Sistema Interno de aseguramiento de calidad en la educación superior mediante la participación de docentes capacitados.	<p>Acción 1.4.1 Desarrollo de experiencias prácticas en evaluación y gestión de la mejora de la calidad. Vincular programas de formación con experiencias prácticas de aseguramiento de calidad en unidades administrativas y académicas.</p> <p>Acción 1.4.2 Acompañar a las instituciones/carreras en el diseño e implantación de un SIGC³¹</p>

³¹ SIGC . Sistema Interno de Gestión de Calidad

		<p>Acción.1.4.3 Hacer monitoreo, seguimiento y evaluación del SIGC</p> <p>Acción.1.4.4 Desarrollar talleres, foros conferencias con la participación de las instituciones de educación superior y los sectores de interés.</p>
1.5	Potenciar la viabilidad política del Sistema Hondureño de Acreditación de la educación Superior	<p>Acción.1.5.1 Articular y armonizar el SHACES con los diferentes organismos que comparte ámbitos de interés tales como la Comisión Presidencial de Calidad, la Asociación de Universidades Privadas de Honduras (ANUPRIH) y Federación de Colegios Profesionales de Honduras(FECOPRUH).</p> <p>Acción.1.5.2 Establecer una agenda de acción en consenso con las IES del país.</p>
1.6	Potenciar la viabilidad comunicativa tecnológica del Sistema Hondureño de Aseguramiento de Calidad	<p>Acción 1.6.1 Diseñar una campaña estratégica de divulgación de información y buenas prácticas</p> <p>Acción 1.6.2 Gestionar el diseño de una plataforma tecnológica para apoyar la gestión de mecanismos de aseguramiento de calidad. de la educación superior.</p>

Política 2. Responder al compromiso social del desarrollo humano sostenible de Honduras, satisfacción de necesidades y expectativas generadas por la sociedad

No.	Estrategias	Acciones
2.1.	Identificar puntos de referencia para una educación orientada hacia el desarrollo humano sostenible de honduras	Acción 2.1.1 Promover con los actores claves del Sistema de Educación Superior, la firma de una Declaración de compromiso para vincular la calidad de la Educación Superior Hondureña con los pilares fundamentales de una Educación para el Desarrollo

		<p>Humano Sostenible de Honduras.</p> <p>Acción 2.1.2 Establecer indicadores de seguimiento para asegurar planes de estudio que respondan al DHS de Honduras</p> <p>Acción 2.1.3 Realizar diagnósticos acerca de la demanda, tendencias de desarrollo y satisfacción con la oferta educativa de la institución.,</p>
2.2	Identificar, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar proyectos de docencia investigación y de vinculación universidad sociedad de interés en las comunidades y sociedad hondureña para vincular una educación de calidad para el DHS	<p>Acción 2.2.1 Hacer un diagnóstico y priorizar temas relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none">• Seguridad Humana• Participación ciudadana• Derechos humanos• Sostenibilidad <p>Acción 2.2.2 Identificar estrategias para incorporar proyectos transversales en el currículo relacionados con los temas seleccionados</p>

BIBLIOGRAFÍA

- ACE, Agencia de Calidad de la Educación (s.f.). Buenas prácticas que estimulan el mejoramiento institucional. Gobierno de Chile. Recuperado en <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/uso/Buenas+practicas+que+estimulan+el+mejoramiento+institucional.pdf>
- Aguado, I., Echeverría, C., Barrutia, J. (2009) El desarrollo sostenible a lo largo de la historia del pensamiento económico. Revista de Economía Mundial, núm. 21. Págs. 87-110 España: Sociedad de Economía Mundial Huelva, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/866/86611886004.pdf>
- Aguerrondo I. (1998). América Latina y el Desafío del Tercer Milenio. Educación de Mejor Calidad con Menores Costos. PREAL (Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Enero N° 10. Recuperado de <http://www.thedialogue.orgwww.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2010-Spanish.pdf>
- Aguilar, S., Barroso, J. (2015) La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Revista Medios y Educación N° 47, pág. 73 a 88. Sevilla, España. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p47/05.pdf>
- Alarcón A, F. y Luna J. G. (2005). Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Centroamérica. Cuadernos Centroamericanos de Educación Superior. Guatemala. IESALC-UNESCO. CSUCA.
- Alarcón A, F., (2012) El CSUCA, en la educación para la integración. Quinta mesa redonda Educación para la integración. Recuperado de http://www.derechocomunitario.ucr.ac.cr/index.php?view=article&catid=28%3A1&id=121%3Aacsuca-educacion-integracion-alarcon-alba&format=pdf&option=com_content
- ALFA (2009). Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad. Disponible en: http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download/marco_de_referencia.pdf.
- Argibay, M. y Celorio, G. (2005). La educación para el desarrollo. País Vasco: Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arismendi R. N.; Pereira O. A.; Poveda S. F. y Sarmiento M. M. (2009). Prácticas de gestión educativa que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Líneas de investigación de Políticas y Gestión de Sistemas Educativos. Botiga, Colombia. Recuperado de <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis80.pdf>
- Arrieche, M. (s.f.). Evaluación de desempeño del talento humano de la Universidad Fermín Toro utilizando herramientas de gestión tecnológica. Revista Campo Virtual. Venezuela. Pág. 51-68. Recuperado de <http://www.uft.edu.ve/campusvirtual/edicion1/Articulo4.pdf>
- Arroyo, V. J. (2009) Gestión Directiva del Currículum. Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 9, No. 2, 1-17.
- Astorga, A., Blanco, R Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M. y Robalino, M. (2007). Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Chile: OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

- Banco Mundial, (2013). Honduras: Panorama General. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/country/honduras/overview>
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia (el conocimiento, la educación y la sociedad). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Bernal, S.D; Martínez, M.L; Parra, A. y Jiménez, J.L. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en Instituciones Educativas del contexto iberoamericano. En Revista Entramados- Educación y Sociedad, Año 2, No. 2, septiembre 2015 Pp. 107-124. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236201.pdf>
- Blanco, R. (2007). La calidad de la educación: un asunto de derechos humanos OREALC/UNESCO. Buenos Aires, Argentina. Educarchile. Recuperado en marzo 2016 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=132887>
- Blumer, H. (1969). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Biblioteca Hora. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/37180510/Blumer-Herbert-El-interaccionismo-simbolico-perspectiva-y-metodo-pp-1-76>
- Boni, A., Gasper, D. (2011). La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. Editorial Sistema. Biblioteca Hegoa. Universidad del País Vasco. España. Pag 93 – 109. Recuperado de http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/18317/original/La_universidad_como_debiera_ser.pdf?1300270935
- Booth T.y Ainscow M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf
- Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in Global Education. Canadian Social Studies, Volumen 38, no.3, Primavera.
- Braslavsky C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Documento Básico. XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas. Fundación Santillana. Recuperado en www.oei.es/historico/.../diez_factores_educacion_calidad_siglo_xxi_braslavsky.pdf
- Braslavsky C.y Cosse G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación) 2006, Vol. 4, No. 2e. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140202.pdf>
- Braslavsky C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación) 2006, Vol. 4, No. 2e. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>
- Brennan, J. (2002). Transformation or reproduction? -Contradictions in the social role of the contemporary university, en Higher Education in a Globalizing World – International Trends and Mutual Observations, Kluwer, Amsterdam.
- Brunner J. J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América

- Latina y el Caribe UNESCO. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Caballero, I. G. (2004). Cuaderno de Trabajo Educación para el Desarrollo. Etxea: UNESCO Recuperado de <http://educaciondesarrollo.fongdcam.org/files/2012/01/caballero.pdf>
- Cabrera, I.; Peña, E.; Portuondo, R. (2014). Desarrollo Humano Sostenible y Complejidad. Revista Complejidad, Ciencia y Estética COMPLEXUS. Universidad de Camagüey, Cuba. Recuperado de <https://gibt3.files.wordpress.com/2014/02/idielyn-cabrera1.pdf>
- Calderón, R. (2011). El crecimiento y desarrollo de la educación superior en Honduras, una perspectiva desde la UNAH. Revista Innovación Educativa vol. 11 núm. 57. Octubre-diciembre. pp 81-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1794/179422350010/>
- Cárdenas, O. G. (2003). Miradas de calidad educativa en la educación media superior. Educar Revista de Educación. N° 24 Págs. 24-33 Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_547/a_7640/7640.pdf
- CAOI, Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (2010). Buen vivir, Vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Recuperado de https://www.escri-net.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien_0.pdf
- CCA, (2014) Manual de Acreditación. Costa Rica: CCA Recuperado de: http://www.cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/manual_de_acreditacion_4.3-eariasformato.pdf
- CCA. (2014). Modelo SIGCCA. Modelo de Sistema Interno de Gestión de Calidad del CCA. Costa Rica. Recuperado en www.cca.ucr.ac.cr/sites/default/files/archivos_adjuntos/modelo_sigcca.docx
- CEE, Centro de Estudios Educativos (1994). Investigaciones del CEE sobre la calidad de la educación básica. Editorial, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXIV, núm. 1 y 2. Universidad de Caldas, Colombia. Recuperado de http://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1994_1-2_01.pdf
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina. (1996). Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>
- Chamorro, E., Ceballos, H., Hernández, R. (2012). Burton Clark y su concepción acerca de las universidades emprendedoras. Revista Tendencias de la Facultad de Ciencias Económicas y Admirativas. Colombia. Universidad de Nariño. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4242056.pdf>.
- Clemenza, C.; Ferrer, J.; Araujo R. y Espina S. (2006). Fortalecimiento de la competitividad Institucional a través de la calidad en la educación: Caso Universidad del Zulia. Revista Venezolana de Gerencia v.11 n.36. Maracaibo, Venezuela Editorial SciELO. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842006000400007
- CONGDE, Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España (2005). Educación para el desarrollo. Una estrategia imprescindible. Recuperado de http://wp.congde.org/old/1068/original/Epd_Estrategia_imprescindible.pdf
- Contreras, L. (2011). El proceso de institucionalización de la calidad en la gestión pública en el gobierno del estado de México 1999-2009. Revista Espacios Públicos, vol. 14, núm.

- 31, mayo-agosto, 2011, pp. 8-31. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/676/67621192002.pdf>
- Coraggio, J. L. (1996). La agenda del desarrollo local. Ponencia presentada en el Seminario sobre "Desarrollo local, democracia y ciudadanía", Centro de Participación Popular (CPP). Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://www.chasque.net/vecinet/coraggio.htm>
- Correa de Urrea, A., Álvarez A. y Valderrama, C. S. (s.f) La gestión educativa un nuevo paradigma, Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>
- CSUCA. (2006). Guía de Evaluación de Programas de Educación a Distancia. Universidad de El Salvador: Universidad de El Salvador.
- De la Orden, A., Asensio, I., Biencinto, C. M., González, C. y Mafokozi, J. (2007). Niveles y perfiles de funcionalidad como dimensión de calidad universitaria. Un estudio empírico en la Universidad Complutense de Madrid. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 15 N° 12 15 (12) ISSN 1068–2341. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI. Correo de la UNESCO. Guanajuato, México. Recuperado en <http://www.bib.ufro.cl/portalv3/files/informe-a-la-unesco-de-la-comision-internacional-sobre-la-educacion-para-el-siglo-xxi.pdf>
- De Miguel Díaz, M. y Apodaca U. P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los planes de evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 295-310. Recuperado de http://www.ehu.es/documents/1463215/1504238/De_Miguel_Apodaca_RevEduc_2009.pdf
- DEVA, Dirección de Evaluación y Acreditación. (2005). Experiencias de Evaluación Interna y Externa: sus Antecedentes, Modelo, Metodología. UPNFM, Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de <http://www.upnfm.edu.hn/index.php/inicio>
- Días S., J. (2006) Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad latinoamericana y caribeña. Recuperado de www.oei.es/historico/salactsi/CAPITULO_03_Dias_Sobrinho.pdf
- Didriksson, A. (2000). La Universidad del Futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología. México. Coyoacán, Plaza y Valdez Editores S. A. de C. V.
- Didriksson, A. (2005). La Universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro. 2da edición. Coyoacán, México. Plaza y Valdés Editores.
- Duarte, J.R. (2012). La investigación y la innovación en educación superior para el DHS. Postgrado Latinoamericano en Trabajo Social. UNAH. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de https://issuu.com/doctoradoccssgd/docs/la_investigaci_n_y_la_innovaci_n
- Dubois (2006). Un concepto de desarrollo para el siglo XXI. Reconversión Industrial y Agrícola en el marco del Desarrollo Humano Local. Laboratorio de Universitas, HEGOA. Universidad de Holguín. Holguín, Cuba. pp. 37-43. Recuperado en

http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/16347/original/Reconversion_industria_y_agricola_en_el_marco_del_desarrollo_humano_local.pdf

- Edwards, V. (1991). El Concepto de calidad de la educación. Santiago, Chile: UNESCO. Disponible en:
unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452SB.pdf
- ENQA (2005) Informe de ENQA sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. DG Education and Culture. Helsinki, Dinamarca. Recuperado en http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Criterios_Calidad_Europa.
- Escudero, J. y Mesa, M. (s.f.). Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España. Centro de educación e investigación para la paz, pág. 58 – 73. Recuperado de http://www.ocsi.org.es/IMG/pdf/INFORME_diagnosticoEduDesarrollo.pdf
- Espinoza, O. D. (2010). Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina. Recuperado de <http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2010/08/>
- Espinoza, O. y Gonzáles, L. (2012). Estado actual del Sistema de Aseguramiento de Calidad y Régimen de Acreditación de la Educación Superior en Chile. Revista de la Educación Superior. Vol. XLI (2), No. 162, abril - junio, pp. 87-109. D.F. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60425033005.pdf>
- Fajardo, L. A. (s.f.). Desarrollo Humano Sustentable: Concepto y Naturaleza. Revista electrónica de difusión científica CIVILIZAR No. 10. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar>
- FEAPS (2003). Buenas prácticas de calidad. Caminando hacia la excelencia. España. Recuperado de www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/119-.html
- Feres, J. C., y Mancero, X. (2001). La medición del desarrollo humano: elementos de un debate. CEPAL Disponible en www.cepal.org/deype/mecovi/docs/TALLER5/26.pdf
- FONAC, Foro Nacional de Convergencia (2006). Seguimiento a la Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional y Líneas de Acción Estratégica. Educar la transformar. Honduras. Recuperado de <http://www.equip123.net/docs/e2-%20FONAC.pdf>
- Gajardo M. (1999). Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década. PREAL (Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Septiembre N° 15. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf
- García, M. A. (2011). Gestión Social para el Desarrollo. Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://unicolmayor.edu.co/recursos_user/portal/rec/arc_4907.pdf
- Garduño, L. R. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. N° 21 Pág. 93-103, Recuperado de <http://rieoei.org/rie21a06.htm>
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO. Caracas, Venezuela. Recuperado de

- <http://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu/wp-content/uploads/2011/11/Tendencias-de-la-Educaci%C3%B3n-Superior-en-América-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- González, L.E; Espinoza, O. (2008) Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la educación* N° 28, julio págs. 247-276. Recuperado de <https://coyunturapolitica.files.wordpress.com/2011/09/calidad-de-la-educacion-superior-conceptos-y-modelos.pdf>
- Green, I. L. y Sabillón, R. E. (2014). Autoevaluación de Carreras: Gestión de capacidades y validación del Modelo SHACES. UNAH. Tegucigalpa, Honduras.
- Green, I. L., & Urbina, O. C. (2004). Estudios de seguimiento a graduados. *Paradigma*, 17-49.
- Green, I. L. (2010). Pensando la educación desde la perspectiva del desarrollo humano. Seminario Internacional Tendencias Educativas a comienzos del Siglo XXI.
- Griffin, K. (2001). Desarrollo Humano: origen, evolución e impacto. Recuperado de <http://www.ciberoamericana.com/documentos/introcoopdes/Desarrollo%20Humano.%20Origen,%20Evoluci%23U00f3n,%20Impacto.pdf>
- Gwang-jo Kim, Changer le paradigme de l'apprentissage dans la région Asie-Pacifique, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En línea], 68 | 2015. Recuperado de <http://ries.revues.org/4337> Traducción de Robert Elbaz.
- Heras, I. (2008). Gestión de la calidad y competitividad de las empresas de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Orkesta. Publicaciones Deusto. Universidad de Deusto. País Vasco. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/orkestra/orkestra07.pdf>
- Hernández, L. (2012). Calidad total en Educación. Evaluación para la calidad de los centros educativos. Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/josehernandez05/files/2013/07/Calidad-total-en-la-educacion.pdf>
- ISO. (s.f.) Educación con ISO 9001 | Calidad Integral. Recuperado de <https://www.calidadintegral.com/educacion-con-iso-9001.php>
- Kezar, A.; Chambers, A. C. & Burkhardt, J. C. (2005). Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement, Jossey-Bass: San Francisco. Recuperado en <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Journal/Current-Past-Book-Reviews/Higher-Education-for-the-Public-Good-Emerging-Voices-from-a-National-Movement.aspx>
- Lemaitre, M. J. (2004). Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 35, pág. 73-87. Recuperado de rieoei.org/rie35a03.pdf
- Lemaitre, M. J. (2011). Aseguramiento de calidad. ¿Mito o realidad? En *La dinámica compleja del del Aseguramiento de Calidad. Conferencias 2009 – 2010*. Cátedra SINAES, Enrique gongoraTrejos. Educación Superior y Sociedad. San José , costa Rica: SINAES.
- Lemaitre, M. J., & Pires, S. (2008). Sistema de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. En A. D. Ana Lucia Gazzola, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y El Caribe* (págs. 297-318). Caracas: IESALC-UNESCO. Recuperado en unesdoc.unesco.org/images/0014/001487/148773so.pdf

- Lemaitre M. & Zenteno (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Informe de la Educación Superior 2012. CINDA. Universia. Santiago, Chile: Ril Editores. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Aseguramiento-de-la-calidad-en-Iberoam%C3%A9rica-2012.pdf>
- Lepeley, M. T. (2011). Gestión de calidad en educación superior: condición para maximizar el beneficio de la globalización. Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana, 31(2), 203-235. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/235>
- Lepeley, M. T. (2007). Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de evaluación. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Lloyd, M. W.; Ordorika S., I.; Rodríguez-Gómez G. R. (2011) Los Rankings Internacionales de Universidades, su impacto, metodología y evolución. DGEI-UNAM, México D.F. Recuperado de <http://www.dgei.unam.mx/cuaderno7.pdf>
- Lujambio, A. I. (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado en diciembre 2016 en http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/modelo_de_gestion_educativa_estrategica_modulo_1_pec.pdf
- Manzano-Arrondo, V. (2011). La universidad comprometida. Editorial Hipatia. Barcelona, España. Recuperado en mayo 2015 en <http://tratarde.org/wp-content/uploads/2012/10/LA-UNIVERSIDAD-COMPROMETIDA-de-Vicente-Manzano-2011.pdf>
- Martínez M. C., Rioperez L., N. (2005) "El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos", Educación XXI. 8, págs. 35-65. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/342/295>
- Martínez M. C (2010). Guía de Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado de <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DGu%C3%ADa+del+Espacio+Europeo+de+Educaci%C3%B3n+Superior.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310891938347&ssbinary=true>
- Martínez, F. M.; Amador, L. (2010). Educación y Desarrollo Socioeconómico. Revista Contextos Educativos N° 13, págs. 83-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3395419.pdf>
- Mata, A. Centroamérica y Francia situación actual de evaluación y acreditación. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/gestion-universitaria/2750-centroamerica-expuso-situacion-actual-de-evaluacion-y-acreditacion>
- Max-Neef, M. (2000). Desarrollo a Escala Humana. Montevideo, Uruguay: Icaria Editorial. Recuperado en https://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Desarrollo_a_escala_humana.pdf
- Mayoral, M. (2011). Los enfoques de la educación para el desarrollo en España. Revista Acciones e Investigaciones Sociales. N° 30, diciembre, págs. 43-75. Universidad de Zaragoza. Recuperado de http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/30_AIS/AIS30_03.pdf

- Mckeown, R. (2002). Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible. Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos. Universidad de Tennessee. Obtenido de http://www.esdtoolkit.org/manual_edsp01.pdf
- Mejía H. B. I. (2014). Factores psico-sociales para la viabilidad de las unidades productivas de gestión de residuos sólidos. Doctorado en Ciencias Sociales. UNAH. Tegucigalpa. Recuperado, de https://issuu.com/doctoradoccssgd/docs/factores_psico-sociales_para_la_via
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Precedentes,%20desarrollo%20y%20madur.pdf>
- Moncada, G.; Gutiérrez. D. (2016). Análisis del estado de las coberturas del Sistema Nacional de Educación. Documentos de Investigación. Política Publica Educativa, CNE. Tegucigalpa, Honduras.
- Moreno, L.A. (2009). Comunicación Efectiva para el Logro de una Visión Compartida. Revista Culcyt Comunicación. Mayo-junio, año 6 n°32. Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/informacion-publica/programa-de-habilidades-directivas-con-enfasis-en-la-gestion-de-transparencia/90752/comunicación-efectiva>
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Nicolasa, S.; Castro, P. (2010). Educación para la ciudadanía. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Universidad Nacional de la Rioja. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCCIUDADANIA/RLE2806_Castro.pdf
- NIST (2010). Education criteria for Performance Excellence. Malcom Baldrige National Quality Awards. United States Department of Commerce, Technology Administration, National Institute of Standards and Technology.
- Nussbaum, M. C. (2010). Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education. Massachusetts: Harvard University Press, 1997 y Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities, Princeton Books, Princeton. Recuperado en <https://translate.google.hn/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.hup.harvard.edu/catalog.php%3Fisbn%3D9780674179493%26content%3Dreviews&prev=search>
- ONU, Organización de las Naciones Unidas. (2015). Asamblea General. Recuperado el marzo de 2016, de file:///F:/PDF%20agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf
- Orti, A. M. (2014). Principios y Valores ético-emprendedores: el dinamismo. SISCAPEM (Sistema de Capacitación Emprendedora) Blog, Universidad de Sevilla, España. Recuperado de <https://siscapem.wordpress.com/2014/08/20/principios-y-valores-etico-emprendedores-el-dinamismo/>
- Ostrander, S. (2004). Democracy, Civic Participation, and the University: A Comparative Study of Civic Engagement on Five Campuses». Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 33 (1): págs. 74-93. Universidad de Tufts. Somerville/Medford. USA. Recuperado de

<https://translate.google.hn/translate?hl=es&sl=en&u=http://community-wealth.org/sites/clone.community-wealth.org/files/downloads/article-ostrander.pdf&prev=search>

- Pasalodos, D.; Domingo R. (2012). Valor estratégico de un modelo para evaluar el grado de madurez en la gestión de la calidad en entornos productivos. *Revista Dirección y Organización* #47 pág. 21-30. Recuperado de <http://www.revistadyo.com/index.php/dyo/article/viewFile/399/419>
- Pérez, M. (2004). Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en América Latina: ¿Vamos por el camino correcto? Estudios realizados por la Secretaría Técnica. Consejo Superior de Educación. Págs. 271-285 Recuperado de: http://alfapuentes.org/sites/default/files/perez_aseguramiento_calidad.pdf
- PERCOTE Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficio y Talleres de Empleo, (2006). Manual de buenas prácticas en sensibilización en calidad. Unidad de promoción y desarrollo. Diputación de Cáceres, España. Recuperado de http://www.dipsanet.es/upd/pdfs/16_DACApoyoMetodologicoDocentes/Manual_buenas-practicas-calidad.pdf
- PNUD. (1997). Informe sobre Desarrollo Humano Honduras. Desarrollo humano para erradicar la pobreza. Tegucigalpa. PNUD
- PNUD. (2000). Informe Sobre Desarrollo Humano. Derechos humanos y desarrollo humano. Honduras 2000. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2000_es.pdf
- PNUD (2006). Informe Sobre Desarrollo Humano. Más allá de la escasez: Poder, pobreza y la crisis mundial del agua. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2006_es_completo.pdf
- PNUD. (2010). Informe sobre Desarrollo Humano. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano. Honduras. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2010_es_complete_reprint.pdf
- PNUD. (2011). Informe Sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos. Recuperado de https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/Resumen_propio_Informe_PNUD_2011.pdf
- PNUD. (2011). Informe sobre Desarrollo Humano: Honduras 2011. Reducir la inequidad: Un desafío impostergable. Recuperado de http://www.undp.org/content/dam/honduras/docs/publicaciones/INDH2011Completo_sin%20anexos.pdf
- PNUD. (2015). United Nations Development Programme. Human Development Reports. Recuperado de <http://hdr.undp.org>
- PNUD(2017). Informe de Desarrollo Humano 2016. Recuperado de <http://www.hn.undp.org/content/honduras/es/home/countryinfo/>
- Programa Estado de la Nación. 2016. Quinto Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Programa Estado de la Nación. Disponible en <http://www.estadonacion.or.cr/erca2016/>
- PROMEDLAC IV. (1991). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación.

- UNESCO. Boletín # 24. Santiago, Chile. Recuperado en diciembre 2016 en http://www.unesco.org/education/pdf/11_173_s.pdf
- Proyecto ALFA (2009). Aseguramiento de la Calidad: Políticas públicas y gestión universitaria. Disponible en http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/8MarcodereferenciaparaelProyectosobreAQ.pdf
- Rama, C (2007) La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización, en Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Segunda edición digital. Caracas, Enero 2007. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)
- Rama, C. (2014). La virtualización universitaria en América Latina. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento (RUSC). Universidad de la Empresa. Uruguay. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5583565.pdf>
- Rawls, J. (1986). La justicia como equidad y otros ensayos: materiales para una teoría de la justicia. Madrid, España. Editorial Tecnos. Recuperado de <https://filosinsentido.files.wordpress.com/2013/06/rawls-john-teoria-de-la-justicia-fce.pdf>
- Rico, J. M. (2011). Evolución del concepto de calidad. Revista Española Trasplante. Vol. 10 n° 3. Pág. 169-175. Recuperado de <http://formaciones.elmedicointeractivo.com/emiold/publicaciones/trasplantes3/169-175.pdf>
- Rubio, M. J. y Romero, L. M. (2005). Apostar por La Calidad De La Educación Superior A Distancia Desde La Pertinencia Social. Universidad Técnica Particular de Loja, España. AIESAD, RIED Vol. 8: N° 1 y 2, págs. 159-192. Recuperado en revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/1062/978
- Ruiz, A. (2001). El Siglo XXI y el Papel de la Universidad. Editorial CONARE. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Ruiz, L.; Contreras, L.; Gutiérrez, D. (2013). Los límites del cambio organizacional desde propuestas externas. XI Congreso español de Sociología. Federación española de Sociología. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado en diciembre 2016 en www.fes-sociologia.com/files/congress/11/papers/1684.docx
- Ruiz, R., & Green, I. (2003). Memoria II Curso- taller sobre Metodología para Estudios de Seguimiento a Graduados. San Pedro Sula, Cortés, Honduras. Recuperado de <https://gc21.giz.de/ibt/site/csuca/ibt/cat03C3/documentos/II-Curso/memoria.pdf>
- Sánchez, J. M.; Moreno, G. (2011) Caracterización de Ranking Universitarios. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de https://issuu.com/factorrh/docs/caracterizaci_n_de_ranking_universitarios
- Savater, F. (1999). El valor de educar. Editorial Ariel. Barcelona, España. Recuperado en octubre 2016 en <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/04/el-valor-de-educar.pdf>
- Schmelkes, S.(1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Colección INTERAMER, ISSN 1021-4666; no. 32.OEA/OAS.

- Seibold J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. Ediciones OEI. Revista Iberoamericana de Educación. España. Núm. 23, mayo – agosto. Recuperado en diciembre 2016 en <http://rieoei.org/rie23a07.htm>
- Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Sesion1_doc1.pdf
- Sen, A. (2004). Nuevo examen de la desigualdad. Editorial Alianza. España. Texto completo en <http://www.casadellibro.com/libro-nuevo-examen-de-la-desigualdad/9788420629513/666970>
- Sen, A. (2009). La idea de la justicia. Harvard University Press. U.S.A. Texto completo disponible en <http://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674060470>
- Senge, P. (1992). La quinta disciplina en la práctica. Recuperado en octubre de 2015 en <ftp://ftp.icesi.edu.co/farenas/laquintadisciplinaenlapractica.pdf> en <https://docs.google.com/file/d/0B3BLE842r718ZjYmMzMzAtNzUwMS00MDhmLWFjYmYtMWNIMWJiMGIxZTUy/edit?hl=es>
- Serrano, A. (2007). Educación Superior para el Desarrollo Humano Sostenible: (Una propuesta de investigación institucional en la UNAH). Modulo I, Antología VI Promoción Doctorado en Ciencias Sociales, Aula del Doctorado en Ciencias Sociales. Recuperado de www.tzibalnaah.unah.edu.hn/bitstream/handle/123456789/.../T-PhD%2000034.pdf
- Serbolov, Y. (2009). Planeación Estratégica Prospectiva. Revista digital Compartiendo conocimientos. Recuperado de <https://wbataille7.wordpress.com/2009/01/13/planeacion-estrategica-prospectiva-por-yuri-serbolov/>
- Silas J.C. (2014) Calidad y acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina. Educación Montevideo, 7(2), 104-123 Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v7n2/v7n2a06.pdf>
- Slim, H (2004). Eliminar la diferencia entre humanitarismo y desarrollo: la combinación de una solución basada en los derechos. En El debate sobre el desarrollo y el futuro de las ONG. Cuadernos de Cooperación. Intermon-Oxfam, págs. 361-386
- Sterling, S. (2001). Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change .Schumacher Briefings N° 6. Green Books Ltd. United Kingdom
- Sterling, S. (2003). Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: exploration in the context of sustainability . Tesis Doctoral. Universidad de Bath, 2003 Recuperado de <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingpartc.pdf>
- Soni R.; Chaybey M. y Ryan J. (2000). Education, Higher (Quality management) Total quality management (Educational aspects). Academy of Educational Leadership Journal Publisher: The Dream Catchers Group, LLC Audience: Academic Format: Magazine / Journal Volume: 4 Source Issue: 1. Recuperado en diciembre 2016 en <https://translate.google.hn/translate?hl=es&sl=es&tl=en&u=http%3A%2F%2Fwww.fre>

epatentsonline.com%2Farticle%2FAcademy-Educational-Leadership-Journal%2F208747708.html

- Red Universitaria de Talloires (2005). Declaración de Talloires. Sobre las responsabilidades cívicas sociales y las funciones cívicas de la educación superior Recuperado de <http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/DECLARACIONDETALLOIRES.pdf>
- Taylor, P. (2008). Higher Education and Participatory Development», GUNI Newsletter, 26 junio. Report on Higher Education in the World 3. Introduction in GUNI. London: Palgrave, pp. Xxiv-xxvi. Recuperado de http://www.guni-rmies.net/newsletter/viewNewsletter.php?int_boletin=137
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990) “Introducción: ir hacia la gente”, en Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editores Paidós, México, pág. 15-27. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1VoHQvqpl_LUHviEMrGjmY0J8Uon5OvNjQHbSmD3FLt8/edit
- Tolbert, P., Zucker, L. (1996). The Institutionalization of Institutional Theory. ILR Collection. Pag. 175-190. Cornell University ILR School Recuperado en octubre de 2016 en <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1430&context=articles>
- Torrelles, C.; Coiduras, J.; Isus, S.; Carrera F. X.; París, G. y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. Revista de currículo y formación de profesorado: Profesorado. España. Vol. 15 n°3. Pág. 329-344. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf>
- Tünnermann B., C. (2007). La Universidad necesaria para el siglo XXI. Managua, Nicaragua: HISPAMER.
- Tünnermann B., C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. Revista SciELO. Brasil. Vol. 13, N° 2, junio. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200005
- Tünnermann B., C. (2011). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Universidad Centroamericana. Managua, Nicaragua. Recuperado de http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/ponencia_carlos_tunnersmann_berheim.pdf
- UNAH. (2015). Oferta y demanda de profesionales en Honduras. Tegucigalpa: Dirección de Investigación Científica y Posgrado, DICYP, UNAH. Recuperado en octubre 2016 en <https://dicyp.unah.edu.hn/>
- UNAH. (2015). Informe seguimiento de graduados en Honduras. Tegucigalpa: Unidad de Gestión de Calidad. Recuperado en octubre 2016 en <https://sed.unah.edu.hn/organizacion/unidad-de-gestion-de-la-calidad/>
- UNAH (2016). Guía de Autoevaluación Institucional. Dirección de Autoevaluación Institucional. Recuperado en octubre 2016 en <https://autoevaluacion.unah.edu.hn/assets/GuiaAutoevaluacionInstitucional/Guia-de-Autoevaluacion-Institucional-UNAH.pdf>
- UNESCO (s.f.). Sección de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Sector de Educación. Paris, Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629s.pdf>

- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado el marzo de 2015 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la Educación para todos (ETP) en el mundo. Resumen Recuperado de http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf
- UNESCO (2007). La calidad de la educación desde un enfoque de Derechos Humanos. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Recuperado en octubre de 2016 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- UNESCO. (2009i). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado el marzo de 2015 de http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf
- UNESCO (2009ii). La Educación: un derecho humano. Recuperado en octubre de 2016 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184967s.pdf>
- UNESCO (2015) Declaración de Incheon, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Valenzuela, L.M., Rosas, J.A., (s.f) Los Criterios Baldrige aplicados a la Gestión por Calidad Total y a la Excelencia en el Desempeño de La Educación Universitaria. Horizontes Empresariales. Universidad del Bío-Bío. Campus Concepción, Chile. Pág. 37-47. Recuperado en diciembre 2016 en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/42/version%206/los%20criterios.pdf>
- Valverde, L.; Ayala, N.; Pascua, Ma. & Fandiño D.(s.f.). El trabajo en equipo y su operatividad. Escuela de Trabajo social, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000381.pdf>
- Van Ginkel, H. (1998). La educación superior y el desarrollo humano sostenible. Universidad de las Naciones Unidas (UNU). Tokio, Japón. Recuperado el 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113689So.pdf>
- Van Manen M. (1990). Researching Lived Experience: Human science for an action sensitive pedagogy. Althouse. London, Ontario. Recuperado en octubre 2016 en <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2013/06/investigacion-fenomenologica-segun-van.html>
- Vargas, G.(2011). Reflexiones sobre la calidad de la educación superior universitaria. IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores. Buenos Aires.
- Yarzabal, L. (2002). Factores de calidad para las Universidades Latinoamericanas. Ponencia preparada para la sesión concurrente sobre calidad de la educación superior. Taller de Facultad. Sistema Universitario de Ana G. Méndez. Puerto Rico. Recuperado de https://www.academia.edu/3048612/Factores_de_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_superior

ANEXOS

Anexo A: Cuadro resumen de los talleres desarrollados según fases del proceso de autoevaluación

Proyecto Piloto de Autoevaluación:

Gestión de capacidades y validación del Modelo SHACES Año 2013 -2014

DEGT-UNAH

Fases	Actividades	Fechas/lugar	Productos /logros	Instituciones patrocinadoras
I Información y sensibilización: Talleres de formación sobre temas de calidad de la educación y modelos de acreditación.	Taller 1. Modelos de Acreditación de calidad en Centroamérica: Potencialidades para el desarrollo de una cultura de calidad de la ES.	SEPLAN, 25 de abril, 2013 Conferencistas invitados: Un representante por cada agencia de acreditación de Centroamérica	Reflexión sobre estándares mínimos de calidad requeridos para acreditar calidad en instituciones y carreras de acuerdo con los diferentes modelos de las agencias centroamericanas. Definir compromisos con el desarrollo de estrategias de aseguramiento de calidad en cada institución.	DES/ CNE Universidad Nacional Agricultura, UNAG/ SEPLAN
	Taller 2. La Calidad de la formación profesional, un vínculo entre la empresa y la academia	25 de JUNIO 2013 en horario de 8:00 am - 12:00 m, en Salón C2 y C3 SEPLAN	Conceptualizada la calidad y pertinencia de la educación superior y su vínculo con la sociedad y el sector empresarial. Análisis socioeconómico y su relación con los procesos formativos en la ES, en términos de indicadores de competitividad.	USAID - Proyecto Metas, SE , /SEPLAN/CNE-CCA
	Taller 3: Fundamentos de los procesos de autoevaluación, autorregulación y acreditación	6 de septiembre de 2013, Salón Multimedia, Biblioteca Central UPNFM Conferencistas Claudia Calderón UNAN-León Esteban Arias, Director Ejecutivo CCA Bartolomé Chinchilla, comisión ad-hoc SHACES.	Reflexionar acerca de las implicaciones y requerimientos técnicos y académicos de los procesos de acreditación de calidad, sus demandas y requisitos. Socializar el documento marco del Sistema Hondureño de Acreditación de la Educación Superior Empoderar a los actores acerca de los requerimientos para la ejecución de las diferentes etapas de la Ruta Crítica propuesta, en sus respectivas universidades. Conocer la ruta crítica de la experiencia y los	Universidad Nacional Autónoma de Honduras UNAH Universidad Nacional Agricultura, UNAG UPNFM

		requerimientos de organización interna en las universidades	
Video conferencia. “Encuentro para el diseño de un plan regional para la creación y consolidación del Sistema Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior “	Centro de Recursos de Aprendizaje, CRA, UNAH, el día 19 de septiembre, 2013, de 8:00 a. m. a 1:00 pm.	Experiencias internacionales de reconocimiento de sistemas de evaluación y acreditación, Ampliar conocimientos acerca de modelos de acreditación regionales. Conceptualizar la armonización de estándares y otros elementos estructurales de los modelos de acreditación.	Cooperación DAAD-HRK, CCA, UNAH
Conferencia: Sistemas de Garantía Interna de Aseguramiento de la Calidad de las Universidades centroamericanas	21 de noviembre 2013, Paraninfo Ramón Oquellí UPNFM	Autoridades y académicos universitarios informados sobre el AUDIT para toma de decisión en la aplicación del sistema de aseguramiento interno de la calidad	UPNFM, UNAG, CCA
Conversatorio: Gestión de calidad. Intercambio entre el Modelo del Consejo Centroamericano de Acreditación y el Sistema Nacional de la Calidad SEPLAN	22 de noviembre 2013, 9:00 A 11:00 a. m.	Intercambio de organización y estructura de los Sistemas en pro de la construcción de la cultura de calidad para las Instituciones de educación superior y para las empresas públicas y privadas	SEPLAN, CCA

II Planificación y organización de la autoevaluación	IV Taller de Socialización del Modelo de Evaluación del SHACES, énfasis en los indicadores de calidad.	9 de octubre de 2013 UNICAH Campus del Tabor, Las Tres Rosas, Valle de Ángeles	Revisión y operacionalización de la Guía de Autoevaluación de carreras/programas operacionalizada con énfasis en indicadores, técnicas y fuentes de recolección de información Una propuesta organizativa para facilitar el proceso en cada institución. Socialización del Protocolo de autoevaluación. Socialización y ajuste a la Hoja de ruta para la autoevaluación	UNICAH
	V Taller: Diseño de instrumentos para la autoevaluación	20,21, de noviembre. 2013 Hotel Honduras Maya.	Conceptualizado un modelo de Sistemas Internos de Garantía de calidad en las universidades hondureñas. Formuladas preguntas orientadoras para los instrumentos genéricos para la autoevaluación de carreras según el Modelo SHACES Mayor conocimiento y apropiación de los principios y valores e indicadores de calidad que orientan el Modelo SHACES.	CCA
III Desarrollo de la autoevaluación	VI Taller: Estrategias de validación y aplicación de instrumentos para la autoevaluación de carreras.	26 de marzo 2014 Lugar: Facultad Ciencias Médicas, UNITEC Horario: 8:00 am a 4:00 pm	Conocer la experiencia de dos equipos en el planteamiento de los Protocolos de Autoevaluación de carreras, apropiarse de su diseño y considerar la viabilidad de su puesta en marcha. Validar los instrumentos de autoevaluación con los asistentes. Presentar un Plan de validación de instrumentos de	UNITEC

			<p>autoevaluación: estrategias, participantes y cronograma.</p> <p>Definir estrategias y un plan de aplicación de los instrumentos para el desarrollo de autoevaluación en cada institución</p>	
	<p>VII Taller de Validación por expertos/jueces</p>	<p>UPNFM</p> <p>19 de abril, 8 am a 1:00 pm</p>	<p>Instrumentos validados por jueces</p>	<p>UPNFM</p>
	<p>VIII Taller.: Capacitación para digitación y procesamiento de datos.</p>	<p>Fecha: 9 de mayo 2014, 1:00 am a 3:00 pm</p> <p>Lugar: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa</p>	<p>Capacitación para digitación y procesamiento de datos</p>	<p>UPNFM</p>
	<p>IX Taller: Elaboración del Informe de autoevaluación y formulación de Plan de mejoras bajo el modelo SHACES.</p>	<p>Fecha: 19 de junio 2014 8:00 a.m-4:00 p.m.</p> <p>Lugar: Universidad José Cecilio del Valle</p>	<p>Plantilla de Informe autoevaluación socializada y aplicada</p> <p>Plantillas de valoración cuantitativa y cualitativa del modelo, socializada y aplicada</p> <p>Instrumento de validación del modelo SHACES discutido y entregado</p> <p>Plantilla de Plan de mejora socializada y aplicada.</p>	<p>UJCV</p>
<p>Resultados de la experiencia y Resumen de la validación del modelo</p>	<p>XX Taller : Compartiendo Experiencias y Lecciones Aprendidas en el Proceso de Autoevaluación de Carreras en el Marco del SHACES</p>	<p>Fecha: 22 de agosto 2014 8:00 a.m-4:00 p.m.</p> <p>Lugar: Palacio de los Deportes, UNAH</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración cualitativa de la experiencia. - Insumos para elaboración del Informe de validación del modelo de acreditación. - Lineamientos recomendados para el seguimiento a la cultura de evaluación y mejora continua. 	<p>UNAH</p>

Anexo B: Lista de participantes

1. Participantes en los talleres de reflexión *Experiencia Piloto*

N o.	Nombre	IES	Dirección electrónica	Cargo	Tel.	Talleres						
						I	II	III	IV	V	VI	VII
1.	Karen Urrea Peña	CEDAC	k.urrea@cedac.edu.hn	Vicerrectora Académica	9500-04-92		X	X	X			
2.	Álvaro Cerrato	CEDAC	arquitectura@cedac.edu.hn	Coordinador	31600981				X		X	X
3.	Juan Carlos Naranjo	CEDAC	valle.de.sula@cedac.edu.hn	Coordinador académico	3313-22-23		X	X				
4.	Alba Verónica Alvarado	DES-UNAH	anaesly@yahoo.es		98812395							X
5.	Amanda Mejía Motiño	DES-UNAH	amejiah2008@hotmail.com		9666-49-08	X	X	X	X			
6.	Doris Yolanda Ortiz Castro	DES-UNAH	dyoc24@yahoo.es		99851538							X
7.	Elizabeth Posadas	DES-UNAH				X		X			X	
8.	Norma M. Reyes	DES-UNAH		Subdirectora		X		X				
9.	Sonia Georgina Martínez	DES-UNAH	sonymando@yahoo.com		99953314							X
10.	Alfredo Reyes	EAP	areyes@zamorano.edu	Coordinador	9523-93-75		X	X	X			
11.	Rosa Amada Zelaya	EAP	rzelaya@zamorano.edu	Coord. Formación Práctica	9893-96-00		X	X	X			
12.	Dora del Carmen Velásquez	ESNACI FOR	m.dora.velasquez@gmail.com	Jefe Docencia	95121331	X		X			X	
13.	Elda N. Fajardo	ESNACI FOR	eldafajardo@yahoo.es	Coordinador de Ingeniería Forestal		X	X	X		X	X	X
14.	Marlon M. Mendrano	ESNACI FOR	marlonmarcio@yahoo.es	Docente	96671874							X
15.	Cesar Tubillas Pérez	SMSS	cesar_mtp04@hotmail.com		99175270				X			X
16.	Enrique A. Ramírez Treviño	SMSS	enriquecjm2@hotmail.com		97609282				X			X
17.	Padre Ismael Nova	SMSS	ismaelnovacjm@hotmail.com	Coordinador		X	X			X		
18.	Ariel Gonzales Quinterro	UCENM		Coordinador		X		X				
19.	Cristian Fernando Molina	UCENM	cmolina@ucenm.net		9466-02-59		X	X				

**Procesamiento Técnico Documental
Digital. UDI-DEGT-UNAH**

20.	Cristian Pineda	UCENM	cpineda@ucenm.net	Coordinador			X	X	X	X
21.	Dunia María Tabora	UCENM	dtabora@ucenm.net	Coordinadora	9803-31-36		X	X	X	
22.	Odeth Contreras	UCENM	contreras15oct@gmail.com	Asistente Académico	9844-98-54		X	X	X	X
23.	Delia López Meraz	UCRISH	tely.meraz@gmail.com		98876390				X	X
24.	Gustavo Mendoza	UCRISH	nortier2004@yahoo.com	Vicerrector	9722-87-34	X	X	X	X	X
25.	María José Mejía	UDH	mejiah.mariajose@gmail.com	Asistente extensión Univ.	97525039					X
26.	Mario Rafael Flores R.	UDH	mflores74@hotmail.com	Asesor técnico	9805-64-88		X	X	X	X
27.	Santos Pedro Ochoa Colindres	UDH	ochoa599@hotmail.com	Dir. extensión	9500-2023	X		X		X
28.	Antonio Fiallos	UJCV	ajfiallos@ujcv.edu.hn	Coordinador	9921-57-29	X	X	X	X	X
29.	German A. Cantillano	UJCV	Cantillano123@yahoo.com.mx		97895588					X
30.	Ricardo Calderón	UJCV-FEPUCA	rijecade@yahoo.es		99708257		X		X	X
31.	María Josefa David F	UJN	m.david@ujn.edu.hn	Vicerrectora académica	9964-36-29	X	X	X	X	X
32.	Sandra Isabel Paz	UJN	kitty0854@hotmail.com	Asesora	96070427	X	X	X	X	X
33.	Aracely Paredes R.	UMH	aparedes@unimetro.edu.hn	Coordinadora ecoturismo	3336-09-67	X	X	X	X	X
34.	Cristina M. Zambrano	UMH	czambrano@unimetro.edu.hn	Coordinadora	3174-90-64	X	X	X		
35.	Karen Aceituno	UMH	kaceituno@unimetro.edu.hn	Coordinadora Ca.	3390-43-25	X	X	X	X	X
36.	Oscar Rodríguez	UMH								X
37.	Yuri Fortín	UMH	yfortin@unimetro.edu.hn		3339-43-87		X			
38.	Arlin Danery Lobo Medina	UNA	arlinlobo@yahoo.com		94716945					X
39.	Fuggy Castro	UNA	castrofuggy@yahoo.com	Dir. docencia	9865-47-90	X	X	X	X	X
40.	Jaime Salgado	UNA	jaimesalgado2006@yahoo.com	Coord. Carrera Tec. Alimentos	98652780	X	X	X	X	X
41.	Jhunion Marcia	UNA	juniorabrahamm@yahoo.com		9826-26-58		X	X		
42.	Ana María Villanueva	UNAH				X		X		
43.	Carmen González	UNAH	cadgos@hotmail.com		94583057	X	X	X	X	X

44.	Deysi Montero Trejo	UNAH				X	X				
45.	Elizabeth Espinoza	UNAH				X	X				
46.	Melvin Venegas	UNAH				X					
47.	Mirian A. Soto N.	UNAH	argentina_soto@yahoo.com		3393-16-10	X	X	X	X	X	X
48.	Nahúm Alcides Lanza	UNAH				X					
49.	Reinaldo Efraín Nieto	UNAH	renietohn@yahoo.com		9952-89-17		X	X	X	X	X
50.	Alan David Rivera Flores	UNICAH	adriviera@unicah.edu	Decano Industrial	9800-0057	X	X	X			
51.	Margareth Elisa Montes de Oca	UNICAH	procalhn@yahoo.com	Catedrática de Ing. Forestal	95000108					X	X
52.	Victoria A. Patiño	UNICAH	vpatiño@unicah.edu	Decano Ing. en Sistemas	9800-00-20	X	X				
53.	Gloria Paz	UNITEC	gloria.paz@unitec.edu	Coordinación Curricular	94716108		X	X	X	X	X
54.	Ira Rivera	UNITEC	ira.rivera@unitec.edu	DDA	9789-48-33	X	X	X	X	X	X
55.	Rene León	UNITEC		Jefe Acad. Ing. Electro.	99697038	X		X			
56.	Eunice M. Flores	UNPH	flores1974@yahoo.com	Coordinadora	9960-47-94		X	X			
57.	Nivea Judith Hernández	UNPH	nunoska@yahoo.com		32128212				X	X	X
58.	Reina Esmeralda Alvarado	UNPH	realvarado_15@yahoo.es		99688259				X	X	X
59.	Suyapa Nazareth Pozas	UNPH				X		X			
60.	Flor de Liz Pérez	UPH	flor.perez@lapolitecnicahn.org		9610-37-58	X	X	X			
61.	Mario Ramírez	UPH				X		X			
62.	Norma Martínez Chávez	UPH	norma.martinez@lapolitecnicahn.org	Vicerrectora académica	99434663	X		X			
63.	Hilda Aguilar Betanco	UPI				X	X	X			
64.	Mirian Varela	UPI							X		
65.	Rina Enamorado	UPI	rwenamorado@upi.edu.hn	Vicerrectora académica					X		
66.	Alba Rosa González	UPNFM	albita62@yahoo.com	Secretaria académica	9991-71-94	X	X	X	X	X	X
67.	Janeth Alvarado R.	UPNFM	ja.alvar@hotmail.com		98505369	X	X			X	X
68.	Levi Castro	UPNFM	lcastro@upnfm.edu.hn		9987-79-35	X	X	X	X	X	X

69.	Erika Bulnes	USAP	ericka.bulnes@usap.edu	Coordinadora			X	X	X
70.	Carlos Young Reyes	UTH	carlos.young@uth.hn	Vicerrector	2245-47-13	X	X		
71.	Maira L. Gonzales	UTH	mgonzalez@uth.hn	Encargada de Calidad	96829118			X	X

2. Participantes en la entrevista en profundidad

N°	Código Sujeto participante	Institución de Educación Superior (IES)	Código
1	IE1V	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	IE1
2	IE2V	IE2Universidad Pedagógica Francisco Morazán (UPNFM)	IE2
3	IE3D	Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC)	IE3
4	IE14V	Universidad Católica de Honduras (UNICAH)	IE14
5	IE5V	Universidad Tecnológica de Honduras (UTH)	IE5
6	IE6R	Universidad Nacional de Agricultura (UNA)	IE6
7	IE7R	Universidad Metropolitana de Honduras (UMH)	IE7
8	IE8D	Universidad cristiana Nuevo Milenio (UNM)	IE8
9	IE9D	Universidad Jesús de Nazaret (UJN)	IE9
10	AC1P	Comisión Nacional del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA)	AC1

3. Participantes de la entrevista regional

N°	Código Sujeto participante	Institución o Agencia de Educación Superior	País	Código
1	IE10C	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN- León)	Nic	IE10
2	IE11C	Universidad Don Bosco (UDB)	El Salv	IE11
3	IE12D	Centro de Evaluación Académica (CEA) Universidad de Costa Rica	CR	IE12
4	AC2D	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)	CR	AC2
5	AC3D	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA)	Pan	AC3
6	AC4S	CSUCA	Guat	AC4

Anexo C. Matrices de resultados

1. Plantillas para la organización y análisis de la información

Dimensión 1: Calidad de la Educación

Categoría 1: Concepto de calidad

Preguntas	Respuesta
1. ¿Qué es para usted calidad de la educación superior?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
2. En que indicadores/ rasgos tangibles de la gestión de la educación superior muestran una práctica de gestión de calidad en una educación superior?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10

Dimensión 1: Calidad de la Educación

Categoría 2: Propósitos del aseguramiento de calidad

Preguntas	Respuesta
3. De las acciones mencionados anteriormente ¿Cuáles son las acciones concretas que su institución promueve para elevar el nivel de calidad de educación?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
4. En que indicadores/ rasgos tangibles de la gestión de la educación superior muestran una práctica de gestión de calidad en una educación superior?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10

Dimensión 2: Proceso de Institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad

Categoría 3: Fases de la Institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad

Preguntas	Respuesta
5. ¿Existe alguna unidad encargada de la gestión de la calidad educativa en su institución? ¿Cuáles son las principales funciones de la unidad?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10

6. ¿Cómo se articula con las otras instancias de gestión del desarrollo institucional?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
7. ¿Cómo se gestiona la institución para posicionarla como una organización inteligente, abierta al aprendizaje.?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
8 En materia de fomento a la motivación. ¿Cuáles son hasta el momento los logros y avances en la institucionalización de una cultura de calidad en su institución?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10

Dimensión 2: Proceso de Institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad

Categoría 4: Viabilidad de la Institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad

Preguntas	Respuestas
7. ¿Qué condiciones internas y externas favorecen la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la educación superior en Honduras? ¿Qué resultados se esperan?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
. ¿Qué condiciones internas y externas lo obstaculizan institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la educación superior en Honduras? Podría abordar sus respuestas considerando las siguientes categorías de análisis (sin excluir otras que crea necesarias).	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
. ¿Qué condiciones internas y externas lo obstaculizan institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad de la educación superior en Honduras?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
11. A nivel de país ¿Cuáles son las oportunidades para institucionalizar un sistema de aseguramiento de calidad en Honduras? ¿Cuáles son los obstáculos?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
¿Cuáles son las oportunidades/ os obstáculos a nivel de instituciones de Educación Superior?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10

Dimensión 2: Proceso de Institucionalización de un sistema de aseguramiento de calidad

Categoría 5: Valoración de los actores de un sistema de Aseguramiento de calidad (3)

Preguntas	Respuestas
Si fuera posible, cómo se articularía con un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior de carácter nacional?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
9. ¿Qué conoce del Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES)?, ¿se conoce en su institución?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
¿Qué tan acertados han sido los pasos realizados para institucionalizar un sistema de aseguramiento en el país?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
10. Desde su visión, ¿cómo percibe que la instalación del SHACES contribuirá a la mejora de la calidad de la educación superior en Honduras? ¿Por qué? En su institución ¿Cómo se articularía y se aprovecharía?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10
12. ¿Qué estrategias y acciones sugiere para institucionalizar un sistema de aseguramiento de calidad para la educación superior de Honduras? ¿Cómo se compromete su institución?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10

Dimensión 3. Contribución del SAC al DHS de Honduras

Categoría 6: Responsabilidad social

Preguntas	Respuestas
13.. ¿Considera que la institucionalización de un Sistema de Aseguramiento de Calidad en las instituciones de educación superior hondureñas favorece el desarrollo humano sostenible en Honduras?, ¿Cómo?, ¿Por qué?	Entrevista 1, Entrevista 2... Entrevista 10