

La evaluación de la educación superior en el contexto de América Latina: un estudio comparativo entre UNIVILLE y UDA

A avaliação da educação superior no contexto da América Latina: um estudo comparativo entre UNIVILLE e UDA

The evaluation of higher education in the context of Latin America: a comparative study between UNIVILLE and UDA

JORDELINA BEATRIZ ANACLETO VOOS
NELSON BYRON SILLS AGUIRRE

Resumen: Este artículo es el resultado de un estudio comparativo sobre el proceso de la evaluación institucional y la adaptación estratégica de dos universidades regionales, insertas en la sociedad latinoamericana: UNIVILLE (Universidad de la Región de Joinville), ubicada en la ciudad de Joinville, Santa Catarina, en la región sur del Brasil; y UDA (Universidad de Atacama), en la capital de la III región, en Copiapó, Chile. Tres etapas han constituido el proceso de la investigación: el estudio de los fundamentos jurídicos, el análisis de documentos producidos por las Comisiones de Evaluación, y entrevistas con los coordinadores de las comisiones relacionadas.

Palabras clave: evaluación institucional; educación superior; adaptación estratégica.

Resumo: Este artigo resulta de um estudo comparativo sobre o processo de avaliação institucional e a adaptação estratégica de duas universidades regionais, inseridas na sociedade latino-americana: UNIVILLE (Universidade da Região de Joinville), localizada na cidade de Joinville, Santa Catarina, na região sul do Brasil; e UDA (Universidade de Atacama), na capital da III região, em Copiapó, Chile. Três etapas constituíram o processo de pesquisa: o estudo dos fundamentos jurídicos, a análise de documentos produzidos pelas comissões de avaliação, e entrevistas com os coordenadores das comissões relacionadas.

Palavras-chave: avaliação institucional; educação superior; adaptação estratégica.

Abstract: This article is the result of a comparative study on the process of institutional evaluation and strategic adaptation of two Regional Universities inserted in Latin American society: UNIVILLE (University of the Region of Joinville), situated in the city of Joinville, Santa Catarina, in the South of Brazil; and UDA (University of Atacama), located in the Capital of the III Region, in Copiapó, Chile. Three stages constituted the research process: study of the legal foundations, analysis of documents produced by the Evaluation Commissions, and interviews with the coordinators of the related commissions.

Keywords: institutional evaluation; higher education; strategic adaptation.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas de educación superior en América Latina, según Schwartzman (1990), poseen características comunes que los acercan entre sí y los distinguen de otros más típicos como, por ejemplo, de los países anglosajones. Una característica pertinente es el carácter secular, profesional y público. Aunque es evidente la influencia de la Iglesia Católica, en cuanto al carácter confesional de las antiguas universidades, los sistemas universitarios contemporáneos han adoptado, en su constitución, los moldes napoleónicos, de construcción de estados nacionales modernos, centralizados y laicos, dirigidos por elites entrenadas en el ámbito del conocimiento técnico-científico, bajo las más modernas doctrinas sociales y legales.

El autor referido más arriba afirma que en América Latina el trasplante de modelos sin la debida adaptación no produjo los resultados esperados. Contrariamente de lo ocurrido en Alemania, este modelo no ha abierto espacio para la investigación, sustento de la enseñanza técnico-científica. En cambio, la experiencia inglesa no ha abierto espacio para la formación genérica y, al contrario de Francia, no ha favorecido la constitución de establecimientos de elites con padrón de prestigio y calidad.

Diferentemente de otros países de América española e inglesa, Brasil solamente logró éxito en la constitución de su sistema universitario después de 1808, con la transposición de la corona portuguesa que, hasta entonces, era colonia, por la necesidad de formación de cuadros administrativos del nuevo gobierno y para atender la aristocracia agraria y minera, cuyos hijos no podían viajar a Europa a causa del bloqueo de Napoleón. Sin embargo, los cursos superiores instalados eran de carácter profesional y administrados en colegios aislados (Universidad Médico y Quirúrgica de Bahía, en febrero de 1808; Real Academia Militar de la Corte en Rio de Janeiro, en diciembre de 1810; Real Academia de Dibujo, de Pintura, Escultura y Arquitectura Civil, en octubre de 1820 y de asignaturas aisladas de Anatomía y de Ciencias Económicas).

Las tentativas de creación de universidades no habían salido del papel, tampoco la proclamación de la independencia en 1822 y el crecimiento de cursos superiores en el período imperial (1843 – proyecto de creación de la Universidad Pedro II y 1847 – proyectos de creación de la Universidad del Vizconde de Guyana).

La república es proclamada en 1889 y la indiferencia con la formación superior continúa. El estado de Paraná, en 1912, fruto de presiones locales, crea la primera universidad brasileña, experiencia abortada en tres años. En el año 1920, en Rio de Janeiro, capital de la república, se agrupan las carreras aisladas (Escuela Politécnica, antigua Real Academia Militar del Colegio de Abogados de la Corte y la Universidad de Medicina) constituyendo lo que sería el embrión de la universidad brasileña, la Universidad de Rio de Janeiro.

Esta forma de congregación de cursos, vía rectoría, sin la interacción académica debido a la integración administrativa, que fue una excepción, se convirtió

más tarde en un lugar, común, como una característica poderosa de las distorsiones del sistema de educación superior brasileño.

Sin embargo, el estado de São Paulo, en virtud de la Revolución Constitucionalista de 1932, crea la Universidad de São Paulo como forma de protesta, reuniendo sus carreras superiores, teniendo como elemento integrador y base común la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, ente académico de entrada para los cursos profesionales. Asentada en el trípode: enseñanza, investigación y extensión e inspirada en el modelo alemán, aparece concretamente la primera universidad moderna en Brasil. En la mitad del siglo XX, en las décadas de 50 y 60, el gobierno federal crea universidades, por lo menos una en cada estado, establece la gratuidad, nacionaliza las antiguas IES (Instituciones de Enseñanza Superior) privadas – facultades agrupadas y transformadas en universidades.

Como éstas no responden a las demandas de las carreras y vacantes y, por estar ubicadas en las capitales, surgen universidades confesionales y universidades particulares, universidades de estados, facultades aisladas y fundaciones municipales, apoyadas por la legislación de la época que preconizaba la descentralización de la educación superior. Sin embargo, esto continúa lejos del modelo de la USP (Universidad de São Paulo).

Por otra parte, históricamente, la educación superior en Chile tiene sus raíces también identificadas en el período colonial, con la creación de Universidad de San Felipe en 1738. Esta institución se convirtió, más adelante, en la Universidad de Chile, estatal, siendo reorganizada en nuevas bases por Andrés Bello en 1843. En 1888, con la ayuda del Vaticano, el obispo de Santiago creó la Universidad Católica de Chile, la primera institución universitaria privada.

La comunidad masónica, en 1919, creó otra institución superior, laica y privada, la Universidad de Concepción. Su nacimiento ocurrió debido a la necesidad de formación de profesionales para atender a las demandas locales. Así, otras fueron emergiendo por iniciativas particulares, pero bajo la señal sostenedora del estado: dependencia financiera y autonomía del proyecto educativo. En 1952 se inicia el funcionamiento de la segunda institución del estado para atender el creciente desarrollo de la industria chilena, la Universidad Técnica del Estado – UTE (actual Universidad de Santiago de Chile).

Como se puede constatar, la primera ola privatista de la educación superior chilena ocurrió al principio del siglo XX, con la creación de universidades católicas y regionales. Hasta el año 1980 eran dos las universidades públicas y seis las universidades privadas (tres laicas y tres católicas confesionales, con preeminencia de la Pontificia Universidad Católica de Chile), caracterizadas como “particulares de carácter público” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 1999, p. 100) y, por lo mismo, no son del estado; habían sido creadas por leyes y su financiamiento es, en parte, público.

Teniendo como principal característica ese modelo centralista, dirigido según orientaciones políticas, normativas y reglamentarias definidas por instan-

cias superiores, las universidades, prácticamente sin ninguna autonomía, siempre fueron más bien agencias de administración directa subordinadas al Ministerio de la Educación, con jerarquía suficientemente rígida, no teniendo cambios en las estructuras de sus cátedras durante la mayor parte del siglo XX. En este aspecto, ambos modelos, el brasileño y el chileno, presentan rasgos similares, por lo menos hasta los años 1970.

Además de los problemas señalados, e independientemente del alcance de las políticas educacionales, otro condicionante común de los modelos fue el fenómeno de la expansión sin el adecuado planeamiento, fiscalización y acompañamiento que demarcó la trayectoria de la enseñanza superior, así como la limitación de recursos, en contraste con la ampliación del sistema, del equipamientos, de las instalaciones, investigaciones y profesionalización del magisterio y del cuerpo de funcionarios y acceso de estudiantes originarios de los estratos populares dependientes de subsidios, entre otros. También, el nacimiento de nuevas profesiones y de actividades específicas de nivel medio que ascendieron a la enseñanza superior, exigió la diversificación de carreras, independiente de la política adoptada por los respectivos gobiernos, provocando la nivelación de las instituciones de la educación superior.

Asimismo, no se puede dejar de considerar la expansión económica posterior a la Segunda Guerra Mundial, particularmente del sector de servicios, por la modernización y la sofisticación de los sistemas productivos. Los movimientos generadores de políticas que dan forma e identidad a los sistemas de la educación superior en América Latina, como en Chile y en Brasil, habían sido delineados por los gobiernos militares autoritarios que colocaban a las IES bajo fuerte tutela. En contrapartida, los movimientos que producen la apertura de las acciones de corto plazo, como por ejemplo, la expansión desordenada y la generalización de la autonomía de la universidad, disminuyeron la capacidad de decisión y de acción gubernamental, según el informe de la Unesco (ORGANIZAÇÃO, 1987).

Dicho esto, las investigaciones en este campo dan relevancia hasta aquí a las décadas de los 1980 y los 1990, siendo posible apreciar aspectos determinantes, sin embargo insertos en un contexto global, con semejanzas visibles y diferencias mínimas entre los dos países y los movimientos reformistas recurrentes de los cambios que habían afectado la región. La base de estos movimientos se construye sobre el desarrollo del tercer sector, conducido por la lógica del libre mercado, donde la educación se concibe como servicio y, por lo tanto, regulada por el mercado.

Entre los países que sobresalen en el modelo de desarrollo de este período, se puede citar a Brasil y Chile, por establecer esto antes que otros países latinoamericanos, evidenciando en el proceso la educación superior. La importancia de estos dos casos favorece un análisis comparativo, teniendo como foco las instituciones de enseñanza superior y las acciones estratégicas para buscar y garantizar la calidad de sus carreras por medio del proceso de evaluación institucional, dado que el mercado, como se acredita, no realizó ninguna acción evaluativa o regulatoria.

Tres etapas han constituido el proceso de la investigación: el estudio de los fundamentos jurídicos, el análisis de documentos producidos por las comisiones de evaluación y entrevistas con los coordinadores de las comisiones relacionadas. Los datos recolectados después del proceso de selección, análisis e interpretación, a la luz del método de análisis de contenidos, se presentan descriptivamente y los resultados se incluyen en el texto que sigue.

EL CASO BRASILEÑO

De acuerdo con Franco (1998), al principio de la década de los 1980 comenzó a ganar fuerza un gran movimiento de reorganización de la universidad brasileña, en contraposición con la disociación entre el planeamiento y la administración, la fragmentación pedagógica, el tecnicismo, el escaso apoyo a la investigación y la centralización burocrática, reflejada en el proyecto de sociedad de los años 1970.

Las alternativas habían sido elegidas, según Camargo (1996) para revertir el cuadro. Las universidades juzgaron más apropiado la manera que posibilitaría la construcción de un proyecto institucional, como un instrumento que refiriese a la universidad como una entidad alerta y autónoma, diferente de aquella criticada por Chauí (1998), como realidad heterónoma que desconoce la autonomía. Las experiencias de instituciones pioneras habían influenciado, de forma significativa, el sistema de la educación superior brasileña, encontrando la ayuda oficial en el PADES (Programa de Apoyo al Desarrollo de Enseñanza Superior).

Catani y Oliveira (2000) en el informe sobre el panorama de la evaluación de la educación superior en Brasil, evidencian que, a partir del primer mandato del gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), viene siendo un sistema amplio que contempla un conjunto de mecanismos y de procedimientos de evaluación, incluyendo los modelos de aquellos que se practican en la Fundación de Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) la cual sistematiza la evaluación de los programas de postgrado. Los autores referidos apuntan el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB), las evaluaciones de los cursos de graduación y aún la propuesta de redefinición de este modelo, como una ruta necesaria para la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior.

De manera general, el sistema de evaluación de la enseñanza superior viene adquiriendo gran centralidad en el proceso de la reforma, principalmente considerándose los procedimientos de evaluación introducidos en los años recientes, tales como el Examen Nacional de Cursos (ENC), iniciado en 1996 y la evaluación de las condiciones de ofertas de cursos de graduación, a partir de 1997. Más allá de esos instrumentos, el gobierno ha producido, a través del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas (INEP), los censos anuales con los indicadores cuantitativos globales, que entregan las estadísticas de evolución del sistema y la situación diferente de cada IES

mantenida por el ejecutivo federal. El volumen de informaciones que se ha obtenido es ahora mayor, una vez que el gobierno dispone de sistemas del acompañamiento, control del personal y uso de los recursos monetarios.

Según el ministro de la educación el la época, Paulo Renato Souza (1999), “la política de la evaluación y la extensión de la educación superior adoptada debido a las distorsiones del sistema y a los bajos porcentajes de oferta”, permiten que ocurra la apertura de nuevas carreras sin la restricción o métodos de cercenamientos corporativos de algunas áreas profesionales.

El Sistema Fundacional y la Evaluación en Univille

En Santa Catarina, concomitante con la discusión nacional y, también teniendo como referencia el PAIUB en a lo que se refiere a los puntos críticos, fue elaborada una propuesta de evaluación institucional para el sistema fundacional catarinense.

En marzo de 2000, por orientación de una asesoría especial coordinada por Claudio Cordeiro Neiva, fue presentado un documento de referencia conteniendo una propuesta para la implantación de las actividades de evaluación apropiadas al sistema fundacional de Santa Catarina, demarcada por la ley actual (Constitución Federal 1988, ley n. 9394/96 y ley n. 170/98).

Al trazar un breve panorama del proceso de evaluación de la enseñanza superior en Brasil, el autor acentúa el proceso de institucionalización a partir de 1996, fruto de resoluciones, decretos y órdenes, entre otros actos normativos que establecen la relación con el proceso de aumento creciente de la expansión y de la competitividad, lo que sin duda implicaba el auto conocimiento y reconocimiento de los factores determinantes de la acción de una institución, en ese nivel de educación, lo que sobrepasa los límites de sus muros. En las exposiciones de las razones que la Asociación Catarinense de Fundaciones Educativas (ACAFE) propuso la deflagración de un proceso de evaluación externa, en consideración a que los programas de la autoevaluación estaban siendo realizados a través de los conceptos del PAIUB.

El modelo presentado de acuerdo con las propuestas discutidas en las reuniones del CRUB (Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas), integró tres grandes ejes, completando 15 dimensiones que se referían al desempeño y la calidad. A pesar de estar basado en datos sólidos contruidos para permitir análisis seguro de tendencias históricas, el modelo tenía una forma más conceptual y más cualitativa que objetiva y cuantitativa.

En ese sentido, según Neiva (2000), el modelo comprendía una evaluación capaz de llevar a las instituciones evaluadas a la identificación de su “cara”, “marca”, o “identidad”; de las demandas a las que están sometidas y de las respuestas que dan o tendrían que dar; de las expectativas que giran alrededor de ellas y de la satisfacción que, en relación con ellas se forma entre los usuarios y los beneficiarios de sus productos y servicios. Para la implementación del proceso, entre otros procedimientos

inherentes, tendría que ser constituido, en el ámbito de ACAFE, un Grupo Ejecutivo de Evaluación Externa (GEAE), específico para esa finalidad.

Univille, una universidad concebida en los moldes fundacionales, instituida por el poder público municipal, así como las demás creadas de la misma forma a partir de la década de los 1960 en Santa Catarina, pertenece al Sistema Catarinense de Fundaciones Educativas (ACAFE), integraría el modelo, desencadenando por lo tanto, el proceso, incluso por la necesidad de reestructuración de la enseñanza superior, emergente de políticas estratégicas gubernamentales.

Esta propuesta de Acafe, apoyada a la luz de experiencias pioneras de aquellas naciones e instituciones que, leyendo los escenarios, había señalado caminos posibles, influyó de forma significativa en el sistema de evaluación de las instituciones de enseñanza superior en Brasil y, evidentemente, en Univille. Igualmente, se debe señalar, también, que los paradigmas emergentes con fuerte expresión del mundo occidental, intervinieron en las percepciones de los educadores en el espacio académico, frente a las teorías cuyos referenciales negaban la racionalidad técnico-científica.

Esta reflexión consistió en un soporte importante para entender las profundas relaciones de la educación superior con la sociedad, tomando la dimensión política como estructurante del nuevo paradigma, teniendo como eje la racionalidad substantiva.

Para el sistema Acafe esta comprensión está explícita en la proposición del Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior (SINAES), traducida en principios, como por ejemplo, el respeto a la diversidad y a la sintonía con la realidad institucional. Y, para materializarla, se articula y se organiza con todas las IES integrantes del sistema una nueva propuesta de evaluación de la educación superior. Un dato nuevo y sorprendente es la participación de agencias normativas y de regulación, en el caso, el CEE/SC (Consejo Estadual de Educación de Santa Catarina), que asume atribuciones a partir del Acuerdo de Cooperación Técnica firmado con el Conaes en abril de 2005.

Quedó, entonces, expreso que el CEE/SC es la agencia responsable para la operacionalización de los procesos del Sinaes en la IES vinculada a la Acafe (ley n. 10.861/14/04/2004, inciso IV).

Aunque el desarrollo de todas las etapas están en proceso, las acciones estratégicas ya pueden ser señaladas en este proceso inicial, y pueden ser consideradas, como el proceso básico de evaluación que se juzga coherente y pertinente para una institución de educación superior, espacio declarado de producción y de difusión del conocimiento.

EL CASO CHILENO

El caso de Chile, en este estudio, se basa en los documentos elaborados y publicados por el Ministerio de Educación (2000, 2004, 2006 y 2007), por la Universidad

de Atacama (CHILE, 2007b y 2008) y en los interlocutores Catani, Esquivel y Porto Gilioli (CATANI; ESQUIVEL; GILIOLI, 2007). En estos documentos se describe que las reformas recientes del sector educativo chileno habían ocurrido bajo el régimen militar, en el período de 1973 hasta 1990, inaugurando la implementación del neoliberalismo en América Latina.

En Chile, en la década de 1960, los más jóvenes cursaron la enseñanza media, creciendo la demanda por el ingreso a la educación superior. Asimismo, el aumento del número de instituciones de educación superior ocurrió solamente en la década de los 1980, lo que fue evidenciado, también, en Brasil, en la década anterior (1950). Todavía en los años 1970, solamente el 5% de la población chilena de 18 hasta 24 años de edad tenía acceso a los estudios superiores. Esto explica, en parte, la aceptación de la ola privatista. En este sentido, “el acceso a la educación era extendido a las clases media y alta, satisfaciendo una demanda real y reprimida” (ESQUIVEL, 1996, p. 81).

Sin embargo, el régimen militar retrasó casi una década la implementación de reformas, al contrario a aquellas que ocurrieron en el período 1968-1970, cuando hubo una gran expansión de plazas y de la estructura universitaria superior chilena. En el gobierno de Pinochet se criticaba el proceso expansionista vivido por las universidades, especialmente durante el período anterior a la reforma (1968-1970), atribuyendo prácticas demagógicas a las autoridades del gobierno y de la universidad. De acuerdo con los autores señalados anteriormente, estas prácticas demagógicas pueden ser consideradas la causa por la cual ocurrió un deterioro de la expansión de la educación superior al final de la década de 1960, debido principalmente a lo que fue calificado de pluralismo sin restricción y politización, tanto que el régimen colocó a las universidades bajo intervención militar, nominando oficiales de alto grado como rectores de esas instituciones.

Si, por una parte, en este período se realizaron reformas interpretadas como democratizantes, la dictadura en el país andino, de acuerdo con los datos estadísticos, provocó un retroceso visible en lo que se considera la democratización y acceso a la educación superior. “Del 16,8% de los jóvenes de 20 a 24 años ingresaban al sistema universitario en 1973 había sido reducido al 10,5% en 1981” (ESQUIVEL, 1997).

Aunque el aumento de ofertas de plazas en las instituciones privadas ayudó a recuperar la cobertura global de IES para la población joven (el 15% de los jóvenes de 18 a 24 años estaba en este nivel de educación en los finales de la década de 1980), las universidades públicas y privadas, que cubrían el 11% en esta faja etárea en 1974, pasaron a atender solamente el 9% en 1990.

Las reformas chilenas se basaron en el concepto de que el sector educativo tendría que constituirse como un mercado similar a cualquier otro. No fue por otra razón que la oferta de educación superior pública disminuyó: hasta 1980, el 60% de los registros de graduación fueron concentrados en las universidades públicas, la mayor parte de ellas en la Universidad de Chile. En el final de la década de 1990, el conjunto de IES privadas abrigaba ya cerca de 50% de los registros de graduación.

La posición privatista y de mercantilización de la educación representó un nuevo modelo de la reforma de la educación superior, que ganó fuerza en otros países, entre estos, Brasil.

La Constitución chilena de 1980, en su texto, ratifica como legal el programa neoliberal de modernizaciones, sistematizándolo. Trata, entre otras medidas, de privatizar y de modernizar el sector financiero, de abrir el país al capital externo, de disminuir el gasto público, de modernizar la gestión y de fortificar el núcleo duro del Estado, la “mano derecha”, de acuerdo con Pierre Bourdieu (1998), que así lo califica.

En la educación superior ocurren cambios en la fisonomía, en la organización, en el funcionamiento y el financiamiento de las instituciones. La idea era romper el presumido monopolio estatizante de las ocho universidades chilenas existentes, en ese entonces. En la práctica, la privatización produjo la diferenciación, la estratificación y la segmentación del sistema de la enseñanza superior de acuerdo con el nivel social de los alumnos.

En la reforma universitaria de 1980, las grandes universidades (con la preeminencia de las dos estatales) habían sido desmembradas y recreadas u otras transformadas en universidades derivadas, autónomas, o institutos profesionales a partir de las dos mayores universidades estatales: la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado. Un proceso de diferenciación se instaló en Chile, que consistió en establecer tres categorías principales de IES: a) universidades (con postgrado y licenciaturas); b) institutos profesionales (sin pos-graduación); c) centros de formación técnica (b con carreras de 2 a 3 años). Esa diferenciación, contenida en la Constitución de 1980, se concretó substancialmente a partir de 1986.

Con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE – ley n. 18.962, de 10 de marzo de 1990), se estableció el Sistema de Acreditación, aplicado a las IES privadas recientemente creadas, el cual estaba basado en la examinación. En esencia, la examinación era aplicada por universidades autónomas a los egresados de las universidades privadas recién creadas. Si los resultados eran considerados satisfactorios, la nueva entidad obtenía la aprobación de la carrera. Este mecanismo fue el único existente en este período. Este sistema se destinaba a evaluar las nuevas instituciones privadas surgidas a partir de la década de 1980, toda vez que las anteriores (las universidades tradicionales y derivadas) disfrutaban de plena autonomía. Por otra parte, estas universidades componen, con el Ministerio de Educación y las Fuerzas Armadas, el Consejo Superior de Educación (CSE), creado en 1990, por acto de ley. El CSE fue determinante para ordenar, supervisar y permitir el funcionamiento de universidades e institutos profesionales privados.

“La Acreditación fue entendida como un sistema de supervisión integral de las instituciones privadas de Educación Superior, que se realizaba por medio de mecanismos diversos de evaluación periódica de desempeño” (SILVA JR., 1999, p 90). Eran efectuadas repetidas visitas, reexaminaciones selectivas, auditorías y evaluaciones. Las IES hicieron frente a tres etapas: aprobación, verificación y logro o no

de la autonomía completa. Esta última se concedía solamente después de seis años de funcionamiento de la IES. Si la autonomía completa no era conseguida, la acreditación podría ser prorrogada por cinco años más hasta lograr la aprobación de la autonomía. En caso de una segunda reprobación, la IES perdería el reconocimiento oficial. Este modelo estuvo en vigencia hasta 1999.

Como había poca experiencia en la evaluación institucional en Chile, algunas universidades, por iniciativa propia, se sometieron a procesos de evaluación internacional, fortaleciendo la política de sistematización de un proceso de evaluación que se enfocaba en calidad.

Al final de la década, 1999, había 240 instituciones de enseñanza superior. De estas, 64 eran universidades (39 privadas), 60 institutos profesionales privados y 116 centros de formación técnica. Pese a la función supervisora del CSE, esta expansión ocurrió en forma desordenada y sin la regulación debida. De esta tal forma, el Ministerio de Educación, finalmente, establece un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior.

Se juzga que este análisis puede aclarar la comparación que se detalla acerca de los sistemas y de los programas de evaluación institucional en Brasil y en Chile. Se tomó la opción de aplicar este estudio en la Universidad de Atacama (UDA) al considerar que su estructura, vocación, fines e intenciones se asemejan a aquellos visualizados en Universidad de la Región de Joinville (UNIVILLE).

Evaluación Institucional en la Universidad de Atacama

Así como Univille, Uda es una institución esencialmente regional, situada en el norte de Chile, que se dedica a enseñanza superior en las áreas de las artes, letras y ciencias, según Sills e Iglesias (2005). Su diseño de plan de estudios está orientado para atender a los intereses y desarrollo de la región respecto a la educación y a la tecnología. De acuerdo con los autores arriba citados, la Uda nació de la aglutinación de tres instituciones: la Escuela de Minas de Copiapó, creada hace 151 años (1857), la Escuela Normal de Copiapó, establecida en 1905 y la Universidad Técnica de Estado, establecida en 1947. Su sede principal está en la ciudad de Copiapó. Posee otras unidades: en Caldera, a partir de 1996, esencialmente, para la divulgación artístico-cultural y, en la sede de Vallenar inició las actividades en el año 1991, manteniendo carreras en régimen especial y en Santiago, al principio de 1990, con programas de continuación de estudios para alumnos ingenieros, un programa especial para el logro del grado de licenciatura en las “ciencias de la ingeniería”; y, más adelante, el título de ingeniero civil industrial. Funcionó, en este *campus*, el “Instituto de Derecho de Minas y Aguas” que ofrecía programas de magíster.

Tanto por la historia, cuánto por su naturaleza, Uda es una universidad autónoma, acreditada, pero que debe someterse a la acción regulatoria del Ministerio Educación, establecida en la Loce (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, n.

18.962 de 1990) y en ley n. 20129 de 23/10/2006, publicada en 17/11/2006 (Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior).

La Uda vivió, profundamente como institución, el mismo proceso de evaluación que Univille, con una diferencia. Participó voluntariamente del primer proceso en el año 2005 y fue acreditada por la CNAP como resultado de su autoevaluación institucional. Actualmente, en pregrado ofrece 8 cursos en el área de ingeniería, 5 en el área de humanidades y educación, 2 en el área de las ciencias jurídicas, 1 en el área de ciencias naturales y 7 en el nivel tecnológico, sumándose 23 carreras. De estas, 2 carreras fueron creadas recientemente en el contexto de la Uda: la carrera de construcción civil y la de geología. Su matrícula es de aproximadamente 2.300 alumnos. Sin embargo, una restricción a la ampliación de ofertas se debe a políticas de desarrollo orientadas hacia el mejoramiento de los actuales programas de pregrado, en lugar de una mayor cobertura. Por el momento, los programas de postgrado están suspendidos. La demanda es atendida por medio de convenios con otras instituciones del país (en Santiago, principalmente) y, en el exterior (Brasil, Canadá, E.E.U.U., España y Alemania).

La Uda ofrece cursos y programas descentralizados, de acuerdo con las necesidades y las peticiones emergentes de las compañías de la región.

El principio básico de su estructura organizacional es la integración de las áreas del conocimiento que constituyen sus carreras, con la preeminencia especial para el área de la educación y de las ingenierías. Un eje es común para las carreras que califican a profesores para la educación básica y media, llamado licenciatura en educación. Los componentes del plan de estudios tienen tratamiento distinto para pedagogía en educación general básica, pedagogía en educación física, pedagogía en inglés y pedagogía en educación parvularia. El área de las ingenierías posee un plan común, también otorga la licenciatura en ciencias de la ingeniería y desarrolla planes diferenciados para los cursos de ingeniería en minas, en metalurgia, en industria, en informática y en geología. Además, posee un instituto tecnológico donde imparte siete carreras técnicas. Los proyectos de investigación y de extensión contemplan las necesidades educativas y sociales relevantes en el ámbito de la sociedad chilena y de Copiapó.

Se puede afirmar que la Uda es una universidad que vive los problemas de su entorno sin descuidar las cuestiones más amplias que atañen a las universidades como la globalización; formación, profesionalización y mercado de trabajo; renta y calidad de vida; medio ambiente; humanización, valores y principios, entre otros. Busca alcanzar una posición prominente en sus áreas de saber, de formación profesional, técnica y cultural, teniendo como referencia los niveles de calidad dentro de padrones internacionales.

En esa dirección, la Uda, en 1990, propuso la creación de la Corporación para el Desarrollo de la Universidad de Atacama (CORPROUDA), constituida por compañías destacadas existentes de la región, estableciendo una vinculación permanente

entre el sector de la empresa y el desarrollo posible de la universidad. Más adelante, esta corporación, amplió sus objetivos y su alcance, convirtiéndose, en el año 2000, en la Corporación para el Desarrollo de la Región de Atacama (CORPROA). Creó, además, la Fundación para la Extensión Académica y Cultural de la Universidad de Atacama (FUNDAC-UDA) en 1994, a quien encargó una triple tarea: la administración de la Escuela Técnico Profesional de la Universidad (ETP), la ejecución de programas artístico-culturales y la administración de la radio universitaria. En el año 2000, como respuesta al desafío del Ministerio de Educación, la Universidad de Atacama y la Fundac-Uda, forman una sociedad anónima limitada, para revitalizar el Centro de Formación Técnica de la Universidad de Atacama (CFT-UDA), creado para promover, desarrollar e innovar los programas y las ofertas educativas de la educación de nivel superior. Este CFT, situado en Copiapó, es el Centro Internacional Técnico “Benjamín Teplizky”. La Uda cuenta además con tres institutos de investigación y desarrollo: Instituto de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (IDICTEC), el Instituto de Asistencia a la Minería (INSAMIN) y el Instituto de Derecho de Minas y de Aguas y de un Centro Regional de Investigación y de Desarrollo de Atacama (CRIDESAT).

En cuanto a la gestión, las políticas institucionales, las directrices orientadoras trazadas y aprobadas, publicadas en 1996, posibilitaron la elaboración del Plan de Desarrollo Estratégico Institucional para el quinquenio 1996-2000. El documento es un instrumento relevante que define la misión, las intenciones institucionales, los lineamientos estratégicos, objetivos específicos y acciones prioritarias. Los planes estratégicos de las facultades y departamentos habían sido desarrollados simultáneamente entre 1998 y 2000. Fue establecida, así, una cultura del planeamiento estratégico en toda la Uda, para el período 2001-2004. La universidad busca consolidar entre 2006-2010 otros planes de desarrollo estratégico por medio de una acción participativa de la comunidad académica, de los empleados y de los profesionales de la administración de la universidad.

A pesar todo el esfuerzo y méritos académicos, la Uda vivió en 2002 una crisis financiera e institucional muy seria, costándole mucho reestablecer el equilibrio. Con significados diversos para la misma, el colectivo de académicos se fortaleció y con nuevo ánimo la universidad empezó un nuevo ciclo del desarrollo.

En el contexto nacional, la Uda es miembro del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, del Consorcio de Universidades del Estado, del Grupo de las Universidades Regionales de Chile y del Consejo de Rectores de la Zona Macro del Norte. En el plan internacional, integra el Consejo de Rectores para la Integración de la Sub-región Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS), de la Red de Universidades Regionales Latinoamericanas y de la Asociación Internacional de Universidades.

Como las demás universidades, su estructura es jerárquica y su funcionamiento se establece por órganos colegiados. En cuadro de personal está integrado por 380 personas, nominadas por concurso público conforme la legislación. Existen

cargos directivos, designados directamente por el rector, y otros cargos académicos determinados después de consultas a la comunidad académica. También está reglamentada la evaluación del cuadro de personal, lo que sucede anualmente, además de la presentación obligatoria de un informe del desempeño.

La autoevaluación institucional de la Uda consistió en determinar mecanismos de control y garantía de calidad, reunir informaciones indicativas del cumplimiento de los fines y las intenciones declaradas en los planes y los proyectos y la toma de decisión dirigida al futuro, teniendo como objetivo la acreditación. Antes de iniciar el proceso, los miembros de la comisión participaron en cursos y reuniones para internalizar el programa, así como los marcos conceptuales, de la lógica que orienta el proceso de autoevaluación y el conocimiento del material y de los instrumentos. Así, construyeron el informe de autoevaluación como demostración del desempeño institucional. Este informe de autoevaluación de acreditación de la Universidad de Atacama se envió a la CNAP.

EL CASO CHILENO Y EL CASO BRASILEÑO – PRIMERAS APROXIMACIONES

Evaluación Institucional: Chile y Brasil

En Brasil, antes de discutir los movimientos reformadores de la educación superior, cabe acentuar que las universidades son un fenómeno reciente. “Ninguna institución con *status* de universidad existió en el período colonial ni en el imperial” (CUNHA, 2003, p. 161). Al contrario de Chile. Aún, según este autor, “en los primeros cinco años de la era de Vargas [1930-1945], se constituyó en Brasil dos políticas educativas: una autoritaria, por el gobierno federal, otra liberal, por el gobierno del Estado de San Pablo del Distrito Federal”, entiéndase, Río de Janeiro, en ese entonces (CUNHA, 2003, p. 163). De ese modo, sin embargo no han sido las primeras instituciones brasileñas con el nombre de universidades, la Universidad de São Paulo y la Universidad de Río de Janeiro, ambas en la década de 1930, fueron efectivamente las primeras que así se caracterizaron pues reunían las diversas áreas del conocimiento.

Sin embargo, solamente en la década de 1950, se verifica en la educación superior brasileña la necesidad efectiva de expansión. De la misma manera que en Chile, hubo aumento de la demanda por estudios superiores en los años 1950 (más jóvenes habían comenzado a concluir la enseñanza secundaria). La respuesta del gobierno federal brasileño fue crear nuevas facultades, establecer la gratuidad y federalizar las antiguas IES estatales y privadas, las cuales fueron agrupadas y transformadas en universidades. Con la constitución gradual de un campo universitario a escala nacional en Brasil, la cuestión de la reforma del sistema entró en la agenda de los debates. Los movimientos de estudiantes y de profesores universitarios habían comenzado a exigir cambios democratizantes.

Al principio de los años 1960 fue observado, por lo tanto, el registro de la idea de la reforma de la educación superior en el contexto más amplio de las reformas de base del gobierno João Goulart (que acabó siendo derrumbado por un golpe militar en 1964). Eran centrales la cuestión de la autonomía de las universidades (presupuestarias y la elaboración de estatutos), el fin de las cátedras y la participación discente en los cuerpos colegiados, además de otras demandas como destaca Cunha (2003, p. 176).

A pesar de la ampliación del acceso a la educación superior brasileña hasta el principio de la década de 1960, la consolidación del sistema universitario en el país sucedió solamente con la Reforma de 1968, bajo el régimen militar (1964-1968). Las facultades de filosofía, ciencias y de letras, modelo hasta entonces predominante, fueron fragmentadas en unidades menores, las cátedras habían sido extinguidas, los posibles subversivos expulsados del medio académico, se nombraron interventores para los puestos de la administración de la universidad y el control policial se tornó más rígido. Al mismo tiempo, hubo estímulo a la expansión de la educación superior privada, la ola privatista, como en Chile.

Por otra parte, si tenía expansión en el acceso, también hubo mejora en las condiciones de oferta, como por ejemplo: profesionalización de la carrera docente (contrato para dedicación exclusiva y en tiempo integral), aumento substancial de los recursos para el postgrado (ampliado a todas las áreas) y el fortalecimiento de la indisolubilidad: enseñanza, investigación y extensión.

En Brasil, el período fue extremadamente represivo, así como en Chile, pero caracterizado por una reorganización del sistema universitario, con gran desarrollo de la educación y de la investigación en el área tecnológica. “Mientras, que en otros países de América Latina las universidades ya tenían tradición amplia, habían comenzado a ser desmontadas por los regímenes militares, la dictadura brasileña consolidó un sistema universitario que antes era frágil” (CUNHA, 2003, p. 178). Este cuadro solamente fue alterado con el movimiento de redemocratización en Brasil (1975-1985), donde los derechos civiles y la libertad perdidos se habían recuperado y se mantuvieron las conquistas del modelo de educación superior derivado de la reforma de 1968. La preocupación con la relación entre extensión y calidad de la enseñanza superior se anticipó, fortificándose, consecuencia del proyecto de la sociedad de los años 1970.

Brasil tiene un sistema de evaluación de la educación superior desde 1976. La Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), órgano federal vinculado al Ministerio de Educación, ha sido anualmente evaluada hasta 1981 y bienalmente a partir de 1982. Son evaluados todos los programas de maestría y doctorado, por medio del juicio de pares. En 1993 el gobierno del presidente Itamar Franco (1992-94) instituyó el PAIUB (Programa Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas).

La característica principal y relevante del programa consiste en el hecho que la evaluación realizada en las carreras de pregrado, por ejemplo, no era considerada un mero instrumento de medida y de control de la eficacia académico-administrativa,

sino como inductora lógica del desarrollo institucional. “Experiencias exitosas de una institución fueron aprovechadas para ser utilizadas en otras. La adhesión era voluntaria, en respecto a la lógica interna de cada institución y la evaluación era continua” (SILVA JR.; CATANI; GILIOLI, 2003, p. 12-13).

A partir de 1981 se establece en Chile una tentativa de sistematizar la evaluación de la educación superior que, hasta entonces, no existía formalmente, según Silva (SILVA JR.; SGUISSARDI, 1999). Pero, “en contrapartida, se promueve la creación de nuevas instituciones privadas [...] al amparo de una legislación normativa flexible y permisiva, de manera que el control de la calidad de las nuevas IES fue muy limitado y muy débil” (ESQUIVEL, 1998, p. 248). En Brasil, en el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), se intentó implementar una medida similar por medio de la idea de refundir las universidades como “organizaciones sociales” (las comillas son de la autora), cuya concepción de sus estatutos fue basada en mecanismos que siguieron la lógica del libre mercado. Sin embargo, la idea no llegó a ser concretada.

Con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (ley n. 9.394/1996), el gobierno establece los nuevos parámetros para la educación superior. Cabe resaltar en esta ley el Examen Nacional de Cursos (“Provão”), que tuvo como propósito la categorización de las IES, la diversificación de ofertas, limitación de los recursos destinados a las universidades públicas y el estímulo a la ampliación de la red privada, que en pocos años llegó a ser predominante en gran número de instituciones y de alumnos matriculados.

Contrario al modelo descentralizado y de adhesión voluntaria (como el preconizado en el PAIUB, que fue relegado para un según plano), el “Provão” estableció en el Ministerio de Educación la responsabilidad de controlar la eficacia de las IES. Sin embargo, no se tiene noticia de ninguna IES cerrada por ser evaluada como de baja calidad. Las IES fueron encaradas como si fueran apenas agencias de prestación de servicios, en un ambiente de libre mercado regulador y no como instituciones de carácter público, con función social, asentadas en la idea de indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión. Tal modelo fue siendo desmontado en el período democrático, mientras que en el régimen chileno, la reforma de la universidad de 1980 seguía en la dirección inversa a la de Brasil, en la misma época.

En el sistema chileno, la evaluación basada en la examinación y en la acreditación (LOCE – 1990), era destinada a las nuevas instituciones privadas surgidas a partir de la década de 1980 (las anteriores, universidades tradicionales y derivadas disfrutaban de autonomía). Por otra parte, las universidades tradicionales componen, con el Ministerio de Educación y con el Consejo Superior de la Educación (CSE – creado en 1990), el sistema de las instituciones que evalúan las IES en el país.

En la evaluación a cargo del CSE (sus miembros eran representantes del Ministerio de Educación, de las Universidades Tradicionales, de otras IES y de las Fuerzas Armadas, con mandato de 4 años), las IES enfrentaban tres etapas:

aprobación, verificación y obtención o no de la autonomía completa. Esta última otorgada, solamente, después de seis años de funcionamiento de la IES. Si la autonomía completa no fue conseguida, se podría prorrogar la acreditación por cinco años más. En caso de una segunda reprobación, la IES perdería el reconocimiento oficial. También, no hay noticia de “desacreditación”, en Chile, tal como la “categorización” del “Provão” brasileño (las comillas son de la autora), puesta en ejecución por el gobierno, que no propició el cierre de ninguna institución. Por otra parte, la acreditación constituía una experiencia, un proceso sin reconocimiento, por lo tanto, una evaluación dudosa.

Semejantemente, tanto en Brasil como en Chile, la gran participación privada aumentó la cobertura de la educación superior y, simultáneamente, los índices de las matrículas ascendieron, vista la diferenciación de categorías de IES. Con excepción de las universidades, las otras categorías disfrutaban de pocos requisitos legales para funcionar, prácticamente, no haciendo investigación ni extensión, concentrando sus esfuerzos en la enseñanza, generalmente de baja calidad. Esa evidencia moviliza a los educadores y la sociedad brasileña, como en Chile, y provoca la constitución de un Sistema de Evaluación Nacional de Instituciones de Enseñanza Superior, concentrando esfuerzos en las carreras de pregrado, ya que lo postgrado posee un sistema propio regulado por la comunidad científica y tecnológica.

En el principio del gobierno del presidente Luiz Inácio da Silva (Lula), en 2003, los debates intensos se referían a la reformulación de la educación superior. Sin embargo, pocos cambios habían sido puestos en práctica, hasta ahora. Se destaca, entonces, el Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior (SINAES) en 2004, implementado gradualmente, en sustitución al “Provão”, volviendo a tomar, en gran medida, los criterios del PAIUB y el estímulo a la ampliación de vacantes en la red privada a través del Programa Universidad para Todos (PROUNI) y el Crédito Educativo, aprobado al principio de 2005. Tal programa consiste en las renuncias fiscales que benefician a IES privadas, las cuales tienen que conceder becas integrales o parciales a los alumnos de baja renta.

En Chile, las becas, en sus modalidades diversas, correspondían al 15% del financiamiento de la educación superior en 1996. El crédito estudiantil también consiste en un préstamo del Estado para pagar una carrera. Los alumnos deben liquidar el préstamo después de su graduación, amortizando la deuda con el pago de cerca de 5% de sus salarios, en un período máximo de 15 años, “consistiendo en una especie de diezmo modernizado y laico” (LAVADOS, 2002, p. 107).

El problema central de estos programas es la carencia de inversión en las universidades públicas, opción que consolida las ofertas de la educación superior privada y no garantiza la educación de calidad para los beneficiados del programa.

En Brasil, de este modo, las IES involucradas con el PROUNI promueven, ampliamente, en la práctica, el equivalente a los cursos pos secundarios privados para los segmentos de la población que antes no tenía acceso a los estudios superiores,

pues la competencia para el ingreso en la universidad pública es muy difícil para aquellos socio-económicamente desfavorecidos.

Una situación similar ocurre en Chile con la diversificación mercantilista de las ofertas de educación superior. A medida en que los más pobres no tienen acceso a las mejores universidades entran, en gran número, en carreras postsecundarias. Sin embargo, representa una ampliación del acceso (datos del Mineduc que se refiere a 2003 demuestran que los 70% de casi 550 mil estudiantes registrados en la educación superior son los primeros miembros de la familia en llegar a este nivel de formación), pero muestra la relación entre la baja calidad y el crecimiento del sector privado. En este contexto, las prácticas de la evaluación contable habían llegado a ser cada vez más importantes en el ámbito de las políticas educativas. Se instituye, entonces, el Estado-Evaluador que no hace caso de los valores, de la legitimidad y de la dinámica interna de cada IES.

De este modo, la evaluación es uno de los campos centrales en los cuales ocurre el choque entre la perspectiva político-participativa (que defiende más autonomía y una gestión efectivamente más democrática) y la gerencialista-contable (en la facción mercantilista y despolitizadora). Si el antiguo modelo corporativista ya no es más dominante, los dos otros disputan el nuevo protagonismo, con ventaja, hasta ahora, para el gerencialista. Por lo tanto, el actual cuadro general de conflicto de la hegemonía de la educación superior brasileña y chilena se asemeja mucho a la realidad predominantemente neoliberal, a pesar de que tienen concesiones puntuales a las garantías básicas, a la vida ciudadana y a la participación.

El Proceso de Autoevaluación en Uda y en Univille y la Formulación de Estrategias

Para dar la cuenta de la intención de la investigación, fue juzgado pertinente presentar inicialmente un cuadro síntesis, acentuando los elementos-claves del proceso de evaluación de los sistemas brasileño y chileno, contextos donde se insertan las instituciones objetos del estudio.

A luz de la exposición, es posible afirmar que, si existen diferencias entre los dos sistemas, aparentemente no son muy perceptibles. Una mirada más atenta incidirá en el Enade, no practicado en Chile, desempeño de los estudiantes en una prueba nacional, la cual no se ha incorporado al proceso de acreditación. Sobre la autonomía, explícita en el texto de la legislación brasileña y aspecto central de fuertes discusiones porque encierra procesos contradictorios y por no materializarse en la práctica de la evaluación en ninguna de sus etapas, no se constituye en el principio orientador, reforzando la tesis de que reside solamente en el discurso. Otro punto significativo, observado en el sistema de evaluación chileno, es el requisito de un plan institucional de mejoras de las debilidades evidenciadas por la comisión propia de la autoevaluación. En el sistema brasileño la comisión se limita a hacer recomen-

CUADRO 1
Aspectos significativos del proceso de la evaluación Brasil y Chile

Países	Brasil	Chile
Denominación	Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Superior – SINAES	Sistema Nacional de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
Responsabilidad	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación
Coordinación	Comisión Nacional de Evaluación de Enseñanza Superior – CONAES	Comisión Nacional de Acreditación CNA
Niveles	Postgrado, Pregrado, Instituciones, Carreras, Programas y Desempeño de los Alumnos	Postgrado, Carreras, Programas y Instituciones
Principios	<ul style="list-style-type: none"> - Globalidad - Comparabilidad - Respeto a la Identidad - Legitimidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía - Adhesión Voluntaria
Objetivos	<p>1 – Identificar el mérito y valor de las instituciones, áreas, carreras y programas en las dimensiones de enseñanza, investigación, extensión, gestión y formación; 2 – Mejorar la calidad de la educación superior y orientar la expansión de la oferta; 3 – Promover la responsabilidad social de las IES, respetando la identidad institucional y la autonomía; 4 – Subsidiar procesos regulatorios de acreditación y renovación de acreditación de IES, autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento de carreras</p>	<p>1 – Evaluar el cumplimiento de la misión institucional; 2 – Verificar la garantía de mecanismos eficaces de auto-regulación y garantizar la calidad interna de las IES; 3 – Apoyar el fortalecimiento de la capacidad de auto-regulación y del mejoramiento continuo de la calidad de las IES</p>
Etapas del proceso	I Instrumentos integrados: autoevaluación, evaluación externa, ENADE Examinación Nacional del Desempeño de los I Estudiantes) evaluación de carreras y instrumentos de información (censo y catastro)	Instrumentos integrados: autoevaluación, evaluación externa y pronunciamiento de acreditación

Países	Brasil	Chile
Criterios	<ul style="list-style-type: none"> - Misión y Plan de Desarrollo Institucional (PDI) - Política para la Enseñanza , Investigación y Extensión - Responsabilidad Social - Comunicación con la Sociedad - Políticas de Personal y Condiciones de Trabajo - Organización y Gestión - Infraestructura Física - Planificación y Evaluación - Políticas de Asistencia a los Estudiantes y Egresados - Sustentabilidad Financiera 	<ul style="list-style-type: none"> - Propósitos Institucionales - Integridad institucional; - Estructura Organizacional, Administrativa y Financiera - Estructura Curricular - Recursos Humanos - Efectividad del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje - Resultados del Proceso de Formación - Infraestructura, Apoyo Técnico y Recursos para la Enseñanza; - Vinculación con el Medio
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Matriz: dimensiones, categorías, grupo de indicadores, contenidos e indicadores - Situación deseada de cada indicador (padrones 5, 4, 3, 2,1) - Construcción de conceptos: Potencialidades, Debilidades y Recomendaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Guías de orientación para identificación de Fortalezas y Debilidades - Proceso de evaluación anterior - Plan de mejoría
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> -Abordaje Cualitativo y Cuantitativo - Recogida de Datos - Proceso analítico de documentación e Información - Entrevistas con informantes claves - Reuniones, seminarios, visitas <i>in loco</i> -Comunicación y socialización de los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordaje Cualitativo y Cuantitativo - Recogida de Datos - Proceso analítico de documentación e información - Entrevistas con informantes claves - Reuniones, seminarios, visitas <i>in loco</i> -Comunicación y socialización de los resultados
Contenido	Patrones de Calidad y Responsabilidad Social	Patrones de Calidad y Garantía Pública
Acción	Protocolo – Inscripción en el Sistema Interna: creación de comisión propia Externa: construcción de padrones, elaboración de manuales y entrenamiento de pares evaluadores verificación <i>in loco</i>	Protocolo – Inscripción en el Sistema Interna: creación de comisión propia Externa: construcción de padrones, elaboración de manuales y entrenamiento de pares evaluadores verificación <i>in loco</i>
Resultados	Informes Parciales Análisis y Parecer de la CONAES Acreditación/ Renovación/ Negación	Informes Parciales Análisis y Parecer de la CNA Acreditación / Negación

Fuente: Propia.

CUADRO 2
Autoevaluación institucional: UNIVILLE y UDA

Dimensiones/Criterios		Elementos de Análisis	
UNIVILLE	UDA	Categorías	Indicadores
Misión y Plan del Desarrollo Institucional (PDI)	Propósitos Institucionales	Declaración Pública de Fines, Propósitos, Objetivos, Directrices, Compromisos, Contexto, Perfiles, Desarrollo, Mecanismos de Evaluación	Coherencia, Claridad, Identificación, Efectividad, Participación y Articulación, Relación entre: Fines, Propósitos y Objetivos, Conocimiento y Sintonía con PPI (Proyecto Pedagógico Institucional)
Política para Enseñanza, Investigación y Extensión	Resultados del Proceso de Formación	Responsabilidad, Actualización Proyecto Pedagógico, Innovaciones y Tecnología, Evaluación, Operacionalización de la Investigación, Extensión e Iniciación Científica, Relevancia, Fuentes de Recursos y Fomento	Claridad, Definición de Criterios, Líneas, Grupos, Proyectos, Producción, Intercambio, Financiamiento, Relaciones con el Contexto, Eventos, Divulgación, Catastro en el CNPQ (Consejo Nacional de Enseñanza y Pesquisa)
Responsabilidad Social	Vinculación con el Medio	Integración de las IES con Sectores Público, Social, Cultural, Económico, Mercado de Trabajo, Ambiente y Prestación de Servicios	Coherencia de Programas y Proyectos, Convenios, Formas de Asistencia, Acceso y Permanencia, Información y Financiamiento
Comunicación con la Sociedad	Integridad Institucional	Imagen Pública, Sistemas de Comunicación y Información, Respeto a los Usuarios	Internet, Intranet, Publicaciones Informes, Reglamentos, Convenios, Representatividad, Opinión Pública y de los Usuarios
Políticas de Personal y Condiciones de Trabajo	Recursos Humanos	Perfiles y Planes de Carreras, Políticas y Criterios de Selección, Contratación, Calificación, Perfeccionamiento y Evaluación, Clima Institucional y Estructura Organizacional.	Articulación entre Planes, Políticas, Condiciones y Régimen de Trabajo. Programas de Capacitación, Formas y Mecanismos de Evaluación, Idoneidad Profesional, Nivel de Satisfacción, Mecanismos de Participación
Organización y Gestión	Estructura Organizacional Administrativa y Financiera	Plan de Gestión, Metas, Objetivos Mecanismos de la Evaluación, Estructura de Gobierno, Órganos Colegiados	Coherencia PDI y PPI, Adecuación de Sistemas de Información y Formas de Comunicación entre los Niveles, Adecuación de la Estructura y las Necesidades de las IES, Eficacia de las Estrategias

Dimensiones/Criterios		Elementos de Análisis	
UNIVILLE	UDA	Categorías	Indicadores
Infraestructura Física	Infraestructura, Apoyo Técnico y Recursos	Instalaciones y Recursos, Políticas y Planes de Ampliación de Espacios e Instalaciones, Adecuación, Adquisición, Actualización y Manutención de Equipamientos, Instrumentos, Materiales, Acervo, Contratos y Financiamiento	Adecuación a los Objetivos de Enseñanza, Investigación y Extensión, Cantidad, Calidad y Funcionalidad, Gestión, Acceso, Seguridad, Higiene, Relación Número de Usuarios/Satisfacción, Mecanismos de Control, Criterios para Identificación de Necesidades Dominio y Fuentes de Recursos
Planeamiento y Evaluación	Estructura Curricular	Adecuación y Efectividad del Planeamiento, Relación PPG (Proyecto Pedagógico – Pregrado) y PPC Perfil Profesional, Currículo y Competencias de los Egresados, Resultados	Articulación, Coherencia y Relación del Planeamiento, Proyectos, Metas y Contexto Institucional, Mecanismos de Evaluación, Resultados y Ajustes
Políticas de Asistencia a los Estudiantes y Egresados	Efectividad del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	Política de Acceso, Permanencia y Acompañamiento, incluso, de los Egresados, Sistemas de Información y Registro. Articulación Teoría Práctica (Actividades Académicas) Control de la Calidad del Proceso	Definición de Criterios y Requisitos de Ingreso y Titulación. Programas: Intercambio, Pasantías, Eventos, Divulgación, Evaluación de los Resultados, Acompañamiento, Asistencia y Apoyo a los Discentes y Docentes
Sustentabilidad Financiera		Política Presupuestaria y de Aplicación de los Recursos: Liquidez, Patrimonio, Aplicaciones, Desarrollo de los Recursos Humanos	
	Plan de Desarrollo Institucional		Identificación de Fortalezas y Debilidades, Prioridades, Ajustes, Inversiones Adicionales, Definición de Políticas, Capacidad de Gestión Institucional y Fomento a la Calidad de los Servicios

 Sin evidencia

Fuente: Propia

daciones. Estos tópicos son importantes, pero no afectan este tipo de estudio. Si la divergencia fuera extrema sería poco probable señalar los elementos de semejanza.

En la página siguiente se presenta un cuadro construido a partir de las dimensiones, los criterios, las categorías y los indicadores señalados en la legislación, los documentos y los manuales producidos por los Ministerios de Educación de Brasil y de Chile y por las Comisiones Nacionales de Evaluación de los respectivos países.

Se pretende, con este cuadro referencial, sostener preliminarmente el análisis comparativo entre los procesos de evaluación en Univille y Uda Comisión Nacional de Evaluación de Enseñanza Superior. También se señala que la discusión enfoca la autoevaluación, proceso ya consolidado en las dos instituciones en el período comprendido entre 2005-2008.

Los criterios y indicadores sin evidencia en Univille y en Uda, denotan la naturaleza distinta de las instituciones en foco. Univille es una institución que se mantiene con recursos propios, resultantes de su propio hacer, sin embargo, recibe en escala pequeña subvenciones públicas. Se caracteriza como una institución comunitaria privada. La Uda es una institución pública, pero su supervivencia depende de la calidad del producto y del servicio que ofrece, es decir, del público que tiene acceso a la universidad. Las subvenciones y aportes están vinculadas con su plan del desarrollo institucional. Obligatoria, para ambas, los resultados de la evaluación son los definidores de la acción, estratégicamente.

Se debe resaltar que la Uda satisface las medidas de mejora propuesta a partir de los resultados del proceso de autoevaluación anterior, en 2005. Cuenta actualmente con un plan de desarrollo estratégico 2006-2010, donde se definen los objetivos y las intenciones institucionales, la incorporación de acciones, mecanismos de verificación y de personas responsables.

Comparando los resultados de la dimensión 1, existe coherencia de principios, de intenciones, de fines y de objetivos en ambas universidades. Uda privilegia la optimización de la calidad en lugar del aumento del tamaño y el alcance geográfico, y Univille busca posicionarse en el espacio regional expandiéndose, sin perder el foco en la calidad, su diferencia, en virtud del contexto altamente competitivo.

Las potencialidades de Uda se apoyan en el modelo de gestión orientada a lo estratégico y la evaluación de los resultados en la participación y en desarrollo de las personas. En Univille las metas no están muy declaradas, así como las responsabilidades, por lo tanto, no están internalizadas por el colectivo institucional. Las evidencias señalan que los resultados de la evaluación son poco utilizados. Si tiene un plan estratégico que se origina en el PDI, el acceso es restringido, lo que hace impracticable los compromisos de las personas. La CPA señaló esta fragilidad.

En cuanto a la dimensión 2, la Uda se encuentra en vías de renovación de su modelo pedagógico, iniciado en la “Facultad de Humanidades y Educación”, unidad que conduce el proceso y asesora a otras unidades en la elaboración y dirección de los proyectos de implementación de los cambios curriculares. Como elemento

común, los nuevos diseños buscan sobrepasar los modelos tradicionales centrados en la enseñanza. Las estrategias más significativas consisten en la oferta de cursos de verano (mes de enero) para las carreras que presentan altos índices de reprobación, haciendo posible a los alumnos avanzar, recuperando la secuencia normal del currículo dentro del año académico y la nivelación en matemática para los alumnos de Ingeniería, con el objetivo de mejorar los resultados en los primeros niveles de la carrera. Con respecto a los sistemas de intervención más globales, hay un plan experimental de nivelación para estudiantes desfavorecidos académicamente, teniendo como objetivo la mejora de los indicadores académicos de la institución. Involucrada con el entorno regional, la investigación tiene como propósito fomentar, apoyar y coordinar las actividades de creación artística y de postgrados, relacionándose con el plan del desarrollo institucional. En particular, articulando organismos, entidades públicas y privadas, por intermedio de un comité.

De acuerdo con la investigación realizada, el 62% (CHILE, 2007b) del colectivo institucional reconoce que Uda fomenta y financia la investigación y la creación artística. Cuenta con una estructura orgánica, financia proyectos internos y una estrategia institucional para optimizar fondos públicos. Por otra parte, los profesores concentran las líneas de investigación en las disciplinas que ofrecen. Existe cierta debilidad cuanto al perfeccionamiento de los académicos.

En Univille los cursos de pregrado y postgrado también fueron evaluados y sus proyectos redefinidos. Las potencialidades inciden sobre la titulación del cuerpo docente, la infraestructura, la articulación con el contexto, la satisfacción a la demanda regional, el sistema de apoyo al estudiante, también desfavorecido académicamente, más allá del buen desempeño en el Enade. Se destacan, estratégicamente, la evaluación docente, la investigación con tres cursos de maestría y la extensión, con convenios y proyectos sociales. Sin embargo, hay un largo camino para consolidar la satisfacción a la demanda, proyectos interdisciplinarios, productividad de los profesores y el significado de la interlocución entre la educación, la investigación y la extensión. Una de las fragilidades, excluyendo el aporte financiero, es el resultado del modelo pedagógico poco innovador, de propuestas curriculares fragmentadas y de pequeña expresión de las carreras de formación para la docencia.

Las evidencias con respecto a la responsabilidad social, en Univille, se concentran en las cuestiones socioambientales que imparten las carreras en el área de educación, la salud y el medio ambiente (Medicina, Odontología, Educación Física, Ingeniería Química, Ingeniería Ambiental, Biología, Historia y Artes). Desde su creación, la universidad acentuó la búsqueda de respuestas para su entorno como un diferencial, una estrategia, su fuerza motor. En este ámbito, se visualiza su fortaleza. La CPA recomienda la mayor atención en la articulación de los mecanismos de acceso y permanencia de los ciudadanos con necesidades de educación especial en virtud de la fragilidad al incidir sobre las dificultades de asistencia. En los documentos elaborados por la Comisión de la Uda el compromiso declarado en su misión se

materializa en las relaciones con los sectores públicos, productivos y el mercado de trabajo. Es evidente la coherencia de los programas, de los proyectos y la existencia de integración de la IES con los sectores público, social, cultural, económico, mercado de trabajo, con la región y la prestación de servicios. En este sentido, tiene semejanza con el hacer de Univille.

En Uda, se destaca el papel del Instituto Tecnológico y de Museo de Mineralogía. Y más allá de la creación de entidades regionales, la participación efectiva de Uda en Corproa y el Fundac-Uda, ya citadas. En los servicios sociales de apoyo al proceso de formación se consideran las condiciones socioeconómicas de los alumnos que la universidad debe tomar a su cargo. En esta dimensión, una estrategia a ser considerada como relevante fue adoptada por Uda. Como garantía del acceso y de la permanencia de los alumnos, la atención a las carencias de los egresados de la educación media, reduciendo al mínimo la evasión y la prolongada permanencia en la carrera. Necesita, aun, contestar efectiva y eficientemente a su contexto construyendo los mecanismos y los instrumentos que señalan sus carencias y potencialidades, creando nuevas carreras y reformulando los currículos de los cursos que ofrece, teniendo como objetivo la incorporación de capacidades transversales, señaladas por el mercado de trabajo.

Una fragilidad percibida, que no evidenciaron los documentos de autoevaluación de Uda, es sobre el medio ambiente. La degradación aumenta por la actividad minera intensa, en el modelo de extracción. Una acción estratégica, de Univille, para la cuestión del medio ambiente es el proyecto Educa. Académicos de diversas carreras (Ingeniería, Derecho, Educación) desarrollan actividades educativas y de sensibilización en las escuelas de educación básica de la región. Asignaturas que tratan de esta materia también integran los currículos de las carreras.

Considerando los sistemas de información de las universidades en análisis y los recursos (internet e intranet), la comunicación interna y externa fue evaluada por las respectivas comisiones como satisfactoria. Tanto Uda cuanto Univille son instituciones reconocidas por sus usuarios, públicamente identificadas, y sus noticias propagadas en medios diversificados. Ambas poseen gran visibilidad y fuentes de comunicación propias. Univille, incluso, ya ha consolidado su editorial y Uda, la radiodifusión. Ambas privilegian la biblioteca como soporte. Sin embargo, como la información está más dirigida al proceso de organización y muy poco a la política de gestión, los datos se encuentran dispersos.

La solución encontrada por Uda, en vista de la fragilidad evidenciada, consiste en la construcción de un sistema de información institucional integrado que permite, continuamente, realizar la guía, medir desempeños, localizar distorsiones y evaluar el grado de impacto de los resultados. Esto significa, estratégicamente, que el protagonismo de los actores produce la información y fortalece la comunicación. En esta dirección, más allá de los recursos de la informática, cuenta con dos salones con equipos para realizar videoconferencias, reuniones, reexaminaciones, ciclos de cine

arte, entre otras actividades. Univille apuesta a la representatividad y la articulación de los diversos segmentos que se congregan en la universidad y en la sociedad civil organizada, más los recursos multimedia.

La dimensión 5 se ocupa de la política de recursos humanos y de las condiciones de trabajo. El resultado de la investigación apunta que el colectivo institucional de Uda y Univille demuestra la satisfacción con las condiciones de trabajo, exceptuándose la remuneración, no siempre de acuerdo con la responsabilidad del hacer de una universidad. Las políticas de contratación, del régimen de trabajo, de la calificación y de la evaluación, también no diferencian en cuanto a las funciones, los fines y los objetivos. Los mecanismos y los procedimientos son claros y públicos, para las categorías docente y administrativa, en Uda, a consecuencia de su naturaleza y, de acuerdo con el estatuto de la universidad y la ordenanza general de carrera académica.

En Univille, los cargos de la categoría administrativa no se consideran académicos. Se seleccionan los profesores, por convocatoria pública, por medio de concurso de pruebas y de títulos, conforme al plan de carrera docente. Por las necesidades emergentes se permiten los contratos temporales. Una comisión específica es nominada por el rector. Para la categoría administrativa los procedimientos son diferentes. No hay concurso público. La elección es interna e incluso puede ser hecha por agencias especializadas, dependiendo del cargo.

La estrategia adoptada en Uda incluye, para los profesores, más allá de la publicación de la llamada a concurso, en periódicos de circulación nacional, de evaluación inicial por el departamento al cual postula el académico, dirigiendo los resultados al vicerrector, quien preside la comisión de nombramientos y promociones, de modo que se proceda a la evaluación y se proponga al rector el nombramiento correspondiente. Existen tres modalidades para materializar la vinculación legal de los profesores: a) en la condición de titular; b) en la modalidad de contrato; c) de prestación de servicios a honorarios. Actualmente, 67% son titulares y 33% contratados.

En los procedimientos adoptados por Uda, la comisión permanente de nombramiento y promociones, se constituye de profesores altamente calificados y reconocidos. Todo el proceso de evaluación académica es de su responsabilidad, incluso el avance en la carrera, para la cual el profesor se somete. Cuenta con mecanismos de evaluación cuyos indicadores, más allá del desempeño, consideran la productividad. Estos mecanismos están de acuerdo con el reglamento y manual de evaluación académica (decreto n. 6 de 1988).

Independiente de la categoría y de la naturaleza del vínculo existe un sistema de control y evaluación de las actividades académicas en todos los sectores de Uda. Se juzga muy significativa la estrategia que se refiere a la realización de claustros de evaluación docente. Otra se refiere a la renovación del cuadro, con la propuesta de desvinculación asistida de los profesores de edad más avanzada.

Hay que destacar, en Univille, las investigaciones periódicas del clima organizacional; el programa de calificación y de apoyo pedagógico a los profesores. Sin

embargo, no está sistematizada la evaluación del segmento administrativo y es muy restringida la participación de aquellos que son exclusivamente profesores. Causa cierta extrañeza este vacío institucional.

En cuanto a la dimensión 6, la organización y la gestión, por la experiencia construida a lo largo de los años y por el proceso de la autoevaluación, ya vivido profundamente, Uda cuenta con un plan de desarrollo institucional y un plan estratégico articulados, donde las metas, objetivos, indicadores, plazos y personas están claramente definidos, facilitando su gobierno.

Univille es una universidad reciente, reconocida en 1995 y en proceso de consolidación. Carece de un plan de desarrollo institucional que le haga posible un mejor gobierno, como afirma Tubino (1997, p. 48), “una universidad con gobierno se ocupa de los asuntos más importantes y de problemas, dando prioridad a los asuntos. Una universidad de poco gobierno y de más administración se involucra básicamente con los problemas”. Y es exactamente en estos conceptos que inciden los referenciales de la eficiencia y de la eficacia, punto del estrangulamiento de la autoevaluación.

La Uda, frente a los documentos y prácticas explicitadas, y como se puede constatar en el transcurso de este estudio, a pesar de las fragilidades reconocidas, ha basado el proceso de gobernabilidad en su cuerpo colegiado. Las cuestiones relacionadas con la enseñanza, la investigación y la extensión son los focos de la adaptación estratégica. Las maneras de participación, aunque normadas, son fluidas y consensuadas.

Univille es bien administrada. Las estrategias se construyen visualizando la anticipación de problemas y se sostienen en la búsqueda de soluciones rápidas. Esta afirmación resulta del análisis del proyecto pedagógico institucional, del plan de desarrollo institucional y del informe de la autoevaluación. Estos instrumentos son coherentes.

La estructura y la organización se ajustan a las necesidades de la IES. Lo que no se adecua es su funcionamiento en el indicador que se ocupa de las formas de comunicación entre los niveles. Por las evidencias, la acción colegiada está comprometida. De esta forma, las estrategias pueden ser eficientes (los métodos y los procesos), pero no siempre serán eficaces (los comportamientos y las actitudes dirigidas para los fines y las intenciones).

Citando otra vez a Tubino (1997, p. 47) como interlocutor, así se expresó: “todas las universidades tienen una administración, pero no todas tienen gobierno. Solamente aquellas que se acercan a la autonomía tienen la posibilidad para instalar un gobierno universitario”.

Para ampliar, para ajustar y para evaluar las condiciones de la infraestructura física, los recursos y los equipos, la Uda formula estrategias a partir de la investigación de sus usuarios (profesores, empleados, alumnos y comunidad externa). Los resultados evidencian una fortaleza que reposa en los espacios para la disponibilidad de las “NTICs”, incluyendo la biblioteca.

En Univille, como en Uda, los materiales, los recursos tecnológicos, las salas de clase informatizadas, los laboratorios especializados, equipos, espacios para los deportes, entre otros, están a la disposición de todos los usuarios. Sin embargo, en Univille, a pesar de no haber investigación, fue evidenciada por la CPA la necesidad de la adecuación de los espacios a los deficientes físicos, y el área de convivencia universitaria, como salas de los profesores, casinos, cafés, es escaso.

Los recursos, las inversiones y los financiamientos se relacionan intrínsecamente con la demanda. Esa es la fuente de generación de los proyectos para la enseñanza, la investigación y la extensión. En ambas universidades, los procedimientos se relacionan íntimamente con la racionalización de costos y la búsqueda de fuentes de financiamiento, es decir, con el autofinanciamiento.

Tratándose de planeamiento y evaluación y teniendo como indicador la estructura curricular y como elementos del análisis, la efectividad, la articulación, la coherencia, en Univille, las estrategias emanan del proyecto pedagógico institucional, lo que Porter (1980) trata como “señales de mercado” o “maniobras competitivas”.

En Enseñanza, la evaluación de los estudiantes y de los profesores puede ser considerada como la estrategia y herramienta de la gestión utilizadas por los diversos sectores de la universidad: vicerrectoría, directores de departamento, recursos humanos, entre otros. En la investigación, la producción científica se dirige para la región y la extensión concentra esfuerzos en las demandas comunitarias. No está claro qué mecanismos habían sido utilizados para la formulación de estas estrategias, pero los registros de la CPA indican la emergencia del ambiente externo e interno, como por ejemplo, la adecuación del currículo de las carreras y el diseño del perfil profesional de acuerdo con la demanda del mercado.

En Uda, el plan de desarrollo institucional 2006-2010 (PDI), a la luz de la diagnosis, define en sus 47 páginas, las metas, los objetivos, las acciones, los responsables y los mecanismos de la verificación del grado del alcance y/o cumplimiento de la misión institucional (desarrollo sustentable de la III Región – Atacama de Chile), eje articulador de todo el proceso.

En esta dimensión se puede constatar que, en Uda, el avance está relacionado directamente con la apropiación de la teorización de Mintzberg y Quinn (2001), adoptando la estrategia como perspectiva, articulando y compartiendo intenciones y acciones con todos los miembros de la institución.

Comparando los datos producidos por las respectivas comisiones de la autoevaluación, en Univille están claramente definidas en el proyecto institucional las formas de acceso y de permanencia de los estudiantes así como la orientación, la participación y el intercambio. Se destaca el sistema de información y el registro, la experiencia de la futura profesión por medio de la pasantía curricular, la iniciación a la investigación y la construcción del perfil del estudiante que ingresa. Una debilidad incide sobre el acompañamiento de los egresados, específicamente, la formación continua.

En Uda, la meta a ser concretada se refiere a la efectividad del proceso enseñanza/aprendizaje, lo que significa alcanzar los patrones de eficiencia y de eficacia (la capacidad de producir cambios en el ambiente y por él modificarse a sí mismo), tomando en cuenta las recomendaciones formuladas por los colegios profesionales, los empleadores y los usuarios.

En suma, la estructura curricular de una carrera, se orienta por el perfil de egreso en cuanto a sus contenidos y por el perfil profesional en lo que dice relación con las conductas o competencias que los egresados deberán poseer para su desempeño laboral. La Universidad entiende que el perfil profesional integra el perfil de egreso, en la medida que describe los desempeños habilitantes para el ejercicio de las funciones profesionales. Ambos conceptos constituyen el marco de referencia para organizar todo el proceso formativo (CHILE, 2007b).

Más allá de la investigación que se realiza con todos los elementos para la elaboración del diagnóstico, espera lograr éxito con el Proyecto Mecesus ATA 0601 – Diseño e implementación de sistema de análisis institucional para la Universidad de Atacama, continuidad del Proyecto ATA 0104, iniciado el segundo semestre de 2007, con la consolidación prevista en dos años. Esto perfeccionará el sistema de información existente y, particularmente, se asocia al plan de desarrollo estratégico por medio del sistema de análisis institucional. Usando la tecnología de internet bajo la plataforma del web, será posible trazar la trayectoria de los alumnos, desde el ingreso en la universidad hasta su salida y la posterior inserción en el mundo del trabajo. Los resultados de este proyecto también favorecerán la información con respecto a la participación del profesor en esta trayectoria.

Se cree que se informatizará en la totalidad el sistema de registro curricular, incluyendo la ficha, los actos de calificación, informes y las estadísticas sobre planes de estudios, desempeño, deserción, entre otros, satisfaciendo las peticiones que proceden de las instancias públicas y privadas, aquellas que efectúan medidas de indicadores académicos. Se añade, también, un sistema de monitoreo y evaluación.

Las dos últimas dimensiones se ocupan de la sustentabilidad financiera y del plan de desarrollo institucional. En el proceso de autoevaluación de Uda, la garantía de la estabilidad financiera, estratégicamente, se vincula con a la administración y los elementos del análisis inciden en el planeamiento y los mecanismos de control de la eficacia de la adecuación.

En Univil, los indicadores también señalan la adecuación del planeamiento a la política presupuestaria y la compatibilidad con la propuesta de desarrollo institucional, manutención y conservación de la estructura. Una de las estrategias puestas en ejecución fue el planeamiento y la descentralización del presupuesto anual. Sin embargo, como no hay mecanismos eficientes de control, la CPA indica una debilidad que necesita la corrección. En cuanto al endeudamiento, el margen es de 7%,

teniendo como objetivo la posibilidad de continuidad de los compromisos y de las ofertas de educación superior de calidad.

La CPA de Univille, al formalizar su juicio evaluativo de las potencialidades y las debilidades hizo, con mucha propiedad, mención al PDI, un documento que tendría que ser socializado con toda la comunidad académica.

Para finalizar, integrando los elementos del análisis y de comparabilidad, se cree que cabe presentar las formulaciones estratégicas de Uda y de Univille para el quinquenio 2006-2010.

CUADRO 3
Formulaciones estratégicas declaradas (2006-2010) – UNIVILLE – UDA

Políticas	
UDA	UNIVILLE
Calidad	Calidad
Innovación	Globalización
Accesibilidad y Equidad	Sustentabilidad y Autofinanciamiento
Identidad y Cultura	Vinculación con el Medio
Estrategias	
Asegurar la calidad de la docencia	Búsqueda de mejoría de la calidad de vida en el trabajo
Desarrollo de la investigación en C&T Realizar extensión universitaria efectiva	Desarrollo de la Investigación y la Extensión
Integrar nuevos conceptos y tecnologías	Realizar extensión universitaria efectiva
Producir y diseminar el conocimiento	Consolidar la asistencia técnica y la consultaría
Emprender acciones de gestión	Lograr eficiencia en la gestión y administración
Impulsar el análisis institucional eficaz	Innovar con responsabilidad

Fuente: Informes de Autoevaluación Uda y Univille.

A TÍTULO DE CONCLUSIÓN

Los estudios, los documentos analizados, las visitas y la observación *in loco* permiten deducir que las comisiones internas de autoevaluación, de Uda y de Univille, realizaron un trabajo arduo de investigación, por medio de la compilación de datos, de la construcción de sentido y del significado para las evidencias, con importancia para las cuestiones relevantes, así como la producción de juicios críticos y de orientaciones pertinentes a la toma de decisión y la formulación de estrategias.

Pero, algunas consideraciones son importantes, como, por ejemplo, la trayectoria histórica de la Uda, como universidad ya consolidada y las experiencias en el campo de la autoevaluación, condición indispensable, para la garantía de los aportes y/o financiamientos públicos. Y Univille, institución, todavía joven, busca posicionarse y fortalecerse en una región altamente competitiva, cuya experiencia, en curso, en el campo de la evaluación de la educación, en vías de ampliarse para otros segmentos, sufrió la interrupción brusca en virtud de los nuevos rumbos trazados por el Ministerio de Educación.

También llama la atención la calidad y el alcance de los instrumentos contruidos por la CNAP, CNA, Mineduc/Chile y Conaes, MEC/Brasil, imprescindibles para la conducción del proceso y obtención de los resultados esperados.

Tanto en Uda como en Univille la autoevaluación es la primera de las partes integrantes de la evaluación institucional, por lo tanto, fundamental en la formulación de las estrategias que garantizan la calidad del hacer de las universidades en estudio y, por lo tanto, de acreditación y/o del reconocimiento.

De gran importancia para los administradores atentos es la información como insumo para el gobierno de la universidad. De la generación de datos a la producción y la organización de la información hasta el conocimiento declarado, ella se alimenta y realiza sus cambios con el contexto sociocultural, es decir, con el ambiente en que forma parte. Los gestores atentos, por este intercambio, por no ser estático, no permanece por mucho tiempo sin estructura, se vuelve selectivo. Así, los sistemas de información eficientes son significativos en un proceso deliberado de formulación y la puesta en práctica de estrategias.

Kenneth y Andrews (2001), al tratar la formulación de estrategias, conciben como proceso organizacional, inseparable de la estructura, el comportamiento y la cultura de la organización, la identificación de las oportunidades y las amenazas en el ambiente de la organización, agregándose las estimaciones de riesgos, los puntos fuertes y débiles, así como los recursos que pueden ser disponibles, la capacidad real o potencial de obtener ventaja de la demanda. Agregan los valores personales, las aspiraciones, ideología y el aspecto ético, cuando se consideran los intereses públicos o los servicios a la sociedad.

En esta dirección, se constató la seriedad del proceso de autoevaluación desarrollado en Uda y en Univille.

Partiendo del concepto de que las organizaciones son o deben ser sistemas que aprenden, se recomienda el encuentro de las comisiones de evaluación de Uda y de Univille para estudios que promuevan el perfeccionamiento del sistema.

Se espera que las propuestas de cambio en el sistema educativo chileno hagan posible la mejora y perfeccionamiento del proceso de evaluación desarrollado y aplicado por el CNAP/CNA y no sea la causa del retroceso, visto que el avance ya alcanzado cuya constatación, aquí, fue explicitado.

El camino recorrido durante la investigación, especialmente el examen de los documentos disponibles de las dos universidades revela la riqueza del proceso y, al

mismo tiempo frustra, por la imposibilidad de explicar en la totalidad, la experiencia vivida. Sin embargo, se espera que el lector comprenda que la falta de finalización es también fundamental como una invitación a nuevas miradas indicativas de otras lecturas. Es en esta carencia que reside el proceso creativo para hacer avanzar el conocimiento.

REFERENCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Proposta da ANDIFES*. 1993 (Mimeo).

BOURDIEU, Pierre. A mão esquerda e a mão direita do Estado. In: _____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 9-20.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Relatório Final: Uma nova ótica para a Educação Superior*. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, nov. 1985.

_____. MEC/Sesu. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB/MEC/Sesu*, Brasília, 1994.

_____. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-41, 23 de dezembro de 1996.

_____. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). *Uma política de ensino superior*. Fortaleza, mar. 1998 (Mimeo).

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Brasília, 2004.

CHILE., (1988). *Reglamento y manual de evaluación académica*: Decreto n.º 6 de 1988. Santiago: Mineduc (Ministerio de Educación y Cultura).

_____, Comissão Nacional de Acreditação (CNAP), (2000, 2004, 2006 y 2007). *Antecedentes: 1999-2007*. Santiago: Mineduc (Ministerio de Educación y Cultura). p. 14.

_____, Universidad de Atacama., (2007 y 2008). *Informe de autoevaluación para la acreditación institucional de UDA*. (mimeo).

_____, Universidade de Atacama., (2006). *Plan de desarrollo estratégico 2006-2010**. (mimeo).

CAMARGO, E. Pereira Rosa., (1996). *Avaliação pós-fato: um estudo junto aos professores egressos do curso de pedagogia*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

CARDOSO, Ana Maria Ribas. *O lugar da avaliação institucional no redimensionamento das instituições de ensino superior*. Rio de Janeiro: SAEP, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. O sistema e a política de avaliação da educação superior no Brasil. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, v. 5, n. 3, set. 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; ESQUIVEL, Juan Carlos Campbell; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Reformas da educação superior no Chile, no Brasil e em Portugal: uma abordagem comparativa. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 49-63, maio./ago. 2007.

CHAUÍ, Marilena. *Problemas decorrentes da pretensão de desvincular o ensino da pesquisa no nível de graduação*. IV ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES. Ouro Preto (MG), set. 1998 (Palestra proferida).

- CHILE. *Reglamento y Manual de Evaluación Académica*. Decreto n. 6 de 1988. Santiago, 1988.
- _____. Ministério de Educación. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. LOCE, Lei n. 18.962, de 10 de março de 1990. Santiago, 1990.
- _____. Universidade de Atacama. *Plan de Desarrollo Estratégico 2006-2010*. Copiapó, 2006 (Mimeo).
- _____. CNAP (Comissão Nacional de Acreditación), 1999-2007. *Antecedentes*. Santiago: Mineduc, 2007a.
- _____. Universidad de Atacama. *Informe de Autoevaluación para la Acreditación Institucional de UDA*. Copiapó, 2007b.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino superior e universidade no Brasil*. In: LOPES, Eliane M. T. et al. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 152-204.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional da Educação superior: fontes externas e fontes internas. *Avaliação*, Campinas, v. 3, n. 34, p. 29-35, dez. 1998.
- _____. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ESQUIVEL, Juan C. Campbell. O processo de modernização da educação superior no Chile, 1981-1995. In: CATANI, Afrânio M. (Org.). *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 71-89.
- _____. La universidad en Chile. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis (Org.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora Unimep, 1997, p. 101-120.
- _____. La educación superior en Chile: cambios y desafíos. In: CATANI, Afrânio M. (Org.). *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 247-255.
- FÁVERO, L. L. A. *Universidade e poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FRANCO, Edson. *Utopia e realidade: a construção do projeto institucional no Ensino Superior*. Brasília: UNB/UCB, 1998.
- KENNETH, R.; ANDREWS, H. *O conceito de estratégia empresarial*. In: MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. *O processo da estratégia*. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- LAVADOS, Jaime. *Reflexiones sobre la educación superior chilena*. In: TRINDADE, Hélgio; BLANQUER, Jean-Michel (Org.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 94-114.
- MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. *O processo da estratégia*. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- NEIVA, Cláudio. *Avaliação do Sistema Educacional – ACAFE/Avaliação do Ensino Superior*. Assessoria Especial da Câmara Setorial de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Florianópolis, 2000 (Mimeo).
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento (CEPAL). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, 1987.
- PALHARINI, Francisco de Assis. Caderno NUPES: *um novo protagonista na formulação teórica para o Ensino Superior*. In: SGUISSARDI, V.; MOROSINI, M. (Org.). *Educação Superior em Periódicos Nacionais*. Vitória: CNPq/UFES, 1998.
- PORTER, M.E. *Competitiva. Estratégia de técnicas de análise industriais e concorrentes*. Nova Iorque: Free Press, 1980

- RISTOFF, Dilvo Ilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a Educação Superior*. Florianópolis: Insular, 1999.
- SILLS, Nelson B.; IGLESIAS, Juan L. Díaz. In: GINESTIÉ, Jacques (Org.). *Formación de profesores en educación tecnológica*. Estudio internacional de casos. Chile: Imprenta Salesianos S.A., 2005.
- SILVA JR., João dos R.; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSEF, 1999.
- SILVA JR., João dos Reis; CATANI, Afrânio M.; GILIOLI, Renato de S. P. Avaliação da educação superior no Brasil: uma década de mudanças. *Avaliação*, Campinas, v. 8, n. 4, p. 9-29, dez. 2003.
- SCHWARTZMAN, S. *Política de educação superior na América Latina*. [s/l]: [s/n], 1990 (Mimeo).
- SOUZA, Paulo Renato. Avaliação e expansão do ensino superior. *Folha de S. Paulo*, Tendências/Debates, 21 dez. 1999.
- TUBINO, Manoel José Gomes. *Universidade, qualidade e avaliação*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

r Jordelina Beatriz Anacleto Voos é professora titular em cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville, Brasil; mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil; doutora em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: jordelina.beatriz@univille.br.

r Nelson Byron Sills Aguirre é professor titular da Faculdade de Humanidades e Educação e diretor de extensão, comunicações e relações universitárias da Universidad de Atacama, III Região de Atacama, Chile; mestre em Educação pela Universidad de Atacama e doutor em Educação pelo Teachers College, Universidad de Columbia, Nova Iorque. E-mail: nelson.sills@uda.cl

*Recebido em novembro de 2009.
Aprovado em agosto de 2010.*