

ENSAYOS

*EDUCACION SUPERIOR, MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO
DE LA CALIDAD Y FORMACION DOCENTE:
UN DEBATE PENDIENTE EN CHILE**

Superior Education, mechanisms of insurance of the quality and
teachers formation: a hanging debate in Chile

Christian Miranda J.

Universidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios Educativos,
Casilla 567, Valdivia, Chile. christianmiranda@uach.cl

Resumen

El ensayo presenta impresiones académicas sobre los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, mediante el análisis histórico de la regulación universitaria y la conceptualización de los enfoques evaluativos vigentes en la materia. Además, relata las experiencias vividas por el autor, en su rol de Coordinador del proceso de Autoevaluación del Programa de Magíster en Educación, mención Política y Gestión Educativas de la Universidad Austral de Chile ante la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado, deteniéndose en las implicancias prácticas y teóricas del proceso. Finalmente, concluye con algunas reflexiones exploratorias sobre la formación inicial y permanente de profesores y los desafíos pendientes en el debate académico nacional.

Palabras clave: educación superior, acreditación de postgrado, formación docente.

Abstract

The essay presents academic impressions on the mechanisms of insurance of the quality of the college Education, by means of the historical analysis of the university regulation and the conceptualization of the evaluative approaches in the matter. Besides, reports the experiences lived by the author, as Coordinator's role of the process of Autoevaluation of Master Program in Education, Political and Management mention of the Austral University of Chile before the National Commission of Accreditation of Post degree, stopping in the practical and theoretical implications of the process. Finally, concludes with some exploratory reflections on the teachers' initial and training formation and the hanging challenges in the academic national debate.

Key words: superior education, accreditation of Postdegree, teachers' formation.

* Este estudio forma parte de una investigación patrocinada por Fondecyt Nº 11060128.

INTRODUCCION

“El país que queremos depende en gran medida de la Universidad que tenemos y del/la docente que formemos”

La Universidad es una institución social y por lo tanto su organización y los principios de su funcionamiento están condicionados por las situaciones sociales en las que surgió y se desarrolla. Se gestó como un medio para institucionalizar dos actividades humanas: la educación y la investigación, es decir, la preservación y la transmisión de la riqueza cultural y científica de la sociedad y la expansión de las exigencias científicas y teóricas por medio de la reflexión crítica y el enriquecimiento con nuevas ideas.

Precisamente, nuevas ideas desde un certero diagnóstico es lo que proporcionaron los estudiantes secundarios el presente año en la llamada Revolución Pingüina. Este movimiento ha permitido corroborar que se está en el umbral de una nueva etapa social. Se está en el preciso instante en que el país debe definir hacia dónde quiere perfilar la calidad de vida de sus ciudadanos.

La calidad de vida de un país se encuentra muy ligada a la calidad de su sistema educativo y, en este último, tiene un papel prioritario la figura del profesor. Es este actor social quien, día a día, está en contacto con los estudiantes, el que asume la responsabilidad de formarlos y de asegurar el éxito de las escuelas.

En el contexto anterior, nuevamente¹ se hace el llamado a que son los maestros y maestras quienes deben poner al servicio de la enseñanza y el aprendizaje *los muchos recursos* que el proceso reformador ha puesto a disposición de los establecimientos educacionales (MINEDUC 2000). Se insiste en que la calidad de la educación depende, en gran medida, de la calidad de los profesionales de la educación: los docentes.

La obligatoriedad de acreditación de las carreras de pedagogía, según se estipula en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, y los argumentos de establecer una institucionalidad reguladora que aparecen en el Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, no hacen más que avalar tal protagonismo profesional.

No obstante tales evocaciones y protagonismos, una cosa es incuestionable: el reconocimiento social de una profesión (si así se quiere llamar definitivamente al trabajo de los educadores) depende del nivel de cualificación exigido a quienes la practican. Una revisión de los Estándares para la Formación Inicial Docente (Avalos 2002), los Criterios para la Acreditación de las Carreras de Pedagogía (CNAP 2002), el Marco Para la Buena Enseñanza (MINEDUC 2003), las recomendaciones de la OCDE (2004) y propuestas de mejora de la formación permanente de los docentes del Informe del Consejo Asesor Presidencial (MINEDUC 2006a) ponen de manifiesto una preocupación compartida con la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP 2006): la necesidad de contar con más reflexión teórica y antecedentes empíricos sobre el rol de éstos en el mejoramiento del nivel de estudios de Postgrado requeridos para el desarrollo profesional. Este es el objetivo central del presente ensayo y, se espera, sea

¹ La adjetivación se explica dado que una constante de la reforma educativa actual ha sido el llamado a los docentes al protagonismo en la fase de instalación (1990-1995), desarrollo (1996-2000) y evaluación (2001-2006).

el horizonte que guíe las reflexiones, abocadas a responder a las preguntas: ¿Cuáles son los antecedentes históricos, conceptuales y operacionales de los mecanismos de aseguramiento de la calidad que permiten mejorar la formación que reciben los docentes en su formación para responder a las nuevas demandas de una sociedad en cambio? y ¿qué reflexiones deja la experiencia del proceso de acreditación del Programa de Magíster en Educación, mención Política y Gestión Educativas de la Universidad Austral de Chile en términos teóricos y prácticos?

Para responder a tales preguntas el documento presenta, en un primer momento, los antecedentes históricos de la regulación universitaria, luego se precisa conceptual y operacionalmente la evaluación y los enfoques existentes sobre el tema de estudio. Además, se describen las vivencias del autor en la materia, a través de la experiencia piloto de acreditación del Programa de Magíster antes mencionado, a fin de establecer las consecuencias teóricas y prácticas que ésta presenta en la formación inicial y permanente de profesores. Finalmente se reseña la bibliografía consultada.

I. ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA REGULACION UNIVERSITARIA

La calidad de la educación y los procesos de regulación en las instituciones de educación superior son elementos básicos desde su génesis. De acuerdo a la literatura consultada (Pizzi 2000; Balart 2003; Lamaitre 2005) se pueden establecer a lo menos cuatro etapas. Están categorizadas históricamente, coinciden con el Mundo Antiguo, Medieval, Moderno y Actual.

En el Mundo Antiguo, el rol regulador lo ejercían los estudiantes o discípulos. Estos, al trasladarse, según referencias y cualidades de los maestros, establecían cuáles eran los centros que daban garantías de calidad.

En las universidades medievales, la regulación se desplaza al gremio docente. En tal sentido la autorregulación según normas y procedimientos concordados por los profesores fue la forma de asegurarse cuotas de calidad.

En la época moderna, las instituciones de educación superior antiguas (en su mayoría) y nuevas entregaron el control de su organización al Estado. Esto por razones económicas y de cambio cultural. La excepción la constituyeron Instituciones americanas que mantuvieron la autonomía y libertad de enseñanza. No obstante lo anterior, el período se caracterizó porque el control, ya sea ministerial o establecido por la legislación nacional, fue ejercido por el Estado² en materia curricular, financiera y de nombramiento académico. El ámbito regulatorio quedó relegado a un segundo plano, hasta avanzado el penúltimo decenio del siglo pasado.

En la actualidad, desde la década de los 80, como consecuencia de la expansión y diversificación de la educación superior, la internacionalización del espacio educativo y las demandas de una sociedad altamente globalizada, muchas universidades en todos los continentes restablecen en el debate académico los procedimientos de regulación, a fin de aumentar la eficiencia y la competencia, apelando para ello a la generación de una cultura evaluativa.

² En el país, la Universidad de Chile fue el organismo que ejerció mecanismos de regulación (grados y títulos) hasta la reforma de 1980.

En síntesis, tanto en Chile como en muchos países del mundo se han iniciado procesos de regulación orientados a establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Si bien la historia muestra que tales mecanismos forman parte del legado de cada etapa, en la actualidad los pasivos (inequidad, segmentación y estancamiento de aprendizajes) y activos (ampliación y diversificación de la educación preescolar y superior) del sistema educativo chileno y demandas de la globalización e intereses nacionales o de bloques continentales, los mecanismos de regulación se orientan a certificar calidad según parámetros internacionales. Aun más, tanto el Consejo Superior de Educación (CSE), mediante Seminarios Internacionales y publicaciones periódicas, como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (MINEDUC 2006b) buscan garantizar al público que se cumplan los objetivos enunciados, se entregue información suficiente y se satisfagan las necesidades y demandas de los usuarios en términos de perfil y desempeños deseados, mediante la instalación de una cultura de la evaluación.

II. CONCEPTO Y ENFOQUES DE EVALUACION SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR

La evaluación de la calidad de la educación superior presenta retos aún no resueltos como, por ejemplo, institucionalizar una cultura evaluativa y generar un modelo para evaluar su impacto. En tal sentido, como señala el Banco Mundial (2002: 19), “Los países en desarrollo y transición afrontan el riesgo de ser aún más marginados de la economía mundial, debido a que sus sistemas de educación superior no están adecuadamente preparados para capitalizar sobre la base de la creación y el uso del Conocimiento”. Esto, según Pérez (2004), significa que no basta con políticas de aseguramiento de la calidad, si no se reflexiona sobre sus implicancias.

¿Qué y cuándo se evalúa y quién debe hacerlo? Estas son preguntas propias de todos los procesos de evaluación, pero cuando se trata de la calidad de la educación superior, aparecen las primeras reacciones en contra de intervencionismo del Estado y mecanismos complejos que conllevan una sobrecarga para el personal responsable (Kells 2000). Es aquí donde los prejuicios se multiplican, se hace más difícil razonar sobre sus sentidos y el impacto parece diluirse. Es clave, entonces, formularse las interrogantes adecuadas, teniendo en cuenta los contextos de desarrollo de los mecanismos de evaluación diseñados.

Desde el punto de vista conceptual, la evaluación es un término susceptible de diferentes definiciones y a menudo intercambiable por otros en el ámbito educativo: medición, notas, pruebas, juicio de valor, rendición de cuentas, entre otras. La mayoría de los profesores, y también los estudiantes, asocia la evaluación con la valoración cuantitativa del rendimiento académico. No son pocos los que la siguen utilizando, sólo para categorizar a cada sujeto o programa en función de los resultados propios o en comparación a otros.

Tyler define la evaluación como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. Años más tarde, el mismo autor empezó a prestar interés por la eficacia y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación. Aparece un cierto desencanto con la

educación pública y crece la presión por la rendición de cuentas (1955, en Whitford y Jones 1998).

De esta forma, el concepto de evaluación amplía sus criterios valorativos. La evaluación educativa no sólo se relaciona con los resultados y mejora educativa, sino que se constituye en un proceso integrado de las acciones de enseñanza-aprendizaje, que debe satisfacer las necesidades y demandas de cada usuario.

Desde la reforma chilena se define a la evaluación como un proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él, que está encaminado a mejorar los procesos educacionales y que produce efectos educativos en sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y la comprensión (Himmel 1999 y 2005).

Asumido el concepto y analizado desde el estado del arte sobre los mecanismos de aseguramiento de la calidad (Marchesi y Martin 2000; Lemaitre 2004; CSE 2004) y relativos a la formación permanente de profesores en particular (CSE 2001; CPEIP 2006), la evaluación, más que un instrumento para controlar y reflexionar acerca de los procesos y resultados, se orienta a proporcionar evidencias sobre el ajuste a los propósitos declarados y a legitimar, frente a docentes y la sociedad en general, que lo aprendido es capaz por sí solo de justificar mecanismos de autorregulación en la materia y dejar atrás la forma tradicional de certificar calidad, mediante criterios de mercado o unidimensionales, confundiendo medios y fines y descuidando temas complejos como, por ejemplo, en el caso de la formación docente, la ausencia de conocimientos pedagógicos y experiencia empírica de aula de los formadores de profesores (Alvarado 2003).

Desde su irrupción en el mundo educativo y formativo, la evaluación ha generado importantes expectativas no sólo de carácter político, sino también de carácter social y económico, lo que, unido al creciente interés por la calidad educativa en cualquiera de sus manifestaciones y ámbitos, hace que se imponga la necesidad de desarrollar modelos de evaluación adecuados al objeto, sujeto y contexto en los que se producen (Armanet 2004).

En la literatura consultada se observa, según este autor, la presencia de dos enfoques de evaluación, orientados a la construcción de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile, a saber:

- a) *El enfoque de diagnóstico-prescriptivo*, que se orienta a evaluar los requisitos mínimos que debe poseer una institución para lograr su autonomía. Su objetivo es ejercer un control eminentemente externo, permanente y prolongado (seis años como mínimo) de los procesos involucrados en la gestión educativa, según el cumplimiento de sus objetivos, metas, rendimiento de los estudiantes, inserción profesional y la concreción de los perfiles de egreso entre otros; a fin de establecer estándares de calidad. En el país, se operacionaliza en a) la *Verificación* que aplica el Ministerio de Educación a los Centros de Formación Técnica (CFT), b) la *Examinación*, que se aplica a las instituciones creadas a partir de 1981, y c) el *Licenciamiento*³ que aplica el CSE a los Institutos Profesionales y Universidades

³ Este se reconceptualiza a partir de la modificación del Artículo 55 de la LOCE, según Ley Nº 20.129.

Privadas creados con posterioridad a la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) en 1990.

- b) *El enfoque para la autorregulación y mejora*, que busca estudiar los planes y desarrollos, donde los sistemas de control son esencialmente internos y participativos. Este tiene por objetivo evaluar el ajuste a los propósitos declarados, apoyándose en la evaluación externa y el seguimiento de la mejora. Su propósito es consolidar los procedimientos que posibilitan la certificación de calidad formativa (expansión, diversificación y eficacia). En Chile, con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP), se operacionaliza en tres mecanismos: a) *Autoevaluación*⁴ que aplica la propia institución siguiendo siete criterios establecidos por la CNAP, b) *Evaluación de Pares* que emplean reconocidos académicos nacionales o internacionales que validan la información procedente del Informe de Autoevaluación, y c) *Acreditación* que usa la CNAP⁵ según los méritos de las instituciones o carreras, señalando además la vigencia de esta última en períodos de hasta siete años.

Discutiendo el aporte de tales perspectivas, se puede apreciar que la evaluación –ya sea diagnóstico-prescriptiva o de autorregulación-mejora⁶– enfatiza el papel de la institución, de la evaluación como ajuste a los propósitos declarados y del Estado como evaluador calificado. Así, tal como lo sugieren los estudios en la literatura internacional (Woodhouse 2004) y nacional (Lemaitre 2005) sobre los mecanismos de aseguramiento de la calidad, el centro está en la propia institución o programa y el ajuste a las acciones declaradas. Además, la evaluación no puede desarrollarse sin una relación con el contexto social en la que se pretende implementar. Finalmente, los principales enfoques de evaluación que subyacen al aseguramiento de la calidad de la educación superior, olvidan referirse a aspectos importantes. Aunque cada perspectiva evalúa dimensiones relevantes de las instituciones, lo hace de manera independiente. Y aunque se esfuerzan en optimizarlas, sólo la perspectiva de autorregulación-mejora permite abordar mejor las preguntas planteadas en este estudio, al ser un enfoque proactivo y eminentemente autogenerado, capaz de proporcionar las respuestas necesarias para respetar la autonomía de la Educación Superior y los actores que en ella participan. Como enfoque, proporciona un marco para reflexionar el modo en que el proceso de acreditación incide en el desarrollo de los Programas de Postgrado.

⁴ La Autoevaluación Institucional es un mecanismo central en los procesos de certificación de calidad actual. Prueba de ello es su alta tasa de aceptación a nivel nacional (80%), a instancias de su voluntariedad inicial. Dado el énfasis del ensayo en la experiencia de acreditación y límites de este trabajo, la Autoevaluación se espera sea presentada en la Defensa Pública de este concurso.

⁵ En 1998, se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y de Postgrado (CONAP), ambas bajo la tutela del Ministerio de Educación chileno.

⁶ Esta unión, para fines del presente estudio, se constituye en un enfoque holístico que recoge los lineamientos del enfoque de autorregulación y de mejora.

III. PROCESO DE ACREDITACION DEL PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACION, MENCION POLITICA Y GESTION EDUCATIVAS (MEPGE)

La Universidad Austral de Chile (UACH) es una Institución tradicional, regional y compleja que ha definido como política institucional la acreditación de todos sus programas y carreras. Siguiendo parámetros internacionales y nacionales sobre regulación de la educación superior, satisfactorio proceso de acreditación institucional (2004-2009), de resultados observables derivados de proyectos de los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUB) y enseñanzas de los procesos de acreditación de todas sus carreras y programas desde 1999, ha optado por institucionalizar la cultura evaluativa a través de la Oficina de Autoevaluación Institucional (OAI), dependiente de la Vicerrectoría Académica.

En tal contexto, la UACH, a través de la OAI, hace suyos los objetivos específicos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en términos de dar garantía pública de su calidad, promover y apoyar el mejoramiento de la educación superior, favorecer el establecimiento de una instancia de coordinación del sistema en su conjunto y procurar aportar en el desarrollo de programas y carreras que respondan a estándares nacionales e internacionales.

Bajo este marco, una vez acreditado el Postgrado (2004-2009) su Dirección, siguiendo las directrices de la CONAP e indicaciones de la OAI, comienza el proceso de acreditación de sus quince Programas⁷, incluyendo aquellos de corta historia.

Hasta este momento, la UACH ha acreditado sus seis Programas de Doctorado y nueve de Maestría. El resto (ocho) se encuentra en proceso. En suma, la totalidad de los Programas de Doctorado y más de la mitad de los de Maestría están acreditados bajo las diferentes modalidades de tiempo que estipula la CONAP, restando sólo programas que están en una etapa de recopilación de datos o de reestructuración, situación en la que se encuentra el MEPGE.

El MEPGE se gesta bajo la lógica de restablecer la oferta académica para pedagogos⁸ y la operacionalización del convenio establecido entre la Agencia Española de Cooperación Iberoamericana⁹ y la UACH, firmado en el segundo semestre del año 2003. El diseño del Programa es aprobado para su ejecución inmediata por el Consejo de la Facultad de Filosofía y Humanidades en el segundo semestre del 2004. Previa ratificación de la Dirección de Postgrado es decretada su existencia formal por el Consejo Superior de la UACH, el 3 de enero del 2005¹⁰. Desde su primer año de

⁷ Si bien la acreditación de las carreras de Pregrado ha sido prioridad en la política de la UACH, este estudio se focaliza en el Postgrado, por ser la instancia en que la Institución, a juicio del autor, presenta resultados exitosos. Además, la experiencia como Coordinador del MEPGE otorgaría mayor grado de validez a las reflexiones expresadas.

⁸ La UACH desde su origen, en 1956, forma profesores. Esto sumado a programas de Postgrado en educación desde 1979. Tal *vocación pedagógica* se vio abruptamente interrumpida en 1995, con la intervención de la Facultad de Filosofía y Humanidades y cierre de los programas de pedagogía, siguiendo criterios de mercado y de conflictos internos hasta hoy poco analizados.

⁹ Acogida en Convenio Universidad Austral - Consejo de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía (1996); Agencia Española de Cooperación Iberoamericana (AECI), resolución PCI IB03, Proyecto B/1118/03.

¹⁰ Decreto Nº 3. Ver en www.uach.cl/organizacion/rectoria/secretaria-general/decretos.

ejecución, cuenta con el apoyo académico de la Universidad de Granada y Huelva (España), a los cuales se agregan docentes de Estados Unidos, Brasil y de universidades nacionales.

El Programa tiene por objetivo general formar profesionales que laboran en el sistema educativo con sólidos conocimientos científicos de índole teórico-práctico en gestión y política, posibilitándoles resolver problemas educativos atinentes a su labor al más alto nivel.

Si bien es cierto un Programa de Magíster en Educación no es algo nuevo ni exclusivo en el contexto nacional, su temática central –política y gestión educativas– le confiere un sello distintivo. A lo anterior se suma como aspecto relevante su carácter profesional y la realización de un Proyecto de Intervención Educativa, que sustituye la tradicional Tesis de Graduación.

El Programa es concebido como una opción que contribuye a mejorar los procesos de formación inicial docente en la continuidad de estudios de postgrado¹¹. Mediante esta modalidad de perfeccionamiento, la Universidad ofrece oportunidades de especialización a actores involucrados con los procesos de enseñanza/aprendizaje y a aquellos vinculados con la gestión y política, dando con ello respuesta a las demandas que surgen desde las instancias gubernamentales, académicas y sociales preocupadas por la educación (MINEDUC 2006a).

En el 2005, luego de dos años de funcionamiento, tres promociones y primeros graduados, vio acrecentada su matrícula a 20 estudiantes en su cuarta cohorte, lo cual muestra su grado de aceptación e impacto a nivel local y regional. Este incremento significativo de la matrícula de estudiantes y la actual coyuntura educacional, ha propiciado adaptaciones del Programa en términos curriculares –enfaticando el carácter transdisciplinario– y mejoramiento de su planta docente¹². En el gráfico 1 se presenta el perfil profesional de los/as estudiantes del MEPGE.

Como se observa en el gráfico 1, las profesiones del estudiantado que ingresan al Programa provienen fundamentalmente del área Educacional (81,4%). Dentro de ésta, el 57% tiene su origen en la pedagogía en educación media. La otra área relevante es administración, con un 12,6%. Estas áreas se complementan con profesionales de la salud y ciencias sociales, con cifras que no son estadísticamente significativas. Esto reafirma el énfasis de este artículo en su formación.

En este contexto, la Coordinación del Programa asume el desafío de acreditarlo. Lo hace bajo el supuesto que este proceso es un medio y no un fin en sí mismo. Es decir, sin perder de vista el desarrollo del Programa y sus actores involucrados. Además, el convencimiento que, lograda su validación regional, adecuada masa crítica y piso político, se estaba en condiciones de responder a la misión institucional (cultura evaluativa) y objetivos en orden a dar garantía pública de su calidad.

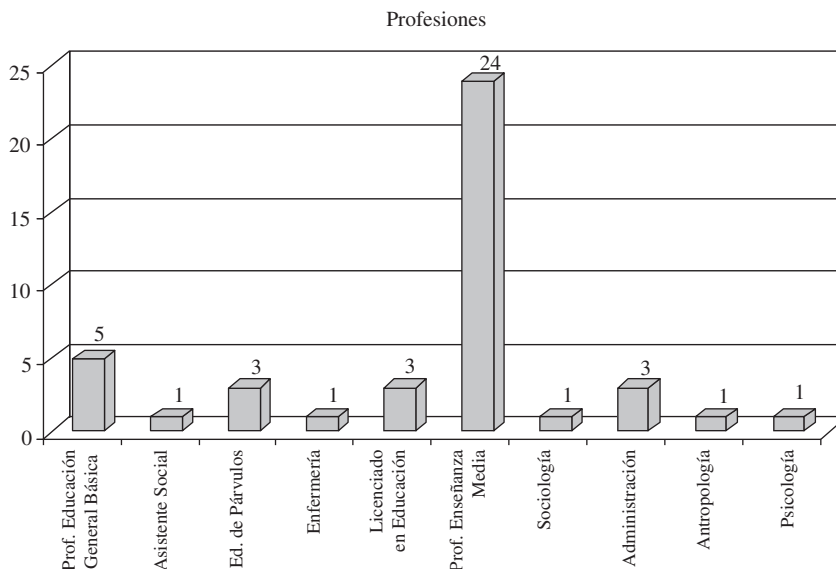
El proceso se inició con una etapa de constitución del Comité de Autoevaluación, integrado por tres académicos y dos estudiantes. Luego se presentó ante la Escuela de

¹¹ El MEPGE considera el vínculo con el Pregrado mediante cursos estructurales (2) que reemplazan a la Tesis, posibilitando el tránsito al Postgrado.

¹² El Programa cuenta con 15 docentes (8 permanentes y 7 colaboradores); 13 de ellos tienen grado de Doctor y 2 el grado de Magíster y son candidatas a Doctor en universidades extranjeras.

Gráfico 1

Perfil profesional del estudiantado del MEPGE



Graduados e instancias institucionales el diseño del proceso, en sus tres fases: a) sensibilización y promoción ante la comunidad del Programa, b) recopilación de antecedentes cualicuantitativos, y c) análisis de datos y socialización de Informe. Sumado a lo señalado, se agregaron reuniones con actores del sistema educativo, coordinadores de programas acreditados de la UACH y profesionales de la Oficina de Autoevaluación Institucional.

Una vez redactado el Borrador del Informe de Autoevaluación, se realizó una jornada ampliada con estudiantes y docentes del Programa, donde se socializaron los activos y pasivos del proceso, concordando lo adecuado del mecanismo de aseguramiento utilizado en esta etapa y los desafíos que implica para el Coordinador en términos de gestión de tres instancias: Programa, Autoevaluación y Docencia, situación que requiere una revisión en términos humanos, académicos y evaluativos.

Bajo este diagnóstico compartido, se mejoró el Informe de Autoevaluación, siguiendo la lógica de los criterios establecidos por la CONAP¹³. El paso siguiente fue la elaboración del Plan de Desarrollo y Mejora, según los criterios precedentes y proponiendo líneas de acción, tiempo de concretización, indicadores de logro y responsable.

Tal como se estipula en la UACH, el Informe de Autoevaluación fue visado por la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades y revisado por la

¹³ Estos son: propósitos institucionales, estructura organizacional y administrativa, perfil profesional del graduado y estructura curricular del programa, recursos humanos, efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza e investigación y vinculación con el medio.

Oficina de Autoevaluación Institucional. Una vez validado el Informe, se envió a la Dirección de Postgrado, instancia que lo derivó al Comité Curricular para su evaluación interna definitiva. Tal como se observa, las instancias de autorregulación son variadas y complejas, tanto desde el punto de vista temporal como burocrático. Una vez sancionado, se procedió a contactar a destacados académicos en la temática para conformar el Comité de Pares.

El Comité de Pares quedó constituido finalmente por tres académicos nacionales, debidamente acreditados ante la CONAP. Estos realizaron la visita que procede, recopilando información orientada a contrastar el ajuste a los propósitos declarados, según criterios establecidos por la CONAP y percepción de actores involucrados, en orden a validar el Informe de Autoevaluación.

Es importante detenerse en este mecanismo de aseguramiento, dada su trascendencia en el caso del MEPGE. Tanto la designación como la aprobación por parte de la CONAP de los Pares fueron complejas. Sus razones principales: falta de información de docentes acreditados en el área y voluntariedad de los mismos a participar en un proceso que requiere tiempo, experticia y vocación de servicio. Hoy, este problema está teórica y legalmente resuelto con las agencias acreditadoras y presentación de antecedentes para ser Evaluador Par incluidos en la Ley Nº 20.129. Sin duda, el carácter experimental del proceso y la inexperiencia confabularon también a tal problema.

Retomando el proceso, una vez desarrollada la visita, los Pares socializaron en el Informe de Salida su evaluación del MEPGE ante la comunidad académica de los tres Programas en similar Proceso¹⁴. Este evento masivo, tuvo un impacto negativo en la "moral" de la comunidad del Programa al constatarse, según los Pares, sus debilidades estructurales: congruencia entre objetivos, perfil de egreso y malla curricular. Pese al golpe que significó tal aseveración, el Comité de Autoevaluación y comunidad en general, concordaron en que tal nudo crítico podría contraargumentarse en el Informe Final de Autoevaluación.

El Informe Final de Autoevaluación presenta una síntesis de los principales activos y pasivos del MEPGE, resaltando el carácter proactivo del mismo, las argumentaciones para certificar el ajuste a los propósitos declarados y matizaciones de las aseveraciones en contrario del Informe Final de los Pares. Una vez elaborado, se sometió a los mecanismos de control interno descritos previamente, dictaminándose por parte de la Dirección de Postgrado su no presentación inmediata ante la CONAP. La razón esgrimida fue la consistencia encontrada en las argumentaciones de los Pares. Carece de sentido discutir las implicancias de esta decisión en la comunidad del Programa. Sí es importante, para responder a la segunda pregunta del ensayo, reflexionar sobre las implicancias prácticas y teóricas de los mecanismos de aseguramiento de la calidad y las consecuencias para la formación docente.

¹⁴ Resulta importante destacar este hecho. El carácter institucional de las visitas y su difusión (Página Web, Radio, publicaciones, entre otras) y la simultaneidad de proceso con los Programas de Postgrado de la Facultad en la misma etapa: Programa de Magíster en Desarrollo Humano, mención Desarrollo Familiar y Personal y Programa de Magíster en Literatura Contemporánea.

IV. IMPLICANCIAS DEL PROCESO

Las implicancias teóricas y prácticas del Proceso de Acreditación del MEPGE, según la reflexión del autor, están contenidas en los siguientes enunciados:

- *Teóricas.* Estas se pueden situar de acuerdo a *–Contexto.* La necesidad de conocer los antecedentes históricos de la autorregulación, las funciones de la Educación Superior, la historia institucional y del Postgrado en Educación, a fin de tomar conciencia respecto de la importancia de la cultura evaluativa, el rol de las Universidades en la formación docente y la constitución de un modelo evaluativo transparente, fundamentado, con una base de datos homologables y que considere los recursos necesarios para el desarrollo y seguimiento del Proceso de Acreditación. *–Objeto.* Situar a la evaluación como un componente esencial del proceso formativo y conocer los supuestos teóricos de la Reforma Educativa, sintetizados como ajuste a los propósitos declarados. Además, queda en evidencia la necesidad de discutir e investigar el impacto de los mecanismos de aseguramiento en el aprendizaje en la Educación Superior. *–Sujeto.* La centralidad de los profesores en el Proceso de Reforma y ser, a la vez, *factor de causa y respuesta* a los problemas del sistema educativo en general, no hacen más que avalar la necesidad de contar con más Programas de Maestría y Doctorados acreditados, situación que debe profundizarse teórica y legalmente desde la visión del docente como sujeto adulto y en proceso permanente de formación.
- *Prácticas.* Estas se pueden situar de acuerdo a *–La Educación Superior.* La necesidad de contar con mecanismos de aseguramiento validados y empíricamente probados garantiza la legitimidad de los procesos, otorgando un sustento a la operatividad del Sistema de Aseguramiento en su conjunto. *–La CONAP.* Como instancia estatal en proceso de término, debe ser considerada en la futura organización por su contribución en estos años de experimentación, tanto en sus fortalezas como debilidades. *–La UACH.* La operacionalización de la cultura evaluativa a través de la Oficina de Autoevaluación, sumado al Comité Curricular de Postgrado y otras instancias, si bien acrecienta los mecanismos de aseguramiento de la calidad, puede constituirse en una excesiva carga burocrática para el proceso de acreditación. En tal sentido, se observa positivamente la generación de una organización, que considere la producción, socialización y difusión de información relativa a la calidad de las propuestas formativas, con presupuesto y personal propio. *–El MEPGE.* La sistematización de la información, el conocimiento y apoyo de los actores involucrados se considera una oportunidad de hacer del Programa un instrumento de producción de conocimiento científico y evidencias empíricas para la toma de decisiones políticas y de gestión sobre la Educación, la formación docente y la propia Institución.

V. CONCLUSIONES

Los antecedentes, argumentaciones y experiencias descritos en el artículo, evidencian la necesidad de mayor reflexión, investigación y evaluación de los mecanismos de

aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. La experiencia del autor a través de su rol como Coordinador, Presidente del Comité de Autoevaluación y docente del Programa de Magíster en Educación, mención Política y Gestión Educativas de la Universidad Austral de Chile, avalan tal aseveración.

El presente ensayo, al responder a una experiencia particular, no busca constituirse en un documento oficial, sino más bien contribuir al debate sobre el rol de la evaluación en la Educación Superior en general y en la formación de profesores en particular. Ello, con el propósito de exponer ante la comunidad académica los supuestos, principios y conocimientos que mueven al autor, sistematizados en la frase: “El país que queremos depende en gran medida del/la docente que formemos”.

En tal sentido, las conclusiones esbozadas permitirán, probablemente, proporcionar reflexiones apropiadas para la toma de decisiones en a) la formación inicial y b) permanente de profesores.

- a) *Formación Inicial.* El MEPGE, si bien es un Programa de Maestría pensado para docentes de aula con experiencia en gestión y política educativas, asume el desafío de ser parte del proceso terminal de las carreras de pedagogía de la UACH. El presente ensayo deja en evidencia la necesaria revisión del impacto de tal propuesta en el aprendizaje de los estudiantes y los necesarios ajustes al modelo. No obstante lo anterior, la introducción de esta posibilidad de culminación rápida y desafiante del Pregrado, constituye un aporte a su desarrollo. Además, el reconocimiento de la gestión y políticas como factores relevantes en la formación, ha nutrido de argumentos para el fortalecimiento del área pedagógica en los procesos curriculares de las pedagogías en la UACH. Por otro lado, el establecimiento de una cultura evaluativa a través del establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad internos y externos, ha impactado positivamente en el trabajo académico, resituando el rol de la evaluación en los procesos formativos y de puente entre las clásicas dicotomías de la formación docente pedagogía-disciplina y teoría-práctica. Finalmente, a partir de la vinculación formación inicial y permanente del profesorado ha quedado en evidencia la existencia de modelos de formación distintos y de compleja complementariedad. Sin duda, esto último abre una línea de investigación orientada a develar los enfoques en uso en la formación docente y cómo ésta se profundiza en el aprendizaje profesional.
- b) *Formación Permanente.* A partir del presente ensayo, se observa necesario centrar el debate en las concepciones, propuestas de acción y resultados de los Programas de Postgrado que, como el MEPGE, tienen por sujeto de formación a los/as docentes. Queda en evidencia el rol central que tiene ésta en la profesionalización temprana de los docentes noveles como de actualización de los experimentados. Además, en el propio campo académico, permite avanzar en el debate sobre la formación de los formadores, las experiencias exitosas de eficacia escolar y el necesario fortalecimiento del rol de la docencia en la Universidad, a lo menos en términos metodológicos y evaluativos. Por otro lado, los académicos que asumen los procesos de autoevaluación y acreditación, deben ser preparados y debidamente incentivados para el desafío que involucra tal tarea. Finalmente, un elemento clave para el éxito del Programa es el vínculo con las comunidades profesionales en las

cuales labora el profesorado. Al respecto, se observa en el proceso de autoevaluación una compleja situación: los docentes cuentan con el tiempo para el aprendizaje profesional pero este al interferir en su quehacer, se asume como un tema personal y no institucional, es decir, pierde relevancia institucional y, por ende, se aminora el impacto que pudiera tener en términos de transferencia pedagógica y de innovación curricular. Sin duda, se está haciendo camino, pero el impacto social que tiene la formación docente amerita no sólo la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía en Pregrado y de Postgrado, sino también una línea de investigación orientada a incluir en el debate nacional, de manera permanente, el tema de la carrera docente, dada su relevancia en el cambio educativo.

Sin duda, el presente ensayo ha respondido exploratoriamente las preguntas planteadas. No obstante, deja en evidencia la importancia y trascendencia de la triada Educación Superior-Mecanismos de aseguramiento de la calidad-Formación docente. En tal sentido, la acreditación en proceso del MEPGE es una muestra que la confluencia de ésta es un debate pendiente en Chile.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarado, L. (2003). La Formación de Formadores. Alvarado, L. (edit.). *La Formación Permanente de Profesores en Diversos Contextos Latinoamericanos*. Cap. I, pp. 7-55. Bogotá: Antropos.
- Armanet, P. (2004). ¿Por qué Asegurar la Calidad? *Calidad de la Educación*, pp. 107-122. Santiago: CSE.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Santiago: MINEDUC.
- Balart, C. (2003). Logro Permanente de Metas: un desafío para la formación de profesores. *Contextos, Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales* Nº 9, pp. 13-20. Santiago: UMCE.
- Banco Mundial (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) (2002). *Criterios de para la Acreditación de las Carreras de Pedagogía*. Santiago: MINEDUC.
- Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (diciembre, 2006). [En Línea]. *Normas y procedimientos*. http://www.conicyt.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=55.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) (2006). *Formación Continua de Docentes: un camino para compartir (2000-2005)*. Santiago: MINEDUC.
- Consejo Superior de Educación (CSE) (2001). *Educación Superior: perfil profesional del profesor*. Santiago: CSE.
- Consejo Superior de Educación (2004). *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Santiago: CSE.
- Himmel, E. (1999). *Hacia una Evaluación Educativa*. Santiago: MINEDUC.
- Himmel, E. (2005). Discurso Inaugural. *Seminario Internacional 2005. Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones*, pp. 17-18. Santiago: CSE.
- Kells, H. (2000). *Autorregulación en la Educación Superior Chilena*. Santiago: CSE.
- Lemaitre, M. (2004). Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad: respuesta a los desafíos del cambio en la educación superior. *Calidad de la Educación*, pp. 87-106. Santiago: CSE.

- Lemaitre, M. (2005). Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. Seminario Internacional 2005. *Aseguramiento de la Calidad: Impacto y Proyecciones*. Consejo Superior de Educación (edit.). Cap. I, pp. 55-70. Santiago: CSE.
- Marchesi, A., E. Martín (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MINEDUC (2000). *Estándares de desempeño docente*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2006a). *Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad Educativa*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2006b). *Ley Nº 20.129 Del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Santiago: MINEDUC.
- OCDE (2004). *Informe del Sistema Educativo Chileno*. Santiago: MINEDUC.
- Pérez, M. (2004). Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en América Latina: ¿vamos por el camino correcto? *Calidad de la Educación*, pp. 273-285. Santiago: CSE.
- Pizza, M. (2000). Calidad en la Educación Superior: procesos de supervisión y acreditación. Consejo Superior de Educación (edit.) Seminario Internacional 2000 Políticas de Educación Superior: ¿Tiempo de innovar? Cap. 7, pp. 120-123. Santiago: CSE.
- Withford, B.; Jones, K. (1998). Assessment and Accountability in Kentucky: How High Stakes Affects Teaching and Learning. Hargreaves, A. (1998) (edit.) *International Handbook of Educational Change* (1163-1178). Gran Bretaña: Kluwer Academic Publishers.
- Woodhouse, D. (2004). Desarrollo Global del Aseguramiento de la Calidad. *Calidad de la Educación*, pp. 17-36. Santiago: CSE.