



Universiteit
Leiden
The Netherlands

**Entre la utopía tecnocrática y la colegialidad académica:
aseguramiento interno de la calidad en universidades chilenas**
Valdés Raczynski, F.

Citation

Valdés Raczynski, F. (2023, October 26). *Entre la utopía tecnocrática y la colegialidad académica: aseguramiento interno de la calidad en universidades chilenas*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3646082>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3646082>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Capítulo 1

Modelos conceptuales de aseguramiento externo e interno de la calidad en educación superior

Los sistemas de aseguramiento de la calidad han adquirido relevancia como políticas de control, evaluación y mejoramiento de las instituciones de educación superior. Este capítulo caracteriza y analiza los sistemas externos e internos de aseguramiento de la calidad, sus orígenes, propósitos, diferencias y su inextricable relación. También discute acerca de los efectos que estos sistemas producen en las universidades y cómo su diseño refleja aspectos nacionales, institucionales y culturales disímiles según sea la perspectiva de la calidad que tengan y el contexto del cual emergen.

La primera sección analiza los sistemas de aseguramiento de la calidad en medio de los cambios en la educación superior. Los sistemas externos de aseguramiento de la calidad (SEAC) llevan décadas de desarrollo, por iniciativa estatal o de las mismas instituciones de educación superior, ante la creciente demanda de rendición de cuentas y responsabilidad social sobre las certificaciones que las instituciones otorgan. En cambio, los sistemas internos de aseguramiento de la calidad (SIAC), se establecen de manera formal recientemente con el fin de impulsar la mejora desde dentro de las instituciones de educación superior. La literatura sobre estos sistemas gira en torno a si conducen, o no, a mejorar la educación superior y a promover una cultura de calidad. Como objetos de investigación, su dinamismo los vuelve desafiantes. Por un lado, exigen calidad y anhelan impulsar transformaciones pero, a su vez, cambian ante distintas demandas de la política pública que los sustenta.

La segunda sección compara y analiza políticas de aseguramiento interno de la calidad, fundamentalmente referidas a la docencia universitaria. Conceptualmente se distinguen al menos tres tipos: de fuerte alineación externa; de alta incidencia interna y, por último, uno que se sitúa entre los anteriores y que busca balancear ambas perspectivas. Asimismo, dentro de cada tipo existen diferenciaciones de acuerdo con enfoques gerenciales, instrumentales, culturales y prácticos. En suma, estas tipologías permiten caracterizar y analizar críticamente distintos SIAC, así como prever sus consecuencias cuando descuidan el desarrollo y compromiso académico en las universidades.

La tercera sección culmina con el marco conceptual para analizar los SIAC y la cultura de calidad en las universidades. Este marco permite indagar en las modificaciones organizacionales y de comportamiento que ocurren en las universidades al configurar sus SIAC, así como discutir acerca de la forma en que se resguarda la calidad y cómo se afecta o fortalece la cultura institucional (Harvey y Stensaker, 2008). Funcional a estos propósitos, el marco conceptual propone analizar un factor externo relevante: la regulación y régimen de regulaciones a las

cuales las universidades han de sujetarse. Del mismo modo, propone factores internos desde una perspectiva cultural integrada (Tierney, 1998) y de la interrelación entre variables de contexto internas y su orientación valórica (Bendermacher et. al., 2017). Por último, el marco conceptual sugiere tres variables de cultura de calidad académica (Dill, 2018) como lente analítico para argumentar acerca de la distancia entre dicha cultura y la configuración de los respectivos SIAC.

1.1 Dinámicas y relaciones entre sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior

Los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior han adquirido relevancia creciente durante las últimas décadas en todas las regiones del mundo (Dill, 2003; Stensaker, 2003; Schwarz y Westerheijden, 2004; Brunner, 2012). La mayoría de los países cuenta actualmente con sistemas externos de aseguramiento de la calidad (SEAC), es decir, supra institucionales, pudiendo advertirse en ellos distintos grados de evolución, énfasis y propósitos, bajo definiciones diversas de resguardo de la calidad (Harvey y Green, 1993), que prefiguran y modelan institucionalidades *ad hoc* según los contextos nacionales o regionales de que se trate. Asimismo, los sistemas internos de aseguramiento de la calidad (SIAC), es decir, aquellos que las mismas instituciones de educación superior adoptan, también se han incrementado significativamente (INQAAHE, 2013), en principio para responder a los SEAC y, progresivamente, para fomentar el desarrollo de una cultura de calidad y de mejoramiento al interior de las organizaciones académicas (Tavares et al., 2017).

El impacto combinado de la globalización y la masificación de la educación superior (Trow, 2007; Verger, 2013) ha generado alteraciones radicales en la relación entre el Estado y las universidades, lo que —entre otras consecuencias— ha motivado a los responsables de las políticas públicas a buscar nuevos medios para otorgar garantías de calidad académica (Banco Mundial, 2003). Las sociedades contemporáneas están transformando sus organizaciones y se tiende a crear un nuevo tipo de orden social, más tecnocrático, construido con ayuda de tecnologías que reformatean las actividades individuales y colectivas (Lazega, 2020). Los procesos colegiales tradicionales, a través de los cuales las universidades aseguraron históricamente los estándares de calidad académica, se deterioraron, y —en su reemplazo o complementariamente— surgieron los SAC (Dill, 1999). Estos ponen su atención en los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes y en los conocimientos, habilidades y actitudes que ellos alcanzan como consecuencia de cursar un programa en particular (Brennan y Shah, 2000). El rápido crecimiento del número de instituciones (sobre todo privadas), programas y modalidades, ante la demanda global de capital humano y certificaciones técnicas y profesionales, plantea nuevos desafíos a los sistemas e instituciones de educación superior y requiere la creación de SAC que resulten dinámicos y versátiles. A su vez, la competencia —en el contexto de masificación y globalización— contribuye a que las instituciones de educación superior se vuelvan más susceptibles a los vaivenes de los mercados (Brunner, 2006) y, asimismo, más atentas a los intereses cambiantes de los estudiantes. En la sociedad actual, crece el deseo por alcanzar los beneficios que provee la educación superior, la demanda por mayor transparencia y cambian también las formas del financiamiento de la educación superior. En

suma, los SAC vienen a responder a una preocupación pública y socialmente compartida (Dill, 2007) y en este contexto, los SEAC y SIAC, que se definen y explican a continuación, son manifestación de ello.

En lo esencial, la misión de los SEAC es cautelar la calidad de los procesos educativos y promover el mejoramiento continuo de los mismos en sus diversos niveles e instancias, con el fin de dar garantía pública respecto a la idoneidad de los certificados que confieren las instituciones de educación superior. En términos generales, comprenden un conjunto de políticas, procedimientos e instrumentos para cumplir esos cometidos. Durante las últimas décadas, el diseño e implementación de los SEAC ha sido fuertemente motivado por una mayor demanda pública de rendición de cuentas y responsabilidad social por parte de la educación superior (Jeliazkova y Westerheijden, 2004; Stensaker y Harvey, 2011; Williams, 2016). A su vez, los SIAC se establecen con el propósito de controlar, evaluar y mejorar —desde dentro de las instituciones— la calidad en distintos ámbitos y con distintos grados de formalidad, influidos por las exigencias de los SEAC y otros factores del entorno, como políticas y regulaciones públicas e institucionales, y la necesidad de obtener reputación y prestigio en los mercados y en la sociedad.

En la literatura especializada, es posible encontrar una variada y creciente complejidad de definiciones sobre calidad y, por tanto, también sobre enfoques e ideas para su aseguramiento (Harvey y Newton, 2007) y sobre los propósitos de los sistemas creados para ello. Sin consenso teórico respecto al término —que puede significar calidad excepcional, ajustada a propósitos, *value for money*,¹ transformadora o una combinación de ellas— tanto los SEAC como los SIAC tenderán a desarrollarse de maneras disímiles, ya sea a nivel de los sistemas nacionales como de las instituciones individuales (Harvey y Green, 1993; Biggs, 2001; Harvey, 2006). Asimismo, mientras los SEAC se han establecido prácticamente en todos los sistemas de educación superior, los SIAC también se han convertido en foco de reformas a nivel mundial, aunque sus políticas y procesos difieren de acuerdo al contexto del que se trate (Pratasavitskaya y Stensaker, 2010), reflejando con ello los diferentes aspectos nacionales, institucionales, tradiciones y culturas en que emergen (Harvey y Green, 1993; Harvey, 2009).

Si bien el estudio de las experiencias de los SAC es variado, la literatura gira en torno al contraste entre problemáticas singulares o ampliamente compartidas y discute si estos sistemas conducen o no a mejorar la educación superior y en qué medida (Newton, 2013; Kleijnen et al., 2013; Cardoso et al., 2016). También se plantea cuáles son los desafíos metodológicos para la investigación de estos sistemas y la necesidad de circunscribir con precisión el objeto de estudio en cada caso.

1.1.1 Perspectiva de los sistemas externos de aseguramiento de la calidad (SEAC)

Hasta la década de 1980, las instituciones de educación terciaria de los Estados Unidos y el Reino Unido eran las únicas en el mundo con una fuerte tradición de SEAC, en contraste con la mayoría

¹ Relación entre precio y calidad. En educación también se entiende calidad como retorno de la inversión.

de los sistemas de educación superior de otros lugares que evolucionaron sin mecanismos formales de garantía externa de calidad a nivel nacional (Salmi, 2017) hasta los años noventa.

El origen de los SEAC se remonta hasta un siglo atrás en los Estados Unidos, y con mayor fuerza en la etapa posterior a la Segunda Guerra Mundial (El-Khawas, 2001). En el Reino Unido surgen en la década de 1970 y en los Países Bajos —y otros de Europa occidental— se originan en los años ochenta (Van Vught y Westerheijden, 1994; Dill, 2007). En las demás regiones del mundo, la creación de estos sistemas tuvo lugar a partir de 1990 (Lemaitre, 2014), presentando diferencias en cuanto a sus propósitos, desarrollo y procedimientos e instrumentos utilizados (Schwartz y Westerheijden, 2007; Dill y Beerkens, 2010). En algunos países, los modelos de SEAC se desarrollaron por iniciativa estatal, en otros, por parte de las mismas instituciones de educación superior asociadas a ellos, por agencias privadas o ambas (CINDA, 2002). En cualquier caso, se han recomendado modelos de SEAC cuyas agencias reguladoras procedan con independencia de la política, de manera que su labor sea legitimada por las universidades (Dill y Beerkens, 2013).

Para dar cuenta de sus variadas características, cabe señalar que algunos SEAC se enfocan en *inputs*, otros en resultados, en procesos o en una combinación de ellos (Woodhouse, 1996); muchos ponen el énfasis en recursos de operación (Woodhouse, 2004; Stensaker y Harvey, 2011); utilizan métodos cualitativos, cuantitativos o una mezcla de ambos (Massy, 2016); existen procesos obligatorios y voluntarios, según la función que estos sistemas cumplen en relación a los respectivos Estados nacionales (Billing, 2004); en ocasiones predominan los procedimientos orientados al control, en otros, a la evaluación de la calidad, pudiendo conducir a la acreditación, a la satisfacción de las exigencias planteadas o al incremento de capacidades institucionales de autorregulación y mejora continua (Westerheijden, 2007).

Es posible advertir que no existen modelos ideales de SEAC y, de algún modo, estos han sido moldeados o influenciados entre sí. Inicialmente —los de Europa— por influencia de la evaluación desarrollada en los Estados Unidos, y luego —los de Latinoamérica— por las experiencias tanto norteamericanas como europeas (Koslowski, 2006). En cada caso, resultan cruciales las expectativas de la política pública, el ordenamiento legal, las prácticas académicas y el influjo de los diferentes y peculiares contextos políticos, sociales y culturales (Brennan y Shah, 2000; Brunner, 2007). Esto explica que el propósito prioritario de asegurar, regular y legitimar un mínimo de estándares de calidad a través de los SEAC, muchas veces se relativice o amplíe con otras intenciones, tales como proveer de información a la sociedad, evidenciar mayor desempeño en ámbitos de relevancia local o emergente, o demostrar avances en la internacionalización de las instituciones (Gvaramazde, 2008; Beerkens, 2015). Los distintos contextos nacionales dan cuenta también de la diversidad de trayectorias de estos sistemas, sus cambios y las tensiones que manifiestan (Harvey, 2004).

Suele sostenerse que los SEAC contribuyen a fomentar una cultura de calidad (EUA, 2006; Ehlers, 2009), bajo la premisa que esta puede ser estimulada externamente o, dentro de ciertos márgenes, impuesta a las organizaciones (Vettori, 2012). Lo cierto es que los SEAC requieren sintonizar sus exigencias con las creencias y valores institucionales, para coadyuvar al desarrollo de una cultura de calidad institucional (Irani et al., 2004; Bendermacher et al., 2016). Por su

parte, Billing (2004) advierte de la precaución requerida cuando se intenta aplicar el mismo tipo de SEAC en países con diferentes culturas.

Complementariamente, varios estudios indican que los SEAC tienden a impulsar —en las instituciones de educación superior— procesos de toma de decisiones más centralizados y estimulan el debate interno en torno a la calidad. De igual modo, estos propenden a profesionalizar la administración y las áreas de apoyo educativo, como también a crear nuevas rutinas y sistemas para manejar datos e información respecto al rendimiento y la calidad educativa (Stensaker, 2003; Westerheijden et al., 2007). En particular, los SEAC parecen influir, sobre todo, en las funciones administrativas y gerenciales de la enseñanza y gobernanza de las instituciones de educación superior (Stensaker et al., 2011). De hecho, la mayor parte de la literatura se focaliza en los SEAC y en cómo estos —en cuanto procedimientos de control de calidad— afectan al desarrollo de los sistemas de educación superior y a la organización y gestión de las instituciones que la imparten (Schwarz y Westerheijden, 2004).

El nivel y la forma de las exigencias de los SEAC derivan en consecuencias que, actualmente, están siendo cuestionadas con mayor frecuencia (Lomas, 2004; Dill y Soo, 2004; Stensaker et al., 2007; Westerheijden et al., 2014; Beerkens y Udam, 2015). Por ejemplo, se discute si la estandarización resulta adecuada para instituciones con trayectorias diversas y distintas también en sus propósitos, misión, tamaño o tipo de estudiantes (Hodson y Thomas, 2003). Asimismo, las regulaciones provenientes del sistema externo generan reticencia en los académicos, quienes perciben un incremento del trabajo en aspectos burocráticos, en desmedro de la docencia e investigación que les son propias (Newton, 2000 y 2001; Anderson, 2006). En cuanto a los efectos sobre el comportamiento organizacional, muchas veces se evidencia un cumplimiento ceremonial de normativas desde los organismos internos de la administración central de las instituciones, los que establecen procedimientos para cumplir con las regulaciones exigidas (Power, 1997 y 2003). Por último, se sostiene que las preocupaciones gerenciales y de mercado han adquirido creciente relevancia en el sistema de educación superior y, consecuentemente, los SEAC exigen a las instituciones muchos valores que son extrínsecos a las preocupaciones académicas, en comparación con aspectos académicos disciplinarios (Brennan y Shah, 2000).

Respecto al impacto que los SEAC generan en la mejora de los procesos de aprendizaje, existen debates y dudas (Harvey y Stensaker, 2010). La evidencia indica que los propios procesos de los SEAC adquieren —de acuerdo con el contexto y las disciplinas— trayectorias y significados distintos, provocando con ello diferentes resistencias en diversos niveles (Andreani et al., 2019). Varios autores destacan la poca atención que los SEAC han prestado a la experiencia de los estudiantes en general (Leiber et al., 2015), la forma en que estos sistemas pueden condicionar las conceptualizaciones de calidad desarrolladas por las propias instituciones y la implementación de iniciativas internas para el resguardo de la calidad (Bendermacher et al., 2017).

Las políticas de los SEAC ocupan un lugar relevante en prácticamente todas las agendas de las instituciones (Altbach et al., 2009) y en ese contexto surge la pregunta, principalmente en países occidentales, sobre la medida en que estas regulaciones afectan la autonomía institucional

(Schwarz y Westerheijden, 2004). Sin embargo, muchos autores reportan los méritos de los SEAC y reconocen su necesaria existencia en los sistemas de educación superior, sobre todo en un contexto donde se encuentran desafiados para incrementar su transparencia, mejorar sus indicadores de desempeño, involucrar y comprometer a los estudiantes con su aprendizaje y mejorar la efectividad de la docencia (Kleijnen et al., 2014; Lillis, 2012). El estudio realizado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) sobre el impacto de los SEAC en las universidades de la región iberoamericana, muestra que —en general— estos han tenido un efecto positivo, tanto sobre los sistemas nacionales como sobre la gestión institucional y los procesos de enseñanza-aprendizaje (CINDA, 2012; Brunner y Miranda, 2016). Sin embargo, para Dill y Beerkens (2013), las políticas públicas diseñadas para asegurar y mejorar la calidad a través de los SEAC, en la práctica, tienen un impacto híbrido, con resultados positivos y otros no deseables.

Como objeto de investigación, los SEAC resultan muy dinámicos (Beerkens, 2018). Por una parte, estos sistemas exigen condiciones de calidad y, a su vez, sufren cambios ante distintas demandas del sector o la política pública que los sustenta; por otra, generan comportamientos de respuesta de las instituciones educativas y causan tensiones cuando las condiciones esperadas distan de las concepciones de calidad que subyacen en ellas, o del trabajo propiamente académico, o de la gestión acostumbrada, entre otros. Así, cuando un SEAC se renueva o actualiza, se generan interrogantes y adecuaciones en el sistema y en las propias instituciones de educación superior (Goff, 2016).

Como los SEAC operan en contextos particulares e involucran una variedad de procedimientos, las dificultades teóricas y metodológicas para estimar su impacto se intentan resolver mediante estudios específicos y delimitados. En este sentido, el trabajo de Beerkens (2015; 2018) entrega ejemplos de estudios circunscritos, los que priorizan objetivos específicos y formas alternativas para recoger y seleccionar información que permita reunir evidencias sobre estos sistemas, así como orientar la política pública que los ampara. De igual manera, el modelo de Goff (2017) sobre el comportamiento de las instituciones ante los SEAC y el enfoque de cultura de calidad institucional de Harvey y Stensaker (2008), resultan orientadores para elaborar marcos conceptuales de análisis que observen— desde perspectivas complementarias y distintivas— las respuestas de las universidades ante la incidencia de los SEAC.

1.1.2 Perspectiva de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad (SIAC)

Los sistemas internos de aseguramiento de la calidad (SIAC) son aquellos creados por las mismas instituciones de educación superior, habitualmente bajo la influencia de las normas y exigencias provenientes de los SEAC, pero orientados por comportamientos y valores intrínsecos de cada institución (Harvey y Stensaker, 2008), y cuya perspectiva de resguardo de la calidad se espera sea más prospectiva que retrospectiva (Biggs, 2001). En otras palabras, el foco de los SIAC está más orientado a la mejora y desarrollo institucional, mientras que el de los SEAC se acercaría más a la rendición de cuentas (Smeby y Stensaker, 1999). En comparación con los SEAC, son menos las investigaciones dedicadas a profundizar en los SIAC (Harvey y Williams, 2010).

Desde una perspectiva conceptual sobre la calidad (Harvey, 2006), los SIAC serían más consistentes con la noción de calidad transformadora y más acordes a la misión y metas particulares de cada institución (Santos, 2011); de manera análoga, algunos autores estiman que el énfasis de los SEAC se encontraría en el ajuste a propósitos y el *value for money* (Stensaker, 2003). De acuerdo con la Red Internacional de Agencias de Garantía de Calidad en la Educación Superior (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE), los SIAC corresponderían a los procesos de revisión interna realizados dentro de las instituciones y para sus propios fines (INQAAHE, 2013). En consecuencia, los SIAC se desarrollan y gestionan de manera autónoma, con los recursos y capacidades disponibles de las instituciones (Paintsil, 2016). Según el Consejo de Acreditación para la Educación Superior de los Estados Unidos (Council for Higher Education, CHEA), el primer principio de calidad en la educación superior consiste en que sus propios proveedores deben ser los primeros responsables de asegurar y lograr la calidad de la formación que imparten (CHEA, 2015).

En conformidad con la información precedente, se observa que el origen de los SIAC se encuentra en las mismas agencias supranacionales de calidad, que en las últimas décadas tienden a indicar que las instituciones de educación superior no deben ser receptoras pasivas de los controles y exigencias de los SEAC (EUA, 2002). En consecuencia, las organizaciones son incentivadas a asumir institucionalmente la responsabilidad sobre la calidad como contribuyentes activos en la tarea que les es propia (ENQA, 2005; Harvey y Stensaker, 2008; EUA, 2012; ESG, 2015). De hecho, es posible observar que tanto los SEAC de los Estados Unidos como de Europa han cambiado su trayectoria en los últimos años, desde sistemas más prescriptivos de acreditación y evaluación para obtener la certificación de calidad, hacia sistemas más cercanos a la auditoría y mecanismos que combinan la verificación externa con el reconocimiento de que la calidad es responsabilidad de las mismas instituciones (Lemaitre y Zenteno, 2012).

En varios países, los SEAC requieren explícitamente que las instituciones cuenten con un SIAC, e incluso —en algunos de ellos— les asignan recursos estatales para establecerlos (Woodhouse, 2013). Algunos autores estiman que, para desarrollar sólidos mecanismos y procesos de aseguramiento de la calidad, es necesario contar con algún tipo de SIAC, pues el SEAC sólo sería un incentivo para el desarrollo de algunos procedimientos (Lemaitre, 2018). De esta forma, se evidencia un incremento progresivo en la configuración de los SIAC a nivel mundial, con sus propias políticas, estructuras y procesos internos, los que varían entre instituciones y países (Pratasavitskaya y Stensaker, 2010; CINDA, 2007), reflejando distintas concepciones de calidad influidas por sus respectivos contextos (Harvey y Green, 1993) y tradiciones culturales (Bendermacher, 2016). En medio de la diversidad de procedimientos e instrumentos de los SIAC, es posible identificar un elemento común: su alineación con los estándares exigidos por los SEAC, lo cual evidencia que ambos están inextricablemente interrelacionados (Vroeijenstijn, 2008).

Tanto en Australia como en países asiáticos, los SIAC son concebidos como procesos de autoacreditación, aun cuando en la mayoría de los casos deben responder igualmente al respectivo SEAC. De todas formas, estudios sobre dichos SIAC concluyen que la información resultante de esos procesos es más significativa y, en consecuencia, facilitadora para el

mejoramiento institucional en comparación con los SEAC (Sanyal y Martin, 2007; Kinser, 2011). Sin embargo, para que los SIAC sean adecuados y orienten al mejoramiento institucional sin ser percibidos como nueva burocracia, requieren de la preexistencia de una cultura institucional de calidad (Vettori et al., 2007; Harvey y Stensaker, 2008), la que se manifiesta, esencialmente, en actitudes de compromiso y participación de los distintos miembros universitarios en el trabajo relativo a estos sistemas internos (Bendermacher et al., 2016).

En el contexto descrito, algunos SEAC (como los europeos) han comenzado a prestar mayor atención al esfuerzo de las instituciones de educación superior por lograr una cultura de calidad interna, materializada en algún tipo de SIAC, bajo la premisa que el potencial para el mejoramiento de la organización se encuentra primordialmente en su interior (EUA, 2006). Cabe señalar que, en la década de los noventa, Clark (1991) concluyó que la perspectiva simbólica de las organizaciones modernas había sido vastamente subestimada por la investigación, pese a que el rasgo estructural más determinante de la naturaleza y fuerza de la cultura de una institución de educación superior era —a juicio del autor— su rigor interno. Clark advertía que las creencias institucionales reflejan cuan profundamente es valorada la institución y, en consecuencia, que la falta de una cultura institucional determinaba la débil autoidentificación de sus miembros y una alta fragmentación interna. Tales aseveraciones coinciden con la definición de Kuh y Witt (1988), en cuanto a que la cultura institucional es el patrón colectivo de normas, valores, prácticas, creencias y supuestos, que se modelan mutuamente, que guían el comportamiento de los individuos y grupos, y proporcionan un marco de referencia para interpretar el significado de eventos y acciones dentro y fuera del campus. En buena parte, también son consistentes con las conclusiones de otros autores, que señalan que los SIAC resultan exitosos en la medida que están en sintonía con la cultura organizacional (Irani et al., 2004; Maull et al., 2001; Prajogo y Mc Dermott, 2005). Por tanto, la definición de cultura de calidad en la educación se introduce para expresar la idea de que la cultura de una organización y la cultura de calidad no deben verse como entidades independientes, si no que la calidad —que daría origen y alero al SIAC— se deriva de una perspectiva cultural más amplia (Harvey y Stensaker, 2008).

La mayoría de las instituciones de educación superior que desarrollan un SIAC lo hacen mediante la creación de unidades de apoyo para distintos ámbitos académicos y de gestión, entre ellas: cumplir con las exigencias administrativas, mejorar la docencia o innovar el currículum. Con frecuencia, estas unidades se combinan con otras de recopilación de datos, investigación institucional, estadísticas u oficinas de planificación institucional (Sharager, 2018). El problema surge cuando estos SIAC se ubican muy cerca de lo administrativo, porque, en general, son percibidos por los académicos como una “burocracia de la calidad”, entendiéndolo como algo irrelevante e inútil para el verdadero trabajo universitario (Woodhouse, 2013). Contrariamente, y en la línea de Bendermacher (2016), algunas instituciones de educación superior se han resistido a establecer el SIAC como una unidad aislada, argumentando que la calidad debe ser asumida por todos los miembros de la comunidad universitaria, como una responsabilidad personal, que implica iniciativas desde la base y que involucra a todos. En consistencia con esta perspectiva, Dill (2018) señala que la configuración de los SIAC debe basarse en un gobierno colectivo compartido y tender a fortalecer el papel de los académicos, en lugar de transferir poder de los académicos a los administradores. Ello considera que los procesos del SIAC deben

ser discutidos con los académicos, revisados y analizados críticamente y en conjunto a partir de evidencias (Dill, 2018).

En cuanto al efecto de los SIAC en las instituciones, hay consenso en la literatura respecto a que el diseño de estos sistemas estimula la reflexión institucional y permite analizar en qué grado se tiene desarrollada una cultura o contexto de calidad al interior de las organizaciones académicas. Asimismo, se reporta que incentiva la generación de un marco de referencia de calidad propio que se sustenta en la cultura particular y que sirve como herramienta institucional analítica (Harvey y Stensaker, 2008). Existe coincidencia en que los SIAC son sistemas de alto potencial para apoyar y mejorar cambios institucionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la empleabilidad, la gestión universitaria y el desarrollo de una cultura de calidad (Martin, 2018).

Los SIAC que se diseñan armónicamente con la cultura institucional se pueden examinar desde tres dimensiones comunes: (i) estrategias y políticas; (ii) instrumentos y prácticas; (iii) principios y supuestos subyacentes (EUA, 2012). La primera dimensión refiere al construir desde la propia identidad y valores, como también a la alineación entre los requerimientos externos (SEAC) e internos (SIAC). En la segunda, referida a las herramientas y procedimientos, la variedad y funciones adquieren distintas formas (Sursock, 2011), pero lo relevante es que cada instrumento sea propio, sirva a un claro propósito y sea a la vez efectivo y eficiente (EUA, 2012). Los principios, a menudo incuestionados, y los supuestos subyacentes (Schein, 2004), componen la tercera y más fundamental dimensión, que explica, en gran medida, las características de las otras dos. Cuando se hace caso omiso a esta última dimensión cultural y no se delibera sobre ella al interior de la institución —o no lo suficiente—, se acrecienta el riesgo de convertir el SIAC en una herramienta que sólo sirve para salvaguardar y hacer cumplir las exigencias externas (Laske et al., 2000), desmereciendo su potencial para el mejoramiento interno institucional.

De acuerdo con Harvey (2020), la noción de calidad intrínseca ha sido “engullida” por el aseguramiento de la calidad, en la medida que esta ha llegado a representar procesos mediante los cuales se gestiona la calidad, en lugar de asegurar efectivamente la calidad de la formación.

1.1.3 Dinámica y relaciones entre SEAC y SIAC

En la literatura es posible constatar una variedad de definiciones sobre calidad y, por tanto, también sobre enfoques para su aseguramiento y sobre los propósitos de los sistemas creados para ello (Harvey y Green, 1993; Harvey, 2006; Harvey y Stensaker, 2008). Sin consenso teórico respecto al término, la calidad de los SEAC y de los SIAC evidencian énfasis disímiles (Martin y Lee, 2018). Así, por ejemplo, si las exigencias de un determinado SEAC son percibidas como un problema que se requiere enfrentar, es probable que la configuración del SIAC sea, al menos en parte, reactiva a este respecto (Harvey y Stensaker, 2008). Y si, por ejemplo, la reputación es la noción de calidad que converge fuertemente al interior de una institución, es posible que genere respuestas al correspondiente SEAC en relación con ello, ya sea salvaguardando ciertas tradiciones o demostrando y defendiendo dicho prestigio a través del SIAC (Goff, 2017). Al respecto, este apartado distingue las necesidades a las que responden los SEAC y los SIAC. Se

revisa el comportamiento de las instituciones de educación superior, influido por la propia cultura institucional, que varía en función de dichas diferencias, pudiendo determinar la configuración del SIAC, ya sea con énfasis en el cumplimiento del SEAC, o bien, con rasgos de calidad transformadora.

Distinguir las necesidades a las que responden los SEAC y los SIAC, permite contextualizar el análisis de sus énfasis y la relación entre ambos sistemas. Por una parte, resulta innegable e indispensable que las universidades den cuenta sobre su quehacer en una plataforma común y que sean coherentes con los proyectos que declaran, es decir, que sean externamente responsables. Para ello se requiere una gobernanza a nivel de cada sistema nacional, que incluya un SEAC, que regule y promueva dicha responsabilidad. Por otra, y estrechamente vinculado a la necesidad externa, las universidades poseen y/o desarrollan —según sus capacidades y cultura de calidad— sus propias estrategias internas para garantizar la calidad. Todo lo anterior configura dos tipos de marcos de aseguramiento de la calidad, uno externo y otro interno, que funcionan simultáneamente, pero en “dos pasos”, ambos en búsqueda de la calidad, aunque con diferencias significativas en su definición, estructura y modos de operación (Paintsil, 2016).

Los SEAC, más ampliamente investigados, cumplen la función de evaluar retrospectivamente, y en base a estándares preestablecidos de aplicación periódica, el desempeño de una institución o programa y, en función de dichos resultados, otorgan fe pública a la sociedad (Woodhouse, 1996). Estos sistemas externos proporcionan el marco nacional o regional, según sea el caso, dentro del cual operan los diversos SIAC. Los sistemas internos, menos investigados (Harvey y Newton, 2007), se originan y se orientan para responder a las exigencias de los SEAC y, además, a otros propósitos de carácter más bien prospectivo (Biggs, 2001). Funcionan con otros énfasis, conforme a lo que cada universidad conceptualiza como formación de calidad, el sentido que le otorga y la forma de organización y gestión que implementan en consistencia con ello (Harvey y Stensaker, 2008; Bendermacher et al., 2016; Tavares et al., 2017). Los SIAC se generan en contextos institucionales específicos, cuyos marcos no resultan fácilmente transferibles a otras organizaciones. En términos generales, tanto los SEAC como los SIAC buscan ayudar a las instituciones a responder a las circunstancias externas cambiantes que afectan la educación superior (Altbach, 1999; Thune, 2000; Thight, 2012); al mismo tiempo, los dos sistemas anhelan impulsar transformaciones y cambios pertinentes para ello (CINDA, 2010; Brennan, 2018). Por tanto, es posible advertir cierta dependencia de los SIAC respecto a sus correspondientes SEAC. A su vez, los SIAC son diversos, no así los SEAC, en cuanto a que las respuestas institucionales son particulares y evidenciarían una capacidad autorregulatoria que les sería propia.

Ahora bien, bajo la premisa que la configuración de los SIAC responde —en alguna medida y tal vez principalmente— a los SEAC, las definiciones y creencias institucionales otorgan, en mayor o menor grado, una respuesta ponderada a las exigencias de los SEAC. Al respecto, cabe consignar tres consideraciones sobre este supuesto, referidas a las respuestas de los SIAC a los SEAC, al factor cultural de calidad institucional y a la configuración del SIAC:

1. Respecto a los tipos de respuestas de las instituciones de educación superior al SEAC, estas son variadas de acuerdo con la institución, pero resulta útil distinguir los procesos de resguardo de la calidad (que emanan del SEAC y que pueden coincidir en algunos aspectos con el respectivo

SIAC) de aquellos que provienen sólo del SIAC. En el primer caso (SEAC), es a nivel de universidad central desde donde se construyen mecanismos de monitoreo y resguardo de la calidad, y — cuando alcanzan a los programas— estos muestran respuestas variadas que, en muchos casos, cumplen formalmente (Ziegele, 2016). En el segundo caso, las políticas y mecanismos de resguardo interno provienen de la administración central y también de las unidades académicas. En este sentido, un análisis multinivel en la línea del estudio clásico de cultura organizacional de Clark (1983), contribuye a precisar los tipos de respuestas internas desagregadamente. En general, a nivel de los programas, se puede otorgar al SEAC respuestas más declarativas que factuales, alcanzando así los requisitos reglamentarios mínimos, pero respecto al SIAC ocurre de otra manera, dependiendo del compromiso y la relevancia que los miembros de la comunidad universitaria le otorguen.

Por otra parte, si la institucionalización del SIAC en las universidades responde principalmente a exigencias externas, sobre todo provenientes de los SEAC, Goff (2017) corrobora que las políticas externas conducen al desarrollo de alguna forma de respuesta institucional. Su marco de análisis, basado en Harvey y Greens (1993) y luego en Biggs (2001), permite caracterizar dicho comportamiento de las instituciones. Los primeros autores precisan cinco conceptos de calidad en educación superior: calidad excepcional; calidad como consistencia; calidad como retorno de inversión (*value for money*); calidad como ajuste a propósitos y calidad transformadora. Biggs (2001) discute sobre el aseguramiento retrospectivo y prospectivo de la calidad, destacando que la primera perspectiva responde fundamentalmente a la demanda de rendición de cuentas, al gerencialismo y burocracia, todo lo cual posee escasa relación con la calidad de la docencia y el aprendizaje. En cambio, la mirada prospectiva es pivote de la calidad transformadora, que procura mirar hacia adelante, para asegurar la docencia y el aprendizaje con el fin de cumplir de mejor forma los propósitos de la universidad. Resulta razonable argumentar, en base a Goff (2017) y Harvey y Stensaker (2008), que las características de los SIAC responden a las exigencias de los SEAC, pero a su vez son consistentes con ciertas nociones de calidad que las mismas universidades poseen. Para profundizar en los SIAC, es posible complementar modelos y enriquecer la caracterización de estos sistemas al interior de las instituciones. En suma, los SEAC conducen a que las instituciones de educación superior configuren y desarrollen alguna forma, más o menos institucionalizada, de SIAC según su enfoque. De esta manera, es posible hallar en la realidad una combinación de visiones y respuestas.

2. Respecto al factor cultural, de acuerdo con Clark (1983), las creencias y el trabajo son dos dimensiones fundamentales de la organización académica. Sin embargo, en las investigaciones en educación superior, la cultura institucional comenzó a ser mayormente vinculada a la calidad de las universidades desde la década del noventa del siglo pasado (Välimaa, 1995; Maassen, 1996). Desde entonces, los estudios señalan que los valores y creencias institucionales y la calidad, aunque son entidades que difieren, se relacionan estrechamente en el proceso del trabajo de calidad (Bodley, 1994; Bastova et al., 2004; Rozsnyai, 2003), porque la calidad en realidad proviene de una perspectiva cultural más amplia (Harvey y Stensaker, 2008). De hecho, las creencias y relatos compartidos coadyuvan a que los miembros de las organizaciones académicas definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen, y sus implicancias (Clark, 1991).

La definición de cultura de calidad formulada por la Asociación Europea de Universidades (EUA, 2006 y 2010) refleja cambios en la línea anticipada por Clark (1983, 1986 y 1991) en sus estudios sobre las organizaciones académicas y las transformaciones en educación superior. La EUA precisa interrelaciones sinérgicas entre los elementos estructurales y gerenciales de la institución con los culturales y psicológicos de la misma, y el deseo de mover el SEAC desde el control de la calidad, la rendición de cuentas y la regulación, hacia el fomento de una mayor autonomía, credibilidad y mejora educativa, basadas en las experiencias y valores de las mismas instituciones de educación superior (EUA, 2011). En este sentido, los elementos estructurales y gerenciales —que actúan en sinergia con aquellos culturales y psicológicos— pueden ser promotores de la cultura de calidad en las instituciones de educación superior (Bendermacher et al., 2016).

El concepto de cultura de calidad también se refiere a la búsqueda de excelencia y prestigio (Harvey y Stensaker, 2008). Surge entonces una conciencia dominante respecto de la necesidad de desarrollar una cultura interna de calidad en las instituciones de educación superior. Sin embargo, es importante aclarar que, dado que la cultura de la calidad es un fenómeno complejo y socialmente construido, no puede verse aislado del contexto específico en el que está inserto y, en consecuencia, no es posible transferirla de una institución a otra (Tavares et al., 2017). Es posible concluir que la cultura de la calidad, embebida en una organización, posee una impronta propia —y tal vez única— que emana de dicha institución de educación superior y podría explicar o aproximar a una caracterización de su SIAC.

3. La configuración del SIAC, a cargo de las propias instituciones, se ha extendido los últimos años, motivada por exigencias explícitas del SEAC respectivo (Martin, 2018), como es el caso de los estándares y orientaciones de calidad europeos (ESG, 2015)² de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad (ENQA), que junto a otros actores del sistema lo determinaron como criterio de evaluación externa de las instituciones. Al mismo tiempo, se incrementan las iniciativas para fomentar el desarrollo de la cultura de calidad al interior de las instituciones (Harvey y Stensaker, 2008; Bendermacher et al., 2016). Ahora bien, las prácticas institucionales asociadas al logro de la calidad (SIAC o algún grado de desarrollo de este) en las universidades, responden, por una parte, a comportamientos y valores internos y, por otra, a exigencias y estímulos externos. Esta ponderación entre variables externas e internas encuentra respaldo en los planteamientos teóricos que vienen siendo desarrollados por varios autores dedicados a estudiar la cultura en general (Bodley, 1994) y, posteriormente, las culturas organizacionales (Schultz et al., 2000; Goodman et al., 2001) de las universidades (EUA, 2006; Harvey y Stensaker, 2008). De distintas maneras, los estudios culturales argumentan que el conocimiento, la interpretación y la comprensión en torno a las acciones de los SIAC, están arraigados culturalmente.

Por lo tanto, los SIAC desarrollan trayectorias diversas dependiendo de las instituciones, fuertemente influenciados por demandas políticas y sociales externas y también por creencias y culturas de calidad internas. En este contexto, se generan debates en las instituciones, sobre

² https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

todo en aquellas complejas y de mejor desempeño, tanto en torno a los sistemas externos e internos en particular, como en relación a las dinámicas interactivas entre ellos. Ejemplo de ello son algunas asociaciones de universidades que deliberan y desarrollan estrategias para ponderar las dinámicas señaladas. Algunas señalan que contar con un SIAC sería la medida necesaria para salvaguardar sus estándares académicos (Russell Group, 2014, 2015 y 2016). Incluso algunas instituciones argumentan que el SEAC podría focalizarse en verificar la existencia y efectividad del SIAC para otorgar la certificación de calidad y que otros criterios, en rigor, no serían necesarios. De manera similar, algunas universidades abogan por un SEAC “corregulado”, haciendo alusión a la necesaria exigencia externa y, además, a las políticas y mecanismos que las mismas universidades poseen (AAU, ACE, Association of Public Land-Grant Universities, 2015). La League of European Research Universities (LERU) enfatiza el desarrollo de culturas institucionales que alienten la creatividad y el rigor, desarrolla iniciativas para apoyar y valorar el trabajo académico y está preocupada de los liderazgos en las instituciones, que tengan la capacidad de señalar cómo se contribuye al cumplimiento de la misión de la universidad (LERU, 2017).

En conclusión, los SIAC pueden contribuir al incremento de la cultura de calidad institucional, con todas las consecuencias positivas que ello reviste para la mejora y la transformación institucional, pero también pueden ser sistemas para el mero cumplimiento del SEAC. El desafío para desarrollar un SIAC es significativo, porque debe ser estructurado con la participación y compromiso de los académicos y ponderar adecuadamente las exigencias externas con los aspectos gerenciales y la cultura académica institucional interna. El riesgo es que estas estructuras internas no logren ajustarse adecuadamente a las prácticas universitarias (Salto, 2017).

1.2 Políticas de aseguramiento interno de la calidad de la docencia

Las políticas de educación superior, tanto a nivel nacional como supranacional y regional, desempeñan un papel crucial en el desarrollo de marcos apropiados dentro de los cuales los SIAC de las instituciones pueden lograr el resultado de mejora previsto (Martin, 2018). En este contexto, y desde distintas perspectivas, estudios sobre educación superior coinciden en que el sistema y las instituciones de educación superior se encuentran hace más de dos décadas en medio de un entorno caracterizado por cambios profundos, de distinta índole, que llevan a modificar definiciones institucionales tradicionales, *modus operandi* y estructuras organizacionales (Altbach et al., 2009). Dentro de los patrones que empujan a la adaptación institucional, se encuentra la sustentabilidad financiera y la competencia, la diversidad estudiantil, la irrupción tecnológica y las políticas regulatorias para incrementar la calidad, sobre todo de la docencia y el aprendizaje estudiantil (Gumport y Sporn, 1999).

Desde los años 1990, las políticas de educación superior se esfuerzan por alcanzar mayores niveles de calidad (Ewell, 1991). Dicho de otro modo, algunos autores afirman que cuando los gobiernos regulan cualquier aspecto de la educación superior, indefectiblemente ello involucra algún proceso de aseguramiento de la calidad (Dill, 2001; Blackmur, 2007). En términos generales, el movimiento por la educación de calidad ha cambiado la mirada que los Estados

tienen sobre las instituciones, los cuales han ido adoptando políticas de mayor control y supervisión sobre el sistema (Van Vught, 1994); ha requerido la contratación de más y nuevos administradores y gestores que monitorean y analizan estratégicamente los indicadores de desempeño al interior de las instituciones (Gumport y Sporn, 1999; Enders y Westerheijden, 2014) y han tensionado el trabajo académico (Dill, 1995; Stensaker, 2011). Los SEAC, y en especial el énfasis en los procesos de acreditación (Schwarz y Westerheijden, 2004), y los SIAC, ambos formalmente establecidos, son producto de esas políticas supranacionales, nacionales o institucionales que buscan responder, no sin dificultades, a las nuevas demandas de la agenda del entorno global y cambiante. A nivel de las universidades, el énfasis de la calidad se ha puesto en la rendición de cuenta pública a la sociedad, el aprendizaje estudiantil, el desempeño y la productividad académica, la efectividad y coherencia entre la docencia y los programas y la evaluación institucional (Peterson y Dill, 1997).

Como se analizó en apartados anteriores, a menudo los SIAC de las instituciones tienden a seguir las exigencias de los SEAC. Al mismo tiempo, se espera que dichos sistemas internos contribuyan al desarrollo y mejoramiento de la misión esencial o primaria de la universidad, que es la docencia y el aprendizaje (Tavares et al., 2017). Consistentemente, la literatura evidencia que un impacto inequívoco de las políticas de aseguramiento de la calidad, tanto internas como externas, es la generación de procesos y procedimientos estructurales y organizativos en torno a nuevos sistemas de monitoreo y rutinas para gestionar datos e información sobre el desempeño educativo (Stensaker et al., 2011). De esta forma, se ha tendido hacia la profesionalización de la gestión académica (Beerens, 2018) y a la racionalización del trabajo docente (Huusko y Ursin, 2010). El número creciente de artículos especializados sobre aseguramiento interno de la calidad evidencia que este campo de estudio se encuentra progresivamente más regulado, tanto a nivel institucional como de sistema, y se vuelve cada vez más relevante para la educación superior y las políticas públicas de este nivel educativo (Steinhardt et al., 2016).

No obstante haberse incrementado la atención de las políticas gubernamentales y de las mismas instituciones sobre el aseguramiento de la calidad de la docencia (Teichler, 2003), existe un amplio debate en torno a la efectiva mejora de esta y, en consecuencia, sobre si los graduados están mejor preparados en virtud de ellas (Beerens, 2018). Efectivamente, estimar el impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad, en general o sobre un ámbito en particular, resulta especialmente desafiante (Biggs, 2001; Gordon, 2002; Bendermacher et al., 2017; Deem y Baird, 2019). Además, empíricamente, la realidad rara vez permitiría estudiar cuál sería la situación actual de los académicos y de los estudiantes estando o no sujetos a políticas de aseguramiento de la calidad (Beerens, 2018). De todas formas, conforme se han acumulado experiencias e investigaciones al respecto, el entusiasmo inicial sobre estos sistemas de resguardo ha sido reemplazado, gradualmente, por visiones más críticas y realistas (Stensaker, 2007). En este contexto, surge la necesidad —tanto del sistema como de las instituciones— de analizar, reflejar y evidenciar los efectos de las políticas sobre sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior implementadas. Consistente con ello, la demanda de la sociedad y de las naciones por una mayor rendición de cuentas de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se ha intensificado a nivel global (Brunner y Miranda, 2016; Altbach et al., 2019).

En general, las investigaciones sobre aseguramiento de la calidad de la docencia a través de la implementación de los SEAC arriban a conclusiones más bien críticas, pues señalan que las políticas y la burocracia asociada con la recopilación de indicadores de desempeño, resultan en percepciones de monitoreo, control y pérdida de libertad académica por parte de los profesores (Biggs, 2001; Harvey, 2006; Cartwright, 2007; Harvey y Newton, 2007; Tuchman, 2009; Williams, 2016). Sin embargo, otros estudios identifican efectos positivos relevantes, a saber: mayor transparencia, solidez e intencionalidad de las actividades académicas que desarrollan los docentes (Huusko y Ursin, 2010); el inicio de un cambio cultural que abre el diálogo respecto de los desafíos de la enseñanza y la reflexión en torno al aprendizaje efectivo (Tavares et al., 2016); mayor conciencia de la perspectiva estudiantil (Baldwin, 1997; Brennan y Shah, 2000; Sin, 2012) y rigurosidad en el ejercicio de la docencia. Por otra parte, que los SEAC y los SIAC se implementen y funcionen no es suficiente. Es necesario analizar cómo y bajo qué condiciones, qué buscan resolver, cómo lo logran y en qué contextos, cuáles son las alternativas, en fin, su estudio reviste especial complejidad. No obstante las diferencias señaladas, existen coincidencias en cuanto a que la motivación de los académicos (Harvey, 2018), individualmente o en forma colectiva (Dill, 2018), constituyen un factor intrínseco determinante para el logro de los efectos beneficiosos de las políticas de aseguramiento de la calidad de la docencia (Cardoso et al., 2015).

Harvey y Williams (2010) señalan que es difícil desenredar la relación entre los procesos de garantía de calidad y las mejoras de la docencia y el aprendizaje. A juicio de los autores, las variadas dinámicas interactivas que se producen entre los procesos de aseguramiento interno y externo derivan en resultados dispares y marginales respecto a la calidad de la docencia. En efecto, las prácticas institucionales o nacionales que se generan o adaptan al alero de políticas de educación superior globales, suelen llegar a procesos y conceptos de aseguramiento de la calidad heterogéneos (Rhoades y Sporn, 2002). En términos generales, la literatura da cuenta que las organizaciones responden a las políticas reguladoras de formas diferentes y a veces superpuestas, dependiendo de factores externos e internos (motivacionales, económicos, sociales y normativos), que amplían o reducen las posibilidades de cumplimiento (Nielsen y Parker, 2012). Además, en las instituciones, el nivel de cumplimiento de los SEAC puede dar lugar a efectos sustantivos, formales o ritualistas, y también pueden darse casos de exceso de cumplimiento (Salto, 2018), por ejemplo, a través del establecimiento de un SIAC.

En el amplio espectro de posibilidades, las iniciativas que se desarrollan al alero de las exigencias de políticas externas para el aseguramiento de la calidad pueden generar desde el efecto “jaula de hierro” (*iron cage*), que impone una pasiva conformidad con la estandarización, pasando por respuestas o adecuaciones en diferentes grados, dependiendo de múltiples factores relacionados con las instituciones y su entorno, hasta el otro extremo alejado de la homogeneidad y la convergencia (Paradeise y Thoenig, 2013).

En suma, factores institucionales y externos generan respuestas diversas a las políticas de aseguramiento de la calidad de la docencia; en consecuencia, es necesario analizar caso a caso su adopción por parte de las instituciones de educación superior —considerando la complejidad que las caracteriza como organizaciones débilmente acopladas (Weick, 1976; Clark, 1983)— para juzgar su nivel de cumplimiento y efectividad. También las políticas regulatorias dirigidas a

un objetivo, en este caso, resguardar la calidad de la docencia, pueden generar respuestas en otros ámbitos o niveles de la organización o en toda la universidad (El-Khawas, 1998; Brennan y Shah, 2000). Sin pretender exhaustividad, en los siguientes apartados se revisan algunas políticas de aseguramiento de la calidad de la docencia. El caso de Reino Unido se distingue por la fuerte incidencia de la política externa, mientras que, en otros casos, grupos académicos en las universidades destacan por su compromiso, trabajo y motivación intrínseca. En tanto, la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ENQA) intenta balancear ambas perspectivas (externa e interna). A través de los casos ejemplares que siguen, es posible ampliar la mirada a los dispares escenarios y comprender con mayor profundidad las dinámicas de relación entre el SEAC y los SIAC.

1.2.1 Fuerte alineación externa: el caso de Reino Unido

Destaca en Europa el caso del Reino Unido, como uno de los primeros líderes en aseguramiento de la calidad, tanto externo como interno, referido a la docencia (Deem y Baird, 2019). A principios del siglo XIX existía en Inglaterra un proceso de revisión externa de las universidades, una práctica alentada por ellas mismas, pero no regulada ni codificada, hasta que en 1986 se publicó el primer Código de Práctica; investigaciones posteriores han demostrado que esos “estándares profesionales” fueron efectivos para mejorar las prácticas (Warren Piper, 2004). El Código de Práctica, junto a otras regulaciones del gobierno —por ejemplo, publicar la síntesis de los resultados de la revisión—, dan cuenta de la larga tradición del Reino Unido en esta materia. Antes que la mayoría de los países de Europa occidental, el Reino Unido ya estaba creando mecanismos de aseguramiento de la calidad de la docencia a mediados de 1980, tales como estándares y auditorías independientes (Van Vught, 1988). Es altamente probable que la relativa cercanía del sistema de educación superior del Reino Unido con el modelo de Estados Unidos y el uso de un mismo idioma, sumado a un contexto de economía política centrada en la reducción de gastos gubernamentales e incremento en la rendición de cuentas de los organismos públicos, expliquen este liderazgo en la materia (Rhoades y Sporn, 2002).

Al igual que en otros sistemas de educación superior, el mayor énfasis en la rendición de cuentas trajo aparejado el incremento del poder de los gerentes y administrativos sobre la academia, el gobierno y las instituciones de educación superior (Harvey y Green, 1993; Harvey y Knight, 1996). En la década de 1990, Reino Unido estableció su SEAC con organismos gubernamentales autónomos: el Higher Education Quality Council (HEQC), predecesor de la Quality Assurance Agency (QAA, creada en 1997), y el Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (Higher Education Act, 1992), reemplazado recientemente por las nuevas entidades UK Research and Innovation (UKRI) y Office for Students (OfS, creada el 2018) (Higher Education and Research Act, 2017), para realizar auditorías sistemáticas de calidad institucional, evaluaciones de la calidad de la docencia (Rhoades y Sporn, 2002) y distribuir fondos públicos para la docencia y la investigación.

Actualmente, la OfS es la autoridad regulatoria estatal e independiente para el sector de la educación superior, heredera también de las funciones de la Oficina de Acceso Justo (Office for Fair Acces). Tiene la responsabilidad legal sobre la calidad y los estándares del sistema, aprueba

a las nuevas instituciones de educación superior y está facultada para evaluar la calidad de la docencia mediante el Marco de Excelencia Docente y Resultados Estudiantiles (Teacher Excellence and Student Outcomes Framework, TEF), instrumento que califica a las instituciones de acuerdo a sus resultados y que fue puesto en marcha hace pocos años. El QAA configura y monitorea los estándares de calidad establecidos, provee orientación sobre ellos y establece el marco de referencia que explicita a los proveedores de educación superior los resultados que se espera a través del Quality Code.³ El Quality Code se desarrolla y actualiza junto al Comité Permanente de Evaluación de la Calidad (UK Standing Committee for Quality Assessment) y en consulta con los otros actores del sector. De esta forma, se espera proteger los intereses de los estudiantes y resguardar el prestigio de calidad en las instituciones del Reino Unido. UKRI, por su parte, tiene la misión de convertir al Reino Unido en un país innovador por medio del trabajo conjunto, tanto con el gobierno como con universidades y empresas, para lo cual se han definido nueve consejos y el incremento sostenido del gasto e inversión en I+D hasta el año 2027.⁴

En síntesis, Reino Unido se encuentra actualmente en proceso de cambio de marco regulatorio e implementación de la nueva institucionalidad de la educación superior. Ello, sumado al prematuro panorama post-Brexit, sitúa en un contexto que plantea muchas preguntas para las cuales sólo hay respuestas hipotéticas y preliminares. Dada esta situación, este trabajo aborda el caso de Reino Unido desde una perspectiva más amplia y retrospectiva, cuyo propósito es analizar la configuración de políticas de aseguramiento de la calidad y de SIAC de la docencia en las últimas décadas.

Si bien la educación universitaria inglesa fue determinada originalmente para una elite muy reducida, y para quienes la materia de estudio se circunscribía esencialmente a las artes liberales y a los clásicos, la incidencia de distintas políticas gubernamentales, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, propendió al fomento del estudio de las ciencias y la investigación, la expansión del estado de bienestar y la concepción de la educación superior como un bien estatal gratuito (Education Act, 1944), un mayor acceso y gradual masificación (Trow, 2005), así como el ingreso de otras instituciones de educación superior al sistema. Hasta 1980, hubo escasa movilidad académica y pocos incentivos para que las universidades compitieran en la provisión de docencia e investigación (Dill, 2001). Hasta entonces, el aseguramiento de la calidad se delegaba a los mismos académicos y los estándares se alcanzaban a través de los mecanismos colectivos internos y el sistema de examinación externa ya mencionado (Dill, 2007). Según Johnstone (2004), la ayuda estatal contribuía a atenuar o eliminar las eventuales críticas de los estudiantes sobre la calidad de la docencia.

Las políticas conservadoras desplegadas durante los gobiernos de la primera ministra Margaret Thatcher fueron el inicio visible y evidente de la reforma de esa trayectoria, bajo un cuidadoso control estatal. Las universidades del Reino Unido, aunque autónomas, funcionaron en ese tiempo de forma más similar a los sistemas de monopolio estatal de Europa occidental que al mercado competitivo de Estados Unidos (Dill, 2007). Sin embargo, estas no lograban producir los niveles de beneficio social e innovación que usualmente los economistas esperan de un

³ <https://www.qaa.ac.uk/en/quality-code>

⁴ <https://www.ukri.org/>

mercado de proveedores privados (Williams, 2004). Con el fin de aumentar la eficiencia, el gobierno determinó dos políticas generales que, como consecuencia, modificaron sustantivamente el comportamiento de las instituciones de educación superior.

En primer lugar, se redujo el apoyo estatal. El gasto público por estudiante disminuyó cerca del 35% entre los años 1980 y 2000 (Williams, 2004). De hecho, la reelección del gobierno conservador en 1984 motivó a las instituciones a buscar agresivamente el ahorro de costos, la eficiencia y otras fuentes alternativas de ingreso. Para lograrlo, se volvieron más proactivas en su gestión interna, desarrollaron modelos de asignación de recursos y reestructuraron las unidades académicas para fomentar mayor responsabilidad sobre la docencia e investigación (Dill, 1999; Williams, 2004). En sus asuntos externos, persiguieron nuevas estrategias para generar ingresos, incluyendo el reclutamiento de estudiantes extranjeros, venta de servicios de docencia e investigación y alquiler de instalaciones académicas disponibles (Williams, 1992).

En segundo término, se introdujeron “cuasimercados” (Le Grand y Bartlett, 1983; Barr, 2004), mercados internos que difieren de los privados porque no evolucionan naturalmente de la oferta y demanda, sino que son creados por el Estado y financiados con fondos públicos para superar las imperfecciones del monopolio estatal o la burocracia, en particular, la ineficiente y reducida capacidad de responder a cambiantes demandas (Dill, 2007). Sin embargo, el foco en la competencia entre proveedores estatales no parece haber incrementado la calidad, y las mismas universidades comenzaron a reclamar que ello erosionaba los estándares académicos.

Evidentemente, las fuerzas del mercado introdujeron un cambio en las estrategias de comportamiento de las universidades, tanto antiguas como nuevas, lo que es posible evidenciar en gastos sustanciales para el reclutamiento de estudiantes con ayuda de agencias profesionales; el desarrollo de la “imagen de marca” y la preocupación por la posición en *rankings* (Dill y Soo, 2005). Incluso, pese a que HEFCE promovía ayudas para los estudiantes más desfavorecidos, las universidades siguieron más preocupadas de atraer a los estudiantes a tiempo completo y mejor preparados (Rolfe, 2003 y 2013). Asimismo, las universidades estaban interesadas en mejorar su posición respecto a la investigación, bajo la premisa que la calidad de la docencia dependía —en última instancia— del desempeño investigativo. El mercado competitivo había creado fuertes incentivos para que todos los miembros de las facultades fueran más activos en investigación, y el resultado de este desempeño se correlacionaba con decisiones de ascenso académico. Estas circunstancias alteraron la función tradicional académica y el equilibrio entre docencia e investigación, generando mayor individualismo y fragmentación. Muchas universidades redujeron la carga de docencia de los académicos para atraer a los investigadores y, por tanto, académicos más visiblemente prestigiosos, lo que en consecuencia requirió de la contratación de más académicos a tiempo parcial para cubrir los cursos necesarios. Fue emergiendo una estructura académica diferente, caracterizada por programas más atomistas, menos coherentes, y aumentaron los desafíos y costos para mantener y mejorar los estándares académicos (Dill, 2007).

Complementariamente, las trayectorias de desarrollo y remodelación organizacional de las instituciones de educación superior británicas eran dirigidas —directa y respectivamente— por el contexto ideológico y la estrategia organizacional del *New Managerialism* (NM) y del *New*

Public Management (NPM) (Reed 2002; Reed y Deem, 2002). La cultura de la auditoría y la transparencia transformó a las “comunidades de académicos” en “lugares de trabajo” (Deem y Johnson, 2000; Reed, 2002), cuyas consecuencias han tenido implicancias profundas (Deem et al., 2007). La tradición de alta estabilidad y baja movilidad de los académicos comenzó a cambiar y fue derivando en menos cohesión de los académicos. La originaria forma de aseguramiento de la calidad de la docencia —es decir, SIAC sin la institucionalización exigida— en base a nociones compartidas sobre la enseñanza y una coordinación efectiva —aunque informal— entre académicos, inevitablemente llevó a un decrecimiento en la calidad de la docencia, que motivó la creación de políticas y procesos formales en torno a ella.

El SEAC, implementado en los años 1990, consistía fundamentalmente en auditorías institucionales y revisiones externas a las disciplinas. En este último caso, un grupo de pares especializados visitaba la respectiva facultad o programa durante una semana. En las visitas se producían discusiones con académicos, administrativos y estudiantes, se examinaba el material escrito y se observaba una muestra de enseñanza dictada por el departamento pertinente. Concluía con una evaluación sumativa acerca de la calidad de la docencia en la disciplina correspondiente. El proceso no fue exactamente igual en todo Reino Unido, sin embargo, sus efectos fueron similares en cuanto a que las calificaciones obtenidas estaban vinculadas a la entrega de fondos suplementarios (Sharp, 1996). Una revisión realizada por HEFCE (HEFCE, 1999) y luego un *White Paper* sobre educación superior del gobierno (DfES, 2003), reforzaron la idea sobre la relevancia de la docencia, al advertir las consecuencias del subsidio cruzado de esta para la investigación y se solicitaron mayores esfuerzos para fortalecer el SEAC de docencia (Dill, 2007). Estos resumidos antecedentes dan cuenta de muchas variables en la ecuación, pero permiten explicar los activos esfuerzos del gobierno británico, sostenidos en el tiempo, para regular la calidad académica de las universidades a través del sistema externo (Brown, 2004).

Como consecuencia de lo anterior, se introdujo el Teaching Quality Assessment (TQA), diseñado por QAA, específicamente para informar a los estudiantes sobre la calidad de la docencia de las instituciones de educación superior. En respuesta, las universidades británicas iniciaron un desarrollo y gestión de SIAC, con procesos cada vez más sofisticados para responder a la inspección externa. Inicialmente, el TQA logra el objetivo de llamar la atención sobre la calidad de la docencia, sin embargo, fue motivo de disconformidad entre los académicos por muchas razones: la simplificación de un instrumento para estimar un proceso complejo como es la enseñanza y el aprendizaje; la incapacidad de ponderar diferencias disciplinares y entre instituciones; las calificaciones llevadas a *rankings* con validez cuestionable y aparentemente sesgadas hacia la reputación de la investigación y el prestigio académico; la cuestionable interpretación que podrían hacer los estudiantes a partir de los resultados, entre otros. Desde esta perspectiva, resulta debatible si este SEAC lograba, y en qué medida, mejorar los estándares de la docencia en las universidades (Brewer et al., 2002; Dill y Soo, 2005) y la configuración de SIAC efectivos para el resguardo de la misma.

Desde los años 2000, similar al caso de Estados Unidos, en el Reino Unido se ha debatido en torno a los medios más apropiados para regular el sistema de educación superior en franca expansión. Existe una cierta frustración respecto a los SEAC, al mercado y a la competencia como medios alternativos de control y evaluación externa (Dill, 2007). Muchos economistas han

considerado que, en los sistemas masivos de educación superior, la coordinación de un mercado competitivo resulta más eficiente que la coordinación por medio de los otros dos vértices del triángulo de Clark (1983); esto es, la regulación estatal o la autorregulación académica (Teixeira et al., 2004). Sin embargo, para que ese mercado funcione de manera eficiente y no de pie a una variedad de niveles de calidad académica, los estudiantes deben poder estimar el valor agregado relativo de una institución y, del mismo modo, los encargados de formular las políticas deberían focalizarse en facilitar el acceso, la calidad de la docencia y los resultados de aprendizaje (Massy, 2003).

Iniciado el siglo XXI, los países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desarrollaron sus Marcos Nacionales de Cualificaciones (MNC), originalmente para reconocer los títulos internacionalmente y facilitar la movilidad estudiantil. Durante el trabajo de elaboración de los descriptores de resultados de aprendizaje, específicos para cada grado académico, algunos pensaron en Reino Unido que podrían ser potenciales componentes para un actualizado marco de referencia de SEAC (McInnis, 2005). Algunos de los hacedores de las políticas de educación superior así lo desearon y, por el contrario, los académicos temieron que el MNC se convirtiera en un dispositivo regulador adicional del SEAC. La experiencia británica sorteó los deseos de unos y los temores de otros. Finalmente, esta evaluación comparada de grados académicos demostró ser más formativa que regulatoria (Williams, 2005), por cuanto ayudó a definir y legitimar nuevos programas académicos; generó debates sobre estándares entre los mismos académicos que elaboraron los descriptores; y focalizó la atención en la docencia y los resultados de aprendizaje. Además, fortaleció las capacidades internas para la aprobación de nuevos cursos, de acuerdo a estándares académicos consensuados (Dill, 2007).

Esgrimiendo la búsqueda de excelencia, se han impulsado políticas nacionales de evaluación y medición en torno a la academia en Reino Unido (Welch, 2016). El Research Excellence Framework (REF), que reemplazó la larga trayectoria de evaluación de la investigación del Research Assessment Exercise (RAE, formado en 1986), y el recién promulgado Marco de Excelencia Docente (Teaching Excellence Framework, TEF) son ejemplos de ello (Higher Education Act, 2017). REF tiene por objeto rendir cuentas sobre la inversión pública en investigación, proporcionar información del desempeño comparado en este ámbito e informar sobre la asignación de fondos. La evaluación considera el impacto de la investigación y otras medidas adicionales, entre ellas, paneles asesores específicos para alcanzar mayor equidad en la diversidad e interdisciplinariedad. Se ha suscitado amplio debate en torno a REF: sobre qué medidas han de ser incluidas o excluidas; sobre el impacto no académico que considera (Watermeyer, 2012); y sobre el subsidio de la docencia a la investigación, entre otros. En ese contexto, el gobierno ha vuelto a sostener que la investigación ha de ser el centro de la actividad académica en Reino Unido y ello explica que TEF se haya introducido como antídoto para balancear el énfasis de REF (Deem y Baird, 2019) y, supuestamente, elevar la calidad de la docencia.

La nueva política de resguardo de la calidad de la docencia mediante TEF, también suscita debate dentro de la academia (Perkins, 2018; Russell Group, 2015, 2016 y 2017), acrecentado por la aproximación y expectativa gubernamental sobre el sistema e inquietudes en torno al intercambio y colaboración entre académicos, el financiamiento, el acceso, entre otros, en el

contexto post-Brexit. Con TEF, se espera proporcionar una base de información sobre las instituciones de educación superior, para que los estudiantes puedan elegir las de acuerdo con su clasificación o tipo de premio recibido (en categorías Gold, Silver, Bronze y Provisional), de acuerdo a un conjunto de datos (vinculados a la calidad de la enseñanza, el entorno de aprendizaje y resultados de los estudiantes),⁵ y documentos institucionales evaluados por un panel experto. Si bien la preocupación por la calidad es siempre loable, las presiones y tensiones en competencia asociadas a esta política están y siguen modificando la naturaleza del trabajo académico (Boyd y Smith, 2016; Perkins, 2018). Adicionalmente, para Inglaterra, los resultados de TEF condicionan los aranceles.

La investigación en el campo indica errores técnicos en la configuración del índice TEF y su contribución a una mayor competencia interinstitucional, en lugar de mejorar la docencia *per se* (Deem y Baird, 2019). Más específicamente, sugiere la consideración de factores que TEF no incluye, como por ejemplo: diseño curricular, evaluación, pedagogía y liderazgo (Ashwin, 2015). Por otra parte, TEF considera la empleabilidad, los salarios de los graduados, la satisfacción del estudiante, todos factores que no tienen relación, al menos no directa, con la calidad de la docencia (Spooren et al., 2013). Si los indicadores utilizados no son los correctos, se podrían generar consecuencias perversas, por ejemplo, relacionadas con la competencia versus la colaboración entre académicos (O'Neill, 2002 y 2013; Sahlberg, 2013).

Puede decirse que las instituciones británicas llevan extenso tiempo aprendiendo a responder estratégicamente al “juego” del SEAC (Deem, 2016). Poseen vasta experiencia en análisis institucional, utilizando estándares académicos comparados de acuerdo con la configuración de procesos de SEAC por parte de la QAA (O'Donovan et al., 2009). Las instituciones de educación superior de alto desempeño valoran contar con un sistema de garantía centralizado y la importancia de contar con uno interno propio (Russell Group, 2015). Los sucesivos gobiernos han continuado ininterrumpidamente, con aciertos y errores, con políticas de aseguramiento de la calidad de la docencia mediante mecanismos de supervisión, control y evaluación vinculados al cofinanciamiento del sistema, que ya se encuentra totalmente mercantilizado. Ahora bien, la preocupación por los altos costos de la educación superior se ha transformado en el foco prioritario de la agenda del último tiempo, aunque en ocasiones parece no reconocerse (Deem y Baird, 2019).

En suma, las vías para mejorar la calidad de la docencia resultan de interés a nivel mundial, pero hay un extenso debate en torno a cómo estimarla y fomentarla (Landon y Gordon, 2015). El caso de Reino Unido puede entregar ideas y orientaciones para ello. Muchos economistas y formuladores de política suponen que la competencia de mercado puede proporcionar un marco institucional para las universidades, que maximice el bienestar de la sociedad. Sin embargo, estas expectativas son teóricas, pues la competencia entre la variedad de universidades es imperfecta y no produce eficientemente el “capital humano” esperado por la sociedad (Dill, 2007). Esta es la falla clásica de mercado, en la que los crecientes costos sociales de la educación superior no se corresponden con beneficios sociales equivalentes (Texeira et al., 2004). Aunque los estudiantes realicen su elección de universidad racionalmente, es improbable

⁵ <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/teaching/what-is-the-tef/>

que sean capaces de ejercer presión suficiente para mejorar la calidad de la docencia, sobre todo en pregrado. Los estudiantes de alto rendimiento del Reino Unido eligen la universidad fundamentalmente en base al prestigio académico, en lugar de medidas como TEF, porque creen —acertadamente— que la titulación de esas casas de estudios les asegura su estatus profesional futuro (Dill y Soo, 2004).

La evidencia de Reino Unido indica que los *rankings*, u otras clasificaciones, no abordan eficazmente las deficiencias y asimetrías de información en el mercado de la educación superior. La particular naturaleza de los mercados en este sector sugiere que la información válida sobre calidad académica para los estudiantes, por sí sola, no es suficiente, y que la intervención del gobierno mediante políticas de aseguramiento de la calidad no fortalece necesariamente la capacidad de las universidades para desarrollar un SIAC efectivo. A su vez, los indicadores de prestigio académico estimados a través de la investigación obstaculizan las señales de calidad de la docencia, al tiempo que la búsqueda agresiva de prestigio desplaza las actividades destinadas a mejorarla. En efecto, lo pernicioso de la búsqueda de prestigio académico es que desvía recursos y atención administrativa y docente de las acciones colectivas al interior de las universidades para mejorar la calidad de la docencia (Kuh y Pascarella, 2004).

El desafío que enfrenta Reino Unido —y también otras naciones— es diseñar un marco de políticas que utilicen de manera efectiva y eficiente las fuerzas del Estado, la profesión académica y el mercado, para asegurar en conjunto los estándares académicos (Dill, 2007).

1.2.2 Alineación interna: el caso de Taiwán, LERU y microculturas académicas

Una de las creencias sobre el aseguramiento de la calidad es que indirectamente, como resultado de sus procesos y actividades, estimula el cambio en las prácticas de docencia y aprendizaje en la educación superior. Sin embargo, pocos estudios proporcionan evidencia empírica de la existencia de dicho vínculo (Beerens, 2018). La distancia que existe entre los sistemas que se diseñan con aquello que se implementa y el impacto final de las iniciativas, resulta innegable (Westerheijden et al., 2007). En efecto, se sostiene que los SEAC, en general, han tendido a crear una división entre las normas y estándares exigidos y las prácticas diarias de la academia asociadas a la docencia (Martensson et al., 2012).

La presente sección revisa diferentes casos de aseguramiento interno de la calidad en el ámbito de la docencia. Aunque no pueden abordarse con la profundidad que ameritan, en cada uno se puede observar que subyace algún grado de convicción respecto de cómo dar cumplimiento internamente a los requerimientos de los SEAC, aunque se considere que ellos descuidan el desarrollo académico necesario para asegurar la docencia y el aprendizaje, invisibilizan prácticas locales de calidad y pueden provocar un cierto estancamiento institucional.

El primer caso estudiado corresponde al sistema de aseguramiento de la calidad de Taiwán, que adopta una perspectiva gerencial del SIAC. El segundo corresponde a la Liga Europea de Universidades de Investigación (LERU), que posee un enfoque más bien cultural. Finalmente, se

revisan microculturas de grupos académicos locales que responden a una visión más pragmática del SIAC.

El SEAC de Taiwán fue establecido el año 2005 por el gobierno de ese país, a través del Consejo de Evaluación y Acreditación de Educación Superior (HEEACT), único organismo del sistema para estos efectos. El marco jurídico estableció entonces la obligatoriedad de la acreditación institucional y a nivel de programas. Para ello, las universidades debían someter periódicamente a autoevaluación su docencia y enseñanza, la investigación, el servicio, la administración y *student engagement*.⁶ Asimismo, las pautas o instrumentos de evaluación debían ser elaboradas por cada universidad (Ministerio de Educación de Taiwán, 2013; Hou et al., 2014). Transcurridos algunos años de la implementación de esta política, y por solicitud de las mismas universidades que reclamaban menores regulaciones para no ver afectada su gobernanza, el Ministerio de Educación decidió reemplazar el sistema de aseguramiento externo por uno de autoacreditación, que incrementara la autonomía de las instituciones y la capacidad de configurar su propio SIAC (Ministerio de Educación de Taiwán, 2013).

Además de Taiwán, procesos denominados de autoacreditación han sido implementados en varios países de Asia Pacífico. Australia, Hong Kong y Malasia cuentan con esquemas de esta naturaleza, bajo la premisa de que las universidades son organizaciones que aprenden a resolver complejos problemas de calidad, como por ejemplo el desarrollo del quehacer académico a través del establecimiento de un adecuado SIAC (Stensaker et al., 2011). Adicionalmente, se supone que las mismas instituciones de educación superior que son capaces de configurar sus SIAC, para autoacreditarse de acuerdo con su naturaleza, pueden conducir procesos mejor informados de autosuperación institucional (Sanyal y Martin, 2007; Kinser, 2011).

El primer país asiático en adoptar un sistema de autoacreditación fue Australia, luego Hong Kong y Malasia (TEQSA, 2013; Wong, 2013). En Australia, los procesos de acreditación y los de autoacreditación se llevan a cabo simultáneamente. Las universidades deben lograr registrarse como organismos capaces de autoacreditarse ante la Agencia de Calidad y Normas de la Educación Terciaria (TEQSA, Tertiary Education Quality and Standards Agency), y sólo con dicho registro pueden eximirse de la auditoría externa que realiza TEQSA cada siete años. Similar a Australia, Hong Kong también optó por un sistema de doble vía, pero el estado de autoacreditación sólo se otorga a universidades públicas financiadas por el Comité de Subvenciones a la Universidad (UGC, University Grants Committee). Las universidades autoacreditadas pueden acreditar sus propios programas, pero de todas formas deben ser evaluadas por dos organismos externos: el Consejo de Garantía de Calidad (QAC, Quality Assurance Council), para programas que otorgan grado, y por el Comité Conjunto de Revisión de Calidad (JQRC, Joint Quality Review Committee), para los demás programas. Estas agencias, en lugar de certificar la acreditación o denegarla, brindan informes de recomendación para las instituciones que se autoacreditan (Wong, 2013; UGC, 2014; Cheng y Leung, 2014). Las otras instituciones de educación superior, sin acreditación propia, corresponden en general a universidades privadas que deben ser acreditadas regularmente por el Consejo de Hong Kong

⁶ Similar en español sería: compromiso estudiantil.

para la Acreditación de Cualificaciones Académicas y Vocacionales (HKCAAVQ, Hong Kong Council for Accreditation of Academic and Vocational Qualifications).

Malasia, por su lado, inició procesos de autoacreditación el año 2008 y al 2014 sólo nueve instituciones habían alcanzado el estadio que las habilita para la autoacreditación, reconocido por la Agencia de Calificaciones de Malasia (MQA, Malaysian Qualifications Agency). La mayoría de las instituciones no autoacreditadas deben someterse regularmente, cada cinco años, a la revisión por parte de los organismos de SEAC (MQA), según códigos de buena práctica preestablecidos para el nivel institucional y de programas. Las instituciones autoacreditadas logran dicho estatus cuando evidencian cumplir esos mismos códigos de buenas prácticas. De todas formas, algunos programas profesionales, como medicina y derecho, deben acreditarse obligatoriamente ante la MQA.

En conclusión, en estos tres países los sistemas son de doble vía, es decir, se llevan a cabo tanto procesos de SEAC como de autoacreditación. Es el Estado quien concede la certificación de calidad interna y, por lo general, ha sido otorgada a las instituciones de educación superior del sector público con SIAC bien establecidos, una vez cumplidos los estándares y criterios desarrollados por los respectivos SEAC a través de las agencias nacionales (Hou et al., 2018). Sin embargo, el caso de Taiwán difiere de ellos, ya que asume íntegramente la definición de Harvey (2014) sobre autoacreditación como el estatus otorgado a una institución de educación superior madura y que se halla exenta de los procesos de acreditación externa.⁷ En este caso, la nueva política de autoacreditación se estableció como piloto el año 2012, cuando Taiwán alcanzaba una tasa de matrícula bruta del 84% (Chang, 2015). Su propósito explícito fue incrementar la autonomía de las universidades y su capacidad de autorregulación, así como el diseño e implementación de sus SIAC, bajo marcos referenciales propios y acordes a las características institucionales (Chen y Su, 2014; Hou et al., 2018). Inicialmente, se seleccionaron algunas instituciones y se avanzó con el sistema de doble vía, mientras las demás instituciones se acreditaban bajo el SEAC. El proyecto piloto partió con un número reducido de universidades elegibles, pues debían haberse adjudicado alguno de los siguientes proyectos como requisito:

- i) Proyecto del Ministerio de Educación para universidades de clase mundial o centro de excelencia en investigación
- ii) Proyecto “Top University” del Ministerio de Educación
- iii) Proyecto de Excelencia Docente, con al menos 6,7 millones de dólares durante cuatro años consecutivos, otorgado también por el Ministerio de Educación (Hou et al., 2018)

A diferencia de los otros países, Taiwán autorizó a las universidades para desarrollar sus propios estándares internos de evaluación, desde la perspectiva institucional y a nivel de programas. Un estudio de Chen y Hou (2016) arrojó que el 37% de los indicadores de autoacreditación que utilizaban las instituciones eran nuevos, es decir, no estaban considerados en el proceso de acreditación del SEAC. Particularmente, las universidades de investigación prestigiosas adaptaron el marco de acreditación original y añadieron nuevos estándares. Los resultados

⁷ <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/selfaccreditation.htm>

también indicaron que las instituciones de educación superior tienden a estructurar sus SIAC de manera única y, por tanto, la política alentaba a las universidades a desarrollar sus propios SIAC de acuerdo con sus directrices estratégicas y sus características institucionales específicas (Chen y Hou, 2016). El año 2017, el Ministerio de Educación de Taiwán actualizó la política de autoacreditación, pasando a ser un proceso voluntario y elegible por todos los proveedores de educación superior del país que fueran capaces de configurar un adecuado y efectivo SIAC. Como condición mínima, las instituciones de educación superior deben alcanzar al menos el 80% de los estándares indicados en procesos anteriores, ya sea del SEAC o de los SIAC, según sea el caso (The MOE New Policy over Self-Accreditation, 2017).

Con el fin de facilitar la configuración de los SIAC, el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) entrega a las instituciones algunas pautas y estándares bajo una clara definición de calidad, de acuerdo a propósitos sobre: i) servicio público, ii) viabilidad, iii) propiedad, iv) precisión o información adecuada y v) responsabilidad de la evaluación. De acuerdo con este Comité de Normas para la Evaluación Educativa (JCSEE), un SIAC sano y equilibrado debe expresar tanto objetivos educativos como expectativas sociales. Para lograr esos objetivos, la calidad debe entenderse como parte integral de la misión y visión institucional, evidenciándose en las actividades de docencia, aprendizaje e investigación, en conformidad con las reglamentaciones y estatutos pertinentes. De acuerdo con el JCSEE, a través de una gestión institucional efectiva y un SIAC bien estructurado, surgirá gradualmente una cultura de calidad (Hou et al., 2018). Dado que el aseguramiento interno de la calidad debe identificarse claramente con la estructura y el arreglo general de gestión institucional, es fundamental que los líderes universitarios sean quienes inicien y apoyen las actividades referidas a los procesos y procedimientos con la participación de profesores y de quienes colaboran en ellas (Hou, 2016).

El proceso de esta autoacreditación consta de dos etapas. En la primera, de revisión, las universidades deben presentar una propuesta, junto con evidencia relacionada que demuestre las capacidades para llevar a cabo el proceso de autoevaluación y cumplir con las siguientes ocho normas:

- 1) Establecer sus propias normas y regulaciones de autoacreditación, consensuadas por la comunidad universitaria.
- 2) Estándares de autoacreditación desarrollados en conformidad con las características y objetivos propios de la institución.
- 3) Conformación de un comité directivo de autoacreditación, que considere al menos tres a cinco expertos externos.
- 4) Todo el proceso de autoacreditación adecuadamente diseñado, con múltiples mecanismos de recolección de datos y posibilidades de automejoramiento.
- 5) Los revisores o evaluadores deben ser expertos bien entrenados, académicos y representantes de la industria.
- 6) El sistema debe ser completamente respaldado por la universidad, con suficiente apoyo financiero y humano.
- 7) La universidad debe implementar un sistema de retroalimentación y autosuperación, de acuerdo con los comentarios de la revisión y sus resultados.
- 8) Los resultados de la autoacreditación deben ser accesibles y comunicarse públicamente.

La segunda etapa se centra en la implementación del SIAC, de acuerdo con los resultados de la autoevaluación. Si el agente regulador externo aprueba ambas etapas, el Ministerio de Educación otorga el registro de autoacreditado y la institución de educación superior puede publicar las decisiones adoptadas en torno a la institución y sus programas (Chen y Hou, 2016).

Transcurridos algunos años de implementación de la política, existen estudios que arrojan hallazgos sobre esta experiencia (Hou et al., 2015 y 2018; Chen y Hou, 2016; Hou, 2017). Los autores analizan este caso desde la perspectiva de la gestión de la calidad, porque —aunque la política fomenta la configuración del propio SIAC— su definición actual está dada en gran medida externamente por los estándares del SEAC. En términos positivos, la política incrementa la capacidad de las instituciones de educación superior para construir su propio SIAC y facilita la emergencia de una cultura de calidad integrada en los campus. Respecto a los desafíos, en la definición y selección de indicadores para la revisión se perciben las mayores inconsistencias. En cuanto a su proyección, la política ha ido modificando ligeramente el ecosistema de aseguramiento de la calidad de Taiwán. El acreditador externo tradicional tendrá que transformarse en un ente diferente, tal vez un instigador o asesor de la mejora de la calidad. Al interior de las universidades, las oficinas de aseguramiento de la calidad juegan un rol clave en la gestión del SIAC, requieren identificar las funciones y responsabilidades que se distribuyen al interior de las instituciones con cautela, de lo contrario, el valor de configurar el propio sistema puede verse comprometido (Hou et al., 2018).

Distinto es el caso de la Liga Europea de Universidades de Investigación (LERU, League of European Research University). Fundada en 2002, está conformada por 23 universidades europeas intensivas en investigación, que comparten el ideal de la docencia y enseñanza de alta calidad. LERU busca que los encargados de hacer políticas públicas, los líderes de opinión y los políticos, comprendan la relevancia de las universidades de investigación para la innovación y el progreso de la sociedad. La creación de nuevos conocimientos y la promoción de investigación en asociación con la industria y la sociedad en general, presupone para LERU una docencia de alta calidad. Para ello, las universidades de la asociación comparten sus prácticas, buscando aprender mutuamente unas de otras y diseñan políticas en conjunto.⁸ Convencidas del impacto de su quehacer en términos individuales, sociales y culturales, y también con suficiente apoyo en evidencia para el desarrollo económico de sus países y región, se organizan en alrededor de treinta grupos de trabajo en torno a políticas en distintas disciplinas.⁹ Todo con el fin de discutir y elaborar posicionamientos de política, documentos, notas y declaraciones que promuevan un *ethos* colectivo, tomando los necesarios resguardos para que el material escrito sea de alto nivel académico y exhaustivamente revisado previo a su difusión en la sociedad. Con frecuencia, a través de estos medios comunican formal y argumentadamente sus puntos de vista; recomendaciones para los formuladores de políticas públicas, universidades e investigadores; sus preocupaciones y agudos análisis del sector académico respecto al futuro de las universidades en Europa (LERU, 2019) y el cumplimiento de la legislación que les es aplicable,¹⁰ entre otros temas de alta importancia para las universidades.

⁸ <https://www.leru.org/about-leru>

⁹ <https://www.leru.org/leru-groups>

¹⁰ Ver por ejemplo LERU, noviembre, 2017; diciembre 2017; marzo 2018; abril 2018; julio 2018; diciembre 2018 en <https://www.leru.org/publications/p2?q=>

LERU reconoce que el apoyo financiero externo, tanto del Estado como del entorno, resulta crítico para la sostenibilidad de las universidades de investigación y procura que el marco regulatorio sea adecuado para ello. Sin embargo, aunque requiere cooperación del exterior, LERU precisa en su toma de posición que el desarrollo de las universidades se genera desde el interior de ellas y, más precisamente, desde las comunidades académicas de las instituciones, con visión estratégica, trabajo de excelencia y con investigadores con talento que atraigan “como imanes” a graduados excepcionales (LERU, 2017 y 2018). Respecto a los SEAC, LERU recomienda a los gobiernos que eviten diseños que reducen la calidad de la enseñanza a la medición de simples métricas y reconozcan que las características de la docencia, el aprendizaje en general y la investigación, se evalúan mejor a través de estudios de impacto cualitativos (Fung, Besters-Dilfer y Van der Vaart, 2017).

El rápido avance de la investigación implica, bajo el ideario de la LERU, una dedicación igualmente dinámica respecto de la docencia. En otras palabras, las universidades intensivas en investigación están idénticamente dedicadas a la docencia que a la investigación y, en consecuencia, investigar presupone una docencia de alta calidad. Refiriéndose a los estudiantes y al tipo de docencia que hoy se requiere, recientemente el director de la LERU señaló que “tienen que aprender a aprender, con una reflexión crítica sobre lo que hacen. Tenemos que entregarles conocimientos y datos que les permitan entender lo que observan en diferentes trabajos a lo largo de sus carreras. Más que enseñar hechos, se trata de transmitir esta cultura de investigación del pensamiento creativo y crítico” (LERU, 2019: 7).¹¹

Al igual que otros grupos de asociaciones de universidades intensivas en investigación del mundo, LERU es crítica con la política pública instrumentalista que muchos países han adoptado. De acuerdo a ella, la función universitaria se restringe a formar en las habilidades necesarias para operar en una economía moderna y a realizar investigación que apoye el desarrollo nacional. Si bien esos objetivos son necesarios y deseables, el creciente énfasis en ellos excluye otros y lleva a que las políticas de educación superior y de investigación sean de corto alcance, enfocadas en resultados altamente específicos que no capturan —o sólo lo hacen en una mínima parte— la contribución que hace la universidad a la sociedad y su bienestar general.

Las universidades de investigación se distinguen por la calidad, amplitud y profundidad de su compromiso con la investigación y la forma en que la cultura de investigación permea todas sus actividades, desde la enseñanza y el aprendizaje hasta su vínculo con la industria, el gobierno y la sociedad. En general, las universidades de investigación constituyen sólo una parte de las instituciones de educación superior de una nación, pero representan una proporción sustancial del esfuerzo de investigación del respectivo país. Son centros para el desarrollo de nuevas ideas y descubrimientos. Expanden la comprensión probando y desafiando el conocimiento existente. También son centros de creatividad que desarrollan nuevas tecnologías y formas de hacer las cosas. A través de la docencia y la erudición, hacen contribuciones significativas a la cultura artística, a las comunidades locales, a la nación e internacionalmente. La investigación universitaria impulsa la innovación, ayuda a responder los principales problemas nacionales y

¹¹ <https://www.leru.org/files/LERU-Briefing-Paper-Universities-and-the-future-of-Europe.pdf>

mundiales, y proporciona la narrativa que hace posible comprender un mundo rápidamente cambiante y cada vez más volátil.

Además, las universidades de investigación son puntos focales de colaboración internacional, se suman a la reputación global del país y atraen talento de otras partes del mundo. También son depósito de conocimientos y de amplias capacidades que proporcionan una infraestructura de preparación, que ayudan a enfrentar lo desconocido e inesperado. El enfoque universitario de investigación consiste en expandir el conocimiento, conduciendo hacia nuevas comprensiones, productos y procesos que fortalecen las economías nacionales, mejoran la calidad de vida de los ciudadanos y enriquecen su cultura. Los beneficios del conocimiento avanzado son extraordinarios, pero a menudo su desarrollo toma tiempo. Las universidades de investigación corren el riesgo de perder su efectividad si la política nacional y global continúa enfocándose en lo inmediato, más que en el largo plazo, “en los conocimientos, en lugar de las incógnitas, en la estrechez en vez de la amplitud” (HEFEI Statement, 2013: 2).¹²

Las universidades de LERU incorporan, por medio de experiencias distintas y con diversos énfasis, la enseñanza de la integridad de la investigación en todas las disciplinas académicas. Advierten que dicha integridad no incluye sólo procesos mecánicos de verificación o procedimientos contra el plagio, sino —sobre todo— capacitación para reconocer y tratar problemas o potenciales dificultades de integridad de la investigación y su relevancia (LERU, 2020). De esta forma, buscan promover, implantar e incrementar una cultura de integridad en la investigación en las universidades.

De acuerdo a la LERU, la cultura de investigación impregna la docencia, porque los estudiantes se benefician aprendiendo de profesores investigadores que trabajan en la vanguardia del conocimiento. Según datos de las universidades miembros de LERU, estas cuentan con políticas y prácticas internas respecto a la docencia y su mejoramiento continuo en distintos ámbitos: metodológicos, en relación al currículum e infraestructura. Además, las universidades intensivas en investigación tienen un buen sistema de desarrollo profesional continuo, que no se limita a los fundamentos de una buena docencia, sino que incluye una amplia gama de programas avanzados de becas. En general, las universidades de la LERU también premian formalmente la excelencia docente y otorgan reconocimientos por departamentos o facultades. De acuerdo a la LERU, estas posibilidades permiten a los académicos desarrollar su propia filosofía de la docencia, implementarla en su práctica y reflexionar sobre su progresión como docentes. La LERU señala que se requieren liderazgos fuertes al interior de las universidades para implementar todas estas iniciativas en medio de los diferentes “microclimas” académicos (Roxa y Martensson, 2011). Advierte que la presión externa por rendición de cuentas y la tendencia a separar la docencia de la investigación generadas por las políticas nacionales, pueden erosionar los climas internos (Fung, Besters-Dilfer y Van der Vaart, 2017).

A modo de síntesis, la mayoría de las características que distinguen a las universidades de investigación, de acuerdo con el HEFEI Statement (2013), están vinculadas al aseguramiento interno de la calidad de la docencia. Entre ellas destacan:

¹² Suscrito por LERU, AAU, Group of 8 y C9, 10 de octubre del año 2013.

- Búsqueda independiente de la excelencia en todo el quehacer, evaluada por pares externos; compromiso con sistemas transparentes y meritocráticos para seleccionar profesores y estudiantes, creando un ambiente interno favorable al aprendizaje, a la creatividad y al descubrimiento, que permite el desarrollo de los académicos, estudiantes de pre y postgrado y administrativos.
- Compromiso con la formación en investigación, sobre todo a través de programas de doctorado, lo cual genera un flujo permanente de graduados altamente competentes y respetados, que pueden avanzar en las fronteras del conocimiento y contribuir a la innovación y al desarrollo nacional e internacional en todos los sectores.
- Compromiso de apoyo a las comunidades locales y nacionales y contribuir al bienestar de la comunidad internacional, desarrollando una cultura que maximiza los beneficios de la docencia e investigación a corto y largo plazo.
- Compromiso con la docencia, tanto de pregrado como postgrado, para formar graduados con amplia formación y capaces de contribuir al bienestar nacional en una amplia gama de ocupaciones.
- Derecho a establecer sus propias prioridades en términos académicos, sobre qué y cómo se enseña e investigar de acuerdo con su misión, plan estratégico y su evaluación de las necesidades actuales y futuras de la sociedad; el derecho a determinar a quién se contrata y admite, incluida la posibilidad de reclutar internacionalmente al personal académico y directivo, con el fin de atraer a las mejores personas para alcanzar estas prioridades.
- Un conjunto abierto y transparente de acuerdos sobre la gobernanza, que proteja y apoye el compromiso con las características propias de las universidades de investigación de clase mundial y, al mismo tiempo, asegure que las instituciones de educación superior cumplan con sus responsabilidades públicas.
- Ejercicio responsable de la libertad académica, para producir y difundir conocimiento a través de la investigación, la docencia y el servicio, sin restricciones indebidas, dentro de una cultura basada en la investigación abierta, que se extiende más allá de lo profesional e instrumental, porque trasciende las necesidades inmediatas y busca desarrollar las habilidades y experiencias necesarias para diseñar el futuro y ayudar a interpretar un mundo cambiante.

De acuerdo con lo anterior, y dicho de manera simple, se puede constatar que hay dos aproximaciones generales de las universidades respecto de las exigencias de los SEAC y sus propios SIAC. El primer tipo de respuesta está relacionado con la necesidad de desarrollar y fortalecer el control administrativo sobre la gestión de la calidad. Como se ha visto, durante las últimas décadas, muchas instituciones de educación superior, en todo el mundo, han desarrollado algún tipo de SIAC con énfasis en la gestión de calidad, destinado a establecer reglas y rutinas organizacionales formales relacionadas con la gobernanza de la provisión educativa (Brennan y Sha, 2000). Tal sería el caso del sistema de autoacreditación de Taiwán. El segundo tipo de respuesta institucional se basa en la creencia de que se necesitan cambios culturales más amplios en toda la institución, y que las universidades pueden construir en su interior una cultura de calidad, basada en un compromiso más amplio con la calidad y su mejora. Este enfoque cultural ha ganado considerable aceptación con el tiempo, como alternativa a las percepciones de una universidad más burocrática, centralizada y con rutinas rígidas de calidad

(Burnes et al., 2014). El fomento del desarrollo de culturas de calidad también ha sido respaldado por la Asociación Europea de Universidades (EUA, 2006; Rosa et al., 2011), según se menciona en apartados anteriores. Las universidades de la LERU adoptan más bien esta última perspectiva, que enfatiza aspectos sustanciales de mejora de la calidad antes que su justificación por reglas, procedimientos y enfoques gerenciales (Harvey y Stensaker, 2008). En este caso, la lógica subyacente está arraigada sobre valores, ideales y normas académicas (Clark, 1998).

En el contexto descrito, el trabajo sobre la calidad que llevan a cabo microculturas académicas constituye algo así como el “eslabón perdido” entre la administración y la cultura (Elken y Stensaker, 2018). Se denominan microculturas a aquellos departamentos, programas o grupos académicos que trabajan juntos y cuya reputación señala que su docencia y/o su nivel de investigación son de alta calidad (Martensson, Roxa y Stensaker, 2012; Martensson et al., 2014). Las rutinas de gestión y las normas y valores compartidos pueden ser importantes para fomentar la calidad, pero en realidad no ofrecen ninguna garantía de prácticas de calidad de los académicos. Además, la gestión y las normas y valores culturales no son entidades fijas, sino construcciones dinámicas que se forman y transforman a medida que se desarrollan las acciones específicas de los individuos en la organización (Elken y Stensaker, 2018). De hecho, la gestión y la cultura de las instituciones no deben entenderse como entidades predefinidas y codificadas, sino como procesos iterativos y dialécticos, caracterizados más por la evolución que por la estabilidad (Harvey y Stensaker, 2008). Las investigaciones sobre trabajos o prácticas de calidad que se abordan a continuación identifican acciones y enfoques de lo que funciona en las universidades (Massy, 1999; Newton, 2000 y 2002; Sha y Nair, 2013; Bollaert, 2014).

La relación entre *quality work* o “trabajo o práctica de calidad” con los SEAC, fue estudiada por Massy en microculturas académicas prestigiosas (1999) y luego otros autores han ido desarrollando este enfoque también respecto a los SIAC. La preocupación por el desarrollo de la docencia, influenciada por la cultura, emerge como parte de una saga (Clark, 1998), leyenda o tradición institucional y se expresa dentro de dichas microculturas. El trabajo de calidad de las microculturas puede contribuir al aseguramiento interno de la calidad de las actividades académicas que impactan y agregan valor a la docencia. La forma en que se realizan y cómo se concretan en la práctica, deriva en tradiciones que se encarnan en regímenes de docencia y aprendizaje, influyendo en las opiniones de los individuos sobre métodos de enseñanza, de investigación y perspectivas epistemológicas, entre otros (Trowler, 2008). Lo anterior explica también por qué las microculturas académicas reaccionan tan adversamente frente a las políticas que desde el exterior buscan ejercer el aseguramiento de la calidad (Massy, 1999).

El trabajo de calidad de las microculturas encuentra correlato en una gama de actividades y prácticas cotidianas que se llevan a cabo para mejorar y mantener la calidad (Hulpiau y Waeytens, 2003) y que no son capturadas integralmente por los SEAC y, en ocasiones, tampoco por los SIAC. La noción de *quality work* permite abordar esta brecha en la literatura. Se define como un conjunto de actividades y prácticas dentro de las instituciones de educación superior, que abordan la calidad de su provisión educativa (Lawrence et al., 2013). Este enfoque analiza los diversos tipos de procesos y prácticas que se llevan a cabo bajo la etiqueta de calidad, no para discutir la definición de calidad como tal, sino asumiendo que las concepciones de calidad estarían situadas en —y contextualizadas por— las microculturas.

El enfoque orientado a la práctica puede abarcar distintos niveles organizacionales y arenas dentro de las instituciones. Incluye procesos formales e informales e involucra a una variedad de actores dentro de las organizaciones académicas. Inherentemente, al tener como punto de partida a los actores y su práctica, este enfoque proporciona espacio para la disrupción, la creación, la adaptación y el dinamismo que se encuentra en las universidades, pese a que las instituciones tienden a desarrollarse de forma más centralizada y estratégica (Stensaker et al., 2014). Esta manera de conceptualizar el trabajo de calidad puede parecer demasiado amplia, pero cuando se demarca en relación con la gestión de la calidad y la cultura, que son los conceptos más reconocibles, proporciona una tercera línea de análisis que viene a complementar las anteriormente tratadas en esta sección (Elken y Stensaker, 2018).

La perspectiva del trabajo de calidad reconoce que las personas, y los académicos en particular, tienen una influencia considerable sobre su propio trabajo, influjo menos visible desde la gestión de la calidad, pero muy relevante en los procesos de docencia y aprendizaje (Martensson, Roxa y Stensaker, 2012). Esta perspectiva ofrece una visión dialéctica sobre la causalidad; los actores no son el resultado de fuerzas institucionales, sino que tienen un papel activo en la creación, mantención e interrupción de las instituciones de educación superior que habitan (Hwang y Colyvas, 2011).

Desde la perspectiva del trabajo de calidad, la atención se desplaza de grupos amplios hacia la agencia de actores específicos dentro de las instituciones. Sus acciones están guiadas por diversas normas y nociones respecto a lo que consideran como educación de buena calidad y también por preferencias e intereses idiosincráticos (Elken y Stensaker, 2018). Inicialmente, el trabajo institucional se conceptualizó vinculado al emprendimiento institucional (Garud et al., 2007), sin embargo, el emprendimiento institucional se ocupa principalmente de los actores que buscan modificar los arreglos institucionales existente. En cambio, la mantención de las instituciones de educación superior y las posibles consecuencias no deseadas (Lawrence et al., 2009) son aspectos del trabajo de calidad institucional. Lawrence et al. (2011), basados en el trabajo de Emirbayer y Mische (1998), destacan dos características centrales del trabajo institucional: intencionalidad y esfuerzo. Las dos sugieren que el trabajo institucional tiene un propósito y refuerza la perspectiva del proceso. El énfasis en el esfuerzo diferencia al trabajo de calidad de las nociones de emprendimiento institucional, que tienden a concentrarse en los éxitos (Hwang y Colyvas, 2011). Por lo tanto, el trabajo de calidad no está necesariamente relacionado con ejemplos exitosos de mejora de la calidad ni con un buen resultado respecto al SEAC. De hecho, el trabajo de calidad puede corresponder a iniciativas que se han iniciado, pero han fallado. Aunque tenga propósito y sea intencionado, sus resultados no están predeterminados. El trabajo de calidad no concierne a un solo proceso, sino que puede verse como un conjunto de prácticas centradas en la calidad de los programas que se imparten. Por eso pueden involucrar a una variedad y cantidad de actores diferentes, cuyos esfuerzos colectivos pueden tener múltiples propósitos y las reglas que los integran se negocian o acuerdan continuamente. En este contexto, los elementos claves a discutir en torno al trabajo de calidad son: la noción de agencia, cambio, intencionalidad, esfuerzo y una visión procesal de múltiples prácticas de trabajo de calidad (Elken y Stensaker, 2018).

Martensson et al. (2012) estudiaron casos de sólidas microculturas académicas en distintas universidades europeas, es decir, con alto prestigio en docencia, aprendizaje e investigación. Analizaron sus resultados desde tres perspectivas no excluyentes entre sí: formal (procedimientos que se encuentran en las estructuras organizacionales formales), política (documentos de política) y cultural (creación de significados y valores en la práctica cotidiana). Roxa y Martensson (2011 y 2013) realizaron estudios similares. Ambos grupos de autores se focalizaron, predominantemente, en la perspectiva cultural referida a la calidad de la docencia. A continuación, se consolidan las conclusiones más relevantes de estas investigaciones.

Las microculturas evidencian altas expectativas respecto de la docencia, y aunque esta es una práctica distinta a la investigación, ambas están íntimamente conectadas, pues son considerados medios para avanzar en el campo de estudio y para tener impacto más allá de ellas (Roxa y Martensson, 2011). Cuando los cuerpos académicos no ponen suficiente esfuerzo en la docencia o los resultados de aprendizaje disminuyen, las microculturas suelen abordar el problema de inmediato —y colegiadamente— a través de intercambios de posibles soluciones y consensos. Lo notable es que ninguna microcultura de calidad ignora este tipo de dificultad (Martensson et al., 2012; Roxa y Martensson, 2011).

El autocontrol, el automonitoreo y la práctica reflexiva sobre el propio quehacer se materializan en variedad de estrategias, con las cuales las microculturas avanzan en sus prácticas. La comunicación y la confianza entre las personas parecen esenciales para mantener y mejorar la práctica en función del interés compartido. Las microculturas académicas se esfuerzan por implementar prácticas de aseguramiento de la calidad, introduciendo perspectivas y rutinas como tradición (Roxa y Martensson, 2011). El SIAC formalmente establecido se combina con las prácticas cotidianas.

Los conflictos, o potenciales dificultades, se abordan rápidamente por las microculturas, antes de que se intensifiquen, sobre la base de la confianza mutua y de acuerdo a su tradición o paradigma educativo. La tradición no petrifica la práctica, por el contrario, exige su desarrollo y mejora constante, aunque dentro de los límites paradigmáticos que le dan estabilidad (Clark, 1979), su razón de ser (Schein, 2004) y un sentido compartido del propósito del trabajo (Roxa y Martensson, 2011). Todas las microculturas están preocupadas del cambio y su desarrollo, pero siempre dentro de los marcos de una tradición (Martensson et al., 2012).

Las microculturas interactúan con la organización circundante, pero casi siempre en sus propios términos (Roxa y Martensson, 2011): según la microcultura de que se trate, ellas deciden cuándo, cómo, con quién y para qué. Son abiertas a diversas formas de colaboración, tanto dentro de la institución como con actores externos a ella. Sin embargo, son selectivas a la hora de elegir colaboradores, en función de las similitudes epistemológicas u otros rasgos que hacen que el potencial asociado sea o no interesante (Martensson et al., 2012).

Las evaluaciones de los estudiantes se utilizan en todas las microculturas como material e inspiración para el cambio; se analizan los instrumentos, se solicita colaboración a los representantes de los estudiantes y se brinda apoyo pedagógico a los académicos. Cuando los

alumnos plantean problemas con la docencia en las microculturas, estos son escuchados y tomados en cuenta seriamente (Martensson et al, 2012).

Las políticas externas promueven iniciativas de cambio en las microculturas, pero de manera muy diversa. Por ejemplo, después de Bolonia y la consecuente política de reescribir los programas en formato de resultados de aprendizaje, se evidenció que algunas microculturas reestructuraron todo; otras sólo una parte. Pero, en la práctica, sólo cambió el plan formal o *Syllabus* del curso o módulo. En consecuencia, parece ser que las microculturas evalúan el Proceso de Bolonia¹³ a la luz de sus propios intereses, en función de avanzar en su campo. Conforme a ello, juzgan si la política tiene o no impacto, por tanto, las microculturas son, en definitiva, los agentes que controlan el proceso (Martensson et al., 2012).

Al finalizar esta revisión de casos de configuración de SIAC tan diversos, y más o menos formalizados, conviene recordar que el enfoque del trabajo de calidad ocurre *vis a vis* con la gestión y la cultura de calidad (Elken y Stensaker, 2018). Si bien en todos ellos es posible observar la búsqueda y fomento de la cohesión interna para el logro de sus propósitos, las perspectivas que adoptan llevan a resultados distintos. Aunque la naturaleza prescriptiva de los SEAC varía entre países, a menudo establecen un marco para lo que se desea medir y cómo las instituciones de educación superior deben demostrar sus SIAC (Harvey y Stensaker, 2008; Stensaker y Harvey, 2011; Dill y Berkeens, 2010). Desde la perspectiva de la cultura de la calidad, el supuesto consiste en contar con un compromiso compartido hacia la calidad, nociones y algunas normas sobre lo que implica la calidad y excelencia (Bendermacher et al., 2016), dentro de la autonomía sustancial de las instituciones (Yorke, 2000). Desde la perspectiva del trabajo de calidad, la noción de calidad adquiere un carácter más dinámico y su resultado proviene de la coordinación y comunicación de los actores, dentro del contexto de la universidad en particular. Por lo tanto, si bien puede haber algunas nociones de calidad acordadas institucionalmente, estas también se redefinen continuamente y se mezclan con las preferencias de los individuos (Elken y Stensaker, 2018). Estas conceptualizaciones diferentes conducen a expectativas de resultados que también difieren entre sí. Para la gestión de calidad, lo relevante es la rendición de cuentas y la capacidad de legitimar externamente la formación impartida (Stensaker y Harvey, 2011); desde la perspectiva cultural, es probable que la expectativa esté más orientada a construir una reputación académica (Clark, 1998), a través de un compromiso compartido entre los individuos; desde la mirada del trabajo de calidad, no suponen resultados predeterminados, sino que estos emanan de las diferentes microculturas, cada una regulada por sus propias tradiciones y leyendas que orientan las prácticas. Bajo cualquiera de estas perspectivas, lograr equilibrio entre regulación, rendición de cuentas y autonomía en el proceso de configuración de los SIAC, resulta desafiante y complejo.

1.2.3 Búsqueda de balance entre SEAC y SIAC, el caso de ENQA y los ESG

Diversos factores han contribuido a aumentar la preocupación por la calidad de las instituciones y la calidad de la docencia que estas imparten. Ello ha llevado a la aparición de nuevas medidas

¹³ <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

y adecuaciones de los SEAC, a la búsqueda de nuevos indicadores, procesos e intentos de importar modelos de otros sectores (Sarrico et al., 2010), como también a debates sobre los principios, metodologías y herramientas de calidad aplicables en la educación superior y respecto a la docencia. A muchos investigadores les preocupa que se incorporen elementos cuyo *ethos* nada tiene que ver con este nivel educativo (Harvey, 1995; Massy, 2003; Pratasavitskaya y Stensaker, 2010), mientras otros evidencian aproximaciones discrepantes entre académicos (Cardoso et al., 2013). Finalmente, algunos han dado una visión más matizada, señalando que, si los nuevos dispositivos son capaces de ponerse al servicio de las universidades y su misión académica, bien pueden contribuir a la educación superior (Williams, 1993; Dill, 1995; Rosa y Sarrico, 2012).

Aunque esta discusión lleva varias décadas y las conclusiones no son unívocas, las Normas y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG) en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), de la Agencia Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), intentan balancear estas perspectivas reconociendo la relevancia de los SIAC que se configuran de acuerdo a una misión, objetivos y cultura institucional (Santos, 2011). El desarrollo de SEAC ha llevado a la profesionalización del campo, incluida la definición de principios y directrices de buenas prácticas (INQAAHE, 2006; ENQA 2015). Uno de los principios más importantes, citado con frecuencia, es que la calidad es responsabilidad de las propias instituciones de educación superior. De allí se explica que los ESG han de promover el desarrollo de SIAC con procesos sólidos, evaluados por el SEAC, y que posibiliten la calidad efectiva (Lemaitre, 2018).

Dado que el EEES congrega a distintos sistemas políticos, de educación superior, tradiciones socioculturales, idiomas y expectativas, los resultados de la indagación sobre las modificaciones que ocurren en la recepción y adecuación de los ESG, a nivel nacional e institucional, resultan disímiles de acuerdo al contexto. En este caso, más que revisar casos particulares de adopción de estas orientaciones, cuya implantación ha sido muy dinámica según sea el país del que se trate (Sin y Manatos, 2013), se analiza cómo los ESG buscan resguardar la calidad de la docencia, preocupación que ha sido una constante desde el inicio del Proceso de Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999; ENQA, 2009; McAleese et al., 2013) y su potencial para contribuir al desarrollo de una cultura de calidad institucional (ESG, 2015).

Los ESG no definen la calidad monolíticamente, tampoco establecen cómo se implantan procesos de aseguramiento de la calidad, sino que sirven de orientación razonablemente genérica, cubriendo ámbitos fundamentales como lo son la docencia y el entorno de aprendizaje satisfactorio. Los ESG parten del principio de que las instituciones de educación superior son las principales responsables de la calidad de su oferta académica (Kristensen, 2010; Loukkola y Zhang, 2010) y del aseguramiento de la misma. Operan junto a las otras políticas del EEES, como los marcos de cualificaciones y los sistemas de créditos transferibles, que constituyen otras líneas de actuación del Proceso de Bolonia desde el año 2005.

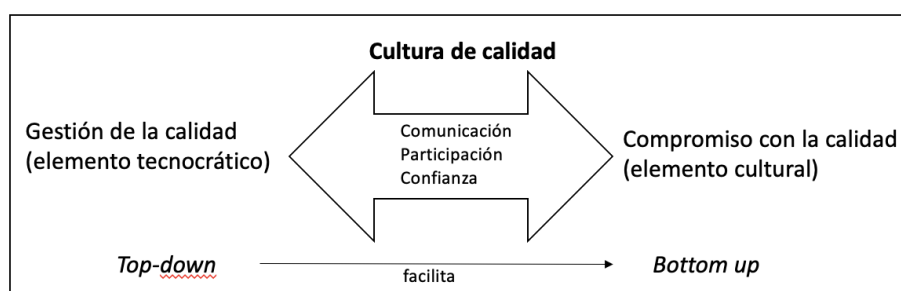
El año 2002, la recién fundada Asociación de Universidades Europeas (European University Association, EUA) advertía que el sector europeo de educación superior estaba en riesgo de

desarrollar SEAC que podrían ser extremadamente gravosos, y que la única forma de evitar ese riesgo era desarrollar SIAC robustos, guiados por imperativos académicos en lugar de meramente económicos (Harvey, 2018). Muchas agencias de la calidad se movieron en ese sentido, a evaluar si las instituciones contaban con SIAC que funcionaran de manera eficiente para implementar y mejorar la calidad de sus programas. Este fue el objetivo esencial y original buscado por los ESG, las orientaciones de ENQA (ENQA, 2015).

Coherente con su preocupación inicial, la EUA congrega actualmente a más de ochocientas universidades europeas y focaliza su trabajo en el desarrollo y buenas prácticas para mejorar la docencia y el aprendizaje. Para ello, se organiza en grupos temáticos de trabajo interinstitucionales, en torno a ámbitos como la docencia basada en evidencia, el diseño curricular, la evaluación de los estudiantes, entre otros,¹⁴ y publica reportes técnicos periódicamente en relación con ellos y los ESG.

En este contexto, es relevante la noción de cultura de calidad que la EUA ha promovido como resultado del diálogo y consenso entre universidades. Se sostiene que cada universidad posee un perfil institucional particular —fundado en principios— con incidencia en la definición (a veces implícita) que, de forma autónoma, se da acerca de los estándares de calidad que anhela. Se ha descrito que la cultura de calidad se refiere a un tipo de cultura organizativa que busca mejorar la calidad de forma permanente. Esa cultura se caracteriza por dos elementos distintos: por un lado, un elemento cultural o psicológico de valores, creencias, expectativas y compromisos compartidos acerca de la calidad; por otro, un elemento de estructura organizacional, con procesos definidos que buscan coordinar los esfuerzos individuales. La figura siguiente resume esta noción de calidad y de cultura de calidad, premisa teórica para la configuración de los ESG.

Figura 1.1 Cultura de calidad en la EUA



Fuente: elaboración propia, en base a *Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach*, EUA, 2006: 22.

Lo cultural o psicológico refiere a las personas, miembros de la universidad; la estructura organizacional y de gestión, a la institución. A juicio de la EUA (2006), una cultura de calidad consolidada y eficaz requiere la autonomía institucional necesaria y que el SEAC focalice su mirada en los procesos internos que desarrollan las universidades, evitando que se vea

¹⁴ <https://eua.eu/>

influenciada por la dinámica cambiante de las políticas externas de calidad. Asimismo, subraya que alentar una cultura de calidad requiere un equilibrio de aspectos descendentes y ascendentes. En este sentido, se señala la necesidad de que las bases se apropien del proceso, que la cultura se integre a la organización y se vuelva operativa. Los miembros de la EUA han llegado a concluir que factores claves para lograr lo anterior sería contar con una organización institucional que lo facilite, una misión con claras prioridades y adecuado liderazgo (EUA, 2006).

ENQA nació el año 2000 como una red para promover la cooperación europea en el campo del aseguramiento de la calidad, pero adquirió fuerza a contar del año 2004, al convertirse en Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en todos los países signatarios del Proceso de Bolonia. Los miembros de ENQA son agencias de aseguramiento de la calidad del EEES y todas adscriben a los ESG, cuya primera versión data del año 2005, y la última, de mayo de 2015. Su misión es promover la mejora de la calidad y el desarrollo de una cultura de calidad en la educación superior.¹⁵ ENQA ha jugado un papel fundamental con el marco general de acción de los ESG, porque permite que cada país pueda elaborar sus propias respuestas, acordes a las políticas externas fundamentales (Perellon, 2007), y concentrarse en que los académicos tengan las habilidades y la experiencia necesaria para transmitir su conocimiento y comprensión de manera efectiva a los estudiantes (Cardoso et al., 2015).

Los ESG se delinearon tras un cuidadoso proceso de reflexión y consulta pública, en el que se analizó su calidad, aplicabilidad y utilidad (ANECA, 2015). Son fruto de un extenso y participativo trabajo entre los siete grupos de interés que conforman el EEES: EUA; ENQA; Unión de Estudiantes Europeos (European Student's Union, ESU), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (European Association of Institution of Higher Education, EURASHE), Business Europe, Education International (EI) y el Registro Europeo de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior (European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR).

Los ESG se consensuaron como orientaciones de carácter general, de aplicación flexible, ideados para ser útiles en un gran número de contextos y tradiciones académicas y en momentos históricos determinados. Uno de los objetivos clave de los ESG es contribuir al entendimiento común del aseguramiento de la calidad de la enseñanza en cualquier país y entre todas las partes interesadas. En este sentido, los ESG han desempeñado un papel fundamental como marco de referencia para el desarrollo y evaluación de los SEAC y los SIAC, al alero de las políticas nacionales (Prikulis et al., 2013; Sarrico et al., 2013; Veiga y Sarrico, 2014). Las agencias de aseguramiento de la calidad y la entidad responsable de los registros de las mismas en el EEES (EQAR), también utilizan los ESG como marco conceptual para verificar o evaluar los SEAC y los SIAC, según el proceso que corresponda (ENQA, 2009). En el año 2010, la mayoría de los países del EEES contaba con una política de SEAC que incluía alguna forma de SIAC (Kohoutek y Westerheijden, 2014). El año 2015, el reporte de la EUA informó que el 87% de las instituciones de educación superior contaba con una política de aseguramiento de la calidad propia o SIAC en diversos grados de desarrollo (EUA, 2015).

¹⁵ <https://enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-mission-statement/>

En su presentación, los ESG explicitan un doble propósito: responsabilidad y mejora institucional. Argumentan que si el SEAC se implementa satisfactoriamente, proporciona información que otorga confianza a la sociedad, e internamente, sobre la responsabilidad de la calidad de las actividades académicas. Asimismo, proporcionan asesoría y recomendaciones sobre cómo se puede perfeccionar lo que cada institución de educación superior está haciendo para mejorar. Concluyen que ambos propósitos interrelacionados pueden contribuir al desarrollo de una cultura de calidad institucional (ANECA, 2015).

Los ESG se estructuran en tres partes complementarias con sus criterios, entendidos como la práctica acordada y aceptada, y directrices que señalan la relevancia de dichos criterios y cómo implantarlos. El primer apartado de los ESG refiere a los SIAC, definidos como políticas y procesos institucionales formales, diseñados por las mismas universidades para el resguardo de la calidad. Se espera que el SEAC respalde la responsabilidad institucional y reconozca el desarrollo de sus SIAC. Estos primeros lineamientos han sido los que más han impactado a nivel institucional. Sin embargo, la configuración de los SIAC no se corresponde necesariamente con un marco de calidad institucional propio e independiente del exigido (Loukkola y Zhang, 2010; Sursock y Smidt, 2010; ENQA, 2011).

El segundo apartado refiere a los SEAC, cuya función es verificar externamente el funcionamiento del SIAC, que puede adoptar diferentes formas y centrarse en distintos niveles organizativos, según sea el caso. Por último, los ESG concluyen con un tercer apartado aplicable a las agencias responsables de implementar el SEAC mediante actividades de evaluación, certificación, acreditación y auditoría (ESG, 2015). A las agencias de aseguramiento de la calidad se les exige definir los procesos con todas las partes interesadas —incluidos los estudiantes—, actuar con autonomía e independencia y poseer su propio SIAC.

La versión vigente de los ESG (2015) se inicia con la exigencia de contar con una política pública de aseguramiento institucional de la calidad, es decir, un SIAC desarrollado por los grupos de interés internos (académicos, estudiantes y administrativos) de las instituciones de educación superior e implantado implicando a los grupos de interés externos.¹⁶ En esta versión también es posible advertir la progresiva importancia que han adquirido los resultados de aprendizaje (*learning outcomes*), su reconocimiento y fomento (Sursock, 2015), con el fin de contribuir a un cambio de paradigma en favor de un enfoque directo sobre la docencia y el aprendizaje, centrado en el estudiante y grupos de interés,¹⁷ conceptos y procesos que los ESG iniciales (del 2005) no tenían claramente incorporados.

Inicialmente, los ESG fueron percibidos como una nueva presión externa, porque forzaban a las instituciones de educación superior a configurar o formalizar sus respectivos SIAC. Lamentablemente, se contaba con escasos estudios sobre los SIAC en ese momento (Pratasavitskaya y Stensaker, 2010). Sin embargo, en general, esta iniciativa fue apoyada, pues se visualizó su potencial para inducir mejoras en las instituciones de educación superior, especialmente en la calidad de la docencia y el aprendizaje (Rosa et al., 2012).

¹⁶ Ver criterio 1.1 de ESG, 2015.

¹⁷ Ver criterios 1.2 a 1.10 de ESG, 2015.

Los ESG han logrado incrementar la conciencia sobre el aseguramiento de la calidad y la capacidad de gestión para responder a los SEAC y configurar los SIAC, pero la implementación no resulta lineal ni efectiva como aspiran los estándares en sus declaraciones (Sin y Manatos, 2015). Varios estudios sobre la implementación de las orientaciones europeas contribuyen al análisis comparado de distintos ejercicios institucionales y, eventualmente, podrían ayudar a mejorar el desempeño de las universidades (Rosa et al., 2015). Para algunos, el hecho de que los estándares no sean prescriptivos ha complicado su adopción; para otros, la insuficiente o inadecuada comunicación de estos ha producido aplicaciones fragmentadas (Loukkola y Zhang, 2010). Estas dificultades son, al mismo tiempo, el mayor desafío de los ESG, porque las universidades deben aprender a interpretar, adaptar y traducir los criterios a su propio contexto y a su audiencia interna para comprometerla con el proceso (Veiga y Sarrico, 2014).

Un estudio de casos de instituciones de educación superior da cuenta que, al inicio de la adopción de los ESG, tiende a prevalecer el énfasis de alineación externa para lograr el cumplimiento, pero, superado aquello, se observan significativas diferencias entre las instituciones y países, sobre todo a nivel de gobernanza (Kohoutek, Veiga, Rosa y Sarrico, 2017). Loukkola y Zhang (2010) enfatizan que las instituciones no sólo deben gestionar los procesos de aseguramiento de la calidad, sino también desarrollar una cultura de esta, y ese es el verdadero y profundo desafío a nivel institucional. Y siendo aún más precisos, como sugieren Harvey y Stensaker (2008), la realidad de la cultura institucional de calidad está lejos de ser homogénea, pudiendo ser prospectiva y creativa, pero igualmente conservadora y reproductiva. Evidentemente, el concepto de cultura institucional de calidad está captando mayor interés dentro de los investigadores y los encargados de formular políticas públicas en educación superior (Bendermacher et al., 2017).

La gran mayoría de las instituciones de educación superior europeas ha desarrollado un modelo de gestión para sus SIAC (EUA, 2015), con énfasis en la calidad de la docencia y que involucra los diferentes niveles organizacionales y de programas (Manatos et al., 2018). Los SEAC o SIAC que no contemplan mejorar la docencia se vuelven rápidamente obsoletos, ya que su propósito se restringe a la responsabilidad de rendir cuentas, sin entender íntegramente el sistema de educación superior y la función de las instituciones (Huet et al., 2011). También resulta clave la participación efectiva de la comunidad académica para promover una cultura de calidad institucional (Kristensen, 2007) y esta ha sido la deficiencia de los sistemas reportada por muchos autores (Newton, 2002; Huusko y Ursin, 2010). Sin embargo, las percepciones de los académicos sobre los ESG y su institucionalización son más bien positivas, aunque en términos más declarativos que factuales, y con aproximaciones diferenciadas de acuerdo con la disciplina o campo de estudio (Vukasovic, 2014; Manatos et al., 2015).

Para Westerheijden (2007), los ESG no tienen relación con estándares académicos, si no con prescribir que todas las instituciones de educación superior han de ser evaluadas externamente, a través de sus SIAC, y evidenciar que poseen mecanismos e instrumentos adecuados para el resguardo de la calidad, lo cual puede cumplirse de muchas maneras. Concluye que el logro de ENQA es la honestidad que exhiben las instituciones, que en definitiva es una medida común de regulación de mercado con una base legal establecida (Westerheijden, 2007). De manera

complementaria, Segerholm (2019) concluye que el efecto de los ESG constituye la base del desarrollo de una noción instrumental de la educación superior.

El mayor acceso a la educación superior supone, según la Comunidad Europea, una oportunidad para que las instituciones de educación superior tomen en consideración sus distintas experiencias, para responder a las diversas y cada vez mayores expectativas sobre sus programas. Métodos de docencia centrados en el aprendizaje del estudiante, que incluyan vías de aprendizaje flexibles y que reconozcan las competencias obtenidas fuera de los planes de estudio oficiales, son parte relevante de la demanda. En virtud de ellas, las instituciones han diversificado sus misiones, oferta, cooperación, internacionalización y han incluido nuevas modalidades de impartición.¹⁸ En este contexto, es posible observar que las encuestas a los estudiantes (y sus resultados) han emergido como una herramienta transversal, utilizada para informar la evaluación del desempeño docente (EUA, 2015) y que las instituciones de educación superior desarrollan dispositivos adicionales (Cardoso et al., 2015), posibles de identificar a través de sus SIAC. También se ha visto una clara tendencia a desarrollar espacios y recursos de aprendizaje por parte de las instituciones, de uso individual o grupal, que contribuyan al ambiente de aprendizaje (Sursock, 2015).

En suma, las instituciones han tomado medidas para asegurar la calidad de la docencia mediante el cumplimiento de los ESG, pero este cumplimiento es parcial desde la perspectiva de su efectividad. En efecto, existen mecanismos de selección y evaluación de los académicos, pero otras medidas destinadas a mejorar continuamente, como el apoyo institucional para desarrollar ciertas habilidades, la formación pedagógica, la infraestructura, los recursos y estrategias de motivación, tales como premios y reconocimientos, son todavía incipientes (Cardoso, Tavares y Sin, 2015).

Los ESG han sido considerados como *soft law*, es decir, permiten amplias posibilidades de decisiones discrecionales a nivel de agencia y de las instituciones, lo cual genera un rendimiento mixto (Kohoutek et al., 2017). Adicionalmente, el carácter orientador y no prescriptivo de esta política involucra a muchos actores y, por tanto, su implementación se diluye y se dispersa dentro de un gran marco conceptual. Transcurridos varios años de implementación de los ESG, algunos autores han concluido que, si los SIAC evidencian capacidad efectiva de resguardo de la calidad, entonces resulta conveniente replantear lo que razonablemente deben exigir los SEAC (Rosa et al., 2015).

¹⁸ Comunicación de la Comisión Europea: Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources, COM (2013) 654 final: http://ec.europa.eu/education/news/doc/openingcom_en.pdf

1.3 Marco conceptual

En general, las instituciones se han preocupado de configurar sus SIAC para cumplir con el SEAC (McAleese, 2014), no obstante, al campo de estudio de los SIAC le falta mucha exploración o está en etapa inicial (Harvey, 2016). Tampoco se puede adoptar una visión simplista de los SIAC, como un conjunto de procedimientos de gestión que conducen automáticamente al desarrollo de una cultura de calidad académica (Harvey, 2009). Por el contrario, un SIAC efectivo debe estar integrado a la cultura de calidad de la universidad y basarse en un enfoque transformador, que incida en la formación de los estudiantes, todo lo cual requiere participación, propiedad y compromiso de todos los interesados (Bendermacher et al., 2016; Harvey, 2018; Dill, 2018). Por esta razón, investigaciones más recientes sugieren elaborar modelos más complejos y sensibles a las características particulares de las universidades (Sarrico, 2010; Manatos et al., 2017), aun cuando para algunos autores no resulta claro qué implican estos nuevos enfoques en la práctica (Stensaker, Hovdhaugen y Maassen, 2019). En efecto, el SIAC, la cultura de calidad y la calidad de la docencia, son conceptos que se utilizan en la discusión sobre aseguramiento interno de la calidad, pero frecuentemente se invocan sin precisión (Harvey, 2009).

El diseño de los SIAC por parte de las universidades se sustenta en un tipo de cultura institucional que, como se explicó, según Harvey y Stensaker (2008) genera un marco de referencia de calidad propio y que sirve como herramienta institucional analítica. Ahora bien, según la estructura organizacional, los miembros de la comunidad universitaria cooperan en la implementación y desarrollo del SIAC de distintas maneras (Lazega, 2020). Por una parte, la institución universitaria ha tenido seriamente arraigada en su misión y visión un cierto orden que busca custodiar la virtud del quehacer universitario (Nybom, 2003). Por otra, la universidad contemporánea, similar a otras organizaciones complejas, también debe llevar adelante distintos tipos de tareas burocráticas y otras que no se ordenan rutinariamente, y que conviene resolver de manera colectiva o colegiada (Dill, 2018; Lazega, 2020).

Hasta acá, el primer capítulo ha definido conceptualmente a los SEAC y a los SIAC, realizando un análisis interpretativo de las dinámicas de relacionamiento entre ellos a través de la observación de distintos casos, particularmente referidos al aseguramiento de la calidad en lo que respecta a la docencia. En lo que sigue, se propone un marco conceptual de análisis que permite indagar en las modificaciones organizacionales, de comportamiento y cultura, que ocurren en las universidades al configurar sus SIAC. Asimismo, el marco contribuye a la discusión acerca de la forma en que se resguarda la calidad y cómo se afecta o fortalece la cultura institucional cuando se configuran los sistemas internos.

Funcional a estos propósitos, el marco de análisis considera factores externos e internos que inciden y ayudan a caracterizar el contexto de la organización y su cultura académica. Los externos se refieren fundamentalmente a la regulación y régimen de regulaciones a los cuales la institución de educación superior ha de sujetarse. Los factores internos se abordan desde una perspectiva cultural integrada (Tierney, 1988; Tierney y Landford, 2018) y de la interrelación entre variables de contexto internas y su orientación valórica (Bendermacher et al., 2017), que permiten una mirada comprensiva de las instituciones de educación superior. Por último, se

proponen tres variables de cultura de calidad académica, íntimamente vinculadas, como lente analítico para argumentar acerca de la distancia entre dicha cultura y la configuración del SIAC.

Teóricamente, un SIAC que ignora el conjunto de valores y normas propiamente universitarios, difícilmente podría contribuir a consolidar una cultura de calidad institucional (Bendermacher et al., 2017). Del mismo modo, para incidir positivamente en la calidad académica, el SIAC requiere ser ejercido por cuerpos académicos colegiados y cohesionados (Dill, 2018), o bien, microculturas que son reconocidas por su compromiso y esfuerzo para lograr un trabajo de calidad (Roxa y Martensson, 2011; Elken y Stensaker, 2018).

1.3.1 SIAC y calidad docente

Muchas universidades de todo el mundo han establecido sus SIAC (Pratasavitskaya y Stensaker, 2010; Manatos et al., 2017) o se encuentran en proceso de configuración e implantación de estos (Ehlers, 2009; Harvey, 2016). A menudo se señala que uno de los objetivos de los SIAC consiste en asegurar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje, aunque en la práctica las exigencias de responsabilidad y rendición de cuentas tienden a sobreponerse en la configuración de tales sistemas (Gosling y D'Andrea, 2001; Stensaker, 2008).

Confirma lo anterior un estudio reciente (UNESCO, 2018), en el que participaron distintas universidades de los cinco continentes que han diseñado formalmente sus SIAC, del cual emerge la prominencia de la docencia y el aprendizaje como un enfoque prioritario respecto de otros. Sin embargo, y análogo a lo que ocurre con los SEAC, ese énfasis compartido y declarado mayoritariamente por los casos estudiados, no se refleja de igual forma en las conceptualizaciones, comprensiones, herramientas, formas y nivel de formalización de los SIAC. Asimismo, los estudiantes tienden a vincular el SIAC con la empleabilidad y con la satisfacción de demanda del mercado laboral, mientras que el personal administrativo y académico lo relaciona con la formación que se imparte, con una base de competencias y conocimientos amplios, genéricos y con el contexto disciplinario; y a nivel institucional, en general se le vincula con la gestión (Martin y Lee, 2018). En suma, los SIAC parecen interpretarse diferenciadamente al interior de las instituciones de educación superior.

Por otra parte, la preocupación por la calidad de la docencia ha sido uno de los fundamentos invocados por los responsables de las políticas públicas de muchos países, al momento de introducir políticas estatales como las de los casos analizados en secciones anteriores. De hecho, la investigación indica que los gobiernos están prestando mayor atención a la función docente (Brennan y Shah, 2000; Stensaker, 2008; Zenteno y Lemaitre, 2012), aunque pocos estudios revelan evidencia sustancial sobre cambios en ella (Dill y Beerken, 2013).

En general, las evaluaciones o acreditaciones de los profesionales docentes que derivan de los SEAC, han demostrado ser costosas, requerir mucha energía del profesorado, fomentar una cultura de cumplimiento formal y producir rendimientos decrecientes en el tiempo. Adicionalmente, tienen el potencial de disminuir incentivos para que las propias universidades

desarrollen iniciativas académicas colectivas para resguardar la docencia y el aprendizaje de los estudiantes (Dill, 2018).

Los *rankings* y las métricas de satisfacción estudiantil tampoco han demostrado ser indicadores adecuados para estimar la calidad de la docencia (Spooren et al., 2013; Deem y Baird, 2019). En este contexto, O'Neill (2002) sugiere una rendición de cuentas basada en el autogobierno institucional, que considere una evaluación interna, un juicio independiente y que no involucre únicamente medidas estandarizadas. En un trabajo posterior, el mismo autor (O'Neill, 2013) enfatiza en la necesidad de trabajar directamente con las unidades académicas para que el foco sea la calidad más que la posición relativa, la formación más que la rendición de cuentas y que los juicios evaluativos sean informados e independientes.

Parece ser que sólo cuando las universidades enseñaban a una pequeña elite, la docencia era incuestionable. Contrariamente, en la actualidad las instituciones de educación superior han debido cambiar y adaptarse para atender una masiva demanda de calidad (Altbach, Reisberg y Rumberg, 2009). A medida que los sistemas se vuelven masivos, se presta mayor atención a la educación general de pregrado, a formas modulares de instrucción y evaluación, y se desplazan las normas e incentivos que inciden en el trabajo académico (Dill, 1999). Consecuentemente, la cultura académica se vuelve más atomista (Dill, 2013). Una de las causas esgrimidas es la preponderancia de la investigación especializada en un entorno competitivo y el aumento de tiempo que los académicos deben dedicarle (Ehrenberg, 2012; Dill, 2018). Todo lo anterior ha generado un progresivo cambio cultural en la academia, cuyas consecuencias son más amplias, pero que indiscutiblemente han mermado la calidad de la docencia y los procesos colegiales para resguardar estándares académicos (Dill, 1999 y 2013).

Existe un volumen considerable de literatura sobre docencia de calidad que indica que el vínculo con los estudiantes, la idoneidad de los equipos académicos y los componentes de la enseñanza —tales como el diseño curricular, los contenidos de las asignaturas, la evaluación, la pedagogía y el liderazgo transformacional o distribuido— son factores relevantes (Elton, 1998; Gibbs et al., 2009; Ashwin, 2015; Robin y Hilli, 2016; Wood y Su, 2017; Rodríguez-Ponce et al., 2022) para una docencia de calidad en las universidades. Por tanto, la evidencia sugiere restaurar la responsabilidad académica al interior de las instituciones, bajo la premisa que los estándares académicos deben permanecer donde existe la posibilidad cierta de controlar y cambiar las prácticas académicas (Dill, 2013).

Según Harvey y Williams (2010), los SIAC siguen siendo desarrollados en función de los procesos externos y las mejoras en la docencia resultan ser tenues y desiguales. En consecuencia, en general los SIAC, al menos en sus etapas iniciales, priorizan la perspectiva de la gestión para el cumplimiento externo (Kohoutek et al., 2017) y se perciben menos integrados y vinculados a las actividades académicas (Tavares et al., 2016; Stensaker, Hovdhaugen y Maassen, 2019). Más que otorgar valor al quehacer de los docentes, este desacoplamiento entre la gestión de la calidad y la docencia ha tendido a fomentar una mayor burocracia en los procesos de aseguramiento de la calidad (Watty, 2006; Stensaker, 2008; Cardoso et al., 2016).

En la práctica, los SIAC ayudan a garantizar que se cumple con los SEAC y a señalar que los académicos y los administrativos han de hacerse responsables formalmente de sus cursos y acciones, pero no parece ser un vehículo para alentar el compromiso académico. El compromiso se produce cuando los procesos internos se centran en el desarrollo, la mejora y la creatividad. Efectivamente, un SIAC tiene potencial para proveer las condiciones para que ello suceda, pero los académicos son personas inteligentes y eluden cualquier requisito de cumplimiento que desapruében (Harvey, 2018).

Adicionalmente, conforme al análisis contenido en las primeras secciones de este capítulo, estos sistemas internos varían considerablemente entre universidades y evolucionan de acuerdo al contexto y sus respectivos propósitos. En cada caso, depende de la comprensión de la calidad, la cultura académica y sus subculturas internas; las capacidades humanas, materiales y financieras y su relación con otros dominios de la administración institucional. Estos hallazgos sugieren que los SIAC pueden adoptar distintas perspectivas y enfocarse en áreas funcionales diversas de la universidad, tales como la gobernanza y la gestión, la investigación, los servicios comunitarios, la docencia u otros (Brennan y Shah, 2000). También refrendan la inexistencia de modelos ideales de SIAC y la debida cautela para analizar, comparar e interpretar sus semejanzas y diferencias. Desde la perspectiva de Vukasovic (2014), para la institucionalización de los SIAC se requiere un enfoque que considere todas sus dimensiones: la regulatoria, normativa, cognitiva y cultural, sin dar ninguna por sentada, especialmente la última.

En suma, el análisis de la configuración de los SIAC requiere considerar múltiples elementos o circunstancias que afectan el desarrollo de la cultura académica que anhela y trabaja por una docencia de calidad, lo que se sostiene sobre tres premisas:

- 1) La calidad de la docencia y su mejora se sustenta en las experiencias y valores de las mismas instituciones de educación superior (ENQA, 2005; Harvey y Stensaker, 2008; EUA, 2011; 2012; ESG, 2015).
- 2) Todas las universidades, incluidas las mejor calificadas y respetadas, pueden mejorar sus procesos internos para garantizar y mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje (Dill, 2018).
- 3) Por último, de acuerdo con los casos revisados de políticas de SIAC de alineación predominantemente interna, estos pueden ser analizados desde la gestión de la calidad, la cultura académica y el trabajo de calidad. Las tres perspectivas se explican sumariamente en la tabla más adelante.

La mayoría de los estudios sobre aseguramiento de la calidad adoptan una perspectiva desde el cumplimiento y rendición de cuentas, y refieren a los efectos en la gestión y estructuras organizacionales de las instituciones, pero no alcanzan a abordar la docencia y experiencias transformadoras de aprendizaje de los estudiantes (Harvey y Newton, 2004). En esa línea, este estudio intenta aportar esencialmente desde la perspectiva del trabajo de calidad y de la cultura académica (tercera y cuarta columna de la tabla 1.1), que ponen su foco en aspectos prácticos y simbólicos de la docencia de calidad (Clark, 1983, 1986, 1991 y 1998) y cuyo centro prioritario es el aprendizaje de los estudiantes (Harvey y Newton, 2007; Harvey, 2009; Dill, 1992, 2012 y 2018).

Tabla 1.1 Síntesis perspectivas SIAC de docencia

Perspectivas de Análisis de SIAC de Docencia	Gestión de la calidad	Trabajo de calidad	Cultura de calidad académica
Supuestos sobre calidad	Marco de calidad establecido y sobre el cual las instituciones deben actuar y demostrar ser responsables.	Marco de calidad situado. Puede haber nociones de calidad acordadas, pero se mezclan con preferencias individuales.	Marco de calidad compartido. Existe compromiso, nociones y normas compartidas sobre lo que implica la calidad y excelencia académica.
Enfoque	Gerencial (normas, instrumentos y procedimientos).	Práctico (actividades y prácticas académicas cotidianas).	Simbólico (valores, creencias, ideales, significados y experiencia).
Caracterización SIAC	Esencialmente como respuesta y cumplimiento al SEAC, al alero de un SIAC formalmente establecido.	Fomento y desarrollo de lo que funciona respecto a la docencia y del aprendizaje, independiente de la formalización del SIAC.	Relevancia del quehacer académico, docencia e investigación, emerge como saga o paradigma educativo, como SIAC informal o tradición que sobrevive.
Función académica	Rendición de cuenta y cumplimiento.	Comunidad de aprendizaje activa para la formación de estudiantes críticos y reflexivos.	
Efectos sobre la docencia	Debatido y escasamente comprobado.	Altas expectativas sobre la docencia y aprendizaje, impacta y busca agregar valor.	Tradiciones con potencial para transformar la docencia y el aprendizaje.

Elaboración propia, en base a Roxa y Martensson, 2011; Elken y Stensaker, 2018 y Dill, 2012 y 2018.

1.3.2 Factores de SIAC

Los factores de SIAC son aquellos múltiples elementos o circunstancias que contribuyen o inhiben la configuración de estos sistemas, en coherencia con la cultura académica institucional. A continuación, se presentan los factores más relevantes, tanto externos como internos, que de acuerdo con la literatura permiten indagar en los SIAC.

1.3.2.1 Regulación estatal y régimen de regulaciones

El factor externo se refiere a la incidencia del Estado, a través de sus marcos regulatorios y las funciones que desempeña la institucionalidad gubernamental para preservar la calidad académica de la oferta formativa de las instituciones de educación superior (Dill y Beerkens, 2010; Dill y Van Vught, 2010). Desde una perspectiva teórica, la calidad de la educación superior requiere de la intervención estatal por varias razones (Blackmur, 2010). En primer lugar, la sociedad requiere resguardar que la formación impartida cumpla con mínimos estándares, el Estado debe proteger “al consumidor”. En segundo término, el Estado ha de salvaguardar la calidad de la educación para que pueda cumplir su función social y no sólo responder al interés privado de los estudiantes o del personal universitario (IESALC, 2020). En este contexto, cabe

recordar que, en general, el gobierno jerárquico tradicional ha tendido a desplazarse en dirección al llamado Estado regulador o evaluador (Neave, 2012, 2018), que tiende a controlar a la distancia (Schwarz y Westerheijden, 2004), de cara al mercado que ocupa un espacio cada vez más amplio en el triángulo de coordinación de Clark (1986) (Brunner et al., 2020). De acuerdo con la intensidad de la intervención estatal, esta puede afectar en distintos grados a la autonomía de las instituciones de educación superior (Bernasconi, 2014).

Desde una perspectiva histórica, la mayoría de los países desarrollados ha confiado la calidad de su docencia universitaria a las normas de las profesiones académicas y a los procesos colegiales de las universidades (Dill y Beerkens, 2012). Sin embargo, los cambios a nivel global y las reformas a la educación superior en general, han alterado el entorno de las instituciones de educación superior y, junto con ello, las expectativas de la política pública, los marcos regulatorios (Brunner, 2007) y los incentivos para una docencia de calidad. Como consecuencia, los países buscan y experimentan distintos instrumentos y complejizan su política para mejorar su marco institucional, con el fin de asegurar la calidad académica (Santiago et al., 2008; Dill y Beerkens, 2010).

En términos generales, las políticas públicas han asumido principalmente tres formas de control sobre la calidad académica: supervisión o regulación directa; competencia o dirección de las fuerzas del mercado; y reciprocidad o autorregulación profesional a través de la influencia horizontal entre pares (Hood, 2004). En la primera, la calidad académica es asumida por el Estado, que adopta diferentes enfoques y despliega instrumentos de supervisión y control; en la segunda, el mercado debe funcionar eficazmente y para ello es necesario disponer de información acerca de la calidad académica para los estudiantes y los responsables de las políticas; en la tercera, los propios académicos son los responsables de definir y hacer cumplir las reglas y normas que garantizan la calidad de la docencia y enseñanza. No resulta fácil diseñar políticas que logren equilibrar adecuadamente las fuerzas del Estado, las del mercado y las de la profesión académica, y que, además, se sitúan en particulares contextos. Por tanto, con frecuencia, el diseño de políticas de aseguramiento de la calidad se convierte en un campo de disputa entre los gobiernos y las universidades (Dill y Beerkens, 2010; Dill, 2018), como los casos analizados anteriormente.

En el contexto descrito, en forma progresiva las instituciones de educación superior han tendido a percibirse más como organizaciones emprendedoras en mercados competitivos (Brunner, 2006) y se ha intentado resguardar estándares académicos mediante el suministro de información, la identificación de indicadores de desempeño y una evaluación gubernamental más directa de los programas académicos (Dill y Beerkens, 2012). Esta situación conduce, en muchas ocasiones, al desincentivo académico para cooperar voluntariamente en el logro de objetivos comunes (Dill, 2007).

En efecto, la evidencia ha demostrado que los instrumentos de mercado no aplican adecuadamente en el ámbito de la educación superior, pues no es posible disponer de información perfecta y racional requerida por las partes. Es imposible estimar la “calidad del producto” antes de “comprarlo” y, por tanto, las dificultades con la calidad de los datos, reportes de información, evaluaciones, clasificaciones, cuestionarios y otros instrumentos utilizados por

las políticas de resguardo de la calidad no pueden corregirse del todo. Según Dill y Beerkens (2012), finalmente las diferencias entre sujetos e instituciones son modestas y proporcionan una guía limitada a los futuros estudiantes. Además, se tiende a enfatizar en nociones de prestigio a expensas de los estándares académicos y se crean incentivos disfuncionales y recurrentes como, por ejemplo, priorizar la investigación sobre la calidad de la docencia (Dill y Soo, 2005). Por otra parte, la mayoría de los estudiantes reportan que los *rankings* o clasificaciones tienen poca influencia a la hora de elegir un programa o institución. Es decir, los sistemas de educación superior masivos sugieren más bien el comportamiento de “consumidores miopes” (Gandhi, 2007). Por último, el costo y la complejidad para desarrollar *rankings* e indicadores de calidad académica válidos son significativos.

Así, el papel que desempeñan los gobiernos exigiendo información o alentando oportunidades, incide en los tipos de herramientas utilizadas y afecta los procesos de aseguramiento de la calidad de la docencia. Por una parte, resulta deseable contar con agencias nacionales que velen por la calidad académica, que provean información socialmente beneficiosa sobre ella, subsidiadas y reguladas por el gobierno, pero independientes de él y de las instituciones de educación superior (Dill y Beerkens, 2012). Por otra, es necesario balancear la regulación estatal y la autorregulación institucional, porque la excesiva regulación por parte del Estado puede inhibir la innovación académica, mientras que la dependencia de instrumentos de autorregulación puede generar una aplicación demasiado indulgente de estándares académicos (Gugerty y Prakash, 2010). Como reflejo de este dilema entre la autonomía académica y la rendición de cuentas, el caso de los ESG grafica la adopción de un diseño de política pública que busca balancear la autonomía e independencia, tanto de los gobiernos como de las instituciones de educación superior (ENQA, 2005).

Considerando las deficiencias en los mecanismos de mercado, han surgido algunas propuestas alternativas que conviene observar. El Centro para la Educación Superior de Alemania (Centrum Für Hochschulentwicklung, CHE) proporciona clasificaciones de programas académicos prestando especial atención al modelo subyacente para seleccionar y combinar indicadores (Beerkens y Dill, 2010). Ocurre algo similar con la Encuesta Nacional de Compromiso Estudiantil (National Survey of Student Engagement, NSSE), que busca medir la experiencia de los estudiantes con las mejores prácticas de docencia y aprendizaje en los Estados Unidos (Ewell, 2010). A diferencia de las dos alternativas anteriores, la Encuesta de Graduados de Australia, compuesta por el Cuestionario de Experiencia del Curso (Course Experience Questionary, CEQ) y la Encuesta de Graduados (Graduate Destination Survey, GDS), son herramientas patrocinadas por el Estado que recopilan información sobre la satisfacción de los graduados en diversos aspectos de sus estudios universitarios, así como sobre su éxito en el mercado laboral (Harris y James, 2010). CHE, NSSE y la evaluación australiana proporcionan información más válida sobre la calidad académica, así como información relevante para los intereses de los futuros estudiantes, que la mayoría de otras clasificaciones y *rankings*. Sin embargo, los análisis concluyen que inciden en las decisiones de un segmento pequeño, aunque creciente, de estudiantes, principalmente de aquellos con mayores expectativas y menos vulnerables (Dill y Soo, 2005).

A nivel de la gobernanza de las universidades, también presenciamos un giro hacia una creciente y sofisticada burocratización y racionalización, donde la reciprocidad y solidaridad se distribuye de distintas maneras (Lazega, 2020) e imperan los valores del gerencialismo y las modas administrativas tomadas en préstamo de la empresa privada (Birnbaum y Snowdon, 2003). Surgen nuevos desafíos, sobre todo para los órganos colegiados que comúnmente funcionan en las organizaciones académicas para su integración y rendimiento (Lazega, 2020). Tanto el gerencialismo como la burocratización han tendido a debilitar el estatus académico, a desplazar la autoridad hacia los administradores profesionales y a fomentar diversos procesos de remodelación institucional, en los distintos niveles de la universidad, para adaptarse al nuevo entorno del *New Public Management* (Veiga, Magalhaes y Amaral, 2015). Un ejemplo elocuente de estos influjos lo constituye un estudio econométrico en universidades de los Estados Unidos. Dentro de sus hallazgos, se descubrió que las decisiones tomadas principalmente por administradores universitarios condujeron a una sobre inversión en la calidad no académica de la universidad, por ejemplo, servicios para la vida estudiantil, así como mayores costos totales para los estudiantes de pregrado. Por el contrario, las decisiones en las cuales medió mayor participación y consenso entre los académicos condujeron a una inversión menor no académica y a una mayor calidad académica, medida por el alcance y el rigor de la oferta de programas académicos, así como por las calificaciones de los docentes (Carroll, Dickson y Ruseski, 2012).

En suma, las regulaciones externas inciden significativamente en las universidades y en el diseño e implementación de sus SIAC, aunque diferenciadamente de acuerdo con el país o región, conforme a marcos reguladores diversos, mediados por agencias estatales u otros organismos privados o públicos, nacionales o internacionales de aseguramiento de la calidad (Martin y Stella, 2007). Asimismo, otras exigencias nacionales o regionales externas también pueden incidir en la configuración y desarrollo de los SIAC, tales como marcos de cualificaciones; reportes de información sistemática en aspectos financieros, académicos y estudiantiles; la aplicación de ciertas encuestas y clasificaciones institucionales, entre otras.

Pese a la relativa efectividad de los distintos instrumentos de la política pública para fomentar la calidad de la docencia, ellos han tenido algún nivel de impacto positivo al interior de las universidades y sus facultades. Han logrado llamar la atención sobre la función de docencia e investigación, iniciar debates sobre planes de estudio, objetivos de enseñanza, fortalezas y debilidades de un programa (Harris y James, 2010; Ewell, 2010). Adicionalmente, existe consenso internacional respecto a que los resultados de los estudiantes, tales como indicadores de retención, progreso y resultados de los graduados, son valorados socialmente (Santiago et al., 2008). Esa información permite realizar comparaciones entre diferentes universidades y podría ser valiosa para los estudiantes y, eventualmente, para debatir y consensuar mejoras al interior de las universidades.

En conclusión, los requisitos reglamentarios externos, nacionales o regionales, pueden resultar beneficiosos para el desarrollo de los SIAC de las universidades y, al mismo tiempo, pueden limitarlos (Brennan, 2018). En general, los SEAC condicionan y traen aparejada una mayor carga de trabajo administrativo que suele fatigar a los académicos (Westerheijden, 2007), e incluso algunas experiencias reportan cierta falta de autonomía al momento de la implementación de sus SIAC (UNESCO, 2018). Las regulaciones externas son necesarias para ofrecer confianza y

legitimidad a la sociedad (Beerkens y Groeneveg, 2022), pero no parecen incidir verdaderamente en el núcleo de la calidad (Enders y Westerheijden, 2017). El riesgo es que las universidades desarrollen una cultura de cumplimiento, en lugar de una mayor capacidad de autorregulación y mejora de los aprendizajes, como teóricamente se espera de un SIAC transformador y centrado en la formación estudiantil.

1.3.2.2 Autonomía institucional y académica

La autonomía, como factor interno que incide en los SIAC, requiere ser precisada desde dos perspectivas. La primera, autonomía institucional, se refiere a aquella que el Estado otorga a la universidad para diseñar e implementar sus SIAC. Por tanto, se refiere al grado de independencia, flexibilidad y margen de posibilidades con que cuenta la institución de educación superior para asegurar una docencia de calidad. La segunda, autonomía académica, implica la independencia que la administración central de las universidades otorga a las unidades académicas (facultades, departamentos y programas) y a los académicos para resguardar la calidad de la docencia (Martin y Lee, 2018). Ambas perspectivas de la autonomía presuponen que las instituciones de educación superior funcionan y se desarrollan en democracia; al alero de un sistema de educación superior que admite la participación de las universidades y, asimismo, sistemas de gobernanza institucional que, dentro de una estructura definida, permiten a las unidades académicas ejercer la colegialidad académica y el diálogo con la administración central (Lazega, 2020). Por lo tanto, la noción de autonomía para este estudio se vincula, esencialmente, con quién o quiénes toman las decisiones en cuanto al aseguramiento de la calidad, y ello depende del sistema de educación superior, la estructura organizacional y el contexto particular de la universidad y su cultura organizacional.

Este factor también dice relación con la forma en que los SIAC son percibidos por los académicos. Pueden estimar que estos sistemas constituyen una forma de imponer el gerencialismo que quita autonomía tanto individual como a nivel de unidades académicas. La percepción académica depende de cómo se conciben y diseñan los procesos y herramientas de los SIAC, cuán centralizados o descentralizados sean, de acuerdo a las circunstancias y necesidades locales, y en qué medida permiten a las facultades o escuelas adoptar el SIAC en función de su contexto disciplinario local. De acuerdo con Ganseuer y Pistor (2017), en ocasiones la centralización del SIAC puede ser necesaria inicialmente, pero luego, habiendo adquirido experiencia, puede operar de forma descentralizada y aumentar la autonomía de las unidades académicas que aprenden a hacer uso de resultados.

1.3.2.3 Estructura organizacional

La estructura organizacional, con sus características de gestión y énfasis de las políticas institucionales, tales como regulaciones, procedimientos internos y claridad de las responsabilidades, afecta a los SIAC. En términos generales, los sistemas jerárquicos tienden a coartar el aseguramiento de la calidad de la docencia, por cuanto no involucran a los académicos ni al personal en los procesos de toma de decisiones ni en la asignación de recursos. Esa escasa o poca consideración también podría referirse a los estudiantes e implicaría, por ejemplo, ausencia de espacios de participación, rechazo o desatención a sus inquietudes y demandas. Por

el contrario, de acuerdo a un estudio empírico de casos de universidades de los cinco continentes de UNESCO (2018), la participación e involucramiento de los departamentos académicos y sus miembros en la configuración, implementación y operación de los SIAC, tiende a fomentar compromiso con la calidad de la docencia y con las responsabilidades que derivan de estos sistemas internos (Bendermacher et al., 2016).

Para ahondar en este asunto, de los estudios de Lazega (2001, 2005 y 2020) sobre sociología de las organizaciones se pueden construir marcos analíticos que permiten profundizar en las estructuras y dinámicas sociales de las organizaciones contemporáneas. El autor sostiene que en las sociedades en las que la economía del conocimiento representa una parte cada vez mayor de la producción y del crecimiento, ocurren dos tendencias simultáneas: la progresiva racionalización a través de la burocratización; la racionalización a través de la colegialidad y sus procesos sociales particulares (2005). La segunda tendencia permite comprender cómo las profesiones contemporáneas parecen volverse más colectivas. En su conjunto, estas tendencias de la sociedad organizativa, sumadas las redes sociales, la tecnología y la *big data*, están cambiando el espacio público y las instituciones (Lazega, 2020). Por tanto, es menester actualizar las definiciones y perspectivas de esos espacios sociales. Necesitamos redefinir, según este autor, las organizaciones como comunidades políticas que combinan burocracia y colegialidad. También comprender la regulación conjunta (*joint regulation*) como una negociación, al interior de las organizaciones así redefinidas (no burocrática, sino política), que activa la agencia colectiva de los actores de arriba-abajo y abajo-arriba (Lazega, 2020).

Los elementos de análisis aplican en aquellas organizaciones intensivas en conocimientos, es decir, aquellas que actualmente evidencian las tendencias señaladas, en una competencia intensa y progresiva. Consecuentemente, dichas organizaciones se encuentran desafiadas a generar nuevos conocimientos al respecto y también a procesar críticamente aquellos que surgen incesantemente de su entorno para la toma de decisiones al interior de la organización (Lazega, 2005). Aunque el trabajo de Lazega no trata específicamente sobre las instituciones de educación superior, la universidad contemporánea exhibe claramente esos rasgos de organización intensiva en conocimiento.

La mirada alternativa deja atrás la dicotomía weberiana burocrática-colegial o tecnocrática-colegial, y puede explicar con más claridad cómo se amalgaman los trabajos rutinarios y los innovadores; la estabilidad y el cambio social; las transiciones y las transformaciones; la coordinación jerárquica y la coordinación entre iguales que deliberan; la gestión y la academia. En este contexto, las instituciones tienden a organizarse en estructuras multinivel incididas por el Estado, el mercado y la sociedad en general. El poder, la participación y la creación de coaliciones se desarrollan y distribuyen en ellas de distintas maneras (Lazega, 2020), revistiendo riesgos y oportunidades.

Ahora bien, el quehacer universitario, como lo son la docencia e investigación, no se puede explicar con modelos weberianos que no capturan la complejidad organizacional, sobre todo si es llevado a cabo colegiadamente. La cooperación y los ajustes mutuos son parte de la dinámica del quehacer académico, inserta en la universidad como un enjambre organizado, vertical y horizontalmente. De esta sofisticación organizacional surge una neoestructura organizacional

que ha de combinar adecuadamente los niveles organizativos y los modos de cooperación burocrático y colegial para evitar las oligarquías y las elites cerradas (Lazega, 2020). El tipo de gestión y organización universitaria responde entonces a una compleja estructura organizada que combina burocracia y colegialidad. La estructura puede ser analizada desde la perspectiva de la regulación conjunta entre ambas tendencias. Comprender cómo se desarrolla este fenómeno en cada universidad, abre oportunidades para entender su cultura, suscitar compromiso docente y contribuir al desarrollo de una cultura de calidad. Al respecto, la evidencia es contundente en señalar que la docencia se resguarda mejor si se pone el énfasis en acciones colectivas del personal docente, los “productores” primarios de educación superior (Dill y Beerkens, 2012).

1.3.2.4 Liderazgo académico

En la universidad contemporánea se ha vuelto clave el liderazgo institucional para la promoción de una educación efectiva (Stensaker et al., 2011). Dicho liderazgo contribuye a sentar las bases de una estructura organizacional que focalice su atención en el aprendizaje y fomente a introducir experiencias docentes innovadoras para lograrlo (Rodríguez-Ponce et al., 2022). En Estados Unidos, por ejemplo, el fuerte liderazgo de rectoría es una característica distintiva de los *colleges* y universidades de mejor desempeño (Dill, 2014). En el contexto de este trabajo, no sólo se refiere al liderazgo a nivel central, sino sobre todo al liderazgo académico al interior de los departamentos y facultades, que influye directamente en el quehacer de los programas y en el desempeño de los estudiantes (Stensaker et al., 2017). El liderazgo docente se encuentra contemporáneamente desafiado, por una parte, por atender a la diversidad del estudiantado y brindar una formación en habilidades generales, tanto técnicas como cognitivas, emocionales y sociales. Por otra, por comprender los significativos cambios del sistema de educación superior en general, y sus implicancias particulares en las dinámicas docentes (Rodríguez-Ponce et al., 2022).

De acuerdo con el enfoque integrador para analizar la cultura organizacional universitaria propuesto por Tierney (1988), identificar quiénes y cómo se toman las decisiones, independiente de si los liderazgos están o no formalmente establecidos en la organización, permite aproximarse a la dimensión simbólica y a los supuestos básicos que hacen funcionar a la institución de un modo particular. En la medida que los líderes, a nivel central o en las unidades académicas, cuentan con el compromiso y las habilidades para crear, influir, gestionar, asignar recursos y lograr asociaciones entre miembros, vinculando los aspectos gerenciales con los culturales propios de la institución, tienden a crear un clima de confianza y comprensión mutua (Kleijnen et al., 2011). Ese tipo de clima contribuye a fomentar una cultura de calidad académica que incide en la calidad de la docencia (EUA, 2010; Bendermacher et al., 2016) y en lo que esta significa (Knight y Trowler, 2000). En contraposición, se perciben escasas habilidades de liderazgo cuando se enfatiza en la inspección, el control y la comunicación de directrices sin convicción, que no logran convocar ni persuadir a los académicos.

En el ámbito de la educación superior se han identificado dos formas de liderazgo con potencial de incidir en aspectos organizacionales claves: el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido (Rodríguez-Ponce et al., 2022). El primero genera respeto, admiración, confianza y

motivación para compartir esfuerzos en virtud de metas comunes. Este estilo de liderazgo fomenta la creatividad de los miembros del equipo y demuestra preocupación personal por cada uno. El segundo es capaz de distribuir el poder, el control y la autoridad en la práctica cotidiana (Jones y Harvey, 2017), más que actuar desde la estructura administrativa formalmente establecida. Ambos tipos de liderazgo presuponen una comprensión cultural de la organización (Tierney, 1988). Consistente con estos hallazgos, Lazega (2005) sostiene que tareas profesionales complejas, como la educación superior, requieren liderazgos colectivos (grupos de trabajo, consejos académicos, comités profesionales, etc.) que contribuyan a la cooperación, a la asociación, a los ajustes mutuos y que no se vean restringidos burocráticamente. Lazega (2001 y 2020) profundiza en el estudio de los órganos colegiados que comparten autoridad en común y ejercen liderazgo colegiado, dando cuenta que representan una forma eficaz de tratar asuntos complejos de las organizaciones contemporáneas. El consenso de normas académicas, las relaciones interpersonales entre pares en igualdad de condiciones, el intercambio de recursos simbólicos, la interdependencia y responsabilidad compartida, el compromiso con la calidad, la creatividad, entre otros, son todas virtudes de la organización colegial (Lazega, 2001).

En una línea similar, uno de los hallazgos del estudio de universidades noruegas de Stensaker, Hovdhaugen y Maassen (2019), señala la relativa baja importancia atribuida a las estructuras formales o burocracias generadas para el aseguramiento y gestión de la calidad académica. Ello sugiere la relevancia de la colegialidad académica, por sobre un SIAC formalmente establecido. Dill (2012), por su parte, sugiere la preservación de los órganos académicos colegiados en las universidades para definir y preservar los valores esenciales de la docencia. También recomienda incentivar a aquellos docentes que son referentes por su idoneidad, a través de distintos medios, tales como premios, pasantías o reconocimientos institucionales al desempeño docente de excelencia (Dill, 2012; Vettori et al., 2017).

Por lo tanto, los análisis apoyan la opinión que asegurar y mejorar los estándares académicos requiere involucrar activamente el liderazgo colegiado de los académicos dentro de la universidad, ya que, finalmente, es a nivel de programa donde se puede asegurar mejor la docencia y donde pueden mejorarse los estándares académicos (Dill y Beerkens, 2012). Asimismo, una política de aseguramiento de la calidad de la docencia efectiva debería proporcionar incentivos y apoyos para acciones colectivas de todo el personal académico dentro de un programa, lo cual es coincidente con los resultados de la investigación de Pascarella y Terenzini (2005) sobre la docencia y aprendizaje en la educación superior (Dill y Beerkens, 2012).

1.3.3 Perspectiva cultural

Burton Clark (1983) estableció que las universidades son organizaciones culturalmente cargadas de valores, que guían el comportamiento académico y ello se refleja en el lenguaje, los símbolos y las ceremonias de la vida académica. Teóricamente, los estudios culturales permiten una comprensión más profunda de los significados, costumbres e ideas, incluso inconscientes, de las instituciones de educación superior (Smerek, 2010). En el contexto de un mercado competitivo, en el cual los valores académicos se encuentran amenazados (Texeira et al., 2004) y la vida simbólica de las universidades parece centrarse más en comercializar su oferta que explicitar y

desarrollar los valores al interior de la universidad, la perspectiva cultural ofrece una alternativa para analizar formas posibles para consolidar la integridad del trabajo académico. Considerar el factor cultural dirige la atención hacia aspectos del contexto y del sentido de la docencia, más que a un conjunto de instrumentos o procedimientos que típicamente se esperan observar de un SIAC (Harvey, 2009; Vettori, 2012).

Previo a revisar modelos de indagación desde la perspectiva de la cultura, es necesario abordar el concepto de cultura, luego el concepto de cultura de calidad y, por último, analizar su relación con los SIAC. En lo sustantivo, cultura se refiere a una forma de vida; cultura de calidad, aquella en que todos los miembros de una organización son responsables de la calidad (Crosby, 1986 citado en Harvey y Green, 1993), y el énfasis se vuelve hacia el comportamiento de las partes interesadas en lugar de los aspectos operativos del SIAC (Harvey, 2007). En este sentido, la cultura de calidad implica reformular el aseguramiento de la calidad como un valor central de la universidad y no como una tarea impuesta externamente.

1.3.3.1 Cultura

La evolución del concepto cultura, en el sentido de un sistema de creencias, valores, costumbres y comportamientos, resulta compleja (Williams, 1983). El término original latino *colere* derivó en significados como cultivar, proteger, habitar. Sin embargo, el que predominó en el tiempo fue el de “cultivo”, y al ser incorporado al inglés en el siglo XV, llegó a incluir el “cultivo de la mente” (Harvey, 2009). La cultura pasa a ser un concepto abstracto, vinculado a la civilización y progresivamente a la noción elitista de la persona culta. Sin embargo, desde Alemania se inició la democratización del término y surgió la idea de “culturas”, variadas, relativas e igualmente válidas (Harvey, 2009). La evolución del término cultura se desarrolla desde tres perspectivas (Harvey y Stensaker, 2008). En primer lugar, como sustantivo abstracto que implica civilización. En segundo término, referido a la cultura artística, al esfuerzo artístico en cualquier forma (pintura, escultura, literatura, cine, entre otras, incluida la cultura popular). Por último, la cultura vinculada firmemente a una forma de vida (Harvey, 2009).

Harvey y Stensaker (2008) destacan las características de la cultura en el contexto de la educación superior. Primero, no es homogénea ni una idea elitista, no obstante, conserva un núcleo creativo. Segundo, se pueden distinguir implícitamente quienes “producen” y quienes “consumen” cultura. Tercero, siendo lo anterior debatible, se podría argumentar que el “consumidor” pensante también asume una función creativa. Cuarto, la cultura democrática se trata de una forma aprendida y de un contexto. Quinto, la cultura refleja el mundo material y también tiene elementos simbólicos. Sexto, cultura e ideología se interrelacionan; séptimo, existe una relación dialéctica entre cultura y economía, pero no determinista. Octavo, es parte de las personas que componen la cultura, trasciende a los actores y al mismo tiempo se posee de manera única. Finalmente, la cultura puede ser sitio de resistencia (Harvey y Stensaker, 2008), efecto al que ya se ha hecho mención respecto al movimiento de calidad de la educación superior (Newton, 2000).

1.3.3.2 Cultura de calidad

Es necesario distinguir lo que es cultura de calidad en la educación superior, concepto que —a juicio de Harvey (2009)— se usa sin mayor reflexión como un gran principio organizador que empodera a los actores y que se interpreta, implícita y erradamente, como la incorporación de un SIAC. Es distinto tener una cultura de calidad que contar con un SIAC, porque no es adecuado vincular procesos de rendición de cuentas y funciones de actores externos a las instituciones de educación superior con el concepto de cultura de calidad de una universidad. Todo ello aleja de la noción de cultura como forma de vida (Williams, 1989).

Se ha dado por sentado que la cultura de calidad es efectiva para apoyar los procesos de desarrollo y mejora de la educación superior (Bendermacher et al., 2016; 2017). Al adoptar un enfoque teórico para examinar la cultura de calidad, es necesario definir el concepto de cultura y explorar como este se relaciona con la calidad, su mejoramiento y aseguramiento, sus límites y vínculos con la docencia (Harvey, 2009). Como se ha mencionado, los SEAC y SIAC proliferan actualmente en prácticamente todos los países, sin embargo, ello no se corresponde necesariamente con resguardos externos e internos sólidos y efectivos de calidad académica. De hecho, en muchas universidades los académicos continúan siendo escépticos respecto a los SEAC y los SIAC porque no logran involucrar verdaderamente el esfuerzo académico (Newton, 2000; Stensaker, 2003).

Es absurdo pensar que la docencia de calidad y la formación de estudiantes críticos y reflexivos está condicionada por procedimientos de responsabilidad de rendición de cuentas (Harvey y Newton, 2007). La mejora no se produce como resultado de la regulación, sino que a través del crítico compromiso académico (Dill, 2018). La rendición de cuentas y la mejora no son dos dimensiones relacionadas con la calidad, son procesos distintos (Ewell, 2010). Los procedimientos e instrumentos típicamente utilizados en SEAC y SIAC han creado una tensión entre ambos conceptos que, en realidad, no existe (Harvey, 2009). La rendición de cuentas se relaciona con demostrar aptitud para el propósito o adecuada relación entre calidad y precio. En cambio, la mejora tiene relación con el desarrollo de la docencia y el fortalecimiento de la experiencia de por vida de los aprendices (Harvey y Newton, 2007). El debate entre ambos conceptos fue bien documentado en los años noventa (Vroeijenstijn, 1995; Middlehurst y Woodhouse, 1995), pero ha persistido en el tiempo.

Desarrollar una cultura de calidad, requiere entonces superar el falso dilema entre *accountability* y mejora, para poner el foco en la docencia y el aprendizaje. Siguiendo esa línea, Harvey (2009) enuncia las características de la cultura de calidad en las instituciones de educación superior.

Primero, la cultura de calidad no se puede imponer ni transferir de una experiencia a otra, es necesario ser críticos en cuanto a las nociones preconcebidas y estandarizadas respecto a cómo debería ser la cultura de la calidad. Segundo, no se puede concebir la cultura de la calidad de forma predefinida, al contrario, se desarrolla creativamente y se integra con las prácticas cotidianas. Tercero, no es mecánica ni codificada, ni tampoco un sistema creado por expertos para que otros lo adopten. Es más bien un proceso iterativo, dialéctico, que no sólo se enfoca

en procesos internos, sino que los relaciona con el contexto social, político y los sitúa históricamente. No es una panacea, ni algo que se puede desconectar de una realidad más amplia. Cuarto, la evolución dialéctica es compatible con una noción democrática de cultura de calidad, como una experiencia aprendida y vivida en sí misma que genera conocimiento, en lugar de simplemente procesarlo. Quinto, no se trata de verificar los resultados en cada etapa, sino de observar el estado de compromiso, la forma de ver. Sexto, no es sólo una toma de conciencia, también es una construcción ideológica. No es una herramienta, sino una construcción sociopolítica. Séptimo, no se puede construir con independencia del contexto en el que se encuentra, ello no sólo limita las posibilidades de transferencia, sino que exige una deconstrucción crítica del propósito y la ideología subyacente detrás de los requisitos de los SEAC. Octavo, una cultura de calidad no es nada si no es propiedad de las personas que la viven. Noveno, una cultura de calidad es efectiva cuando ideológicamente es compatible con la experiencia vivida, se fusiona con las ideas preconcebidas de los académicos y se vuelve invisible.

En síntesis, este concepto de la cultura de calidad dista de aquel que provoca resistencias, que se impone externamente, que se visualiza como moda gerencial, como mecanismo que socava la autonomía, la libertad académica o que reduce la incidencia de la academia (Harvey, 2009).

La cultura de calidad académica no puede identificarse, por tanto, con un conjunto de procesos y procedimientos estandarizados y tampoco puede importarse o imponerse desde el exterior de las instituciones. Para efectos del análisis, la tipología weberiana de Harvey y Stensaker (2008) ilustra de manera simplificada la construcción cultural de la calidad en las instituciones de educación superior. Ellos se basan en Douglas (1982) y Thompson et al. (1990), quienes sugieren que la participación de un individuo en la vida social depende de si el comportamiento de dicho individuo está o no controlado por el grupo, y si está o no prescrito por regulaciones y reglas externas. Sin desconocer la complejidad constitutiva de la calidad, combinan estas dimensiones de grado de control grupal, fuerte y débil, con la intensidad de las reglas externas, de donde resultan cuatro tipos de respuesta que denominan, respectivamente: regenerativa, receptiva, reproductiva o reactiva.

Tabla 1.2 Marco conceptual sobre cultura de calidad

Grado de control grupal Intensidad de las reglas externas	Fuerte	Débil
Fuerte	<i>Receptiva</i>	<i>Reactiva</i>
Débil	<i>Regenerativa</i>	<i>Reproductiva</i>

Fuente: Harvey y Stensaker, 2008.

Las características esenciales de los cuatro tipos ideales de cultura constituyen el marco inicial para investigar cómo la estructura organizacional y la cultura académica se pueden combinar en torno al aseguramiento interno de la calidad. Con frecuencia, los SIAC se diseñan o desarrollan sin tener presentes las estructuras sociales y las formas institucionales propias. Por lo tanto, los

SIAC y la cultura se visualizan de distintas maneras, según el tipo de cultura de calidad dominante en cada institución.

La cultura de calidad regenerativa pone atención al desarrollo interno, aunque con conciencia del contexto exterior y sus expectativas. Aprovecha las instancias de cumplimiento con las exigencias externas, pero sobre ellas prima su propio plan interno, el que incluye como oportunidades aquellas exigencias, agregándoles valor. Esta cultura tiende a ser generalizada, con objetivos claros, con una agenda dinámica y en modificación continua. Los procesos de mejora son asumidos como una responsabilidad central. Se enfatizan los aprendizajes organizacionales, la revisión comparativa y reflexiva. La cultura de calidad es parte del trabajo cotidiano y está en sintonía con las aspiraciones de los equipos académicos.

La cultura de calidad receptiva se distingue de la regenerativa por estar orientada básicamente hacia demandas externas, para dar cumplimiento a demandas del Estado, agencias u otros organismos públicos ante los cuales debe rendir cuentas. Lo positivo de este tipo de cultura es que la universidad revisa sus prácticas, explora cómo maximizar beneficios por cumplimiento y diseña mejoras en consistencia con ello.

La cultura de calidad reproductiva se dedica a reproducir el *statu quo*, manipulando la situación para atenuar el impacto de los factores externos. Este tipo de cultura se centra en lo que las instituciones o sus unidades hacen de la mejor manera. La calidad es algo generalizado, que no se reconceptualiza ni se prioriza. La cultura de la calidad no es transparente, se da por sentada, o bien, se respalda en prácticas no explicadas. No obstante, se mantiene la sensación de un trabajo bien hecho. Cualquier intento de desarrollar un enfoque más abierto o autocrítico probablemente será rechazado.

Por último, la cultura de calidad reactiva literalmente reacciona en lugar de comprometerse con las exigencias externas. También se producen resistencias al interior de la institución y se duda respecto de los posibles resultados, salvo cuando algunas de las exigencias externas se vinculan con recompensas, por ejemplo, de financiamiento. Este tipo de cultura de calidad se interpreta como construida e impuesta desde fuera, en desmedro de la autonomía institucional y, como señala un autor, puede ser percibida por los académicos como una “bestia a ser alimentada” (Newton, 2000) o “juego que hay que jugar” (Anderson, 2006).

Adicionalmente, cabe considerar la tipología resultante del estudio fenomenológico de Goff (2017), sobre concepciones de calidad y estrategias para implementar procesos asociados en las universidades, la cual complejiza el análisis en torno a la dinámica asociación entre cultura de calidad institucional y tipos de respuestas frente a nuevas exigencias externas. Básicamente, el autor concluye tres enfoques de cultura: uno dirigido a mejorar la calidad, otro a demostrarla y otro a defenderla.

La calidad dirigida a la mejora prioriza la docencia para el aprendizaje transformador y adopta una perspectiva prospectiva, que tiende a promover y alentar el uso de la reflexión crítica al interior de la universidad. Por su parte, la calidad demostrativa se focaliza en la rendición de cuentas y en la capacidad de cumplir los objetivos del programa y de la institución; se basa

eminentemente en el presente y en proveer la formación comprometida a los estudiantes. Por último, la cultura de calidad defensiva adopta la perspectiva de la gestión para demostrar excelencia y distinción académica y se focaliza en las funciones administrativas. En la práctica, resulta en general contraproducente para el fomento de la docencia de calidad y el aprendizaje transformador.

1.3.3.3 Modelos de indagación de las culturas institucionales

Smerek (2010) identifica tres tipos de modelo que ordenan la indagación de la complejidad de la cultura académica de las instituciones de educación superior. En síntesis, el primer enfoque, llamado integrado, considera la historia y la influencia de los liderazgos sobre la trayectoria institucional. El modelo distingue aquellas ideologías unificadoras que las personas comparten y que otorgan consistencia interna a la organización (Clark, 1972). El enfoque diferenciado, por su parte, observa con más detalle las culturas de las disciplinas o subculturas, fuertemente incididas por el contexto (Becher y Trowler, 2001). Finalmente, el enfoque fragmentado o también llamado “anarquía organizada” (Cohen y March, 1974), recoge aquellas coaliciones que surgen en torno a asuntos específicos y luego se diluyen y vuelven a formarse en el tiempo. Indagar desde esta perspectiva es difícil por sus ambigüedades y paradojas.

Tierney y Landford (2018) sugieren, alternativa o complementariamente a los enfoques precedentes, la adopción de la perspectiva cultural institucional, docente y estudiantil, así como la intersección de dichas perspectivas culturales y el Estado nación. A juicio de los autores, la comprensión de las perspectivas culturales se vuelve esencial debido a la globalización. A medida que las fronteras nacionales se hacen más permeables, la legitimidad del Estado nación depende cada vez más de construcciones culturales de todo tipo.

Habida consideración de todas estas aproximaciones, esta investigación releva la perspectiva integrada, que intenta identificar el carácter de la universidad desde su génesis, actores y momentos cruciales (Clark, 1972), que adopta el marco organizativo elaborado por Tierney (1988). Sin embargo, cabe precisar que este estudio, como otros desde la perspectiva cultural, corresponde a una investigación cualitativa y se centra en la comprensión del fenómeno social, en este caso de la universidad, y —en ese sentido— todas las perspectivas aportan, en alguna medida, a dicho análisis (Välimaa, 2008).

Para Tierney (1988), la gran variedad de métodos de investigación para entender la cultura institucional crea confusión en la misma medida que aporta información. Su marco de trabajo busca aportar al diagnóstico cultural de las universidades, de modo que sea orientador para superar sus propios problemas. El autor lo diseñó luego de indagar en la cultura organizacional de distintas universidades norteamericanas. ¿Qué es lo que mantiene unida a la institución? ¿Cómo funciona este lugar? ¿Cómo se hacen las cosas acá? Fueron preguntas iniciales básicas, afinadas con la comprobación de que las universidades están influenciadas por factores externos, pero también moldeadas por fuerzas que emanan de su interior. Esa dinámica interna hunde sus raíces en la historia y su fuerza deriva de los valores y creencias de los involucrados (Clark, 1972). En términos pragmáticos, Tierney (1988) intenta pesquisar la cultura que se refleja en lo que se hace, cómo se hace y quiénes participan en ello, todo lo cual tiene que ver con

decisiones, acciones y comunicación tanto a nivel instrumental como simbólico. La cultura organizacional se basa en los supuestos compartidos por los individuos que son parte de la universidad. Muchas veces esos supuestos se dan por sentados, pero son identificables a través de las historias, el lenguaje, las normas, la ideología institucional y las actitudes que surgen del comportamiento individual y colectivo (Tierney, 1988).

Del mismo modo que los antropólogos entran en este campo con una comprensión de términos culturales claves, el marco de trabajo aplicado de Tierney hace posible que los estudiantes tengan también una comprensión básica de los términos culturales de su institución (Tierney, 2008). No se trata de estudiar exhaustivamente la cultura de una organización, sino de observarla unitariamente y hacerse una gran idea de la misma. La propuesta consiste en la revisión y análisis de seis constructos culturales de la organización académica:

- 1) Misión: refiere a la forma en que los miembros de la universidad definen la ideología general de la institución. Responde a la pregunta: ¿cómo se define la universidad? La misión es un acto interpretativo que proporciona sentido, dirección y propósito. En parte, procede de la historia.
- 2) Entorno: refiere a que la institución existe dentro de un marco que también se elabora culturalmente. Responde a la pregunta: ¿cómo define su entorno la institución? Desde la perspectiva cultural, el mundo se construye socialmente y la definición del entorno no es tanto un hecho dado, sino algo que se considera, redefine y reinterpreta constantemente.
- 3) Liderazgo: refiere al constructo cultural que exige investigación cuando se estudian las instituciones educativas. Responde a la interrogante: ¿quién toma las decisiones? Los líderes son quienes promulgan guiones de actuación y comunicación. Pueden ser líderes formales e informales, dependiendo de la cultura organizacional.
- 4) Estrategia: no refiere a una definición fija, pero complementa al liderazgo al responder a la pregunta: ¿cómo se toman las decisiones? La explicación acerca del modo en que se hacen las cosas en la institución sería la respuesta.
- 5) Información: constructo que gira en torno a interpretaciones culturales de lo que las personas llegan a creer en su institución por la forma en que interactúan (estrategia) y se comunican entre sí. Responde a la pregunta: ¿cómo se transmite la información?
- 6) Socialización: ayuda a determinar qué es importante para la organización. La forma en que las personas se enteran de la institución, lo que aprenden y de quién, son señales sobre lo que la organización valora y cómo debe actuar.

1.3.3.4 Relación entre SIAC y cultura de calidad

En general, los SIAC se materializan en un conjunto de procedimientos, manuales y pautas. Además, requieren monitoreo y cumplimiento. Con el fin de que sean efectivos para garantizar la calidad de la docencia, requieren de la responsabilidad y compromiso de la comunidad académica. Como se ha revisado, su configuración depende de los propósitos que se desea alcanzar. Si sólo se desarrollan para responder al SEAC, probablemente no logran suficiente flexibilidad como para poner el foco en el mejoramiento, y menos aún en una docencia de

calidad. Es necesario observar en qué medida los procesos internos derivados de los SIAC exhiben las características de una cultura de calidad como la descrita, o si más bien se observan reglas y expectativas de una cultura de auditoría (Harvey, 2009).

La cultura de la calidad es frágil y muy sensible al exceso de burocratización. Esta consideración ha quedado de manifiesto en el debate sobre la dotación de personal de las unidades de aseguramiento de la calidad y en los procesos que se aplicaron en muchas instituciones europeas en el contexto de configuración de sus SIAC (EUA, 2006).

Idealmente, los SIAC deberían estar menos preocupados por tecnicismos y más por agregar valor a los esfuerzos de mejoramiento que realizan los académicos individual y colectivamente. A juicio de Dill (2012), la cultura de calidad académica bien puede determinar si la universidad cumple plenamente sus responsabilidades con la sociedad, pero para ello es necesario fortalecer los procesos colectivos mediante los cuales los académicos se comunican y hacen cumplir las normas y valores esenciales para la docencia e investigación.

En consecuencia, la cultura de calidad académica debe ser apoyada por toda la comunidad institucional y alimentada en muchos niveles y por diversos medios (Vettori et al., 2018). En la práctica, si se desea apoyar dicha cultura a través de un SIAC, no es tan fácil de llevar a cabo, porque el aseguramiento de la calidad, en general, se ha visto asociado a la administración gerencial. Un SIAC que busca impulsar la cultura de calidad se basa en la creencia de que el papel del lenguaje y la comunicación es fundamental para generar compromiso y satisfacción de los involucrados (Vettori y Loukkola, 2013). El significado social del SIAC debe ser creado por los mismos actores, no puede ser dado o atribuido por otros y el sentido de este ha de concebirse como dinámico, no estático, como un proceso más que un resultado (Vettori y Warm, 2015).

En otras palabras, la calidad de la docencia no es creada por un SIAC, más bien es el SIAC el que necesita asegurar que las interacciones entre profesores y alumnos sean fructíferas y productivas, y que la enseñanza facilite el aprendizaje en todas sus modalidades, presencial o virtual. En consecuencia, una cultura de calidad busca que los desafíos y los problemas se aborden desde el sentido de los académicos involucrados, donde existe el espacio para el diálogo interno, para interpretar y negociar hallazgos, al tiempo que se establecen acuerdos sobre futuras acciones, todo lo cual excede lo puramente técnico (Vettori et al., 2018).

1.3.4 Variables de contexto de una cultura de calidad académica

La cultura de calidad académica se concibe como un contexto en el que los esfuerzos de los miembros de la institución están vinculados al desarrollo del aprendizaje transformador (Harvey, 2009), pues, como señala Harvey (2006), la transformación está en el corazón de la calidad. El aprendizaje transformador se basa en la noción de cambio cualitativo de los estudiantes, también vinculado a la calidad como proceso transformador (Harvey y Knight, 1996). Las variables de contexto de una cultura de calidad se concretan en acciones guiadas por el compromiso académico, individual y colectivo, con el trabajo de calidad y con las condiciones propicias para el aprendizaje transformador.

Cabe precisar que algunos de los intentos contemporáneos por definir “marca” o reputación institucional (Toma, Dubrow y Hartley, 2005) no tienen relación con la cultura de calidad académica en los términos que aquí interesan. Ellos forman parte del *marketing* externo de las universidades y no abordan la identidad cultural de las instituciones en el sentido que aquí se trata; esto es, una identidad que define, comunica e incorpora valores esenciales y efectivos para la docencia o la investigación y sirve para fundar una saga institucional (Clark, 1972) que se refleje en creencias y valores compartidos, los cuales —a su vez— actúan sobre un trabajo académico de calidad.

En los trabajos de Dill se han identificado tres tipos de variables interrelacionadas que dan sustento a la cultura de calidad académica de una institución universitaria: la integración social (Dill, 2012); la colegialidad académica (Dill, 2018 y 2020) y la construcción de significados (Dill, 2007; Dill y Beerkens, 2010). Influido por la investigación sobre la cultura académica que emergió en el campo de la educación superior luego del trabajo de Clark (1972; 1983) y de su propia experiencia personal con las tradiciones, símbolos y ceremonias de la Universidad de Carolina del Norte (Chapel Hill), Dill actualiza progresivamente, y hasta el presente, la noción de cultura de calidad académica que adopta preferentemente este estudio. En una primera etapa, la investigación de Dill (1982) se centra —en mayor medida— en los aspectos administrativos y gerenciales de la cultura organizacional, en cómo las estrategias y prácticas características de la literatura de gestión influyen en dicha cultura (Tierney, 1988) y su adaptación en la educación superior (Sporn, 1996). Luego se hace eco de los estudios de Silver (2003) sobre la influencia de las subculturas disciplinares al interior de las universidades en el plano de las creencias, la identidad profesional y la lealtad de los académicos y que, al mismo tiempo, son fuente de conflicto al interior de la universidad (Dill, 2012). La investigación de Becher (1981; 1984; 1987; 1989) amplía la mirada hacia la influencia de los aspectos sociales y culturales de los campos disciplinarios. Se sigue de allí que la forma compartida de pensar —y el comportamiento colectivo de los académicos— está significativamente moldeada por las interacciones sociales dentro de cada disciplina (Dill, 2018).

Conforme a esta perspectiva, las tres variables se constituyen en lentes para profundizar en aquellas culturas de calidad académica que utilizan cánones académicos aceptados entre pares, que constituyen condiciones beneficiosas para el aprendizaje transformador (Dill, 2018) y que son posibles de observar a través de acciones en las cuales participan y se comprometen los miembros de las unidades académicas para asegurar la calidad de sus programas (Elken et al., 2020).

La integración o cohesión social se refiere a los vínculos que se establecen entre los individuos de la organización (Dill, 2018). Varios estudios relevan la importancia de la comunicación e integración entre pares para socializar normas y valores entre miembros de una misma facultad o unidad académica. La integración social dentro de la universidad no es vertical ni prescriptiva, lo cual revela la importancia de la comunicación continua entre pares para socializar normas y valores (Dill, 2012). La comunicación entre académicos es horizontal, con pares que se guardan respeto mutuo, en gran parte es verbal y presencial, es continua y se centra en el intercambio de información acerca de cómo mejorar el quehacer académico (Dill, 1999).

En general, en las disciplinas existen varios mecanismos colectivos, mediante los cuales se comunican normas y valores que guían el comportamiento apropiado e inapropiado, la investigación y el estudio. Estos incluyen, por ejemplo, procesos para la selección de académicos, observaciones de clases entre pares, revisión por pares de becas e investigaciones enviadas para su publicación y, en última instancia, decisiones entre pares sobre promoción y reconocimiento en campos temáticos (Dill, 2012). Otro ejemplo para alcanzar mayor integración social es la creación de procesos colectivos para comunicar y monitorear las normas necesarias para proteger a los seres humanos en la investigación académica (King, Henderson y Stein, 1999). Esta idea, encarnada en los comités de ética de las facultades o códigos éticos de las disciplinas, surgió inicialmente como reacción ante las atrocidades cometidas por médicos investigadores que sirvieron tanto al nazismo como al imperio japonés durante la Segunda Guerra Mundial. En esta línea, muchas sociedades académicas y profesionales continúan desarrollando pautas éticas para la protección y respeto del ser humano, como son las juntas de revisión, claustros y los comités éticos, entre otros (Dill, 2020).

Estrechamente vinculada a la integración social, la colegialidad académica constituye una variable de cultura de calidad con alto potencial para asegurar la calidad de los programas académicos (Dill, 2007; Dill y Beerken, 2010). La colegialidad integra la razón, lo cultural y lo normativo, con el fin de lograr responsabilidades colectivas (Lazega, 2020). Desde la perspectiva de la historia académica occidental, se remonta al ideal humboldtiano que buscó ajustar funcionalmente el poder y la responsabilidad de los catedráticos para la promoción de la ciencia y de la *Bildung* (Nybom, 2003). La colegialidad se evidencia en la voluntad de asociarse entre pares, a modo de un colegio, con fines de colaboración y para resolver asuntos complejos que atañen al proceso formativo. Para Lazega (2020), si bien la colegialidad ha sido tradicionalmente entendida como opuesta al ideal burocrático, actualmente hay que tener presente que ocurre en entornos altamente organizados. Lazega (2005) argumenta que se dan dos tendencias contradictorias en las sociedades en las que la economía del conocimiento representa cada vez mayor parte de la producción y del crecimiento. Como se señaló, la primera tendencia es la continuación de la racionalización weberiana a través de la burocratización. La segunda es otro tipo de racionalización a través de la colegialidad y que permite, según el autor, comprender las profesiones modernas que se vuelven más colectivas y organizativas.

Lazega (2020) propone redefinir la colegialidad en consideración al desarrollo de las organizaciones contemporáneas, al complejo contexto sociopolítico y la irrupción de la tecnología. La formación de asociaciones y coaliciones en las estructuras organizacionales adquieren sentido para garantizar la calidad de un bien público como es la educación superior (Lazega, 2020). No obstante, para lograr aquello, han de combinarse los modos de cooperación, burocrático y colegial, de manera solidaria entre pares al interior de la institución.

Una condición relevante para el ejercicio de la colegialidad académica es que los procesos sean diseñados y llevados a cabo por los mismos profesores, y que dichos procesos sean significativos, no grupos temporales o procedimientos delegados en oficinas administrativas. En segundo lugar, que el monitoreo de la iniciativa o mecanismo se aplique a todas las unidades académicas y afecte los factores que tienen incidencia en la calidad de la docencia. Tercero, que los comités

o grupos de académicos discutan y resuelvan colectivamente para evitar que la iniciativa se convierta en un procedimiento adicional desprovisto de sentido (Ostrom, 2000).

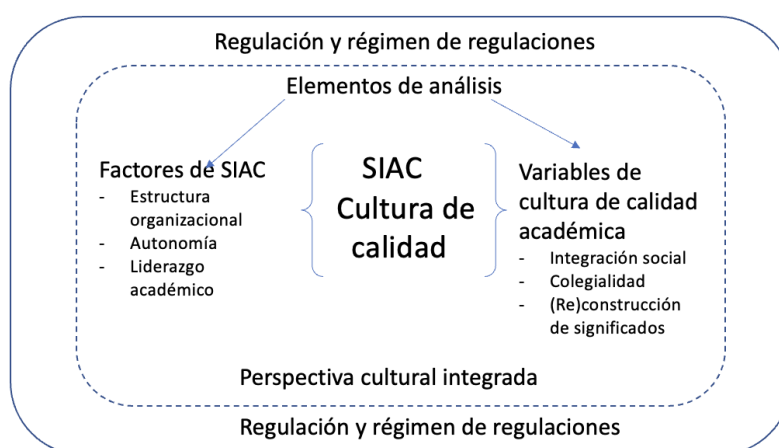
Tanto la investigación de campo como de laboratorio sugiere que, para resolver dilemas sociales, la comunicación directa, o cara a cara, es el medio más efectivo y además incrementa sustancialmente la cooperación a lo largo del tiempo (Hess y Ostrom, 2007). Igualmente, las interacciones cotidianas e informales entre académicos también son consideradas acciones colegiales que proporcionan lazos sociales necesarios para la comunicación, observación y cumplimiento de estándares éticos. De cualquier modo, es poco probable que la colegialidad en torno a asuntos académicos, formal o informalmente establecida a través de la estructura organizacional, se desarrolle desprovista de problemas y tensiones.

Desde la perspectiva de la construcción del significado, interesa observar el otorgamiento de sentido al trabajo académico. En particular, resultan relevantes la comunicación y socialización de valores esenciales sobre la docencia de calidad, el fomento y reconocimiento de la misma a través del lenguaje, símbolos, hitos, ceremonias, premios y documentos institucionales referidos al ideario, modelo educativo y carrera académica, entre otros. Algunos ejemplos de iniciativas en este ámbito son la designación de docentes sobresalientes, las defensas públicas de tesis, las celebraciones disciplinarias, académicas o institucionales que repercuten en los valores y el comportamiento de los profesores (Dill, 2012). El hecho de que los significados se crean y se transmiten, fundamentalmente mediante el lenguaje, lleva a cuidar cómo se etiquetan o denominan las iniciativas y ello es relevante para congregar a los académicos.

El propósito de esta investigación es analizar cómo algunas universidades chilenas configuran sus SIAC, cómo estos incorporan las normativas del SEAC y de qué forma interactúan con las culturas de calidad académica de cada institución. El objeto de la investigación es el SIAC, es decir, los patrones o prácticas académicas que pueden o no estar etiquetados como de aseguramiento de la calidad, pero que existen y contribuyen a asegurar la docencia orientada al aprendizaje transformador, sin estar necesariamente definidos o explicados formalmente en un SIAC. Interesa discutir de qué forma se resguarda la calidad y cómo se afecta o fortalece la cultura académica de cada institución en el proceso de configuración e institucionalización de los SIAC.

La figura que sigue sintetiza los elementos del marco conceptual revisados en esta sección.

Figura 1.2 Síntesis del marco conceptual



Elaboración propia, en base a Tierney (1988); Bendermacher et al. (2016); Harvey (2009); Dill (2012 y 2018) y Lazega (2020).

Este estudio cualitativo indaga en la cultura y trabajo de calidad académica de universidades específicas, sin pretender generalizar resultados de hallazgos particulares. El SIAC se concibe situado dentro de una cultura institucional específica, pudiendo adoptar prácticas distintas de acuerdo a las circunstancias, como un determinado *ethos* de trabajo o vida y como herramienta dinámica y orientadora para el análisis, el cuestionamiento y el diálogo (Elken y Stensaker, 2020). El marco conceptual de análisis considera la profundización en dos atributos que proporcionan explicaciones sobre la configuración y el desarrollo del SIAC: los factores de SIAC de docencia y las tres variables de contexto de cultura de calidad interrelacionadas.

Los factores descritos del SIAC, externos e internos, permiten vincular los elementos estructurales y gerenciales con los culturales institucionales. Conforme a la sección anterior, estos factores son aquellos elementos que contribuyen, o podrían inhibir, el desarrollo de una cultura de calidad académica.

La cultura de calidad académica y su relación con la configuración de los SIAC ha sido poco estudiada (Dill, 2012) desde el punto de vista empírico (Leiber, Stensaker y Harvey, 2015). Llama la atención esta subvaloración si se considera lo necesario que resulta atender al lenguaje, a los símbolos, narrativas y ceremonias para aclarar, dar significado y reforzar valores esenciales del trabajo académico (Clark, 1983). Es a través de la gestión simbólica de las instituciones (Dill, 2012) que se logra desarrollar la lealtad, la participación, la confianza y el compromiso de los miembros de la universidad (Bendermacher et al., 2016; 2017).

Los estudios empíricos de Bendermacher et al. (2016; 2017) sobre cultura de calidad de las instituciones, analizan el contexto interno, condiciones, entidades, eventos y factores que influyen en las actividades académicas y, particularmente, en el comportamiento de las personas. Aunque los autores discuten sobre la complejidad de variables involucradas y sus limitaciones, sus resultados indican correlaciones y dependencias entre varias de ellas. Concluyen que los SIAC efectivos están en sintonía con la cultura institucional y ello se evidencia en la confianza, participación y comunicación existente dentro de la organización. De modo similar, pero complementado con otra literatura y simplificado el modelo, el marco conceptual

propone analizar los factores de los SIAC y las variables de cultura de calidad de las instituciones, para identificar las dinámicas entre los SIAC y la respectiva cultura de calidad académica.

En muchos países, las universidades se desarrollan corporativamente transfiriendo a los administradores la responsabilidad sobre el cuidado del trabajo académico (Dill y Van Vugh, 2010). De acuerdo con Dill (2012; 2018), ello explica por qué el desarrollo de procesos colectivos para consolidar la cultura académica en la universidad contemporánea se torna un desafío cada vez más relevante. Complementariamente, otras investigaciones sugieren que las normas de cooperación social tienen más probabilidades de evolucionar en una organización, en la medida que sus miembros creen que dichas reglas producirán beneficios colectivos y el monitoreo se aplicará a todos sistemáticamente (Ostrom, 1998). En este contexto, el autogobierno interno, la importancia de la comunicación, la confianza entre pares académicos y el monitoreo colectivo de medidas válidas de desempeño, son principios críticos que permiten abordar voluntariamente los dilemas de acción colectiva (Gugerty y Prakash, 2010; Ostrom, 2010). Desde un punto de vista antropológico y sociológico, Lazega (2020) entiende a la universidad contemporánea como un espacio organizacional, social y político, en el cual la colegialidad permite lograr y crear responsabilidades colectivas en un entorno que ha avanzado en su burocratización. La voluntad para asociarse, el modo de colaboración entre pares, la búsqueda de consensos y acuerdos esenciales sobre la docencia, son todos ejemplos de dilemas que propone resolver colegiadamente, conforme a una estructura organizacional multinivel adecuada y que lo permita.

La literatura señala que mantener y mejorar la calidad es una tarea difícil, razón por la cual — históricamente— la garantía de calidad académica ha descansado en los estándares académicos de las facultades y de las mismas universidades. En este contexto, Martensson et al. (2014) han señalado la importancia de considerar las microculturas de las universidades, ya que existe una brecha entre la organización tradicional para el aseguramiento de la calidad y la organización que caracteriza cotidianamente la vida académica. Esta última se caracteriza por responder a una saga o tradición que los identifica e incide en sus cambios y desarrollo, y eventualmente dentro de una universidad existen varias subculturas de acuerdo con el campo disciplinar y la profesión académica (Clark, 1983). En este contexto, la integración social, la colegialidad académica y la construcción de significados sobre el quehacer académico, han demostrado ser variables del contexto cultural relevantes para garantizar y evidenciar calidad académica (Dill, 2018).