

Universidad de Los Hemisferios

Facultad de Comunicación

Imagen institucional, calidad de enseñanza y de los recursos utilizados para su labor educativa de la Facultad de Comunicación para el logro de la Acreditación Institucional: análisis de la percepción que tienen estudiantes, egresados, graduados y profesores

Proyecto de Fin de Carrera para la obtención del Título de Licenciatura en Comunicación con énfasis en Comunicación Corporativa y Periodismo

María Gracia Banderas Arellano

Tutor: Iván Rodrigo Mendizábal, M.A.

Quito, Diciembre de 2012

DEDICATORIA

A mis padres y a mi hermana por su infinito amor, apoyo y ejemplo.

A mi abuela cuya ternura sigue acompañando mi vida.

ÍNDICE GENERAL Y DE TABLAS

INTRODUCCIÓN	5
RAOPS.....	7
METODOLOGÍA.....	179
ARTÍCULO.....	213
Imagen institucional.....	216
Acreditación institucional.....	219
La acreditación alrededor del mundo.....	219
Criterios de Acreditación Internacional del CLAEP.....	227
La Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios.....	233
METODOLOGÍA.....	238
HALLAZGOS.....	239
DISCUSIÓN.....	257
CONCLUSIONES.....	261
BIBLIOGRAFÍA.....	263
TABLAS	
Tabla 1: El público interno de la Facultad conoce la Misión y la Visión de la Carrera de Comunicación.....	240
Tabla 2: Grado de difusión de la Misión y de la Visión de la Carrera de Comunicación, de manera tal, que pueden ser reconocidas por la comunidad universitaria.....	241

Tabla 3: Coherencia de la Visión y de la Misión de la carrera con la Misión y Visión Institucional.....	242
Tabla 4: Coherencia del proyecto académico de la Carrera con la Misión	243
Tabla 5: Coherencia de la Misión con las actividades que realiza la carrera y con el currículo que propone.....	244
Tabla 6: El perfil profesional de la carrera está publicado	245
Tabla 7: Coherencia del perfil profesional de la carrera con la Misión y la Visión de la misma	246
Tabla 8: La malla curricular que posee la carrera indica las áreas a las que corresponden las materias.....	247
Tabla 9: Opinión del público interno de la Facultad de Comunicación de la UDLH respecto a la pertinencia del currículo con las necesidades del entorno.....	248
Tabla 10: Los laboratorios de la carrera son suficientes y corresponden a las necesidades de la carrera	249
Tabla 11: Equipamiento adecuado de los laboratorios de la Carrera	250
Tabla 12: Los equipos que poseen los laboratorios de la Carrera están actualizados.....	250
Tabla 13: Porcentaje de aulas de la Carrera que tienen facilidades para el acceso, están bien iluminadas, ventiladas y con pupitres cómodos.....	251
Tabla 14: La Carrera cuenta con reglas claras y públicas para el reconocimiento de estudios realizados en otras instituciones o carreras	252
Tabla 15: La Carrera cuenta con un sistema de recolección, registro y procesamiento o resolución de las quejas de los estudiantes	253

Tabla 16: El público interno de la Facultad de Comunicación opinó si es que se forman competencias necesarias en la Carrera para el ejercicio de la vida profesional.....254

Tabla 17: Los libros de comunicación con los que cuenta la biblioteca son suficientes para atender las necesidades de formación de los estudiantes.....255

Tabla 18: Conocimiento respecto a si los profesores de la Facultad acuden a seminarios de actualización.....255

INTRODUCCIÓN

El presente informe se enfoca en la importancia de la imagen institucional basado en los parámetros de calidad comunes en la impartición de la educación superior, específicamente la brindada por la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios.

En 1999 en Bolonia, Italia, se firmó la Declaración de Bolonia en la cual ministros de educación de varios países europeos dieron inicio a un proceso que tenía como fin facilitar los intercambios a partir de un determinado nivel de estudios en las diferentes instituciones educativas. Por este motivo consideraron importante establecer ciertos parámetros: “el proceso de Bolonia establece las normas y condiciones para los Estados miembros, sin ser jurídicamente vinculante. El efecto vinculante se deriva de las medidas legales adoptadas por los gobiernos, desde el compromiso de las instituciones de educación superior y de todas las otras partes interesadas” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 61-62).

Por su parte, en Latinoamérica se cuenta con un sistema similar que busca “fomentar y promover la excelencia en la enseñanza profesional del periodismo y la comunicación” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 4). Este sistema parte de los estándares de calidad definidos por el Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP).

Con el fin de que la Facultad de Comunicación forme parte de la red de facultades y programas acreditados por el CLAEP, se realizaron autoevaluaciones; entre ellas, se recogió la opinión de estudiantes, de egresados, de graduados y de profesores de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios sobre distintas variables que determinan la calidad académica de la Facultad de Comunicación, además de aspectos propios de la Universidad que influyen en el correcto proceso de aprendizaje y posterior ejercicio de la labor profesional de quienes se preparan en la Facultad.

La pregunta que guió la presente investigación fue: La imagen institucional que tienen los estudiantes, egresados, graduados y profesores de la Facultad de Comunicación, ¿es de la calidad de enseñanza y de los recursos utilizados para su labor educacional, y permite el logro de la Acreditación Institucional?

Los objetivos fueron: a) Determinar cuál es la percepción y opinión que estudiantes, egresados, graduados y profesores tienen sobre la calidad de la educación impartida por la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios y los recursos con los que cuenta la Universidad; b) Analizar de qué manera es percibida por los estudiantes, docentes, egresados y graduados la dimensión académica de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios para que la institución cuente con la información que le permita determinar cómo perciben los estudiantes el nivel académico de la institución; c) Señalar de qué manera la Acreditación Internacional otorgada a la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios puede influir en la percepción de la imagen institucional; d) Valorar la opinión pública interna en referencia a los resultados de las encuestas; e) Conocer los orígenes y en qué consiste específicamente la Acreditación Internacional.

El siguiente documento consta de tres partes. La primera consiste en los resúmenes analíticos de lecturas que sirvieron para la redacción del artículo. La segunda la metodología de trabajo. La tercera, el artículo científico en el que se trata acerca de la imagen institucional, la acreditación alrededor del mundo, los criterios de Acreditación Internacional del CLAEP y la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios.

PARTE 1: RESÚMENES ANALÍTICOS

RAOP 1

Título: Accreditation and the global higher education market

Autor: International Institute for Educational Planning; Gudmund Hernes y Michaela Martin

Publicación: Hernes, Gudmund; Martin, Michaela. (2008). Accreditation and the global higher education market. París.

Palabras Clave: Acreditación, educación superior, programas, educación internacional, calidad, estudiantes.

Institución Patrocinante: UNESCO

Descripción: El incremento de las instituciones de educación superior, abre una brecha en la educación que se imparte. De su lado, la demanda aumenta y mientras varias instituciones buscan establecer parámetros de calidad, existe cierto número de establecimientos que emiten certificados y títulos que no son una garantía de conocimiento.

La demanda de educación es amplia y sobrepasa las fronteras. Las instituciones consideran necesario un currículo que obedezca a determinados estándares, de tal manera que los estudiantes no se vean limitados por las fronteras internacionales en el momento de avanzar con su educación.

Contenido:

“As for members of guilds, the community of scholars was international in nature and, like other apprentices, students often had their Wanderjahre, wandering from one institution of learning to another. Hence the standards set tended towards international equalization” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 21).

(En cuanto a los miembros de los gremios, la comunidad de académicos fue de naturaleza internacional y, al igual que otros aprendices, los estudiantes a menudo tienen su *Wanderjahre*, vagando de una institución de aprendizaje a otra. Por lo tanto, las normas establecidas tienden a la igualación internacional) (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 21).

“The fact that the number of universities has increased does not mean that they all offer the same quality” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 21).

(El hecho de que el número de universidades haya aumentado no significa que todas ellas ofrezcan la misma calidad) (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 21).

“According to Adelman (1992: 1313-1318), accreditation refers to a “process of quality control and assurance whereby, as a result of inspection or assessment, an institution or its programmes are recognized as meeting minimum acceptable standards” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 28).

(Según Adelman (1992: 1313-1318), la acreditación se refiere a un “proceso de control de calidad y aseguramiento que, como resultado de la inspección o evaluación, una institución o sus programas son reconocidos por cumplir con los estándares mínimos aceptables) (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 28).

“The oldest system of accreditation was established in the USA during the late nineteenth century. Between 1885 and 1895, four regional associations were established for institutional accreditation, while two other associations were later created at the beginning of the twentieth century. The establishment of an accreditation system occurred during a period of growing student enrolment. In 1890, only 1.7 per cent of 18-24 year olds were enrolled in a higher education institution, while in 1900, the participation rate was already 2.3 per cent. Most of this higher education was private and, in the absence of a strong coordinating state, there was an increasing call for collaboration among institutions to ensure the comparability of standards, in particular for the transition from secondary to higher education. At this point in time, secondary schools and colleges were accepted as members because they could demonstrate acceptable standards. The initial development of

programme accreditation also appeared in the early twentieth century, which was an accreditation more concerned with outcomes, i.e. how well the colleges and universities prepared their graduates” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 30).

(El sistema de acreditación más antiguo se estableció en los Estados Unidos durante el siglo XIX. Entre 1885 y 1895, cuatro asociaciones regionales se establecieron para la acreditación institucional, mientras que otras dos asociaciones se crearon más tarde, a inicios del siglo XX. El establecimiento de un sistema de acreditación se produjo durante un período en el que la matriculación de los estudiantes era cada vez mayor. En 1890, sólo el 1,7 por ciento de jóvenes entre 18-24 años se inscribió en una institución de educación superior, mientras que en el año 1900, la tasa de participación era ya del 2,3 por ciento. La mayor parte de la educación superior era privada y, en ausencia de una fuerte coordinación estatal, hubo una demanda creciente de la colaboración entre las instituciones para asegurar la compatibilidad de los estándares, en particular para la transición de la secundaria a la educación superior. En este punto, las escuelas secundarias y colegios fueron aceptados como miembros, ya que demostraron un nivel aceptable. El desarrollo inicial de programas de acreditación también apareció en el siglo XX, y se prestaba mayor atención a los resultados, es decir, qué tan bien preparaban a sus graduados los colegios y las universidades) (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 30).

“As pointed out previously, the concept of accreditation gives the wrong impression that its objective is homogeneous. This is not the case, and a comparative analysis of accreditation systems quickly brings to the fore that objectives can vary considerably and be made with either an assumption of ‘fitness for purpose’ or a ‘standard-based approach’. The former assumes that quality is equal to objectives and goals established by the institution, whereas the second assumes that quality is equal to predefined standards.

A second basic option relates to the question of whether accreditation is concerned with ensuring minimum quality standards, or whether it emphasizes accountability or improvement of quality. The specific functions essential for a newly-established or changing accreditation system are those functions yet to be fulfilled within the institutional set-up of already existing mechanisms for quality assurance in a higher education system.

A third basic option refers to the focus of the accreditation mechanism. It may be on subject, programme or institutional accreditation. In subject accreditation, the focus is on specific subject matter – whatever the programme may be in which this subject matter is taught. Programme accreditation focuses on study programmes, whereas institutional accreditation judges the overall quality of an institution.

A fourth option relates to the nature of the accreditation process: whether it is a compulsory or voluntary process. Under the first option, all institutions or programmes must undergo accreditation by state order, whereas under the second, the institutions may put forth a specific request for it.

The American system of accreditation comprises a complex institutional set-up of six regional accreditation bodies in charge of institutional accreditation, as well as a great number of professional bodies involved in the accreditation of professional study programmes. State governments are responsible for licensing higher education institutions and their programmes, but do not check on changing quality levels of existing institutions. Nor do they have any responsibility for quality improvement. For this reason, regional accreditation agencies focus on supervising changing educational capabilities of universities. Until recently, they tended to use a ‘fitness for purpose’ approach that assessed quality on the basis of the institutional mission and set objectives. Nowadays, they tend increasingly to adopt a ‘standard-based approach’.

In the Philippines, the system also focuses on both institutional (general) and programme accreditation. Similar to the USA, this is a voluntary accreditation system whereby institutions acquire a status that certifies that they exceed the minimum standards set by compulsory governmental licensing. Institutional accreditation examines the characteristics of the whole establishment and assesses it as a total operating unit. Programme accreditation focuses its attention on a particular academic course. Institutional and programme accreditation are conducted as part of the same accreditation procedure (depending on the level of accreditation to be obtained), whereas their programmes may only be partially accredited.

The Indian system of accreditation puts a similar focus on quality improvement. It emphasizes institutional accreditation due to varying levels of quality among institutions within the system. Since the issue of accreditation for granting greater autonomy to universities was more broadly discussed, accreditation to be conducted at the institutional level was also perceived as an appropriate accountability mechanism. While concentrating on institutional accreditation, NAAC has also decided to develop instruments for programme accreditation.

The Colombian system of accreditation is a mixed batch of diverse procedures, but complementary to other national procedures of quality management. The National Council of Accreditation (Consejo Nacional de Accreditation, CNA) operating under the Colombian Institute for Fostering Higher Education (ICFES) is responsible for a so-called “high-quality programme evaluation” of a voluntary nature. This evaluation is mainly geared towards the quality improvement of programmes that already exceed the minimum requirements stipulated by the ministry. At the same time, the CNA also operates the accreditation previa, which certifies minimal standards of quality for education programmes. Other national bodies, such as ICFES, are in charge of certifying the minimum standards of other programmes, thus performing an administrative supervision of institutions. The ministry plays an important role in assessment at the initial opening of an institution. As a consequence, high-level programme accreditation is only part of a more complex system with a particular focus on enhancing and certifying high-level quality. While programme accreditation provides a very interesting entry into quality assessment where quality varies considerably, CNA has understood that it can offer only incomplete coverage. For this reason, and in order to be more comprehensive in its approach, CNA has decided to develop a methodology for institutional accreditation that would be implemented jointly, as in the Philippines, during programme accreditation.

In Hungary, the Hungarian Accreditation Committee (HAC) also offers a complex set of activities of joint programme and institutional accreditation. The questioning of institutions and their programmes being under state control led to the establishment of an accreditation system through which HAC attempts to ensure minimum quality standards. HAC started with the accreditation of doctoral programmes, which was a newly-gained competence for

Hungarian universities. This accreditation is based on the availability of permanent staff at the university as well as the existence of undergraduate programmes in the same area as the proposed doctoral programme. Criteria for the accreditation of undergraduate programmes relate to the availability of staff and material requisites. The accreditation focus used by HAC could be described as an intertwined programme and institutional accreditation. This is because institutional accreditation depends on the successful accreditation of a minimum number of study fields that must be either exceptional or very strong (the two highest quality labels out of the existing four).

The above-mentioned discussion concerning the focus of different accreditation systems shows that most systems are, in all cases, of a voluntary nature (with the exception of accreditation of teacher training programmes in Colombia). They have been developed to fill existing gaps as compared to other quality assurance practices in other countries. Most countries, with the exception of Hungary, tend to focus on quality improvement rather than on accountability. Only where existing government systems of ensuring minimum standards have been discontinued, or where the state has a special responsibility for programmes such as teacher training, does accreditation tend to concentrate on assuring minimum quality levels” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 33 - 36).

(Como se ha señalado anteriormente, el concepto de acreditación da la equivocada impresión de que el objetivo es homogéneo. Sin embargo, este no es el caso, y un rápido análisis comparativo de los sistemas de acreditación, trae a la palestra que los objetivos pueden variar considerablemente y ser planteados partiendo de una "aptitud para el uso" o un "enfoque basado en estándares". La primera supone que la calidad es igual a los objetivos y metas establecidas por la institución, mientras que la segunda asume que la calidad es igual a los estándares predefinidos.

La segunda opción hace referencia a si la acreditación se ocupa de asegurar estándares mínimos de calidad, o si es que hace hincapié en la rendición de cuentas o en la mejora de la calidad. Las funciones específicas, esenciales para un sistema de acreditación recientemente establecido o un sistema de acreditación cambiante, son aquellas que aún no

se han cumplido dentro de la estructura institucional de los mecanismos ya existentes de garantía de calidad en un sistema de educación superior.

Una tercera opción se refiere al enfoque del mecanismo de acreditación. Puede ser el tema, el programa o la acreditación institucional. En materia de acreditación, la atención se centra en un tema específico – cualquiera puede ser el programa que se use para enseñar. El programa de acreditación se centra en programas de estudio, mientras que la acreditación institucional evalúa la calidad general de una institución.

La cuarta opción se refiere a la naturaleza del proceso de acreditación: ya sea que se trate de un proceso obligatorio o voluntario. Bajo la primera opción, todas las instituciones o programas deben someterse a la acreditación por orden estatal, mientras que en la segunda, las instituciones pueden plantear una petición específica para ello.

El sistema estadounidense de acreditación institucional comprende una compleja puesta en marcha de seis organismos de acreditación regionales encargados de la acreditación institucional, así como un gran número de organismos profesionales que intervienen en la acreditación de los programas de estudios profesionales. Los gobiernos estatales son los responsables de otorgar licencias a instituciones de educación superior y sus programas, pero no se encargan de revisar el cambio de calidad de las instituciones existentes. Tampoco tienen ninguna responsabilidad en el mejoramiento de la calidad. Por esta razón, las agencias regionales de acreditación se centran en la supervisión de cambio de las competencias educativas de las universidades. Hasta hace poco, tendían a utilizar una ‘aptitud para el uso’, que evaluaba la calidad sobre la base de la misión institucional y los objetivos establecidos. Hoy en día, tienden cada vez más a adoptar un "enfoque basado en estándares".

En Filipinas, el sistema se enfoca tanto en instituciones como en la acreditación de programas. Al igual que en los EE.UU., este es un sistema de acreditación voluntario mediante el cual las instituciones adquieren un estatus que certifica que superan las normas mínimas establecidas por la licencia obligatoria del gobierno. La acreditación institucional examina las características de todo el establecimiento y se evalúa como una unidad operativa total. El programa de acreditación centra su atención en un curso académico en

particular. El programa de acreditación y el institucional son conducidos como parte de un mismo procedimiento de acreditación (dependiendo del nivel de acreditación que se pretenda obtener), mientras que sus programas pueden ser solo parcialmente acreditados.

El sistema hindú de acreditación centra similar enfoque en la mejora de calidad. Hace hincapié en la acreditación institucional, debido a diversos niveles de calidad entre las instituciones dentro del sistema. Dado que el asunto de la acreditación para la concesión de mayor autonomía a las universidades fue ampliamente discutido, la acreditación a nivel institucional también se percibía como un mecanismo de rendición de cuentas apropiado. Además de concentrarse en la acreditación institucional, NAAC también ha decidido desarrollar instrumentos para programas de acreditación.

El sistema colombiano de la acreditación es un lote mixto de diversos procedimientos, pero complementario a otros procedimientos nacionales de gestión de calidad. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) que opera al amparo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) es el responsable de la llamada "evaluación de programas de alta calidad" de carácter voluntario. Esta evaluación está orientada principalmente hacia la mejora de la calidad de los programas que ya superan los requisitos mínimos estipulados por el ministerio. Al mismo tiempo, el Consejo Nacional de Acreditación también opera la previa acreditación, que certifica los estándares mínimos de calidad para programas de educación. Otros organismos nacionales, tales como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, son los encargados de certificar las normas mínimas de otros programas; llevan a cabo una supervisión administrativa de las instituciones. El ministerio juega un papel importante en la evaluación inicial en la apertura de una institución. Como consecuencia de ello, el alto nivel de acreditación de programas es sólo una parte de un sistema más complejo, con un enfoque particular en la mejora y certificación de un alto nivel de calidad. Mientras la acreditación de programas proporciona una entrada muy interesante a la evaluación de la calidad que varía considerablemente, el Consejo Nacional de Acreditación ha entendido que sólo puede ofrecer una cobertura incompleta. Por esta razón, y con el fin de ser más integral en su enfoque, el Consejo Nacional de Acreditación ha decidido desarrollar una metodología para la acreditación

institucional que se llevaría a cabo en forma conjunta, como en Filipinas, durante la acreditación de programas.

En Hungría, el Comité de Acreditación Húngaro (HAC) también ofrece un conjunto de actividades de programas y acreditación institucional. El cuestionamiento de que las instituciones y sus programas estén bajo el control del Estado llevó a la creación de un sistema de acreditación a través del cual el Comité de Acreditación Húngaro trata de asegurar estándares mínimos de calidad. El Comité de Acreditación Húngaro se inició con la acreditación de los programas de doctorado, que eran una competencia recién adquirida para las universidades húngaras. Esta acreditación se basa en la disponibilidad de personal permanente en la universidad, así como en la existencia de programas de pregrado situados en la misma área que el programa propuesto de doctorado. Los criterios para la acreditación de programas de pregrado se refieren a la disponibilidad de personal y a los requisitos de materiales. El enfoque de acreditación utilizado por el Comité de Acreditación Húngaro puede ser descrito como un entrelazado del programa y la acreditación institucional. Esto se debe a que la acreditación institucional depende de la acreditación exitosa de un número mínimo de campos de estudio que deben ser o excepcionales o muy fuertes (los dos sellos de calidad de los cuatro existentes).

La discusión anterior sobre el enfoque de los diferentes sistemas de acreditación, muestra que la mayoría de los sistemas son de carácter voluntario (con la excepción de la acreditación de los programas de formación de docentes en Colombia). Ellos han sido desarrollados para cubrir las lagunas existentes, en comparación con otras prácticas de control de calidad en otros países. La mayoría de los países, con la excepción de Hungría, tienden a centrarse en la mejora de la calidad más que en la rendición de cuentas. Sólo cuando los sistemas existentes de gobierno encargados de garantizar unas normas mínimas han sido discontinuados, o donde el Estado tiene una responsabilidad especial en programas como en la capacitación docente, la acreditación tiende a concentrarse en asegurar niveles mínimos de calidad) (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 33-36).

“The global methodology used for accreditation is amazingly similar among the five case studies. There is nearly always a phase of eligibility testing, which functions as a filter to

admit institutions or programmes for accreditation according to a set of minimum quality criteria that are checked at this very first stage. The eligibility is followed by a self-study and peer review phase that culminates both a decision over accreditation, and most commonly with preparation and sometimes publication of a qualitative report.

Standard setting

By definition, accreditation systems imply decisions on what does and does not constitute desirable quality. Consequently, accreditation should be based on predefined standards that refer to a core definition of quality. As they cover different areas in education and research, and because of the different focus, the standards differ in both institutional and programme accreditation.

Standards for accreditation are usually communicated through instruments such as guidelines or manuals. Guidelines refer to official documents that clarify in an exhaustive manner the general standards as well as their sub-categories, and are considered to be statements of official quality standards. Guidelines can also suggest aspects to be considered when assessing the quality of a given standard. In some cases, a manual for evaluation and assessment is also distributed that consists of practical information on the way institutional self-evaluation and external assessment should be carried out.

The manuals may provide different levels of flexibility for self-evaluation and/or peer assessment. At one extreme, they may adopt a strict format (such as a check list) with predefined questions; at the other extreme, they may be stipulated as open-ended questions.

Quality standards cover several areas that are mainly related to education (e.g. teaching, curriculum, etc.). These areas are accordingly included in the self-evaluation report. The information required from the institution may be related to the educational input and/or output, or to the whole process, depending on the applied quality model. Input information refers to information on resources such as teachers, buildings, funding, etc. This type of information can be measured directly. Output information refers to employment statistics, satisfaction of graduates or others, and/or information related to the outcome of the educational process. The process evaluation relates to more complex and value-based items such as the assessment of the general aims of a field of study. Depending on the

accreditation model, the institution is required to submit qualitative or quantitative information.

In our case studies, the terminology attached to ‘quality standards’ is not used in a coherent way, but the main process (developing quality criteria, sub-categories for each criterion and a detailed definition of procedures in a formal documentation) is more or less similar in all of the case studies. Accreditation agencies are responsible for standards setting and for developing formalized documentation such as guides and manuals. The standards are usually developed in co-operation with other stakeholders” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 39 - 41).

(La metodología global que se utiliza para la acreditación es sorprendentemente similar entre los cinco casos de estudio. Casi siempre hay una fase de pruebas de elegibilidad, que funciona como un filtro para admitir las instituciones o programas de acreditación de acuerdo a un conjunto de criterios mínimos de calidad que están controlados en esta primera etapa. La elegibilidad es seguida por un auto-estudio y la fase de revisión por pares que culmina tanto con una decisión sobre la acreditación, como con la preparación y en ocasiones la publicación de un informe cualitativo.

El establecimiento de normas

Por definición, los sistemas de acreditación implican decisiones sobre lo que constituye o lo que no a la calidad deseable. En consecuencia, la acreditación debe estar basada en estándares predeterminados que se refieren a una definición básica de calidad. A medida que se aplican a diferentes esferas de la educación y de la investigación, y debido al diferente enfoque, las normas difieren en la acreditación institucional y de programas.

Las normas para la acreditación suelen ser comunicadas a través de instrumentos tales como guías o manuales. Las directrices hacen referencia a los documentos oficiales que aclaran de manera exhaustiva las normas generales, así como sus sub-categorías, consideradas declaraciones de las normas de calidad oficiales. Las directrices también pueden sugerir aspectos que deben considerarse al evaluar la calidad de un estándar dado. En algunos casos, un manual para la evaluación también se distribuye porque comprende

información práctica sobre la forma en la que se debe hacer una autoevaluación o una evaluación institucional externa.

Los manuales pueden ofrecer diferentes niveles de flexibilidad para la auto-evaluación y / o evaluación por pares. En un extremo, pueden adoptar un formato estricto (por ejemplo, una lista de verificación) con preguntas predefinidas, en el otro extremo, pueden ser estipulados con preguntas abiertas.

Los estándares de calidad abarcan varias áreas que se relacionan principalmente con la educación (enseñanza, por ejemplo, planes de estudio, etc.) Estas áreas, en consecuencia, están incluidas en el informe de autoevaluación. La información requerida por la institución puede estar relacionada con la enseñanza de entrada y / o salida, o para todo el proceso, según el modelo de calidad aplicado. La información de entrada se refiere a la información sobre los recursos, tales como maestros, edificios, financiación, etc. Este tipo de información se puede medir directamente. La información de salida se refiere a las estadísticas de empleo, la satisfacción de los graduados o los otros, y / o información relacionada con el resultado del proceso educativo. El proceso de evaluación se refiere a los elementos más complejos y basados en valores tales como la evaluación de los objetivos generales de un campo de estudio. Dependiendo del modelo de acreditación, la institución está obligada a presentar información cualitativa o cuantitativa.

En nuestros casos de estudio, la terminología asociada a "los estándares de calidad" no se utiliza de una manera coherente, pero el proceso principal (el desarrollo de criterios de calidad, sub-categorías para cada criterio y una definición detallada de los procedimientos de una documentación formal) es más o menos similar en todos los casos. Los organismos de acreditación son los responsables de la elaboración de normas y la elaboración de la documentación formalizada, como guías y manuales. Las normas suelen ser desarrolladas en cooperación con otras partes interesadas) (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 39 - 41).

“Twenty-nine European ministers for higher education agreed in 1999 on a Declaration in Bologna, Italy. This Declaration initiated the widest-reaching reforms to European higher education in recent decades. The initiative for this movement has its roots in a meeting of

ministers for higher education from France, Italy, the United Kingdom and Germany in 1998 at the Sorbonne University in Paris. The idea behind it must be seen in connection with the European Union. Ministers at the meeting said Europe should not only focus on economic development, but also on improving education, in particular higher education and lifelong learning. It is nonetheless evident that higher education in the European context is also closely related to economic development in the context of the Single European Market. We are aiming to increase the mobility of students and scientific staff, to open up labour markets, and to raise the overall quality of higher education and training. Mobile students need their degrees to be recognized and to receive credits for study undertaken. Last but not least, higher education is a worldwide market. The global lure of European universities and their study programmes should therefore be improved” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 58).

(Veintinueve ministros europeos de educación superior acordaron en 1999 la Declaración de Bolonia, Italia. Esta declaración inició las reformas de más amplio alcance en la educación superior europea en las últimas décadas. La iniciativa de este movimiento tiene sus raíces en una reunión de ministros de educación superior de Francia, Italia, el Reino Unido y Alemania en 1998 en la Universidad de la Sorbona en París. La idea detrás de esto debe verse en relación con la Unión Europea. Los Ministros en la reunión, señalaron que Europa no sólo debía centrarse en el desarrollo económico, sino también en mejorar la educación, en particular la educación superior y el aprendizaje permanente. Sin embargo, es evidente que la educación superior en el contexto europeo también está estrechamente relacionada con el desarrollo económico en el contexto del Mercado Único Europeo. Nuestro objetivo es aumentar la movilidad de estudiantes y el personal científico, para abrir los mercados de trabajo y elevar la calidad de la educación superior y la formación. Los estudiantes móviles necesitan sus títulos para ser reconocidos y recibir créditos para los estudios llevados a cabo. Por último, pero no menos importante, la educación superior es un mercado en todo el mundo. El atractivo global de las universidades europeas y de sus programas de estudio por lo tanto, deben ser mejorados) (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 58).

“The breadth of the process refers both to the extent of reforms at the European, national and institutional level. In particular, it relates to different goals such as the two-cycle degree structure (if you include the doctoral level there are three cycles); quality assurance; the recognition of qualifications; or a qualifications framework. European countries are committed to creating the European Higher Education Area aimed at increasing the mobility of students and scientific staff and at improving the competitive power of the European higher education sector in the global market. At the same time, all stakeholders wish to avoid creating a ‘Euro-pudding’ in which the cultures of European countries would be harmonized. The signatory states of the Bologna Process want to preserve their respective cultural identity and heritage, the diversity of their political systems and higher education systems, and socio-cultural and educational traditions, languages and expectations. On the other hand, creating a European Higher Education Area requires a functional network between all stakeholders and, to a certain extent, joint standards, such as a co-ordinated degree system, mutual recognition of degrees and a system of quality assurance. An important prerequisite for the mobility of students and staff and for the provision of joint cross-border study programmes, indeed for the Bologna Process as a whole, are consistent reliability, mutual trust and transparency. It is evident that quality assurance plays an important role in this context. Indeed, it is the cornerstone of the whole Bologna Process. It is also very important in terms of opening up relevant information to all students and other stakeholders” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 59).

(La amplitud del proceso se refiere tanto al alcance de las reformas en el ámbito europeo, como en el nacional e institucional. En particular, se refiere a diferentes objetivos, como la estructura de las titulaciones de dos ciclos (si se incluye el nivel de doctorado, hay tres ciclos), garantía de calidad, el reconocimiento de las cualificaciones, o un marco de cualificaciones. Los países europeos están comprometidos con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior destinado a aumentar la movilidad de los estudiantes y el personal científico y a mejorar la capacidad competitiva del sector de la educación superior europea en el mercado global. Al mismo tiempo, todas las partes interesadas desean evitar la creación de una 'euro-pudding' en el que las culturas de los países europeos estarían en armonía. Los Estados signatarios del Proceso de Bolonia quieren preservar su identidad

cultural y el patrimonio respectivo, la diversidad de sus sistemas políticos y sistemas de educación superior, y las tradiciones socio-culturales y educativas, idiomas y expectativas. Por otro lado, la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior requiere de una red funcional entre todas las partes interesadas y, en cierta medida, las normas comunes, tales como un sistema de medida coordinada, el reconocimiento mutuo de grados y un sistema de aseguramiento de la calidad. Un requisito previo importante para la movilidad de estudiantes, personal y para la prestación de programas conjuntos de estudio transfronterizos, de hecho, para el Proceso de Bolonia en su conjunto, es que cuenten con una fiabilidad constante, confianza mutua y transparencia. Es evidente que la garantía de calidad juega un papel importante en este contexto. De hecho, es la piedra angular de todo el Proceso de Bolonia. También es muy importante en términos de apertura de la información pertinente a todos los estudiantes y otros interesados) (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 59).

“How does the Bologna Process work? The system is simple: Ministers identify and agree on certain goals, results and steps, which are laid out in a communiqué. This must be prepared both by the so-called ‘Bologna follow-up group’ with representatives from all signatory states, by the consultative members and by a Board. Working groups are set up for certain subjects such as stocktaking. Another element has turned out to be very useful for the development of the Process: seminars organized by different members on subjects such as the qualifications framework or doctoral studies. The Bologna Process would not be effective without its Secretariat, guided and financed by the host country of the next Ministerial Conference. This Secretariat prepares and feeds the Bologna web site (www.dfes.gov.uk/bologna) and organizes both the communication between all members and the Ministerial Conference. In addition, the current EU Presidency organizes the meetings held between these events. The co-chairing of the EU Presidency and host country has proved to be both a motivated and a motivating element.

Both at the European and the national level, all stakeholders must work hard to reach the goals of the Bologna Process and to implement the necessary structures and measures into the national system. For the EHEA to become a reality, governments must set the right conditions. It is up to the higher education institutions to convert necessity into reality. This

means that the Bologna Process sets standards and conditions for the member states without being legally binding. The binding effect derives from legal measures taken by governments, from the commitment of the institutions of higher education and from all other stakeholders” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 61,62).

(¿Cómo funciona el proceso de Bolonia? El sistema es simple: Los ministros identifican y se ponen de acuerdo sobre ciertos objetivos, resultados y pasos, los cuales son establecidos en un comunicado. Este debe estar preparado tanto por el llamado ‘grupo de seguimiento de Bolonia’ que cuenta con representantes de todos los Estados signatarios, por los miembros consultivos y por una Junta. Los grupos de trabajo se establecen para determinadas materias, tales como inventario. Otro elemento que ha resultado ser muy útil para el desarrollo del Proceso: los seminarios organizados por los distintos miembros sobre temas como el marco de cualificaciones, o estudios de doctorado. El Proceso de Bolonia no sería efectivo sin su Secretaría, dirigida y financiada por el país anfitrión de la próxima Conferencia Ministerial. Esta Secretaría se prepara y alimenta el sitio web de Bolonia ([www.dfes.gov.uk / Bolonia](http://www.dfes.gov.uk/Bolonia)) y organiza la comunicación entre todos los miembros y la Conferencia Ministerial. Además, la actual Presidencia de la UE organiza las reuniones celebradas entre estos eventos. La co-presidencia de la Presidencia de la UE y el país anfitrión han demostrado ser una motivación y un elemento motivador.

Tanto a nivel europeo como a nivel nacional, todas las partes interesadas deben trabajar duro para alcanzar los objetivos del Proceso de Bolonia y poner en práctica las estructuras y medidas necesarias en el sistema nacional. Para que el EHEA (European Higher Education Area) sea una realidad, los gobiernos deben establecer las condiciones adecuadas. Corresponde a las instituciones de educación superior convertir la necesidad en realidad. Esto significa que el proceso de Bolonia establece las normas y condiciones para los Estados miembros, sin ser jurídicamente vinculante. El efecto vinculante se deriva de las medidas legales adoptadas por los gobiernos, desde el compromiso de las instituciones de educación superior y de todas las otras partes interesadas) (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 61,62).

“Standards and guidelines

At the level of the higher education institutions, the elements of quality assurance are as follows:

- Internal quality assurance with monitoring and periodic review programmes, assessing students and supervising the quality of teaching staff;
- External quality assurance based on internal procedures with peer reviews and reporting;
- Participation of relevant stakeholders, including students; and
- Publication of the results.

Higher education providers have the primary responsibility for the quality of their study programmes, provisions and assurance. It is important to create an atmosphere and a culture of quality within higher education institutions. Transparency and external expertise in these processes are essential.

The objectives of the standards and guidelines are obvious:

- to inform and raise the expectations of higher education institutions, students, employers and other stakeholders of the processes and outcomes of higher education; and
- to contribute to a common frame of reference for the provision of higher education and the assurance of quality, not only within the EHEA, but also for students and other stakeholders in countries outside the EHEA.

Self-evaluation, external site visits and public reporting are as important prerequisites for quality assurance as independent quality assurance agencies. The agencies must be formally recognized by competent public authorities. They should comply with any legal requirements within which they operate. Moreover, they must reflect the social and cultural requirements of the jurisdiction and environments in which they operate” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 64).

(Normas y directrices

En el ámbito de las instituciones de educación superior, los elementos de control de calidad son los siguientes:

- Garantía de calidad interna, con programas de supervisión y revisión periódica, la evaluación de los alumnos y la supervisión de la calidad del personal docente;
- Control de calidad externa sobre la base de los procedimientos internos con revisiones por pares y presentación de informes;
- La participación de los interesados, incluidos los estudiantes, y
- Publicación de los resultados.

Los proveedores de educación superior tienen la responsabilidad primordial por la calidad de sus programas de estudio, provisiones y aseguramiento. Es importante crear un ambiente y una cultura de calidad dentro de las instituciones de educación superior. La transparencia y expertos externos en estos procesos son esenciales.

Los objetivos de las normas y directrices son evidentes:

- Informar y elevar las expectativas de las instituciones de educación superior, estudiantes, empresarios y otros interesados en los procesos y resultados de la educación superior, y
- Contribuir a un marco común de referencia para la prestación de la educación superior y el aseguramiento de la calidad, no sólo dentro del EHEA (European Higher Education Area), sino también para los estudiantes y otros interesados en los países fuera del EHEA (European Higher Education Area).

La auto-evaluación, visitas externas del sitio y la información pública son requisitos previos importantes para la garantía de la calidad como organismos independientes de control de calidad. Las agencias deben ser reconocidas formalmente por las autoridades públicas competentes. Deben cumplir con los requisitos legales en las que operan. Además, deben reflejar las necesidades sociales y culturales de la jurisdicción y los entornos en los que operan) (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 64).

“Accreditation, defined in the American context, is thus a system of non-governmental scrutiny of academic programmes and institutional effectiveness of colleges and universities. It is a voluntary arrangement in two respects: A university chooses whether or not to submit its programmes to accreditation processes; and second, the accrediting agency’s policies are developed and revised by a voluntary process of consensus building among university officials and other professionals involved with higher education. Two forms of accreditation exist in the US:

- institutional accreditation is the responsibility of six regionally organized agencies that monitor and evaluate higher education institutions. A few other accrediting agencies work with special types of institutions nationwide (bible colleges; trade schools); and
- specialized accreditation monitors and evaluates academic programmes in professional fields, based on standards and procedures developed by educators and professionals working together. Programmes subject to accreditation affect the majority of university graduates” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 96,97).

(La acreditación, que se define en el contexto estadounidense, es, pues, un sistema de control no gubernamental de los programas académicos y la eficacia institucional de los colegios y universidades. Se trata de un acuerdo voluntario en dos aspectos: Una universidad decide si debe o no presentar sus programas a los procesos de acreditación, y en segundo lugar, las políticas de la agencia de acreditación son desarrolladas y revisadas por un proceso voluntario de creación de consenso entre los funcionarios de la universidad y otros profesionales involucrados con la educación superior. Existen dos formas de acreditación en los EE.UU.:

- La acreditación institucional es responsabilidad de seis organismos regionales organizados que supervisan y evalúan las instituciones de educación superior. Otras agencias de acreditación trabajan con tipos especiales de instituciones nacionales (universidades, escuelas bíblicas de comercio)

- Acreditación especializada monitorea y evalúa los programas académicos en los campos profesionales, basado en normas y procedimientos desarrollados por los educadores y los profesionales que trabajan juntos. Los programas objeto de acreditación afectan a la mayoría de los graduados universitarios) (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 96,97).

Conclusiones:

- La educación superior es significativamente influenciada por la cultura nacional o regional y la situación económica, a pesar de que se está convirtiendo en un campo de competencia global. Cada región debe desarrollar sus propias normas y principios.
- Para aumentar la movilidad de los estudiantes y el personal, la cooperación entre países e instituciones es esencial.
- La cooperación entre países e instituciones requiere de transparencia de las estructuras y de confianza mutua. Se requiere, en cierta medida, la voluntad de llegar a un acuerdo sobre las normas y directrices comunes.
- Las reformas en la educación superior necesitan cambiar las estructuras y las mentes. A la larga, un proceso internacional en el que se trabaja de abajo hacia arriba en el que todos los participantes se han comprometido parece ser más eficaz que una estructura en la que las reglas se implementan de arriba hacia abajo (en cuanto a la estructura).
- A nivel nacional, es más fácil poner en marcha reformas con ayuda externa como la de un proceso internacional; en consecuencia, los actores involucrados pueden estar más preparados para seguir un desarrollo internacional con una reputación positiva en lugar de las ideas desde el nivel nacional.

Bibliografía:

Hernandez, C.A.; Revelo, J.R. 2003. National accreditation system of Colombia: experiences from the National Council of Accreditation. Paris: IIEP-UNESCO.

Kozma, T. 2003. Accreditation in the Hungarian education system of Hungary: a case study for international comparison. Paris: IIEP-UNESCO.

Stella, A. 2002. External quality assurance in Indian higher education: a case study of the National Assessment and Accreditation Council (NAAC). Paris: IIEP-UNESCO.

Adelman, C. 1992. "Accreditation". In: B.C. Clark and G. Neave, The encyclopaedia of higher education. Oxford: Pergamon Press.

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). 2000. Lineamientos para la acreditación institucional. Versión preliminar. Serie Documentos CNA No. 2. Bogotá: CNA.

Evaluation of European higher education: A status report. 1998 (September). Prepared for the European Commission DG XXII by the Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, Denmark in co-operation with the Comité national d'évaluation, France.

Hungarian Accreditation Committee (HAC). 2001. The Hungarian Accreditation Committee and its work in 2000/2001 (2001 yearbook). Budapest: HAC. Retrieved 20 January 2007 from: www.mab.hu/english/doc/angol3.doc

Hungarian Accreditation Committee (HAC). 2001. Self-evaluation of the HAC: Quality requirements of the Hungarian Accreditation Committee. Budapest: HAC. Retrieved 20 January 2007 from: www.prof.iif.hu/mab/english/doc/qualityr.doc

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). 2001. Quality assurance in higher education: Quality, standards and recognition. 6th Biennial Conference of International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. 19 to 22 March 2001. Bangalore, India.

National Assessment and Accreditation Council (NAAC). 1998. Some questions and answers on assessment and accreditation. Delhi: NAAC.

Powar, K.B. 1996. Accreditation in higher education: An Indian perspective. Delhi: Viva Books Private Limited.

Stella, A. 2001. Quality assessment in Indian higher education: Issues of impact and future perspective. Bangalore: Allied Publishers Ltd.

Stella, A. 2001. "Impact of assessment and accreditation on institutions of higher education". In: University News, 39(15), 1-4. New Delhi: Association of Indian Universities.

World Bank. 2003. Tertiary education in Colombia: paving the way for reform. Washington, DC: World Bank.

Bologna process stocktaking. 2005. Bergen. Retrieved 20 January 2007 from: www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf

Commission of the European Union. 2005 (September). Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning. Commission of the European Union.

European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2005. Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. Retrieved 20 January 2007 from: www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf

European University Association. 2005. Glasgow Declaration: strong universities for a strong Europe. Retrieved 20 January 2007 from: www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050415_EUA_GLASGOW_declaration.pdf

Lisbon European Council. 2000 (23-24 March). Presidency conclusions. Available at: www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark. 2005. A framework for qualifications of the European Higher Education Area. Retrieved 20 January 2007 from: www.vtu.dk

Reichert, S.; Tauch, C. 2005. European universities implementing Bologna. Brussels: European University Association. Retrieved 20 January 2007 from: www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425_EUA_TrendsIV.pdf

Brush, S. 2005. "House panel weighs whether Congress should encourage or require overhaul of credit-transfer policies". In: *The Chronicle of Higher Education*, 6 May.

Burke, J.C. et al. 2002. *Funding public colleges and universities for performance: popularity, problems, and prospects*. Albany, NY: Rockefeller Institute

Chambers, C.M. 1983. "The federal government and accreditation". In: K.E. Young, C.M. Chambers, H.R. Kells, et al. (Eds.), *Understanding accreditation* (pp.233-269). San Francisco: Jossey-Bass.

Council for Higher Education Accreditation (CHEA). 2000. *A statement to the community: Transfer and the public interest*. Washington, DC: CHEA.

Eaton, J. 1997 (21 November). *Statement to the National Advisory Committee on institutional quality and integrity*. Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.

Eaton, J. 2001. *Distance learning: academic and political challenges for higher education accreditation*. Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.

El-Khawas, E. 2001. *Accreditation in the United States: origins, developments and future prospects*. Paris: IIEP-UNESCO.

Ewell, P.T. 1993. "The role of states and accreditors in shaping assessment practice". In: T.W. Banta et al. (Eds.), *Making a difference: outcomes of a decade of assessment in higher education* (pp.339-356). San Francisco: Jossey-Bass.

Glidden, R. 1983. "Specialized accreditation". In: K.E. Young, C.M. Chambers, H.R. Kells et al. (Eds.), *Understanding accreditation* (pp.187-208). San Francisco: Jossey-Bass.

National Council on Accreditation of Teacher Education 2005. *NCATE at 50*. Washington, DC: NCATE. Retrieved 20 January 2007 from: www.ncate.org

Potter, W. 2003. "States try to crack down on diploma mills". In: *The Chronicle of Higher Education*, 19 December.

Task Force on Teaching as a Profession. 1986. *A nation prepared: teachers for the twenty-first century*. New York: Carnegie Corporation. US Department of Education. 2005.

Accreditation in the United States. Washington, DC: US DoE. Retrieved 20 January 2007 from: www.ed.gov/admins/finaid/accred/index.html

Wellman, J. 2003. "Do federal spending and regulation produce 'quality' higher education? The federal role in accountability for quality in higher education". In: T.R. Wolanin (Ed.), *HEA: reauthorizing the Higher Education Act: issues and options*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy. Retrieved 20 January 2007 from: www.ihep.org

RAOP 2

TÍTULO: Cross-border higher education: regulation, quality assurance and impact

AUTOR: International Institute (International Institute for Educational Plannig, 2007) for Educational Planning

PUBLICACIÓN: International Institute for Educational Planning. (2007). Cross-border higher education: regulation, quality assurance and impact. IIEP. París

PALABRAS CLAVE: Educación transnacional, sistema educativo, países desarrollados, países en vías de desarrollo, Estado.

INSTITUCIÓN PATROCINANTE: UNESCO

DESCRIPCIÓN: Los países desarrollados y en vías de desarrollo reconocen que la demanda de la educación superior es creciente. La capacidad administrativa y financiera se queda corta frente a la demanda en naciones del tercer mundo y la calidad de la educación no está a los niveles adecuados que podrían permitir a los estudiantes mantener un nivel de competitividad en relación a profesionales formados en otras instituciones.

Por su parte, la "educación transnacional", fenómeno característico de la globalización es definida por la UNESCO / Consejo de Europa Código de buenas prácticas en la prestación de la educación transnacional como:

(Todos los tipos de programas de estudio de educación superior, grupos de estudio, cursos o servicios educativos (incluidos los de educación a distancia) en los que los estudiantes se encuentran en un país distinto de aquel en el que se encuentra la concesión de la institución. Estos programas pueden pertenecer al sistema educativo de un Estado, distinto del Estado en el que opera o puede operar de forma independiente de todo sistema nacional) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 12).

CONTENIDO:

“Overall system expansion in terms of student numbers is one of the most important trends in the development of all seven case studies. They have expanded and are still rapidly expanding their provision of higher education in terms of institutions and student numbers. This has taken place, however, from relatively different starting points. While the major expansion movements of the higher education systems of Argentina, Chile, the Philippines, Russia and South Africa had started already some two to three decades ago, the expansion of higher education in Kenya and Oman is somewhat more recent. The formal education system in Oman started to develop only in the 1970s, and the first Omani higher education institution (a teachers’ training college) was opened in 1976 with the National University following suit in 1985.

Another common element of development relates to horizontal diversification through the evolution of the private sector of higher education. All countries studied have by now a private higher education sector. Again, in some countries, such as the Philippines and Chile, the private sector has a long-standing tradition and may even be the predominant part of the higher education system, such as in the Philippines, where close to 66 per cent of students study in the private sector. In Chile, this share is 53.3 per cent. In Oman, private higher education dates back to the past 10 years only, but it represent already 34.5 per cent of all enrolments in 2002. In South Africa, several policy documents mention the development of private higher education as a means to widen access and to reach higher levels of participation, but policy documents insist on the need for regulation to safeguard quality (Department of Education, 1997). However, private provision has been regulated. In most case studies, the private sector constitutes the most dynamic part of the higher education system with high growth rates. The Oman case study shows that the number of students studying in private institutions, which are by law affiliated with foreign providers, increased by 37 per cent from 2001 to 2002” (International Institute for Educational Plannig, 2007, pp. 23,24).

(La expansión del sistema global en términos de número de estudiantes es una de las tendencias más importantes en el desarrollo de todos los siete casos de estudio. Se han ampliado y se sigue expandiendo rápidamente su oferta de enseñanza superior en términos de instituciones y número de estudiantes. Esto ha tenido lugar, sin embargo, desde puntos

de partida relativamente diferentes. Si bien los movimientos de expansión más importantes de los sistemas de educación superior de Argentina, Chile, Filipinas, Rusia y Sudáfrica, ya habían comenzado unas dos o tres décadas atrás, la expansión de la educación superior en Kenia y Omán es algo más reciente. El sistema de educación formal en Omán comenzó a desarrollarse en la década de 1970, y la primera institución de educación superior de Omán (Universidad de formación para docentes) se abrió en 1976 seguida por la Universidad Nacional en 1985.

Otro elemento común de desarrollo es la diversificación horizontal a través de la evolución del sector privado de la educación superior. Todos los países estudiados cuentan ahora con un sector privado de educación superior. Una vez más, en algunos países, como Filipinas y Chile, el sector privado tiene una tradición de larga data e incluso puede ser la parte dominante del sistema de educación superior, como por ejemplo en Filipinas, donde cerca del 66 por ciento de los alumnos estudian en el sector privado. En Chile, esta proporción es del 53,3 por ciento. En Omán, la educación superior privada se remonta a los últimos 10 años solamente y representa el 34,5 por ciento del total de matriculados en el año 2002. En Sudáfrica, varios documentos de política se refieren al desarrollo de la educación superior privada como medio para ampliar el acceso y alcanzar mayores niveles de participación, pero documentos de políticas insisten en la necesidad de una regulación para salvaguardar la calidad (Departamento de Educación, 1997). Sin embargo, la oferta privada ha sido regulada. En los estudios de la mayoría de los casos, el sector privado constituye la parte más dinámica del sistema de educación superior, con altas tasas de crecimiento. El estudio del caso de Omán muestra que el número de alumnos que estudian en instituciones privadas, que por ley están afiliadas a proveedores extranjeros, aumentó en un 37 por ciento entre 2001 y 2002) (International Institute for Educational Planning, 2007, pp. 23,24).

“Description of the Chilean higher education system

Until 1980, Chilean higher education was organized into a relatively simple and consolidated system. There were two main public universities, each of which had opened branches in most provinces in the country, plus six private, three of them Catholic and three organized by philanthropic groups.¹ Each of these institutions was created by law and equally funded by the government, which provided about 65 per cent of their total budget.

Students paid a token fee and institutions obtained further resources through projects and services to the public and private sectors (Lemaitre and Lavados, 1985).

In 1980, under a military government that made public debate impossible, the system was totally transformed. The branches of public universities were turned into autonomous, regional public institutions, thus curtailing the social and political influence of the older public universities, and new legislation made it possible to establish private higher education institutions provided that one of the previously existing universities (either among the original eight or any of the new public regional ones) agreed to examine students and thus supervise the quality of teaching. Public funding was greatly reduced and institutions were asked to find new sources of income. The system was further diversified into three institutional tiers: universities, which granted professional and academic degrees; professional institutes, which could offer professional but not academic degrees; and technical training centres, offering two-year technical degrees (Bernasconi, 1994).

The three main features of the 1980 reform can thus be summarized as follows:

- Horizontal differentiation, through two complementary measures: the large, strong public universities were split into 16 smaller institutions, and the establishment of new, private institutions was allowed.
- Privatization, not only through the possibility of establishing private institutions but mainly as a consequence of the reduction of public funding, thus making institutions highly dependent on private funds – and therefore on market considerations – for their regular operation.
- One objective is vertical differentiation, by creating a three-tier system with different kinds of institutions. This objective, which could have provided an interesting answer to the differentiation of Chilean society, was thwarted because all public professional institutes were changed into universities and the more prestigious professional degrees were reserved for universities only.

Regulation was left almost completely to the market, at least during the 1980s; since 1990, new private institutions have been subject to public supervision for a fixed term of 6 to 11

years, which concludes when they are certified as autonomous (CSE, 1996).2” (International Institute for Educational Plannig, 2007, pp. 68,69).

(Descripción del sistema de educación superior chileno

Hasta 1980, la educación superior chilena se organizó en un sistema relativamente simple y consolidado. Había dos principales universidades públicas, de las cuales cada una ha abierto sucursales en la mayoría de las provincias en el país, además de seis privadas, tres de ellas católicas y tres filantrópicas organizadas por grupos. Cada una de estas instituciones fue creada por la ley y financiadas a partes iguales por el gobierno, que proporcionó aproximadamente el 65 por ciento de su presupuesto total. Los estudiantes pagan una cuota simbólica y las instituciones obtienen recursos adicionales a través de proyectos y servicios a los sectores público y privado (Lemaitre y Lavados, 1985).

En 1980, bajo un gobierno militar que hizo imposible el debate público, el sistema se transformó totalmente. Las ramas de las universidades públicas se convirtieron en instituciones autónomas, públicas regionales, por lo tanto redujeron la influencia social y política de las universidades públicas más antiguas, y la nueva legislación permitió que se establecieran instituciones de educación superior privadas, siempre que una de las universidades ya existentes (ya sea entre los las ocho originales o cualquiera de las otras públicas regionales nuevas), se acordó examinar a los alumnos y así supervisar la calidad de la enseñanza. La financiación pública se redujo considerablemente y se les pidió a las instituciones que encontraran nuevas fuentes de ingresos. El sistema se ha diversificado en tres niveles institucionales: universidades, que han concedido títulos profesionales y académicos, institutos profesionales, que ofrecen títulos profesionales pero no académicos, y centros de formación técnica, que ofrecen dos años de carreras técnicas (Bernasconi, 1994).

Por lo tanto, las tres características principales de la reforma de 1980 pueden resumirse en:

- La diferenciación horizontal, a través de dos medidas complementarias: las grandes universidades públicas fuertes se dividieron en 16 instituciones más pequeñas, y se permitió el establecimiento de nuevas instituciones privadas.

- La privatización, no sólo a través de la posibilidad de establecer instituciones privadas, pero sobre todo como consecuencia de la reducción de la financiación pública, por lo que las instituciones dependen en gran medida fondos privados - y por lo tanto en consideraciones de mercado - para su funcionamiento regular.
- Uno de los objetivos es la diferenciación vertical, mediante la creación de un sistema de tres niveles con diferentes tipos de instituciones. Este objetivo, que podría haber proporcionado una respuesta interesante a la diferenciación de la sociedad chilena, se frustró porque todos los institutos públicos de profesionales se convirtieron en las universidades y las carreras profesionales de mayor prestigio que eran reservados únicamente para las universidades.

La regulación quedó casi por completo a cargo del mercado, al menos durante la década de 1980, a partir de 1990, las nuevas instituciones privadas han estado sujetas a supervisión pública por un plazo fijo de 6 a 11 años, que concluye cuando se certifican como autónomas. (CSE, 1996)) (International Institute for Educational Plannig, 2007, pp. 68,69).

“Regulation and quality assurance

Until 1980, all higher education institutions were created by law, funded by the government and subject to corporative self-regulation, which operated quite effectively. During the 1980s, regulation was assigned to market mechanisms, public institutions had to look for new sources of income, and private institutions could offer their services with no effective mechanisms of quality control. In 1990, the situation had become critical, and the same military government that de-regulated higher education established a strong licensing mechanism for all new private institutions.

Quality assurance schemes are organized in three levels (Lemaitre,2004):

- Licensing procedures, addressed at the initial approval, supervision and certification of autonomy of new, private, higher education institutions. Licensing is compulsory, supervision lasts between 6 and 11 years, and after certification of autonomy, institutions are free from all compulsory regulation. Licensing can also

lead to sanctions, or even the closure of an institution if it fails to comply with the licensing agency's requirements.

- Programme accreditation, with two options:
 1. Undergraduate programme accreditation, which is a voluntary process, addressed to professional or technical degree-granting programmes offered by autonomous higher education institutions.
 2. Graduate programme accreditation, which is also a voluntary process, addressed to doctoral programmes offered by autonomous universities. Graduate programme accreditation may also be applied to Master's degrees, but only in areas where no doctoral programmes are offered.¹⁰ Public grants for graduate students may only be used in accredited programmes.
- Institutional accreditation, also voluntary and open to all autonomous higher education institutions. It is organized mainly as an academic audit, and it assesses the formal existence, systematic application, and effectiveness of quality policies and mechanisms within an institution.

These schemes will be analyzed in more detail in Section 3, together with their impact on transnational education" (International Institute for Educational Planning, 2007, pp. 73,74).

(Regulación y control de calidad)

Hasta 1980, todas las instituciones de educación superior han sido creadas por ley, financiadas por el gobierno y estaban sujetas a la autorregulación corporativa que funcionó con bastante eficacia. Durante la década de 1980, la regulación se asignó a los mecanismos de mercado, las instituciones públicas tuvieron que buscar nuevas fuentes de ingresos, y las instituciones privadas pudieron ofrecer sus servicios sin mecanismos eficaces de control de calidad. En 1990, la situación era crítica, y el gobierno militar mismo que desregularizó la educación superior estableció un fuerte mecanismo de licencias para todas las nuevas instituciones privadas.

Los sistemas de control de calidad están organizados en tres niveles (Lemaitre, 2004):

- Procedimientos de autorización, dirigidos a la aprobación inicial, supervisión y certificación de la autonomía de las nuevas instituciones privadas de educación superior. La licencia es obligatoria y la supervisión dura entre 6 y 11 años. Después de la certificación de la autonomía, las instituciones son libres de toda regulación obligatoria. Las licencias también pueden dar lugar a sanciones, o incluso el cierre de una institución si no cumple con los requisitos de la agencia de licenciamiento.
- Programa de acreditación, con dos opciones:
 1. Acreditación de programas de pregrado, que es un proceso voluntario, dirigido a programas para profesionales o técnicos ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior.
 2. Acreditación de programas de postgrado, que también es un proceso voluntario, dirigido a programas de doctorado ofrecidos por las universidades autónomas. La acreditación de programas de postgrado también se puede aplicar a estudios de maestría, pero sólo en áreas donde no se ofrecen programas de doctorado. Las subvenciones públicas para los estudiantes de posgrado sólo se pueden utilizar en programas acreditados.
- La acreditación institucional, también es voluntaria y está abierta a todas las instituciones de educación superior autónoma. Se organiza principalmente como una auditoría académica, y se evalúa la existencia formal, la aplicación sistemática y la eficacia de las políticas y los mecanismos de calidad dentro de una institución) (International Institute for Educational Plannig, 2007, pp. 73,74).

“Certification and recognition of degrees

Professional certification is automatic when a person receives a professional or technical degree from a recognized institution. The key word here is ‘recognized’, which means established by law or duly licensed (or in the process of being licensed) by the Consejo Superior de Educación.

Professionals who have obtained their degrees in a foreign country must have their degrees validated or recognized by the Universidad de Chile, which does so by comparing the

curriculum and the requirements with those that are current in Chile, in order to ascertain that they comply with the minimum contents of equivalent degrees” (International Institute for Educational Plannig, 2007, pp. 74, 75).

(La certificación profesional es automática cuando una persona recibe un título profesional o técnico de una institución reconocida. La palabra clave aquí es "reconocido", lo que significa establecido por la ley o que cuenta con las licencias necesarias (o en proceso de obtener la licencia) por el Consejo Superior de Educación.

Los profesionales que hayan obtenido sus títulos en un país extranjero debe tener sus títulos validados o reconocidos por la Universidad de Chile, que lo hace mediante la comparación del plan de estudios y los requisitos con los que están al día en Chile, a fin de comprobar que cumplen con la contenidos mínimos de grados equivalentes) (International Institute for Educational Plannig, 2007, pp. 74,75).

“Programme accreditation, for professional and technical degrees

In this context, in 1998, the Ministry of Education established a National Commission for Accreditation (CNAP) charged with designing an accreditation process and carrying it out. The commission has 14 members appointed by the Minister of Education, and a technical staff in charge of co-ordinating and managing accreditation procedures. Its funds come from the national budget as part of a comprehensive programme for the improvement of quality and equity in higher education³⁷ (Reich, 2000; Ministerio de Educación, 2002).

CNAP developed accreditation criteria and procedures with participation of faculty, professional associations, and employers or users of the services of graduates in each specific field. External quality assurance focuses on the evaluation of inputs and processes linked to the definition of expected learning outcomes for the different fields, and it involves self-evaluation and external review by national and international peer teams (CNAP, 2001).

Accreditation is voluntary, and there are no financial incentives for accredited programmes. In spite of this, over 300 programmes have applied for accreditation. While they represent only 10 per cent of the total number of programmes, they cover about 35 per cent of

enrolment. Full accreditation is for seven years, after which programmes must renew their accreditation. Programmes may, however, be accredited for shorter periods, according to their perceived strengths and weaknesses, and the existence of improvement plans.

Graduate programme accreditation

During the 1990s, national graduate programmes developed and started their consolidation. The need to provide grants and scholarships to students made it necessary to establish some means to determine which programmes complied with quality standards. An accreditation mechanism was developed, under the tuition of the National Science and Technology Commission (CONICYT), and started operating in the mid-1990s.

Graduate programme accreditation is available to all doctoral degrees and to those Master's degrees that are offered in areas where there are no consolidated doctoral degrees. The rationale behind this is that the main consequence of accreditation is the eligibility for scholarships and grants, which are available only to students wishing to follow academic programmes oriented towards the development of research capabilities.

Doctoral programmes are assessed through the provision of a basic set of relevant information, which is then reviewed by external peers. The focus for evaluation is the impact of the programmes in terms of the academic development of their graduates and their output in terms of publications, patents and other similar outcomes.

Master's programmes have two options: they can follow a process very similar to that of doctoral programmes, or they can carry out their self-evaluation, organize the external review and provide the commission with both reports, plus the necessary evidence to support them. The accrediting agency then decides whether to submit the process to an academic audit or simply to accept its conclusions. The decision is taken based on the information provided, the institutional record, and a random sampling of programmes to be audited.

Graduate programme accreditation could be a means to deal with most of the transnational offerings, which belong in the graduate programme category. However, as was mentioned, accreditation is addressed only at academic programmes, and very few of the transnational

offerings fall in this category. Therefore, in most cases, transnational offerings are not eligible for accreditation, even when they are offered in a dual effort with recognized institutions.

Institutional accreditation

As the higher education system grew, places for students began to exceed the number of possible applicants, and institutions started aggressively to pursue students everywhere. One of the main strategies was to open branches in smaller towns across the country.

While bringing higher education to the students may be perceived on one level as a good thing, it is not really so if institutions cannot provide quality teaching. In a highly centralized country like Chile, it is very difficult to bring qualified teachers to places far from the larger cities; in a context of scarce resources, it is hard to set up laboratories, library facilities or teaching resources, and in many cases, these are simply not available (CNAP, 2003a).

The higher education system has thus become highly segmented: well consolidated, innovative, and developed institutions coexist with others that offer programmes of unknown or doubtful quality. It became necessary to establish external quality assurance mechanisms that provide effective incentives for institutions to manage the quality of their offerings, and to accept responsibility for their teaching, research or other functions they include in their mission statement.

Institutional accreditation focuses on the existence and effective operation of institutional policies and mechanisms addressed to fulfil institutional stated purposes, within a general framework of quality criteria.³⁸ All institutions applying for accreditation must demonstrate that they have adequate mechanisms for self-regulation in the fields of teaching at the degree level and institutional management. Institutions may add other fields, such as graduate studies, research, links with the disciplinary, professional and work environment, or the provision of teaching and learning infrastructure (CNAP, 2004).

The evidence provided by the institutions includes a review of policies and regulations dealing with the above-mentioned fields; a survey of the different levels of operation for

each field, in order to ascertain the degree of application of these policies and mechanisms within the institution; and case studies which provide evidence about their application and outcomes. Institutions are then visited by an external review team made up of specialists for each field, with the participation of national and foreign experts. Accreditation may be granted for seven years, for shorter periods, or it can be denied.

Institutional accreditation may be an appropriate, albeit slow, way of dealing with transnational higher education, particularly that offered in twinning arrangements, dual degrees or other means involving the co-operation of a national institution. If an institution wishes to be accredited, it must show that it has adequate provisions in place to ensure the quality of all the programmes it offers, including any transnational agreements” (International Institute for Educational Plannig, 2007, pp. 105-109).

(Programa de acreditación, para títulos profesionales y técnicos

En este contexto, en 1998, el Ministerio de Educación creó una Comisión Nacional de Acreditación (CNAP), encargada de diseñar un proceso de acreditación y llevarlo a cabo. La comisión tiene 14 miembros nombrados por el Ministro de Educación, y un personal técnico a cargo de la coordinación y la gestión de los procedimientos de acreditación. Sus fondos provienen del presupuesto nacional, como parte de un programa integral para la mejora de la calidad y la equidad en la educación superior (Reich, 2000; Ministerio de Educación, 2002).

CNAP desarrolló criterios y procedimientos de acreditación, con la participación de profesores, asociaciones profesionales, y empleadores o usuarios de los servicios de los graduados en cada campo específico. La garantía externa de calidad se centra en la evaluación de los insumos y procesos vinculados a la definición de los resultados de aprendizaje esperados para los diferentes campos, y se trata de una auto-evaluación y revisión externa por equipos nacionales e internacionales (CNAP, 2001).

La acreditación es voluntaria, y no existen incentivos financieros para los programas acreditados. A pesar de ello, más de 300 programas han solicitado la acreditación. Si bien representan sólo el 10 por ciento del número total de programas, y cubren cerca del 35 por ciento de la matrícula. La acreditación completa dura siete años, después de lo cual los

programas deben renovar su acreditación. Los programas pueden, sin embargo, estar acreditados por períodos más cortos, de acuerdo con sus puntos fuertes y débiles, y la existencia de planes de mejora.

Programa de acreditación para posgrado

Durante la década de 1990, los programas nacionales de posgrado se desarrollaron e iniciaron su consolidación. La necesidad de proporcionar subvenciones y becas a los alumnos hizo necesario establecer algunos medios para determinar qué programas cumplen con estándares de calidad. Un mecanismo de acreditación se ha desarrollado, bajo la tutela de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT), y comenzó a operar a mediados de la década de 1990.

La acreditación de programas de Postgrado está disponible para todos los doctorados y las maestrías que se ofrecen en las zonas donde no hay títulos de doctorado consolidados. La razón detrás de esto es que la principal consecuencia de la acreditación es la elegibilidad para becas y ayudas, que están disponibles sólo para los estudiantes que deseen seguir programas académicos orientados hacia el desarrollo de las capacidades de investigación.

Los programas de doctorado son evaluados a través de la provisión de un conjunto básico de información relevante, que es revisado por pares externos. El enfoque de la evaluación es el impacto de los programas en términos de desarrollo académico de sus egresados y su rendimiento en términos de publicaciones, patentes y otros resultados similares.

Los programas de maestría tienen dos opciones: pueden seguir un proceso muy similar al de los programas de doctorado, o bien pueden llevar a cabo su auto-evaluación, organizar el examen externo y facilitar a la Comisión los dos informes, además de las pruebas necesarias para apoyarlos. La agencia de acreditación decide si somete el proceso a una auditoría académica o simplemente aceptar las conclusiones. La decisión se toma sobre la base de la información proporcionada, la memoria institucional, y un muestreo aleatorio de los programas a ser auditados.

La acreditación de programas de Postgrado puede ser un medio para hacer frente a la mayoría de las ofertas transnacionales, que pertenecen a la categoría de programas de

posgrado. Sin embargo, como ya se mencionó, la acreditación se dirige sólo a los programas académicos, y muy pocas de las ofertas transnacionales entran en esta categoría. Por lo tanto, en la mayoría de los casos, las ofertas transnacionales no son elegibles para la acreditación, aun cuando se ofrecen en un doble esfuerzo con las instituciones reconocidas.

La acreditación institucional

A medida que el sistema de educación superior creció, los lugares para estudiantes comenzaron a superar el número de candidatos posibles, y las instituciones comenzaron agresivamente a perseguir a los estudiantes en todas partes. Una de las principales estrategias fue abrir sucursales en ciudades más pequeñas en todo el país.

Mientras que llevar la educación superior a los estudiantes puede ser percibido como algo bueno, en realidad no es así, si es que las instituciones no pueden ofrecer una enseñanza de calidad. En un país altamente centralizado como Chile, que es muy difícil llevar a docentes calificados a lugares alejados de las grandes ciudades, en un contexto de recursos escasos, es difícil establecer laboratorios, servicios de biblioteca y recursos didácticos, y en muchos casos, simplemente no están disponibles (CNAP, 2003a).

El sistema de educación superior se ha hecho altamente segmentado: instituciones bien consolidadas, innovadoras y desarrolladas coexisten con otras que ofrecen programas de calidad desconocida o dudosa. Se hizo necesario establecer mecanismos externos de aseguramiento de calidad que proporcionen incentivos eficaces para que las instituciones gestionen la calidad de sus ofertas, y acepten la responsabilidad de su enseñanza, su investigación y otras funciones que incluyen en la declaración de su misión.

La acreditación institucional se centra en la existencia y el funcionamiento eficaz de las políticas institucionales y los mecanismos institucionales dirigidos a cumplir los propósitos establecidos, dentro de un marco general de criterios de calidad. Todas las instituciones que soliciten la acreditación deben demostrar que cuentan con mecanismos adecuados para la autorregulación en los ámbitos de la enseñanza en el nivel de grado y la gestión institucional. Las instituciones pueden agregar otros campos, tales como estudios de postgrado, investigación, vinculación con el medio ambiente disciplinario, profesional y de trabajo, o la prestación de la enseñanza y el aprendizaje de la infraestructura (CNAP, 2004).

Las pruebas aportadas por las instituciones incluyen una revisión de las políticas y reglamentos relativos a los campos antes mencionados, un estudio de los diferentes niveles de operación para cada campo, a fin de determinar el grado de aplicación de estas políticas y mecanismos dentro de la institución; y estudios de caso que proporcionen pruebas sobre su aplicación y los resultados. Las instituciones son entonces visitadas por un equipo de revisión externo formado por especialistas en cada campo, con la participación de expertos nacionales y extranjeros. La acreditación se podrá conceder durante siete años, por períodos más cortos, o puede ser negada.

La acreditación institucional puede ser una forma adecuada, si bien una forma lenta, de ocuparse de la educación superior transnacional, en particular, que se ofrece en los acuerdos de hermanamiento, los grados duales u otros medios relacionados con la cooperación de una institución nacional. Si una institución desea ser acreditada, deberá demostrar que cuenta con disposiciones adecuadas en el lugar para garantizar la calidad de todos los programas que ofrece, incluyendo los acuerdos transnacionales) (International Institute for Educational Plannig, 2007, pp. 105-109).

“The higher education system in Oman

The institutional organization of education, including higher education in Oman, is structured into two main levels. At the policy-making level there is the Higher Education Council. This is responsible for setting the general objectives, policies and strategies for the education system as a whole, and for allocating tasks and responsibilities for individual organizations. It is also responsible for co-ordinating activities undertaken by these organizations. At the second level, we have the different ministries and institutions that are responsible for implementing the objectives, policies and strategies approved by the Higher Education Council. These include: the Ministry of Education, the Ministry of Higher Education, the Sultan Qaboos University, the Ministry of Manpower, and the Ministry of Health” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 141).

(La organización institucional de la educación, incluyendo la educación superior en Omán, se estructura en dos niveles principales. A nivel de formulación de políticas es el Consejo de Educación Superior. Este es responsable de establecer los objetivos generales, las

políticas y estrategias para el sistema educativo en su conjunto, y para la asignación de tareas y responsabilidades de cada organización. También es responsable de la coordinación de las actividades llevadas a cabo por estas organizaciones. En el segundo nivel, contamos con los diferentes ministerios e instituciones que se encargan de la aplicación de los objetivos, políticas y estrategias aprobadas por el Consejo de Educación Superior. Estos incluyen: Ministerio de Educación, Ministerio de Educación Superior, Universidad Sultán Qaboos, Ministerio de Recursos Humanos y Ministerio de Salud) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 141).

“The fact that there was no formal education in Oman prior to the 1970s was the main reason for this policy. At the same time, and because of this situation, the number of Omani students leaving secondary school and demanding higher education was small. Accordingly, all secondary school graduates wishing to continue to higher education were given scholarships to study abroad, which covered the cost of their studies, travel, and living expenses” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 144).

(El hecho de que no existía una educación formal en Omán antes de la década de 1970 fue la principal razón para esta política. Al mismo tiempo, y debido a esta situación, el número de estudiantes que salían de la escuela secundaria en Omán y una exigente educación superior era pequeño. En consecuencia, todos los egresados de secundaria que deseaban continuar con la educación superior recibieron becas para estudiar en el extranjero, que cubrían el costo de sus estudios, viajes y gastos de manutención) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 144).

“The number of Omani students that were sent abroad on scholarships started to decline during the second half of the 1980s and the 1990s as a result of establishing local higher education institutions, notably the Sultan Qaboos University and the colleges of education” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 146).

(El número de estudiantes omaníes que fueron enviados al extranjero con becas comenzó a disminuir en la segunda mitad de la década de 1980 y 1990 como resultado del establecimiento de instituciones locales de educación superior, en particular la Universidad

Sultán Qaboos y las escuelas superiores de educación) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 147).

“The formal education revolution, which has taken place in Oman since the 1970s, and the lack of qualified Omanis to meet the labour demand of this development, forced the government to depend on an expatriate labour force, especially in teaching occupations. Other Arab countries that had surplus teachers such as Egypt, Sudan and Jordan were the main sources” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 148).

“Teacher training centres offering a diploma in education were first opened in 1976. The enrollees of these centres were graduates of intermediate schools who were trained for three years to be teachers at the primary level. In 1980, as a result of the expansion of education, the requirement for admission to these centres was limited to secondary school graduates” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 148).

(La revolución de la educación formal, que tuvo lugar en Omán desde 1970, y la falta de omaníes calificados para satisfacer la demanda laboral de este desarrollo, obligó al gobierno a depender de una fuerza de mano de obra extranjera, especialmente en ocupaciones docentes. Otros países árabes que tenían un excedente de profesores, como Egipto, Sudán y Jordania fueron las fuentes principales) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 148).

(Centros de formación de profesores que ofrecían un diploma en educación se abrieron por primera vez en 1976. Los afiliados a estos centros eran graduados de las escuelas intermedias que fueron entrenados durante tres años para ser maestros en el nivel primario. En 1980, como resultado de la expansión de la educación, el requisito para la admisión en estos centros se limitaba a los graduados de las escuelas secundarias) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 148).

“According to the laws and regulations for the establishment and provision of private higher education, local universities and colleges must be affiliated to recognized and accredited foreign universities. The systems, methods, programmes and qualifications of these universities are adopted in the Omani institutions so, on the whole, they can be

characterized as franchised higher education programmes” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 152).

(De acuerdo con las leyes y reglamentos para el establecimiento y la prestación de educación superior privada, las universidades y colegios locales deben estar afiliados a universidades extranjeras reconocidas y acreditadas. Los sistemas, métodos, programas y titulaciones de estas universidades se adoptan en las instituciones de Omán por lo que, en general, pueden ser reconocidas como franquicias de programas de educación superior) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 152).

“Links with foreign academic institutions were imposed by the government to ensure quality and to safeguard the interests of students and parents against low-quality programmes of education and unrecognized degrees and qualifications” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 154).

(Los vínculos con instituciones académicas extranjeras fueron impuestos por el gobierno para asegurar la calidad y salvaguardar los intereses de los estudiantes y padres de familia en contra de los programas de baja calidad de la educación y los grados y títulos no reconocidos) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 154).

The process of accreditation

“Hitherto, all quality assurance and accreditation has been the responsibility of the Ministry of Higher Education. A potential franchisee would have to apply to the ministry to seek permission to go ahead with a franchise scheme. Before giving permission, the ministry requires a feasibility study to be conducted and will itself investigate the proposal to discover, for example, whether the franchiser had received accreditation in its own country. If the programme is not accredited in the franchiser’s own country, then the ministry will require an alternative programme to be sought. This discipline does not apply to domestic public higher education bodies such as the Sultan Qaboos University. In 2001, however, an Accreditation Board was established to assume responsibility for all accreditation, both domestic and franchised. It was desired that an accreditation body be independent of the influence of any higher education institution, domestic or foreign. Moreover, the combining of all accreditation work in one body that possesses its own resources and facilities might

be expected to lead to greater cost efficiency” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 173).

El proceso de acreditación

(Hasta ahora, todas las garantías de calidad y acreditación habían sido responsabilidad del Ministerio de Educación Superior. Una potencial franquicia tendría que aplicar al ministerio y pedir permiso para seguir adelante con un esquema de franquicias. Antes de dar el permiso, el ministerio requiere un estudio de viabilidad que sea llevado a cabo y que investigue la propuesta, por ejemplo, si el franquiciador ha recibido la acreditación en su propio país. Si el programa no está acreditado en el país del franquiciador, el ministerio exigirá un programa alternativo. Esta disciplina no se aplica a los órganos nacionales de educación superior públicos como la Universidad Sultán Qaboos. En 2001, sin embargo, una Junta de Acreditación se creó para que asuma la responsabilidad de todas las acreditaciones tanto nacionales como de las franquicias. Se deseaba que sea un organismo de acreditación independiente de la influencia de cualquier institución de educación superior, nacional o extranjero. Por otra parte, la combinación de todos los trabajos de acreditación en un organismo que posee sus propios recursos e instalaciones podría esperarse que obtenga una mayor rentabilidad) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 173).

Overview of the Philippine higher education system

“Philippine higher education institutions offer a wide variety of academic programmes, but only a small percentage of these may be considered as high quality. Moreover, a mismatch continues to be observed between the content and graduates of these programmes on the one hand and the expectations or needs of employers and society on the other” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 195).

(Las instituciones de educación superior filipinas ofrecen una amplia variedad de programas académicos, pero sólo un pequeño porcentaje de ellas pueden ser consideradas de alta calidad. Por otra parte, una falta de coincidencia se sigue observando entre el contenido y los graduados de estos programas, por un lado, y las expectativas y necesidades

de los empleadores y de la sociedad, por el otro) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 195)

“Accreditation in the Philippines is voluntary, private and programme-based. It has four levels, the highest of which is Level IV granted to an institution with 75 per cent of its programmes accredited at Level III for at least two five-year terms. Only 8 per cent of the total number of programmes has Level II and III accreditation from local accrediting agencies, and only 228 HEIs, representing 15 per cent of the total number, have Level II and III accredited programmes. So far, only one private HEI (De La Salle University – DLSU, Manila) has Level IV institutional accreditation” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 207)

(La acreditación en las Filipinas es voluntaria, privada y programática. Tiene cuatro niveles, el más alto Nivel es el IV que concede a una institución el 75 por ciento de sus programas acreditados en el Nivel III por lo menos durante dos períodos de cinco años. Sólo el 8 por ciento del número total de programas tienen niveles II y III de acreditación de las agencias acreditadoras locales, y sólo 228 instituciones de educación superior, representan el 15 por ciento del total, cuentan con programas de nivel II y III acreditados. Hasta ahora, sólo una IES privada (De La Salle University - DLSU, Manila) tiene un nivel de acreditación institucional IV) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 207).

“Accreditation is used as an indirect indicator of quality, which may be used for differentiating programmes and institutions in terms of quality. At the same time, it is a means for promoting quality improvement as each accreditation level carries certain benefits or incentives such as progressive deregulation, grants and subsidies. Accreditation is one of the major criteria in the selection of centres of excellence that are granted development assistance from the Higher Education Development Fund” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 248).

(La acreditación es utilizada como un indicador indirecto de la calidad, que se puede usar para diferenciar los programas e instituciones en términos de calidad. Al mismo tiempo, es un medio para promover la mejora de la calidad, ya que cada nivel de acreditación conlleva

ciertos beneficios o incentivos tales como la desregulación progresiva, becas y subvenciones. La acreditación es uno de los criterios principales para la selección de centros de excelencia que conceden ayuda al desarrollo del Fondo de Desarrollo de la Educación Superior) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 248).

National regulation of transnational higher education: a South African case study

“The rise of transnational higher education provision in South Africa and the development of a regulatory framework¹ to govern its operations must be seen against the background of three factors:

- The social, political and economic opening up of South Africa after the first democratic elections in 1994, giving internationalization a new impetus and heightening the impact of globalization on many key aspects of South African society and the economy.
- The restructuring of South African higher education, following the democratic transition in 1994, in order to produce a single system that is more co-ordinated, equitable and responsive to the needs of a post-apartheid South Africa.
- The rapid growth in South Africa of private provision, especially in the last decade, in a context where the large majority of private providers are local for-profit institutions” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 281).

(El aumento de la oferta transnacional de educación superior en Sudáfrica y el desarrollo de un marco reglamentario que regule su funcionamiento debe ser visto en el contexto de tres factores:

- La apertura social, política y económica de Sudáfrica después de las primeras elecciones democráticas en 1994, dando un nuevo impulso a la internacionalización y el aumento de las repercusiones de la globalización en muchos aspectos clave de la sociedad sudafricana y la economía.
- La reestructuración de la educación superior en Sudáfrica, a raíz de la transición democrática en 1994, con el fin de producir un sistema único que sea más

coordinado, equitativo y sensible a las necesidades de África luego de la segregación racial.

- El rápido crecimiento en Sudáfrica de la prestación privada, sobre todo en la última década, en un contexto donde la gran mayoría de los proveedores privados son locales con fines de lucro) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 281).

“The Higher Education Act of 1997 indicates the mandate of the HEQC with respect to quality assurance as follows: (a) promote quality assurance; (b) audit the quality assurance mechanisms of higher education institutions; and (c) accredit programmes of higher education.

The HEQC was established in May 2001 as a permanent subcommittee of the CHE, an independent statutory body that advises the Minister of Education on all aspects of higher education. Where necessary, this includes advice on quality promotion and quality assurance. The requirements of institutional audit and programme accreditation form the foundation of the regulatory system for safeguarding quality, applicable as much to transnational providers as to local providers. The HEQC has commenced with the implementation of its quality assurance system in 2004” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 295).

(La Ley de Educación Superior de 1997 indica que el mandato de la HEQC (Comité de Calidad de Educación Superior) con respecto a la garantía de calidad debe ser de la siguiente manera: (a) promover el aseguramiento de la calidad, (b) auditar los mecanismos de aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior, y (c) acreditar programas de educación superior.

El HEQC se estableció en mayo de 2001 como un subcomité permanente de la CHE (Consejo de Educación Superior), un organismo oficial independiente que asesora al Ministro de Educación en todos los aspectos de la educación superior. Cuando es necesario, incluye asesoramiento sobre la promoción de la calidad y garantía de calidad. Los requisitos de la auditoría institucional y la forma de acreditación del programa de la fundación del sistema de regulación para salvaguardar la calidad, es aplicable tanto a los

proveedores transnacionales como a los proveedores locales. El HEQC ha comenzado con la implementación de su sistema de aseguramiento de la calidad en 2004) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 295).

“The rationale for applying the requirements of all subsystems consistently across all institutions was to facilitate the development of a single co-ordinated good quality higher education system that allowed for greater portability of qualifications and articulation between institutions. Most importantly, students have a wider choice of higher education programmes and the possibility to transfer and gain credits from different institutions within South Africa” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 296).

(La justificación de la aplicación de los requisitos de todos los subsistemas de forma coherente en todas las instituciones es facilitar el desarrollo de un sistema educativo individual y coordinado de buena calidad superior que permita una mayor portabilidad de cualificaciones y de articulación entre las instituciones. Más importante aún, los estudiantes tienen una mayor variedad de programas de educación superior y la posibilidad de transferirse y obtener créditos de diferentes instituciones dentro de Sudáfrica) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 296).

“In a context of higher education provision that is of vastly uneven quality and where student awareness of quality issues is not uniformly high, the HEQC has prioritized the protection of students against poor quality programmes and maintaining the credibility of qualifications as non-negotiable. In its new programme accreditation framework, which came into operation in 2005, the HEQC plans to use a rigorous two-step process that will give accreditation status only to those programmes that can meet the minimum standards as specified in its 18 accreditation criteria. Accreditation will be granted to a programme for a stipulated period after an HEQC evaluation indicates that it meets or exceeds such minimum thresholds of educational quality” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 298).

(En un contexto de la oferta de educación superior es de una calidad muy desigual y donde la conciencia del estudiante de los problemas de calidad no es uniformemente alta, el HEQC ha dado prioridad a la protección de los estudiantes contra los programas de baja

calidad y mantener la credibilidad de las cualificaciones como no negociables. En el nuevo marco de acreditación de programas, que entró en vigor en 2005, los planes de HEQC son usar un riguroso proceso de dos pasos que dará la acreditación sólo a aquellos programas que puedan cumplir con los estándares mínimos establecidos por los criterios de acreditación. La acreditación se concede a un programa por un período estipulado después de una evaluación HEQC que indica que cumple o supera estos umbrales mínimos de calidad educativa) (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 298).

“National reviews constitute a particular form of accreditation that focuses on the re-accreditation of existing programmes in a specific discipline or programme area. Such reviews are conducted within the context of the general HEQC accreditation criteria, but they also include criteria specific to the programme or disciplinary area focused on. They take into account the views of experts and practitioners as well as stakeholders’ concerns and interests in the education and training of students and the production of professionals in a particular area, including the articulation between the learning programme and the skills required from graduates in the actual work situation, where appropriate.

National reviews have three main components: the re-accreditation of programmes, the follow-up processes on the re-accreditation outcomes, and the production of a report on the state of educational provision in a particular programme or disciplinary area, based on an analysis of the accreditation findings (...) The objectives of the follow-up on the re-accreditation outcomes are to ensure that programmes, which were conditionally accredited during the review, meet the conditions to become fully accredited, and to guarantee that the quality of provision for pipeline students in de-accredited programmes is given due consideration” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 299)

"Las revisiones nacionales constituyen una forma particular de acreditación que se centra en la renovación de la acreditación de los programas existentes en una disciplina o área específica del programa. Estas revisiones se llevan a cabo en el marco de los criterios de acreditación generales HEQC, pero también incluyen criterios específicos para el programa o área disciplinaria en el que se enfoca. Toman en cuenta las opiniones de expertos y profesionales, así como las preocupaciones de los interesados e intereses en la educación y la formación de los estudiantes y la producción de profesionales en un área en particular,

como la articulación entre el programa de aprendizaje y las habilidades requeridas de los graduados en una situación de trabajo real.

Los exámenes nacionales tienen tres componentes principales: la renovación de la acreditación de los programas, los procesos de seguimiento sobre los resultados de la renovación de la acreditación, y la producción de un informe sobre el estado de la oferta educativa en un programa en particular o área disciplinaria, basado en un análisis de los resultados de acreditación (...) Los objetivos del seguimiento sobre los resultados renovación de la acreditación es asegurar que los programas, que fueron acreditados condicionalmente durante la revisión, reúnen las condiciones para acreditarse plenamente y garantizar que la calidad de la prestación para los estudiantes de ductos en programas acreditados se le da la debida consideración” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 299)

“There are approximately 25,000 existing programmes in the different higher education sectors in the country. These have some form of accreditation obtained in the period before the implementation of the new programme accreditation system granted either by the HEQC or by a range of regulatory bodies that preceded the establishment of the HEQC. The HEQC has made it clear that it does not have the capacity or the resources to re-accredit all of these existing programmes except for the ones chosen for a national review, or if there are other specific reasons for re-accrediting some existing programmes. In addition to the resourcing constraints, the HEQC has also indicated that it would like to see higher education institutions assume an increasing measure of responsibility for the peer-driven external evaluation of programmes” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 300)

"Hay alrededor de 25.000 programas en los diferentes sectores de la educación superior del país. Estos han obtenido algún tipo de acreditación en el período anterior a la implantación del nuevo sistema de programa de acreditación concedido ya sea por el HEQC o por una serie de organismos reguladores que precedieron al establecimiento de la HEQC. El HEQC ha dejado claro que no tiene la capacidad ni los recursos para volver a acreditar todos estos programas ya existentes a excepción de los elegidos para un examen nacional, o si hay otras razones específicas para la re-acreditación de algunos programas existentes. Además de las

limitaciones de recursos, la HEQC también ha indicado que le gustaría ver que las instituciones de educación superior asuman una medida cada vez mayor de la responsabilidad de la evaluación externa por pares impulsada por los programas." (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 300)

"Since 1997, there has been a growth in the number of private providers of higher education in South Africa. Private providers offer mainly vocational education in the fields of IT, management studies, secretarial studies, public relations, marketing, communications, religion, beauty and skincare, and fashion design (Lange and Naidoo, 2003). Institutions typically catering for a niche programme area had an average of not more than 200 students, and were located in city centres and economic hubs of South Africa. They ranged from operations that were run by one person to those run by more than 100 persons, and were located in venues that ranged from single rooms to large campuses" (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 306)

"Desde 1997, ha habido un crecimiento en el número de proveedores privados de educación superior en Sudáfrica. Los proveedores privados ofrecen educación profesional principalmente en los campos de la informática, estudios de gestión, secretariado, relaciones públicas, marketing, comunicación, religión, belleza y cuidado de la piel y diseño de modas (Lange y Naidoo, 2003). Instituciones que abastecían normalmente al área del nicho de un programa tuvieron un promedio de no más de 200 estudiantes, y se encontraban en el centro de las ciudades y en centros económicos del Sudáfrica. Iban desde las operaciones que se ejecutan por una persona a los dirigidos por más de 100 personas, y se ubicaron en lugares que van desde habitaciones individuales hasta grandes campus" (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 306)

CONCLUSIONES:

"Las ofertas transnacionales sin duda podrían mejorar la calidad de la educación superior nacional, y lo hacen en algunas partes del mundo, especialmente cuando los sistemas locales de educación superior no pueden ofrecer programas actualizados, la facultad es mal entrenada, o la cobertura es baja.

En Chile, la situación es diferente. Desde 1980, el sistema de educación superior ha crecido, desde las ocho universidades que contaban con 120.000 estudiantes (aproximadamente el 10 por ciento de la cohorte) a 200 instituciones con más de 500.000 estudiantes, o cerca del 35 por ciento del grupo de edad correspondiente. Desde un sistema que partía de fondos públicos, a uno que se autofinancia y que cuenta con altas tasas de matrículas, incluso en las instituciones públicas. En la actualidad, prácticamente todos los solicitantes con cualificaciones básicas puede encontrar un lugar en una institución pública o privada, y el 60 por ciento de los estudiantes que estudian en el sector público están estudiando con la ayuda de becas o préstamos subsidiados. La composición de la facultad en la mayoría de las instituciones está cambiando: hay menos miembros a tiempo completo, más personas con experiencia en la práctica profesional a quienes se les pide que impartan clases, y hay un mercado creciente de graduados con maestrías y doctorados obtenidos en Chile o en el extranjero (lo que hace que sea más atractivo para los graduados regresar a Chile).

Los proveedores extranjeros no suelen llevar nuevas ofertas al país. Más bien, ellos ofrecen el mismo tipo de programas, y atienden a los estudiantes que pueden pagar tasas relativamente altas. Su oferta puede ser más flexible, en la medida en que ofrecen una mezcla de educación virtual y presencial, y que permite a los estudiantes a tiempo parcial organizar sus estudios en torno a sus otras actividades. Ellos usan el mismo tipo de método, la contratación de profesionales locales o académicos, y si traen a algún especialista, lo hacen por períodos muy cortos para ofrecer cursos concentrados.

En resumen, nuestra experiencia muestra los siguientes rasgos en la educación superior transnacional:

- Impulsado por el mercado de ofertas de programas transnacionales se concentra en las áreas de negocios y gestión, que son las que tienen un alto potencial para el pago de los estudiantes. El cincuenta por ciento de los programas identificados se encuentran en el área de negocios, y ningún otro campo se perfila como significativo.

- Innovación y flexibilidad en la organización de la enseñanza. La mayoría de los programas atienden a estudiantes mayores a tiempo parcial que ya cuentan con un título. Para este tipo de estudiantes, la combinación de presencial y enseñanza virtual es una ventaja, y la oportunidad de viajar al extranjero para completar los requisitos curriculares de un programa es también atractivo. Sin embargo, esto también significa que la mayoría de los estudiantes tienen una buena situación económica, o por lo menos que pueden permitirse altos honorarios de matrícula.
- El acceso para aquellos que pueden pagar (en un contexto donde el acceso a los estudiantes ricos no es un problema). Como se ha señalado anteriormente, los programas transnacionales son costosos (aunque sus honorarios no son significativamente mayores a algunos programas nacionales). La educación superior chilena solía basarse en las calificaciones. En la actualidad, es más dependiente de la capacidad de pago, al menos en el sector privado, donde las ayudas públicas, becas y préstamos son escasos.
- La falta de regulación y la dificultad de obtener información sobre los programas transnacionales hacen que sea muy difícil de aprender acerca de la calidad real de un programa determinado. En algunos casos, es posible inferir la calidad de la información general (como el relativo prestigio de la institución que ofrece el programa, o las calificaciones de la facultad). Sólo es posible monitorear la información que publicitan los diferentes programas, y asegurarse de que la información que se proporciona a los estudiantes no es falsa
- Las ofertas transnacionales se concentran sobre todo en las áreas metropolitanas (es decir, en lugares con una alta densidad de población, donde es fácil encontrar alumnos y profesores). Este es el caso de la mayoría de las ofertas de educación superior, y en aquellos casos en que las instituciones abran sucursales en zonas rurales o distantes, siempre existe la pregunta sobre la disponibilidad de profesorado cualificado o recursos didácticos. Sin embargo, el país ya cuenta con más de un número suficiente de instituciones de educación superior y los programas, y no parece haber ninguna necesidad real de "más de lo mismo".

- Las ofertas transnacionales rara vez hacen una contribución significativa a la universidad local que aloja estos programas. En muchos casos, se llevan más de la apariencia de una franquicia de un acuerdo de hermanamiento, aunque se presentan como la última, porque es la institución local la que ofrece la facultad, los recursos didácticos y, en muchos casos, el diseño curricular” (International Institute for Educational Plannig, 2007, pp. 114 - 116)

“El impulso para la prestación transnacional de la enseñanza superior en Omán fue, sin duda económico. La población ha estado creciendo rápidamente, y por encima del 50 por ciento son jóvenes de 15 años o menos. El gobierno ha tenido que importar trabajadores extranjeros en todas las áreas de la economía y en todos los niveles de experiencia, y ha carecido de la infraestructura para educar a la población, especialmente en los niveles superiores durante las primeras etapas de desarrollo. Sin duda, la ventaja de la prestación transnacional a Omán es que es una manera relativamente rápida y barata de lograr la rápida expansión de la educación superior. Lo que en otra circunstancia puede tomar décadas se puede lograr en pocos años, las deficiencias en infraestructura educativa, pericia y experiencia pueden ser remediadas mediante la importación” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 176)

“Como hemos visto, la mayoría de los estudiantes de programas de franquicias son financiados por el gobierno. Por lo tanto, la principal fuente de financiamiento para estos programas franquicia sigue siendo el gobierno” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 179)

“La educación transnacional se ha observado que desarrollar todo cuando los sistemas nacionales no son capaces de responder a la demanda de acceso: (a) en los países o regiones en los que hay grandes diferencias entre la oferta y la demanda de educación superior, (b) en los sistemas donde el oferta de educación superior es débil, donde el proceso de selección es muy restrictiva, (c), donde existen lagunas notables entre el contenido del programa y el estudiante y / o expectativas del empleador, y (d) en los sistemas rígidos que carecen de programas de diversificación sin oportunidades para el aprendizaje y trabajar al mismo tiempo, y no hay opción para que los estudiantes aprendan en el idioma de su

elección (Asociación Internacional de Universidades, sf)” (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 263)

“La expansión mundial de la educación privada y transnacional superior ha sido generada en gran medida por la demanda social de "más", "diferente" y "mejor" educación superior (Kruss, 2002; 2004; Levy, 1993; Altbach, 1999). Sudáfrica no es la excepción. *El Libro Blanco 3: Un Programa para la Transformación de la Educación Superior* transformación ha reconocido el papel complementario de la educación privada y transnacional más alta en la contribución al desarrollo de los recursos humanos en Sudáfrica.

Sin embargo, este estudio ha demostrado que la educación transnacional en el Sudáfrica proporciona un acceso que no es particularmente importante, dado el tamaño y la naturaleza de su matrícula en comparación con el resto del sistema de educación superior, (b) la oferta de programas "palmitas", sobre todo en los negocios y la gestión, no contribuyen de manera significativa al desarrollo de recursos humanos globales de las necesidades del país, (c) la falta de un compromiso social con la sociedad sudafricana, (d) se han limitado las asociaciones locales con las instituciones locales; (e) no se lleva a cabo casi ninguna investigación, (f) dependen en gran medida de unos pocos académicos a tiempo completo y muchos a tiempo parcial, (g) son principalmente instituciones públicas con buenas misiones en sus países de origen, pero con ánimo de lucro en países extranjeros; y (h) no se centran en los imperativos de desarrollo o los objetivos del Libro Blanco sobre la educación superior en el Sudáfrica.

A pequeña escala, los proveedores transnacionales en Sudáfrica se han convertido en parte de los procesos que seleccionan y socializan las élites. En el contexto contemporáneo de Sudáfrica, lo que significa que funcionan para facilitar la movilidad internacional, posiblemente para fines de emigración, y responden a la demanda de algunos sudafricanos blancos históricamente privilegiados para la educación que se percibe que podría ser mejor que la ofrecida por el sector público. Con base en la evidencia en los apartados anteriores, se puede concluir que las instituciones transnacionales en Sudáfrica proveen necesariamente "más", "mejor" y "diferente" educación superior. A diferencia de los proveedores locales privados, que no juegan un papel complementario en el sistema de educación superior pública del país.

La prestación transnacional tiene el potencial de desempeñar un papel complementario importante para la educación superior pública en los países en desarrollo, sobre todo en contextos donde existe una creciente presión para aumentar las tasas de participación de los estudiantes para asegurar un desarrollo socioeconómico viable y sostenible, pero donde los fondos públicos son cada vez más escasos. Los países en desarrollo necesitan, sin embargo, el desarrollo de marcos de política y normativas en las que se integra la educación transnacional en el sistema local de una manera coherente y eficaz. El reglamento para la provisión de la educación transnacional debe incluir lo siguiente:

- Los proveedores transnacionales deben ser reconocidos y legalizados académica y financieramente, es decir, el sistema nacional de educación superior tiene que reconocer legalmente a los proveedores transnacionales, como parte del sistema nacional. Los estudiantes de los proveedores transnacionales deben ser capaces de transferirse de estas a instituciones a una públicas que pierdan créditos. En términos de reconocimiento financiero, los proveedores transnacionales necesitan ser regulados por los requisitos legales financieros del país importador, por lo tanto, dando al país anfitrión algún recurso legal en caso de irregularidades financieras por parte del proveedor transnacional.
- Los proveedores transnacionales tienen que firmar una declaración de que actuarán de acuerdo con los objetivos de las políticas nacionales del país importador. Esto animará a ofrecer programas en campos que no son sólo lucrativos, pero también den valor a la agenda de desarrollo del país importador. De esta manera, podrían jugar un papel importante para complementar y fortalecer la prestación pública de educación superior.
- Los proveedores transnacionales tienen que ser financieramente viables, con modalidades de seguimiento periódicas y notificaciones a las autoridades nacionales. Se debe considerar la creación de un fondo de fidelidad que permita a los estudiantes recuperar sus honorarios en el caso de programas que sean des-acreditado.

- Todas las calificaciones ofrecidas por proveedores transnacionales tienen que ser reconocidos en su país de origen, deben tener la garantía de calidad para la exportación de su país de origen, e idealmente debería estar registrado en el marco nacional de calificaciones del país de origen, si es que tiene uno. Las instituciones extranjeras deben presentar una prueba de la equivalencia de las cualificaciones, la prueba de reconocimiento y acreditación en su país de origen, y la prueba de la inscripción en el marco nacional de calificaciones del país de origen. De esta forma, la movilidad y la transferibilidad de las cualificaciones se facilitarían a los estudiantes en los programas transnacionales.
- Las franquicias de programas de proveedores transnacionales a proveedores locales están a menudo, inmersas en problemas relacionados con la calidad. Cuando sea posible, la franquicia se debe evitar, o al menos examinarla cuidadosamente. Los proveedores transnacionales deben ser instados a ofrecer sus propios programas y deben rendir cuentas por la calidad de la prestación.
- Todos los proveedores, incluidos los proveedores transnacionales, deberían estar sujetos a los mismos requisitos nacionales de calidad de una sólida agencia nacional de calidad, que desarrolla sus sistemas consistentemente a través de proveedores públicos, privados y transnacionales de educación superior.

El marco anterior es apropiado para un país que tiene bien desarrollado un sistema público de educación superior donde la demanda de educación superior no supera a la oferta. Dada esta situación en Sudáfrica, el marco regulatorio podría permitirse el lujo de declarar ilegal la franquicia de enseñanza superior fomentando al mismo tiempo las alianzas tradicionales, tales como el intercambio de personal y las ofertas conjuntas de los programas académicos. Esas alianzas tienen el potencial de mejorar la capacidad de los proveedores locales para ofrecer programas de buena calidad académica. De hecho, hay muchos ejemplos de estas asociaciones.

Por otro lado, cuando hay una mayor demanda que oferta de la educación superior, los sistemas nacionales necesitan desarrollar un marco normativo que estimule el crecimiento de las diferentes formas de prestación de servicios educativos. En tal caso, el marco

regulatorio podría fomentar la oferta de educación superior de calidad a través de relaciones con franquicias que se supervisan de alguna manera. Sólo a las instituciones de países extranjeros, que cumplan todos los requisitos de calidad en su país de origen, se les debe permitir franquiciar la educación. Estas instituciones deben obtener la aprobación de sus organismos nacionales de control de calidad, lo que indica que tienen la capacidad de ofrecer una franquicia de educación de buena calidad. Este requisito ayudará a los países importadores con una nuevas o poco desarrolladas agencias nacionales de control de calidad para tener ciertas garantías de una provisión de pobre calidad de educación superior” (International Institute for Educational Plannig, 2007, pp. 324 - 327)

BIBLIOGRAFÍA:

College of Banking and Financial Studies. 2004. Achievements. Report. Oman.

Ministry of Education. 2003. Statistical Year Book. Oman.

Ministry of Higher Education. 2002. The guide for the establishment of private universities, colleges, and higher education institutes. Oman (document in Arabic).

Ministry of Higher Education. 2003. Statistical Year Book. Oman.

Ministry of Legal Affairs. 1998, 2000, 2001. Oman Official Gazette, Royal Decrees 67/2000, 25/2001, 97/2001. Oman.

Ministry of National Economy. 1993, 2003. Results of the population census. Oman.

Ministry of Higher Education. 2004. Statistical Year Book. Oman.

Yussof, I. 2000. Private higher education in Malaysia, Ph.D thesis. United Kingdom: University of Sheffield.

AMA Online web site: www.jetlink.com.ph/~aclczam/top.html. Accessed on 12 November 2003.

CSC. 2003. Revised policies on qualification standards.

CMO (Commission on Higher Education Memorandum Orders): CMO No. 26, s. 1995. Policies and guidelines for extension classes. CMO No. 31, s. 1995. Policies on voluntary accreditation in aid of quality and excellence in higher education.

CMO No. 13, s. 1998. Guidelines on the procedures to be followed by HEIs intending to increase tuition fees effective the beginning of SY 1998-1999.

CMO No. 1, s. 2000. Policies and guidelines in the implementation of international linkages and twinning programmes.

CMO No. 35, s. 2000. Updated policies and guidelines on Open Learning and Distance Education.

CMO No. 30, s. 2001. Updated policies and standards for nursing education.

CMO No. 32, s. 2001. Grant of autonomy and deregulated status to selected higher education institutions with benefits accruing thereto.

CMO No. 6, s. 2003. Policies and guidelines on transnational education.

CMO No. 21, s. 2003. Grant of autonomy and deregulated status to selected higher education institutions with benefits accruing thereto (second batch).

CHED Special Order (CSO) No. 42, s. 2003. Guidelines for the formulation of policies and standards of academic programmes.

Daguay, J.P.; Padua, R.N. 2001. "The supply of and demand for higher education graduates in the Philippines" In: Higher education research papers, 1, 83-95.

DECS. 1992. Manual of regulations for private schools. Manila: DECS.

Edralin, D.M. 2001. An in-depth study of the college/university-industry linkage in the Philippines. Higher education research papers (1), 55-81.

Government of the Philippines. 1982. Batas Pambansa 232 [The Education Act of 1982].

Hauptman, A.; Cao, S. 2001. Student financial aid in higher education.

A framework for reform. ESDP-TA 3500:PHI. Final report.

International Association of Universities. No date. Globalization and higher education transnational education.

Jose Rizal University. 2003. Tuition fee survey of Metro Manila schools, 2003/2004.

La Roque, N. 2001. Private education in the Philippines: A market and regulatory survey and outline of a proposed technical assistance. Report prepared for the Asian Development Bank.

Manasan, Rosario G. 2001. Education sector development programme: Social and poverty assessment. ESDP-TA 3500: PHI. Final report.

Medium-term Higher Education Development and Investment Plan 2001-2004. Manila, Philippines: CHED.

Medium-term Philippine Development Plan 2001-2004. Manila, Philippines: NEDA.

OBHE. 2002. "AMA University partners with Intralearn – Both seeking global expansion". Breaking news archive. In: OBHE, 21 June 2002.

Padua, R.N. 2000. Memorandum report. Evaluation of AMA Computer College, Quezon City Re: University status, 29 November 2000.

PACU. 2002. "Educators speak: On the issues of globalization". Manila Bulletin, 10 February 2002; 17 February 2002.

PCER. 2000. PCER Agenda.

PRC Modernization Act of 2000 (RA No 8981).

Punzal, M.D. 2000. Commissioner's report on his visit of the AMA Computer College-Quezon City on its Board for Conversion to University Status. 19 November 2000.

Southville Foreign Colleges web site: <http://sfc-international.com/>

Tan, E.A. et al. 2002. The structure and inflation of tuition fees in the Philippine colleges and universities. Paper presented in PIDS-PES Distinguished Speakers' Lecture series. NEDA, Makati City, Philippines, 29 August 2002.

Tan, E.A. et al. 2001. Studies on the access of the poor to higher education.

TA 3609 PHI/SSTA report.

TTESDA. 2002. Programmes/courses registered under the Unified TVET Programme Registration and Accreditation System (UTPRAS). December 2002.

Internet sources:

<http://cisco.netacad.net> www.ama.edu.ph www.avaya.com www.smartforce.com

www.unesco.org/iau/globalization/tne.html

ANC. 1992. Policy guidelines for a democratic South Africa. Johannesburg: African National Congress.

Altbach, P. (ed.). 1999. Private prometheus: private higher education and development in the 21st century. Chestnut Hill: Boston College Center for International Higher Education and Greenwood Publishing Co.

Badat, S. 2004. Transforming South African higher education, 1990-

2003: goals, policy initiatives and critical challenges and issues. In: Cloete, N.; Pillay, P.; Badat, S.; Moja, T. "National policy and a regional response in South African higher education". London: James Curry.

Bitzer, E. 2002. "South African legislation on limiting private and foreign higher education: Protecting the public or ignoring globalization?" In: South African Journal of Higher Education, 16(1), 22-28.

CHE (Council on Higher Education). 1999. The state of South African higher education. Annual Report. Pretoria: CHE.

CHE. 2000a. Thinking about the South African higher education institutional landscape: an international comparative perspective on institutional differentiation and restructuring. Research report. Pretoria: CHE.

CHE (Council on Higher Education). 2000b. Towards a new higher education landscape: meeting the equity, quality and social development imperatives of South Africa in the 21st century. Pretoria: CHE.

CHE.2001a. New academic policy for programmes and qualifications in higher education. Discussion document. Pretoria: CHE.

CHE. 2001b. The state of South African higher education. Annual Report. Pretoria: CHE.

CHE. 2002a. Institutional audit framework. Pretoria: CHE.

CHE. 2002b. Programme accreditation framework. Pretoria: CHE.

CHE. 2003. Higher education monitor: the state of private higher education in South Africa. Pretoria: CHE.

CHE (Council on Higher Education). 2004. Higher education monitor: the state of provision of MBA in South Africa. Pretoria: CHE.

CHE. Higher Education Quality Committee. 2001a. Quality assurance in the 21st century: lessons for a new QA agency. Pretoria: CHE.

CHE. Higher Education Quality Committee. 2001b. Founding Document. Pretoria: CHE.

DOE (Department of Education). 1996. A framework for transformation.

Report by the National Commission on Higher Education. Pretoria: DOE.

DOE. 1997a. Education White Paper 3: A programme for the transformation of higher education. Pretoria: DOE.

DOE. 1997b. Education White Paper 3: A programme for the transformation of higher education. Pretoria: DOE.

- DOE. 1997c. Higher Education Act (Act No. 101 of 1997). Pretoria: CHE.
- DOE. 2001a. Funding of public higher education: a new framework. Pretoria: DOE.
- DOE. 2001b. National Plan for Higher Education. Pretoria: DOE.
- DOE. 2002a. Transformation and restructuring: A new institutional landscape for higher education. Government Gazette No. 23459. Pretoria.
- DOE. 2002b. Regulations for the registration of private higher education institutions. Pretoria: DOE.
- Government of South Africa. 1996. The Constitution of the Republic of South Africa, Act No. 108. Pretoria: Government of South Africa.
- Higher Education Act of the Republic of South Africa, No. 101 of 1997.
- Kruss, G. 2002. "More, better, different? Understanding private higher education in South Africa". In: Perspectives in Education, 20(4),15-28.
- Kruss, G. 2004. Chasing credentials and mobility: Private higher education in South Africa. Pretoria: HSRC Press.
- Lange L.; Naidoo P. 2003. "Private provider qualifications and the labour market – Market responsiveness: reality or myth". In: Quarterly Review of Education, 10(2), June 2003, 13-15
- Levy, D. 1993. "Recent trends in the privatization of Latin American higher education: solidification, breadth and vigor". In: Higher Education Policy, 6(4), 13.
- Mabizela, M. 2004. Recounting the state of private higher education in South Africa. Paper prepared for the Policy Forum on private higher education in Africa, 2-3 November 2004, Accra, Ghana.
- Mabizela, M.; Subotzky, G.; Thaver, B. 2000. The emergence of private higher education in South Africa: Key issue and challenges. A discussion document prepared for the CHE Annual Consultative Conference, Education Policy Unit, UWC, November.

Ministry of Education. 2001a. National Plan for Higher Education. Pretoria.

Ministry of Education. 2001b. The restructuring of the higher education system in South Africa. Report of the National Working Group to the Minister of Education. Pretoria.

National Education Policy Investigation. 1992a. Report of the NEPI post- secondary education research group. Cape Town: Oxford University Press/NECC.

National Education Policy Investigation. 1992b. The framework report.

Cape Town, Oxford University Press/NECC.

NCHE. 1996. A framework for transformation. Pretoria: DOE. Pillay, P. 2003. The General Agreement on Trade in Services (GATS): implications and possible ways forward for the Southern African

Development Community (SADC). Paper presented at UNESCO Conference on 'Globalization and Higher Education', Oslo, 26-27, May 2003.

Steyn, H.J. 2003. "The state of private higher education in South Africa". In: African Journal of Higher Education, 10(1), 155–163.

Subotzky, G. 2003. "Private higher education and training". In: A. Kraak and H. Perold (Eds.), Human resources development review 2003. Cape Town: HSRC.

White Paper on Reconstruction and Development, 23 November 1994, Government Gazette, Vol. 353, No. 16085.

Internet sites

Centre for Higher Education Transformation (CHET):

www.chet.org.za/

Committee of Technikon Principals (CTP): www.technikons.co.za/ Council on Higher Education (CHE): www.che.ac.za

Department of Education (DoE): education.pwv.gov.za/ Education Policy Unit (EPU, UWC): www.epu.uwc.ac.za

South African Association for Research and Development in Higher

Education (SAARDHE): www.saardhe.ac.za/

South African Institute for Distance Education (SAIDE):

www.saide.org.za/

South African Universities' Vice-Chancellors' Association (SAUVCA):

www.sauvca.org.za

National Commission on Higher Education (NCHE): www.hsrc.ac.za/nche.html

RAOP 3

TÍTULO: Acreditación de Periodismo en América Latina 2011 Principios, políticas y mecanismos de acreditación. Estándares de acreditación

AUTOR: Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP)

PUBLICACIÓN: Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP). (2011). Acreditación de Periodismo en América Latina 2011 Principios, políticas y mecanismos de acreditación. Estándares de acreditación.

PALABRAS CLAVE: Periodismo, acreditación, editores, diarios, América Latina, Sociedad Interamericana de Prensa,

INSTITUCIÓN PATROCINANTE: Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo

DESCRIPCIÓN: El Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP) se reunió por primera vez en Santiago de Chile en el año 2000 con el fin de “fomentar y promover la excelencia en la enseñanza profesional del periodismo y la comunicación” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 4).

“El Consejo considera que los alumnos de las universidades que cursan una carrera de periodismo pueden prepararse mejor en el ejercicio profesional si la institución se rige por estándares internacionales de calidad específicos para la educación en periodismo y comunicación.

El Consejo reconoce que la libertad de expresión y la libertad de prensa son indispensables en una sociedad libre y que la enseñanza profesional ofrecida por los programas acreditados debe fomentar el disenso, la investigación y la libertad de expresión.

Para cumplir esta meta, el Consejo establece requisitos y estándares y ofrece un programa voluntario de evaluación dirigido por profesionales y académicos para otorgar la acreditación a aquellas entidades que cumplen con esos estándares.

El Consejo garantiza a los estudiantes, padres de familia, profesionales del periodismo y la comunicación, y al público, que los programas acreditados cumplen rigurosamente con las normas de la enseñanza profesional” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 4)

CONTENIDO:

¿QUÉ ES LA ACREDITACIÓN?

“En la enseñanza superior se llama acreditación al proceso por el cual un grupo de colegas de un programa académico evalúa y revisa diferentes aspectos institucionales, académicos, curriculares y financieros de una institución para establecer el estado de su calidad académica. El proceso se desarrolla en tres etapas:

(1) El cuerpo docente, la administración, el personal de la institución o del programa académico, realizan un autoestudio utilizando las pautas de calidad establecidas por el Consejo de Acreditación.

(2) Un equipo de colegas, seleccionado por el Consejo de Acreditación, revisa las evidencias, visita el campus universitario y entrevista al cuerpo docente y al personal directivo, para luego escribir un detallado informe evaluativo que incluye la recomendación para el Consejo de Acreditación.

(3) Guiado por una serie de pautas sobre calidad e integridad, el Consejo revisa las evidencias y las recomendaciones, abre juicio, toma la decisión y la comunica a la institución, como también a otras personas que puedan estar interesadas en la misma” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 5)

“Es un proceso útil para la orientación de futuros estudiantes de periodismo, padres de familia y el público en general, porque ella asegura la calidad de los programas educativos en periodismo y posibilita la sostenibilidad de dicha calidad mediante la evaluación

continua en periodos de seis años” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 6)

ANTECEDENTES

“La Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) y la Fundación Robert R. McCormick se unieron para auspiciar en conjunto la Conferencia Hemisférica sobre la Modernización de la Enseñanza en Periodismo. Esta conferencia, celebrada en Cantigny, Illinois, en septiembre de 1995, reunió a decanos de facultades latinoamericanas de periodismo y a sus pares de Estados Unidos, además de editores de diarios de ambas latitudes, para debatir sobre el estado de la capacitación universitaria en Latinoamérica y el modo de satisfacer las necesidades de los medios de comunicación” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 6)

“La acreditación es un proceso privado y voluntario que se inició en Estados Unidos en 1945. En la actualidad, el Consejo de Acreditación para la Educación en Periodismo y Medios de Comunicación Masiva (denominado "ACEJMC") posee más de 35 miembros y más de un centenar de programas acreditados en todo el país” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 7)

“El Consejo estará compuesto por 12 miembros. Cinco miembros serán periodistas profesionales de la Sociedad Interamericana de Prensa, cinco serán académicos del periodismo elegidos por el Consejo, y dos serán miembros generales” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 9)

POLÍTICAS DE ACREDITACIÓN

“El Consejo reconoce que cada programa de periodismo y comunicación tiene una misión particular. Además de aplicar los 11 estándares de acreditación, el Consejo califica a los programas según los objetivos que estos tengan establecidos. Los programas deben cumplir los estándares mínimos que establecen el Consejo y probar que preparan a los estudiantes para desempeñarse profesionalmente en el periodismo.

El Consejo solicita que el programa de periodismo: 1) Establezca con claridad los objetivos educativos y su filosofía, 2) demuestre la manera de aprovechar sus recursos y el

programa de estudios para lograr esos objetivos y para implementar esa filosofía” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 12)

PROCEDIMIENTOS DE ACREDITACIÓN

“El núcleo del proceso de acreditación es el autoestudio, un examen sistemático por parte de la unidad académica del ambiente en el que opera, su misión, sus actividades, sus logros y planes para el futuro. La mayoría del cuerpo docente del programa debe haber participado y aceptado los resultados de este estudio.

El autoestudio debe concentrarse en el grado en el que una unidad académica logra sus objetivos. De esta forma, deben evaluarse los juicios cuantitativos sobre el equipamiento, cuerpo docente, presupuestos y demás para demostrar cómo contribuyen a que la unidad logre su objetivo” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 15)

“El Consejo realiza dos clases de visitas: a) De pre acreditación y b) De acreditación. La visita de pre acreditación tiene como propósito establecer si la unidad académica cumple con los estándares mínimos para ser acreditada. En esta visita el Consejo envía a un evaluador quien durante el término de tres a cuatro días evalúa conjuntamente con los directivos, el cuerpo docente, los graduados y empleadores el cumplimiento de los estándares y realiza una asesoría académica para la toma de la decisión definitiva, de presentar su postulación al Consejo, por parte de la institución que desea ser acreditada. (...) La visita de acreditación la realizan cuatro evaluadores (dos académicos y dos profesionales) quienes han revisado en detalle y con un mes de antelación el autoestudio. Durante tres días se entrevistarán con los diferentes integrantes de la unidad académica, con los graduados y empleadores para verificar las evidencias de cumplimiento de los estándares de CLAEP” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 16)

“Durante la visita el equipo tratará de reconocer directamente todo lo que pueda sobre el programa. Los equipos de evaluadores examinan todos los aspectos del programa y de la universidad que puedan afectar la calidad del programa. Los miembros de los equipos determinan la calidad a través de entrevistas con el cuerpo docente, los administradores y

los estudiantes, también lo hacen visitando clases, examinando los registros de los estudiantes y ex alumnos y la revisión del equipamiento, edificios y el análisis del presupuesto y su ejecución” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 17)

NORMAS DE ACREDITACIÓN

“La unidad de periodismo y comunicación debe contar con una estructura administrativa y un patrón de gobierno que apoye las metas generales de enseñanza, investigación y extensión dentro del contexto de la institución de la que forma parte. Tanto las operaciones administrativas como la participación de los profesores en el gobierno de la entidad deben organizarse a fin de ofrecer el mejor programa posible para los estudiantes y promover el desarrollo de los propósitos de la unidad. Los estudiantes deben estar representados según lo especifique la filosofía de la institución. Debe estar claramente definido el rol del cuerpo de profesores en la organización y operación de la unidad académica. El cuerpo de profesores debe reunirse regularmente para conocer, opinar y aportar sugerencias, sobre las políticas, procedimientos y actividades de la unidad académica” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 18)

“El presupuesto debe ser flexible y adecuado para que ofrezca una enseñanza de alto nivel de calidad y a ello deben contribuir: la administración, las instalaciones, el equipamiento, los servicios de apoyo, la inversión y los gastos operativos. El presupuesto debe ser adecuado para el cumplimiento de la misión del programa y equitativo con relación a los recursos asignados a otras unidades académicas de la universidad” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 19)

“El plan de estudios debe ofrecer a los estudiantes la posibilidad de aprender tanto cómo y por qué comunicar, como qué comunicar. Esta exigencia requiere de un equilibrio entre cursos de periodismo en cualquier medio de comunicación, y otras disciplinas, fundamentalmente en ciencias y en humanidades. También debe existir un equilibrio entre la enseñanza de habilidades prácticas y los aspectos teóricos del periodismo y otras áreas de la comunicación” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 20)

“Para graduarse los estudiantes deben tomar un mínimo de 120 horas lectivas/semanales/semestrales. De los cuales se espera que un mínimo de 72 horas lectivas/semanales/semestrales (60%), corresponda a ciencias y humanidades, y 48 horas lectivas/semanales/semestrales (40%) a medios, técnicas y lenguajes en periodismo” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 21)

“Los estudiantes deben contar con expedientes exactos y actualizados que registren la historia académica y les permita tomar decisiones sobre el desarrollo de su carrera. Debe mantenerse un sistema efectivo y sistemático de asesoría a los estudiantes” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 22)

“Deben mantenerse altas exigencias educativas mediante los mejores métodos disponibles y debe establecerse un programa de evaluación regular para todo el personal docente, que incluya, pero no se limite a la opinión de los estudiantes” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 23)

“Los docentes deben estar académica y profesionalmente calificados para sus responsabilidades y en la medida de lo posible los profesores de tiempo completo deben ser los principales responsables de la formación, la investigación y la gestión académica” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 24)

“Deben alentarse las prácticas profesionales periodísticas durante la carrera. (...) Las pasantías, prácticas y publicaciones estudiantiles en periodismo añaden un componente significativo y realista a la educación de los estudiantes. Deben estimularse programas innovadores en esta área curricular. Para asegurar el otorgamiento de créditos académicos por estas experiencias, la unidad debe desarrollar una estructura formal y un programa supervisado por un profesor de la unidad académica” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 25)

“La unidad debe contar con instalaciones y equipamiento para respaldar el cumplimiento de los objetivos académicos” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 26)

“Las unidades deben tener políticas específicas y tomar medidas administrativas con el fin de exigir a los docentes actividades de perfeccionamiento, de investigación y de trabajo profesional y creativo, que vayan más allá de su función docente” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 27)

“La unidad debe demostrar que ofrece actividades de servicio a la comunidad y/o prestación de servicios académicos tanto al público en general como a la industria del periodismo y la comunicación. Debe evaluarse de manera regular el impacto de estos programas” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 28)

“Una unidad debe evaluar la inserción de sus graduados en el campo del periodismo y la comunicación e incorporar esas evaluaciones a su proceso de análisis” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 29)

CONCLUSIONES:

Mediante la acreditación se aseguran determinados estándares de excelencia en los programas de enseñanza de periodismo. “Es un proceso útil para la orientación de futuros estudiantes de periodismo, padres de familia y el público en general, porque ella asegura la calidad de los programas educativos en periodismo y posibilita la sostenibilidad de dicha calidad mediante la evaluación continua en periodos de seis años. (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 6)”

RAOP 4

TÍTULO: Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la educación superior

AUTOR: Guillermo Hoyos Vásquez

PUBLICACIÓN: Hoyos Vásquez, Guillermo. Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la educación superior

PALABRAS CLAVE: Universidades, público, privado, cultura, sociedad civil, Estado, autonomía, educación, participación democrática

DESCRIPCIÓN: “Para poder comprender cómo deben participar hoy el Estado, la comunidad académica y la sociedad civil en el fomento de la calidad de la educación superior, hay que hacer dos consideraciones previas sobre asuntos determinantes de la educación íntimamente relacionados entre sí. Primero hay que considerar el papel definitivo que juega la educación en general, y en especial la educación superior, en la conformación de la sociedad, y esto no sólo desde el punto de vista de la productividad, sino también desde todos los aspectos relacionados con la cultura democrática. En segundo lugar debemos analizar la influencia que tiene hoy en la educación superior el cambio que se viene dando en el sentido de las relaciones entre sociedad civil y Estado, cambio provocado también en parte por los influjos que en la sociedad civil ejerce una educación para la cultura ciudadana” (Hoyos Vásquez, pág. 1)

CONTENIDO:

“Ya no se puede hablar aisladamente de un desarrollo con base en la productividad y éste a la vez con base en la ciencia y la tecnología, sin tener en cuenta el fortalecimiento de la cultura y la democracia. Se trata más bien de un desarrollo humano e integral, como desarrollo de las competencias libertarias de los ciudadanos, al cual se debe orientar el proceso educativo” (Hoyos Vásquez, pág. 3)

“Si se reconoce la función de la educación con respecto al todo social, tal como ha sido caracterizada anteriormente, tanto desde las exigencias de mayor productividad, como desde la necesidad de fortalecimiento de la democracia sobre bases de justicia como equidad, inclusión y participación ciudadana, entonces no cabe duda de que el mayor problema de la educación en Colombia es el de las deficiencias en cobertura de la educación superior y el de su baja calidad” (Hoyos Vásquez, pág. 10)

“Una manera de caracterizar el sentido de la calidad es partir de la exigencia de pertinencia y de innovación, la cual nos ubica inmediatamente en las relaciones entre educación superior y sociedad civil, como las hemos caracterizado antes, a partir de lo que se conoce como “hacer sentido”” (Hoyos Vásquez, pág. 11)

“A partir de un reconocimiento del papel de la educación superior con respecto al desarrollo material y social y de su compromiso intrínseco con la sociedad civil, pudimos caracterizar su calidad en estrecha relación con la equidad en términos de comunicación de saberes, de su pertinencia en el sentido de apertura al cambio y a la innovación y como capacidad para poder responder, en el más pleno sentido de autonomía como responsabilidad, a los desafíos con los que se enfrenta hoy la sociedad.

Esto nos permite caracterizar, a modo de resumen de lo expuesto anteriormente, las tareas de los tres actores, Estado, comunidad académica y sociedad civil, en cinco escenarios (lo público, lo cultural, las políticas educativas, lo normativo y lo económico) en los que se juega hoy el sentido de calidad de la educación superior en términos de calidad con equidad, de comunicación entre los saberes, de pertinencia como apertura al cambio y la innovación, y de autonomía como responsabilidad” (Hoyos Vásquez, pág. 13)

“Un Estado que no cumple el principio fundamental de equidad facilitando educación de calidad a todos los ciudadanos carece de legitimidad para promover y defender la convivencia y para el fomento y administración del bien común. Esto no significa que diversos grupos de la sociedad civil no puedan sostener instituciones de educación superior y responder así a la demanda de los ciudadanos. La proliferación de tales instituciones, con peligro de que se deteriore su calidad, se debe sobre todo a la negligencia del Estado en ampliar la capacidad del sistema público, tanto en las disciplinas tradicionales, como sobre

todo en las más relacionadas con el desarrollo técnico y tecnológico” (Hoyos Vásquez, pág. 14)

“El Estado debe, por tanto, fomentar y respetar por todos los medios la autonomía, entendida como responsabilidad, de las instituciones de educación superior. La sociedad, por su parte, debe exigir calidad como ejercicio de la autonomía, apoyando políticas públicas de educación y cultura y exigiendo calidad y compromiso con el bien común por parte de las instituciones tanto públicas como privadas” (Hoyos Vásquez, pág. 16)

“Son necesarias reformas que permitan al sistema de educación superior responder cada vez de mejor forma a las necesidades de cambio y de innovación. Se requieren, por tanto, ciertos ordenamientos que garanticen mínimos de calidad a la sociedad. Aquí radica la obligación del Estado de ejercer control y vigilancia sobre la educación superior, de modo que la sociedad pueda confiar en los mínimos de calidad de la oferta educativa.

Sin embargo, dado que las regulaciones por parte del Estado no son garantía absoluta de calidad, aunque sí puedan operar como orientaciones y dispositivos para alcanzarla, es importante crear en la sociedad civil misma sistemas de reconocimiento para el fomento de la calidad y estimular en la comunidad académica el ethos de la autonomía como responsabilidad” (Hoyos Vásquez, pág. 17)

CONCLUSIONES:

“Hemos propuesto un sentido de calidad de la educación superior lo suficientemente complejo, de suerte que no se crea que puede alcanzarse con la aplicación de determinadas políticas, con la implementación de ciertas estrategias de cienciometría o con el establecimiento de normas y leyes de estándares de calidad. En todos estos casos se trata de dispositivos, útiles si se consideran como tales, perjudiciales si se pretende garantizar sólo con ellos la calidad.

Precisamente para proteger los procesos de acreditación de una nueva burocratización, ahora en nombre de la autoevaluación y del reconocimiento de pares, es necesario que se la considere un medio y no un fin. Para ello los procesos de acreditación deben crear un clima en el que sea posible verificar la calidad como el conjunto de acciones en las que

interactúan, por un lado, normas, políticas, propuestas, estándares y resultados, de alguna manera evaluables y controlables inclusive por parte del Estado; por otro, comunidades científicas en constante comunicación interna y externa; y finalmente las expectativas de la sociedad civil, urgida de cambios e innovaciones pertinentes.

La acreditación debe esforzarse por superar lo que en un espacio de observación manifiestan los informes de autoevaluación, para convertir dichos espacios, gracias a los pares académicos, en escenarios de participación (lo público, lo cultural, lo económico, lo normativo y las políticas), en los cuales la calidad se exprese en la interrelación de los diversos actores, Estado, sociedad y comunidad académica, apostándole a la calidad con equidad, a la comunicación, la apertura y la crítica, a la pertinencia en el cambio y la innovación y a la responsabilidad como ejercicio de la autonomía.

Sólo si los procesos de acreditación logran abrirse a la comprensión de todo lo que acontece en esa interrelación entre cultura científica y sociedad podrán constituirse en auténticos procesos de comunicación y participación entre pares, en la cual los dispositivos de la cuantimetría son instrumentos importantes, no fines en sí. Al fin y al cabo los procesos culturales y pedagógicos que se pretende acreditar se realizan en la relación, ya señalada por Kant en los inicios de la modernidad, entre lo que el hombre puede conocer gracias a la ciencia y lo que ‘le hace sentido’ pensar más allá o más acá de toda experiencia medible” (Hoyos Vásquez, págs. 17 - 18)

BIBLIOGRAFÍA:

Parsons, T. *The system of Moderns Societies*, Englewood Cliffs, 1971, p. 97

J. Habermas, *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta, 1998, p. 141

Amartya Sen, *Desarrollo y libertad*. Planeta, Bogotá 2000, p. 54

Carta de Nietzsche a Erwin Rohde, citada por Alasdair MacIntyre, *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición*. Madrid: Ediciones Rialp, 1992, p. 62.

Hopenhayn, Martín. Educación y cultura en Iberoamérica: situación, cruces y perspectivas. (inédito); ver: Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI. Buenos Aires: FCE, 2000.

Cunill Grau, Nuria. Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social, Caracas: Nueva Sociedad, 1997; Cfr. Myriam Henao Willes, La sociedad del conocimiento y la construcción de lo público: dos nuevos desafíos para la educación superior latinoamericana. En: Luis Enrique Orozco Silva (compilador), Educación superior: desafío global y respuesta nacional, Tomo I, Bogotá, Universidad de los Andes, 2001, pp. 116-132.

Palacios, Marco. Agenda para la democracia y negociación con las guerrillas” En: Francisco Leal Buitrago, Los laberintos de la guerra. Utopías e incertidumbres sobre la paz. Bogotá: Tercer Mundo, 1999, pp. 62 y 67.

Tellez, Magali”Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo” en: Revista Relea, Nº 5, Caracas: mayo-agosto 1998, p. 123.

Boyle, N. Who are We Now? Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1998, p. 241.

José Joaquín Brunner, “Tiempo de innovar; políticas innovativas”. En: Luis Enrique Orozco Silva (compilador), Op. cit., p. 101.

J. J. Brunner, Op.Cit. p. 91.

Josep M. Bricall, Universidad 2 mil, Madrid, CRUE, 2000, p. 7.

Bricall, Joseph M. “Notas a ‘Bases para una política de Estado en materia de educación superior’”. En: Luis Enrique Orozco Silva, Op. cit., p. 156.

Memorias. Seminario latinoamericano, Op.cit., p. 69.

Jahrgang, Heft 1, Lörrach, März 2000, pp. 24-25.

RAOP 5

TÍTULO: The Virtual University

AUTOR: Gudmund Hernes

PUBLICACIÓN: Hernes, Gudmund. (2006). The Virtual University

PALABRAS CLAVE: Educación, inequidad, globalización, tecnología, demografía, economía

INSTITUCIÓN PATROCINANTE: UNESCO

DESCRIPCIÓN: “At the begining of a new century, the world is caught in powerful cross-currents and many of the predominant trends manifest themselves in seemingly contradictory ways” (Hernes, 2006, p. 1)

“Al comienzo de un nuevo siglo, el mundo está atrapado en poderosas corrientes cruzadas y muchas de las tendencias predominantes se manifiestan de manera aparentemente contradictoria” (Hernes, 2006, p. 1)

“Education is the critical common component. To provide skilled workers, administrators, technicians, engineers, doctors and nurses, indeed, to manage all sectors of the modern economy by applying advanced knowledge, a well-functioning education system is mandatory and higher education has an important role to play” (Hernes, 2006, p. 3)

“La educación es el elemento común fundamental. Proporcionar a los trabajadores calificados, administradores, técnicos, ingenieros, médicos y enfermeras, de hecho, para gestionar todos los sectores de la economía moderna mediante la aplicación de conocimientos avanzados, un sistema educativo que funcione bien es obligatorio y la educación superior juega un papel importante” (Hernes, 2006, p. 3)

CONTENIDO:

A changing educational environment: three major trends

“There are three overarching trends that affect the environment within which education systems operate. First, dramatic demographic changes are under way in the size, habitat and composition of the world’s population. Equally vast changes are altering relations among the world’s peoples. Secondly, the world is at a watershed: it is entering an era of new technological, economic and political organization with globalization as the transforming force. New technologies are changing social relations at the macro level between nations and institutions, as well as at the micro level between individuals and groups. But new technologies can also generate new inequalities. Finally, knowledge is being accumulated and converted into new applications and new wealth at a faster rate than ever before. A country’s ability to produce and disseminate knowledge is decisive for its development. But access to the new knowledge is unequal and the gaps between nations are widening.

These three developments are changing the educational environment; but at the same time, education is changing the environment. Indeed, the greatest challenge is to reshape education systems in time so that societies can chart their own futures and not be overwhelmed either by the prevailing long-term trends or by short-term turbulence” (Hernes, 2006, p. 4)

Un entorno educativo cambiante: tres grandes tendencias

"Hay tres tendencias globales que afectan al entorno en el que operan los sistemas de educación. En primer lugar, los dramáticos cambios demográficos que se están llevando a cabo en el tamaño, el hábitat y la composición de la población mundial. Igualmente grandes cambios están alterando las relaciones entre los pueblos del mundo. En segundo lugar, el mundo se encuentra en un punto de inflexión: se está entrando en una era de la nueva organización tecnológica, económica y política de la globalización como fuerza transformadora. Las nuevas tecnologías están cambiando las relaciones sociales a nivel macro entre las naciones y las instituciones, así como a nivel micro entre individuos y grupos. Pero las nuevas tecnologías también pueden generar nuevas desigualdades. Finalmente, el conocimiento se acumula y se convierte en nuevas aplicaciones y nueva

riqueza a un ritmo más rápido. La capacidad de un país para producir y difundir conocimiento es decisiva para su desarrollo. Pero el acceso a los nuevos conocimientos es desigual y la brecha entre las naciones se está ampliando.

Estos tres acontecimientos están cambiando el entorno educativo, pero al mismo tiempo, la educación está cambiando el medio ambiente. De hecho, el mayor reto es reformar los sistemas de educación en el tiempo para que las sociedades pueden trazar su propio futuro y no sean abrumados ya sea por las prevalecientes tendencias a largo plazo o las turbulencias de corto plazo” (Hernes, 2006, p. 4)

“The global gaps in educational opportunity are enormous, and reducing them is a staggering task. Among the other important challenges are:

1. reducing inequalities, poverty, marginalization and exclusion;
2. establishing better links between education and the local economy, and between education and the globalizing world of work;
3. preventing the growing role of market-driven research and education from widening the technology and knowledge gaps between industrialized and developing countries;
4. ensuring that the research requirements of developing countries receive the necessary attention and can be addressed by their own scientists and scholars;
5. reducing negative impacts of the brain drain from the poor to the rich countries and from disadvantaged to advantaged regions as the market for students also becomes globalized;
6. addressing the impact of market principles and the changing role of the state on education and their bearing on the planning and management of education;
7. using the education system itself not just to transmit the general body of science, which can be used in all places, but also to preserve variety and the richness of world heritage – languages, artistic expressions, lifestyles – in a world becoming more homogeneous” (Hernes, 2006, p. 7)

"Las diferencias globales en las oportunidades educativas son enormes, y reducirlas es una tarea abrumadora. Entre los retos importantes son:

1. reducción de las desigualdades, la pobreza, la marginación y la exclusión;
2. establecer mejores vínculos entre la educación y la economía local, y entre la educación y el mundo globalizado del trabajo;
3. prevenir el creciente papel de la investigación impulsada por el mercado y la educación de la ampliación de las brechas tecnológicas y de conocimiento entre los países industrializados y en desarrollo;
4. asegurar que las necesidades de investigación de los países en desarrollo reciban la atención necesaria y puedan ser abordados por sus propios científicos y académicos;
5. reducción de los impactos negativos de la fuga de cerebros de los países pobres a los países ricos y de regiones en desventaja a las aventajadas mientras el mercado para estudiantes también se globaliza;
6. frente a las consecuencias de los principios del mercado y el papel cambiante del Estado en la educación y su relación con la planificación y gestión de la educación;
7. usando el sistema educativo no sólo para transmitir el cuerpo general de la ciencia, que se puede utilizar en todo lugar, sino también para preservar la variedad y la riqueza del patrimonio mundial - idiomas, expresiones artísticas, estilos de vida -, en un mundo cada vez más homogéneo" (Hernes, 2006, p. 7)

"The development and dissemination of new science-based knowledge has become the most potent force of social change. Information and communication technologies (ICTs) are not just new branches in the economy, they are transforming all other activities, from taxi services to distance education, from industrial production to news transmission" (Hernes, 2006, p. 7)

"This publication focuses on universities, institutions that play an important role in society. Universities provide the personnel that run and operate the key institutions of society – the civil service, corporations and organizations. Institutions of higher education also train

most teachers, hence higher education is an integral part of providing education for all. More than that, universities are essential institutions for generating the new knowledge that is the defining mark of modern societies” (Hernes, 2006, p. 10)

“Esta publicación se centra en las universidades, instituciones que juegan un papel importante en la sociedad. La universidad es proporcionan al personal que ejecuta y opera las instituciones clave de la sociedad - la administración pública, las empresas y organizaciones. Las instituciones de educación superior también capacitan a la mayoría de los profesores, por lo tanto, la educación superior es una parte integral de la educación para todos. Más que eso, las universidades son instituciones esenciales para la generación de nuevo conocimiento que es el sello distintivo de las sociedades modernas” (Hernes, 2006, p. 10)

“Globalization not only implies rapid internationalization of research, but also growing numbers of students who enrol at tertiary-level institutions abroad. In the last half-century the number of exchange programmes has grown and financing has improved. Over the past decade, the flow of students across borders has been very much amplified by universities – public as well as private – offering education to foreigners as a commercial activity with great economic potential. A global market in higher education is rapidly developing, affecting curricula and research agendas, but also standards, accreditation and quality assurance. Indeed, the World Trade Organization has become one of the interested parties” (Hernes, 2006, p. 10)

"La globalización no sólo implica la rápida internacionalización de la investigación, sino también el número creciente de estudiantes que se matriculan en instituciones de enseñanza superior en el extranjero. En el último medio siglo, el número de programas de intercambio ha crecido y han mejorado la financiación. Durante la última década, el flujo de estudiantes a través de fronteras ha sido ampliado por las universidades - públicas y privadas – ofreciendo educación a extranjeros como una actividad comercial con gran potencial económico. Un mercado global en la educación superior se está desarrollando rápidamente, afectando los planes de estudios y programas de investigación, normas, acreditación y garantías de calidad. De hecho, la Organización Mundial del Comercio se ha convertido en una de las partes interesadas” (Hernes, 2006, p. 10)

CONCLUSIONES:

El mundo actual vive en un estado de abundancia económica, informativa y de recursos. Sin embargo, dicha abundancia no es equitativa. Existe todavía un porcentaje de personas analfabetas, de personas que no gozan de servicios de salud y que no pueden acceder a la variada información con la que se cuenta en la actualidad. El reto es reducir dichas brechas entre unos países y otros, entre unos sectores y otros y hacer posible que la población en general acceda principalmente a educación y salud.

BIBLIOGRAFÍA: Medium-Term Plan 2002–2007 of the UNESCO International Institute for Educational Planning, which is available on the Internet at <http://www.unesco.org/iiep/>.

RAOP 6

TÍTULO: External quality assurance of higher education in Anglophone Africa

AUTOR: Michaela, Martin; Jimena, Pereyra; Mala, Singh; Stella, Antony

PUBLICACIÓN: Martin, Michaela; Pereyra, Jimena; Singh, Mala; Stella, Anthony (2007). External quality assurance of higher education in Anglophone Africa. París

PALABRAS CLAVE: Educación superior, globalización, procedimientos, auditorías de calidad.

INSTITUCIÓN PATROCINANTE: IIEP

DESCRIPCIÓN:

“In recent decades, most higher education systems have experienced an overall trend of expansion, which, in many instances, is due to the growing social demand for higher education. As these systems have expanded, institutions of higher education have become more numerous and diversified.

Confronted by a growing demand for higher education provision, many countries have promoted the development of private education as a means of satisfying social demand within the context of a restricted budget. This has led to a tremendous growth of the private higher education sector, which, in many countries, has resulted in an unequal provision of education in terms of quality. As a result, national authorities have found it more difficult and complex to assure the quality of higher education through traditional mechanisms.

Moreover, as a direct manifestation of globalization, national governments in different countries are also faced with a new set of transnational providers of higher education. This phenomenon poses immeasurable challenges to the regulation and recognition of credentials. Inadequate information systems (and a lack of control and regulation in many countries) have resulted in new types of academic fraud – such as diploma mills, the selling

of credentials, and the deliberate provision of false information on the nature and validity of credentials” (Martin, Pereyra, Singh, & Stella, 2007, p. 7).

(En las últimas décadas, los sistemas educativos más altos han experimentado una tendencia global de expansión, que, en muchos casos, se debe a la creciente demanda social de educación superior. A medida que estos sistemas se han ampliado, las instituciones de educación superior se han vuelto más numerosas y diversificadas.

Enfrentado a una creciente demanda de servicios de educación superior, muchos países han promovido el desarrollo de la educación privada como un medio para satisfacer la demanda social en el contexto de un presupuesto restringido. Esto ha llevado a un enorme crecimiento del sector de la educación superior privada, que, en muchos países, se ha traducido en una disposición desigual de la educación en términos de calidad. Como resultado de ello, las autoridades nacionales han encontrado que es más difícil y complejo asegurar la calidad de la educación superior a través de los mecanismos tradicionales.

Por otra parte, como una manifestación directa de la globalización, los gobiernos nacionales de los diferentes países también se enfrentan a un nuevo conjunto de proveedores transnacionales de educación superior. Este fenómeno plantea retos inconmensurables a la regulación y el reconocimiento de las credenciales. Sistemas inadecuados de información (y la falta de control y regulación en muchos países) han dado lugar a nuevos tipos de fraude académico -. Tales como fábricas de diplomas, la venta de las credenciales y el suministro deliberado de información falsa sobre la naturaleza y la validez de las credenciales” (Martin, Pereyra, Singh, & Stella, 2007, p. 7)

CONTENIDO:

The Higher Education Relevance and Quality Agency (HERQA) Addis Ababa, Ethiopia

“HERQA’s mechanisms for accreditation are operational but external institutional quality auditing procedures are not yet implemented. While piloting has been carried out and reported, the agency has yet to embark on its first round of institutional quality audits.

The institutional quality auditing procedures that HERQA is implementing are designed to assess quality and relevance, and also to assess the quality and functioning of the internal quality assurance systems of the HEIs audits. It is thus a hybrid system in that it uses both an external quality audit approach that focuses on institutional quality assurance systems and a standards inspection typical of accreditation exercises. The focus will be on institutions, and not on programmes, although it is recognized that one cannot audit an HEI without considering its programmes” (Martin, Pereyra, Singh, & Stella, 2007, pp. 20 - 21)

“Los mecanismos de acreditación de la agencia de Educación Superior Relevancia y Calidad (HERQA) están en funcionamiento pero los procedimientos institucionales externos de auditoría de calidad no han sido implementados todavía. Mientras el pilotaje se ha realizado y notificado, el organismo aún no ha sabido embarcarse en su primera ronda de auditorías de calidad institucional.

Los procedimientos de auditoría de calidad institucional que la agencia de Educación Superior Relevancia y Calidad (HERQA) está implementando están diseñados para evaluar la calidad y pertinencia, así como para evaluar la calidad y el funcionamiento de los sistemas de garantía interna de calidad de las auditorías de las Instituciones de Educación Superior. Por tanto, es un sistema híbrido en el que se usa tanto un enfoque externo de auditoría de la calidad que se centra en los sistemas institucionales de garantía de calidad y una inspección de los estándares típica de ejercicios de acreditación. La atención se centrará en las instituciones, y no en los programas, aunque se reconoce que no se puede auditar una Institución de Educación Superior sin tener en cuenta sus programas”

“Quality assurance is a new concept for HEIs in Ethiopia and most institutions are at a stage of raising awareness. The following tasks have been identified as necessary in strengthening HERQA’s progress and achieving its EQA purposes:

- HERQA has already established the principle that each institution is responsible for the quality of its own institutional provision. The role of HERQA will be to support the HE sector in developing its systems, and to assess how effectively each institution achieves its educational goals at institutional level, based on the institution’s own self-assessment. HERQA is committed to supporting the higher

education sector in the development and enhancement of quality educational provision. To this end, HERQA will need to develop training, discussion forums, guidelines, manuals and good practice reports so that HEIs are well informed about the best international practice, and how good-quality HEIs within Ethiopia manage the quality processes.

- To date, there is no legislation that links outcomes of an external quality audit to funding, or student allocations, or the continuation of programmes. The consequences of HERQA's evaluation report for an HEI, and the associated accountability issues, need further clarification and need to be explicitly addressed.
- HERQA is working on determining threshold (to ensure minimum standards) and excellence indicators (to promote improvement and quality enhancement) for each of the 10 focus areas of quality assessment. This will form the framework for HERQA's institutional quality audit.
- HERQA is required to assess relevance as well as the quality of educational provision. However, there is still a need to clarify and agree on criteria regarding the issue of relevance. There is not yet a clear procedure on how relevance might be judged. At present, there is a lack of objective data, such as a labour market survey, to base part of the relevance assessment. HERQA therefore needs to develop its research capacity of labour market analysis to enable it to supplement the limited data that may currently exist.
- HERQA has yet to complete the development of detailed guidance for staff involved with institutional quality auditing and accreditation processes.
- HERQA needs to strengthen its staffing by recruiting and training more full-time staff and part-time institutional quality auditors
- To date, HERQA has focused on 'regular programmes' i.e. those provided for full-time students who attend classes on campus. The agency needs to develop criteria and procedures for different modes of programme delivery (e.g. distance education, e-learning).

- HERQA is a young organization and needs to learn through strengthening and extending its links with local, regional and international agencies involved in similar work” (Martin, Pereyra, Singh, & Stella, 2007, pp. 21 - 22)

"La garantía de calidad es un concepto nuevo para las Instituciones de Educación Superior en Etiopía y la mayoría de las instituciones se encuentran en una etapa de sensibilización. Las siguientes tareas se han identificado como necesarias para fortalecer el progreso HERQA y el logro de sus fines control de calidad externa:

- La HERQA ya ha establecido el principio de que cada institución es responsable de la calidad de su propia oferta institucional. El papel de HERQA será apoyar el sector de la educación en el desarrollo de sus sistemas, y evaluar la eficacia con la que cada institución logra sus metas educativas a nivel institucional, sobre la base de la propia auto-evaluación. La HERQA se compromete a apoyar el sector de la educación superior en el desarrollo y mejora de la oferta educativa de calidad. Con este fin, la HERQA tendrá que desarrollar la formación, foros de discusión, directrices, manuales e informes de buenas prácticas para que las instituciones de educación superior estén bien informadas acerca de la mejor práctica internacional, y cómo las Instituciones de Educación Superior en Etiopía realizan la gestión de los procesos de calidad.
- Hasta la fecha, no existe una legislación que vincula los resultados de una auditoría externa de la calidad de la financiación, o las asignaciones de los estudiantes, o la continuación de los programas. Las consecuencias del informe de evaluación de la HERQA para una Institución de Educación Superior, y los temas de rendición de cuentas asociados, requieren mayor aclaración y la necesidad de ser abordados de manera explícita.
- La HERQA está trabajando en la determinación del umbral (para asegurar estándares mínimos) y los indicadores de excelencia (para promover la mejora de la calidad) para cada una de las 10 áreas de enfoque de la evaluación de la calidad. Esto constituirá el marco para la auditoría de la calidad institucional de la HERQA.

- La HERQA tiene la obligación de evaluar la pertinencia y la calidad de la oferta educativa. Sin embargo, todavía hay una necesidad de aclarar y acordar criterios con respecto a la cuestión de la relevancia. Todavía no existe un procedimiento claro sobre cómo podría ser juzgado pertinente. En la actualidad, existe una falta de datos objetivos, como por ejemplo un estudio de mercado de trabajo, a parte de la base de la evaluación de la pertinencia. La HERQA por lo tanto tiene que desarrollar su capacidad de investigación de análisis del mercado laboral que le permita complementar los escasos datos que actualmente puedan existir.
- La HERQA todavía tiene que completar el desarrollo de una guía detallada para el personal involucrado en la auditoría de la calidad institucional y los procesos de acreditación.
- La HERQA necesita reforzar su dotación de personal mediante la contratación y capacitación de más personal a tiempo completo y a tiempo parcial, auditores de calidad institucional
- Hasta la fecha, la HERQA se ha centrado en "programas regulares", es decir los previstos para estudiantes de tiempo completo que asisten a clases en el campus. La agencia tiene que desarrollar criterios y procedimientos para los diferentes modos de ejecución de los programas (por ejemplo, educación a distancia, e-learning).
- La HERQA es una organización joven y necesita aprender mediante el fortalecimiento y la ampliación de sus vínculos con los organismos locales, regionales e internacionales que participan en trabajos similares” (Martin, Pereyra, Singh, & Stella, 2007, p. 21)

Analysis of the South African higher education external quality assurance mechanisms: characteristic features, strengths and weaknesses

“The Higher Education Quality Committee (HEQC) is a permanent committee of the Council on Higher Education (CHE). The CHE was established by the Higher Education Act, Act 101 of 1997, as a body that takes charge of external quality assurance of higher education in South Africa. The formation of the Higher Education Quality Committee was

necessary to help drive the national transformation of the South African higher education system” (Martin, Pereyra, Singh, & Stella, 2007, p. 24)

"El Comité de Calidad de Educación Superior (HEQC) es un comité permanente del Consejo de Educación Superior (CHE). El CHE fue establecido por la Ley de Educación Superior, la Ley 101 de 1997, como un organismo que se encarga de garantía externa de calidad de la educación superior en Sudáfrica. La formación del Comité de Calidad de Educación Superior era necesaria para ayudar a impulsar la transformación del sistema nacional de educación superior Sudáfrica" (Martin, Pereyra, Singh, & Stella, 2007, p. 24).

“The Accreditation and Co-ordination Directorate has effectively put in place a programme accreditation system that started with the re-accreditation of academic programmes of higher education providers in 2001. Programme accreditation framework and criteria were developed as instruments together with self-evaluation guides and manuals. This has been followed by the launching and implementation of the HEQC-online system in 2004. The HEQC-online system is a web-based integrated management system that supports the HEQC in conducting its programme accreditation processes. The online system adapts the HEQC criteria for accreditation into self-assessment questions that the institutions have to answer when they apply for accreditation. So far, the accreditation and co-ordination area has proved quite successful – apart from the following organizational and systemic challenges that have been identified:

- Some technical challenges have been experienced with regards to procedures for submitting programmes online, as this is still a new system.
- Currently, the HEQC does not have its own regulations for both private and public higher education institutions.
- The Higher Education Qualifications Framework (HEQF) is not yet finalized. This impacts on providing advice and guidance to institutions as to what is expected of them during and after the process of communicating the outcomes of the evaluation of programmes and recommendations thereof.

- The existence of wide boundaries between the HEQC and other education and training quality assurers (ETQAs) is affecting the professional programmes offered by higher education institutions. The lack of a co-ordinated system leads to unco-ordinated timeframes for site visits by different ETQAs, which has huge cost implications for institutions as they have to comply with all the different external quality assurance requirements.
- Some higher education institutions take a compliance approach to accreditation rather than building their own sustainable quality assurance systems.
- Although the HEQC reflects on its work by conducting regular impact studies of its quality assurance systems and mechanisms, indications are that more regular impact studies need to be done in order to improve our systems”

"La Dirección de Acreditación y Coordinación ha puesto en marcha un sistema de acreditación de programas, que comenzó con la renovación de la acreditación de los programas académicos de los proveedores de educación superior en 2001. El marco del programa de acreditación y los criterios fueron desarrollados como instrumentos, junto con guías de autoevaluación y manuales. Esto ha sido seguido por el lanzamiento e implementación del sistema HEQC-online en 2004. El sistema HEQC-online es un sistema de gestión basado en una web integrada que soporta el Marco de Cualificaciones de Educación Superior (HEQC) en la realización de sus procesos de acreditación de programas. El sistema en línea se adapta a los criterios para la acreditación HEQC en preguntas de auto-evaluación que las instituciones tienen que responder cuando solicitan la acreditación. Hasta el momento, el área de acreditación y coordinación ha demostrado ser muy exitosa - aparte de los siguientes desafíos organizacionales y sistémicos que se han identificado:

- Algunos problemas técnicos han sido experimentados en lo que respecta a los procedimientos para la presentación de programas en línea, ya que es nuevo sistema.
- En la actualidad, el HEQC no tiene sus propias regulaciones para las instituciones de educación superior públicas y privadas.

- El Marco de Cualificaciones de Educación Superior (HEQF) aún no está finalizado. Esto tiene un impacto sobre la prestación de asesoramiento y orientación a las instituciones en cuanto a lo que se espera de ellos durante y después del proceso de comunicación de los resultados de la evaluación de los programas y las recomendaciones de los mismos.
- La existencia de límites existentes entre la educación HEQC y otras compañías de seguros de educación y capacitación de calidad (ETQAs) está afectando a los programas profesionales ofrecidos por las instituciones de educación superior. La falta de un sistema coordinado conduce a plazos no coordinados para visitas in situ por ETQAs diferentes, lo cual tiene implicaciones enormes en costos para las instituciones ya que tienen que cumplir con todos los diferentes requerimientos externos de garantía de calidad.
- Algunas instituciones de educación superior toman un enfoque de cumplimiento a la acreditación en lugar de construir sus propios sistemas sostenibles de control de calidad.
- Aunque el HEQC reflexiona sobre su trabajo mediante la realización de estudios de impacto periódico de sus sistemas de garantía de calidad y mecanismos, hay indicios de que los estudios de impacto más habituales se deben hacer con el fin de mejorar nuestros sistemas” (Martin, Pereyra, Singh, & Stella, 2007, p. 26)

CONCLUSIONES:

“Los resultados de la evaluación muestran que, desde el punto de vista de los participantes, el curso ha tenido éxito en la satisfacción de sus necesidades de formación profesional y contribuyó a profundizar sus conocimientos en temas relacionados con la garantía de calidad externa. También esperan que el curso tenga un impacto positivo en el desarrollo de sus respectivos sistemas de control de calidad externo.

La experiencia de trabajar en equipo ofreció a los participantes la oportunidad poco común de realizar una exploración, en conjunto con sus colegas, de cada situación institucional y la oportunidad para discutir y reflexionar sobre los sistemas de control de calidad externa. En

este sentido, la experiencia laboral de trabajar en equipo puede considerarse como un componente esencial para el fortalecimiento de la capacidad institucional.

Los intercambios entre los equipos también permitieron a los participantes compartir información y experiencias con los participantes de otros países. Estos intercambios han sido especialmente enriquecedores para los equipos que aún no han establecido sistemas de control de calidad externos en sus países, que se beneficiaron de la información generada, y de los aportes de otros participantes que pertenecen a instituciones con sistemas de control de calidad más desarrollados.

El curso a distancia ofreció a los participantes una amplia gama de información sobre el proceso de control de calidad externa a través de los materiales del curso. Además, a lo largo de su desarrollo, el curso se convirtió en un espacio para la generación de conocimiento de las diferentes experiencias de algunos países de África de habla inglesa en el campo del control de calidad externa. Toda esta información se enriquece permanentemente a disposición de los participantes en el sitio web del curso IPE.

Los materiales del curso fueron acompañados por las asignaciones que ofrecieron a los participantes conocimientos sobre los contenidos del mismo. El feedback del IPE, así como de los demás participantes, complementaron las tareas, ampliando la comprensión sobre diferentes temas relacionados con el control de calidad externa.

Los resultados de la evaluación fueron importantes, ya que permitieron al equipo reflexionar sobre el funcionamiento del curso, teniendo en cuenta el punto de vista de los participantes. Esta información y, en particular, las propuestas de mejora, serán analizadas por el equipo y se las tomará en cuenta a fin de mejorar los futuros cursos de educación a distancia en control de calidad externa” (Martin, Pereyra, Singh, & Stella, 2007, p. 58)

RAOP 7

Título: Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects

Autor: El-Khawas, Elaine

Publicación: El-Khawas, Elaine.(2001). Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects. IIEP. París

Palabras Clave: acreditación, universidades, gobierno, programas, instituciones, autoevaluación,

Institución Patrocinante: UNESCO IIEP

Descripción: “Throughout the last two decades, governments around the world have raised new questions about the quality and relevance of their systems of higher education. This new questioning, and a general shift towards more formal systems of quality assurance, can be seen as a response to the increased size, complexity and diversity of the higher education sector under conditions approaching mass higher education.

In the USA, the story of accreditation is both old and new. Accreditation agencies were established in the USA in the early years of the twentieth century, a response at the time to growing numbers of institutions and to the uncertainties these new institutions posed in terms of whether academic standards were consistent across all institutions. Accrediting policy and practice have been elaborated and become more complex since those early years, but the core issues have remained every bit as important. Agencies that have responsibility for quality assurance must have defensible standards; they must follow transparent and fair evaluation procedures that are directed to important educational questions. But what form should such standards and procedures take? How can they be specific enough to allow monitoring yet general enough to allow institutional flexibility?

In recent years, many of the policy debates surrounding accreditation have focused on whether academic standards in new institutions – especially, distance education providers and proprietary, profit-making institutions – are comparable to those of traditional

educational institutions. The policy issues that these 'new' institutions raise are challenging, but they can also be seen as being variations on the long-standing tensions that quality assurance agencies have faced about the adequacy and appropriateness of their standards and procedures" (El-Khawas, 2001, pp. 9-10)

“A lo largo de las últimas dos décadas, los gobiernos de todo el mundo han planteado nuevas preguntas sobre la calidad y la pertinencia de sus sistemas de educación superior. Este cuestionamiento nuevo y un cambio general hacia sistemas más formales de aseguramiento de la calidad, puede ser visto como una respuesta al aumento del tamaño, la complejidad y la diversidad del sector de la educación superior bajo condiciones cercanas a la educación superior de masas.

En los EE.UU., el almacenamiento y de acreditación es a la vez antiguo y nuevo. Las agencias de acreditación se establecieron en los EE.UU. en los primeros años del siglo XX, una respuesta a la vez a un número creciente de instituciones y de las incertidumbres que plantean estas nuevas instituciones en términos de si los estándares académicos fueron constantes en todas las instituciones. La acreditación de la política y de la práctica se han elaborado y se hacen más complejas desde los primeros años, pero las cuestiones básicas han permanecido poco cada vez y tan importante. Los organismos que tienen responsabilidad en la garantía de calidad deben tener normas defendibles, deben seguir procedimientos de evaluación transparentes y justos que se dirigen a importantes cuestionamientos educativas. Pero ¿qué forma deberían dichas normas y procedimientos tomar? ¿Cómo pueden ser lo suficientemente específicos como para permitir un control lo suficientemente general como para permitir flexibilidad institucional?

En los últimos años, muchos de los debates sobre políticas que rodean la acreditación se han centrado en si las normas académicas de nuevas instituciones - sobre todo, proveedores de educación a distancia, con fines de lucro - son comparables a las de las instituciones educativas tradicionales. Las cuestiones de política que estas "nuevas" instituciones plantean son un reto, pero también pueden ser vistos como variaciones de las tensiones de larga data de que las agencias de garantía de calidad han enfrentado sobre la idoneidad y adecuación de sus normas y procedimientos" (El-Khawas, 2001, pp. 9-10)

Contenido:

“In American usage, accreditation is seen as a mark of quality. It is awarded on the basis of a process by which an educational institution (or an academic programme) provides information to an outside body that independently evaluates that information and makes a public statement about the worth or quality of the institution or programme. The central role of accreditation, then, is to publicly attest to the worth of an educational institution or academic programme.

Accreditation processes in the USA are decentralized; a large number of independent, non-governmental agencies carry out this role. Through a network of accreditation agencies, almost every institution of higher education in the USA is accredited or, if new, in the initial stages of becoming accredited” (El-Khawas, 2001, p. 14)

“En el uso Americano, la acreditación es vista como una marca de calidad. Se la concede sobre la base de un proceso mediante el cual una institución educativa (o un programa académico) proporciona información a una entidad externa independiente que evalúa la información y hace una declaración pública sobre el valor o la calidad de la institución o programa. El papel central de la acreditación es, entonces, para dar fe pública de la dignidad de una institución educativa o programa académico.

Los procesos de acreditación en los Estados Unidos están descentralizados, un gran número de agencias independientes y organismos no gubernamentales llevan a cabo esta función. A través de una red de agencias de acreditación, casi toda institución de educación superior en los Estados Unidos está acreditada o, si es nueva, se encuentra en las etapas iniciales para acreditarse” (El-Khawas, 2001, p. 14)

“Two different types of organizations carry out the accrediting role:

- Institutional accrediting agencies (also called regional accrediting agencies), which review and accredit the educational capability of entire universities and colleges. These agencies are organized regionally.

- Programme accrediting agencies (sometimes called specialized accrediting agencies), which review and accredit academic programmes, especially those related to professional specializations (e.g. law, nursing, engineering).

In the USA today, there are at least 50 accrediting agencies, including 11 that evaluate entire institutions of higher education and another 40 or so that evaluate specific academic programmes” (El-Khawas, 2001, p. 15)

"Hay dos tipos diferentes de organizaciones que llevan a cabo la función de acreditación:

- Las agencias de acreditación institucionales (también llamadas agencias regionales de acreditación), que revisan y acreditan la capacidad educativa de las universidades y colegios. Estas agencias están organizadas regionalmente.
- Las agencias de acreditación de programas (a veces llamadas agencias especializadas de acreditación), que revisan y acreditan los programas académicos, especialmente los relacionados con las especializaciones profesionales (por ejemplo, derecho, enfermería, ingeniería).

En los EE.UU. hoy en día, hay por lo menos 50 agencias de acreditación, incluyendo 11 que evalúan instituciones enteras de educación superior y otras 40 que evalúan programas académicos específicos” (El-Khawas, 2001, p. 15)

“In USA usage, an academic programme is an entire programme of study leading to either an associate degree, a baccalaureate degree, a master’s degree, or a doctoral degree. Not all programmes of study are subject to accreditation. Those programmes that are subject to accreditation review are found especially in programmes tied to health care (e.g. medicine, dentistry, pharmacy, public health, nursing), the performing arts (e.g. art, music, dance), teacher preparation (e.g. high-school teachers, school counsellors) and other professions (e.g. architecture, engineering, law)” (El-Khawas, 2001, p. 16)

“En el uso de EE.UU., un programa académico es todo un programa de estudios conducente a un grado de asociado, una licenciatura, una maestría o un doctorado. No todos los programas de estudio están sujetos a la acreditación. Los programas que están sujetos a la acreditación se encuentran especialmente en los programas vinculados a la atención de la

salud (por ejemplo, la medicina, la odontología, farmacéutica, salud pública, enfermería), las artes escénicas (por ejemplo, arte, música, danza), preparación de maestros (por ejemplo, maestros de secundaria, consejeros escolares) y otras profesiones (por ejemplo, arquitectura, ingeniería, derecho)". (El-Khawas, 2001, p. 16)

“Accrediting agencies operate wholly apart from any governmental body and do not require government approval or receive government funding. It can be noted, too, that the division of labour and geographical jurisdictions on which the regional accrediting agencies operate have emerged over time, not by any central directive. Similarly, co-ordination among the agencies is voluntary, and depends on willingness of each institution or programme to agree to co-ordinated activity.

For almost a century, as the process of accreditation has evolved and changed, universities and colleges have continued to accept accreditation as a legitimate mechanism for providing assurances to the public about the quality of higher education. Colleges and universities are the members of regional accrediting organizations and participate in the shaping of their policies and procedures. The formal authority of accrediting agencies rests with elected Commissions, typically made up of 15 to 25 elected members that represent different academic institutions and academic positions, and that also include several ‘public’ members” (El-Khawas, 2001, p. 17)

"Las agencias de acreditación operan totalmente al margen de cualquier organismo gubernamental y no requieren la aprobación del gobierno o de sus fondos. Cabe señalar, que la división de competencias laborales y de jurisdicción geográfica en las que las agencias regionales de acreditación operan ha surgido con el tiempo, no por ninguna directiva central. Del mismo modo, la coordinación entre las agencias es voluntaria y depende de la voluntad de cada institución o programa acordar la coordinación de una actividad.

Durante casi un siglo, mientras el proceso de acreditación ha evolucionado y cambiado, las universidades y colegios han continuado aceptando la acreditación como un mecanismo legítimo de garantizar a la población la calidad de la educación superior. Las universidades son los miembros de las organizaciones regionales de acreditación y participan en la

elaboración de sus políticas y procedimientos. La autoridad formal de agencias de acreditación recae en las Comisiones elegidas, normalmente compuestas por 15 a 25 miembros electos que representan a diferentes instituciones académicas y los puestos académicos, incluirán varios miembros "públicos" (El-Khawas, 2001, p. 17)

“A governmental form of accreditation review would be very unpopular. So, too, this cautious attitude towards external accountability helps explain the small staff of accrediting agencies and their reliance on the voluntary services of site visitors that are distinctive aspects of quality assurance in the USA” (El-Khawas, 2001, p. 18)

“Una forma de acreditación del gobierno sería poco popular. Así también, esta actitud cautelosa hacia la rendición de cuentas externa ayuda a explicar el reducido personal de agencias de acreditación y su dependencia de los servicios voluntarios de los visitantes, que son aspectos distintivos de garantía de calidad en los EE.UU” (El-Khawas, 2001, p. 18)

“No single nationwide accreditation agency exists. The primary accrediting agencies are regionally organized, each with separate jurisdictions. Collectively, they accredit education in all states, but work independently of each other, and their procedures differ in many respects. Overlapping accrediting responsibilities exist, especially between the work of regional agencies, which monitor the activities of entire institutions, and the work of programme accrediting agencies, which monitor and accredit specific academic programmes, or disciplines, located within those same institutions” (El-Khawas, 2001, p. 23)

"Ninguna agencia de acreditación a nivel nacional existe. Los organismos de acreditación primarios están organizados regionalmente, cada uno con distintas jurisdicciones. En conjunto, acreditan la educación en todos los estados, pero trabajan independientemente uno de otro, y sus procedimientos difieren en muchos aspectos. Existen responsabilidades de acreditación comunes, especialmente entre la labor de los organismos regionales, que supervisan las actividades de instituciones enteras, y la labor de los organismos de acreditación de programas, que monitorean y acreditan programas académicos específicos o disciplinas, que forman parte de esas mismas instituciones” (El-Khawas, 2001, p. 23)

“During the late 1970s and early 1980s, each of the regional agencies went through their own revision procedures, and adopted different approaches, but, in general, there was movement on the part of all regional agencies towards asking about results and accomplishments, not just for discussion about the ‘inputs’ or ‘resources’ available.

Regional accrediting agencies developed standards that called for new, quantitative evidence on student learning and student accomplishments. This puts much greater emphasis on students, and what they actually accomplish through their studies.

This emphasis on results represents a major change of direction for regional accrediting agencies, carrying several implications. First, the shift towards standards requiring institutions to assess results or outcomes gives a strong push to the general trend towards expecting institutions to not only have good programmes, but to work towards continuously improving them. The focus on results easily leads to increasing pressure to improve. As a second implication, this outcomes emphasis at least potentially could tip the balance of accrediting reviews towards greater use of quantitative evidence” (El-Khawas, 2001, p. 70)

"Durante la década de 1970 y principios de 1980, cada una de las agencias regionales pasó por sus propios procedimientos de revisión, y adoptó enfoques diferentes, pero, en general, hubo cambios ya que las agencias regionales empezaron a enfocarse en los resultados y logros, y no sólo en la discusión acerca de las "entradas" o "recursos" disponibles.

Las agencias regionales de acreditación desarrollaron normas que exigían nuevas evidencias cuantitativas sobre el aprendizaje y los logros de los estudiantes. Esto llevó a un énfasis mucho mayor en los estudiantes, y en lo que realmente lograban a través de sus estudios.

Este énfasis en los resultados representa un importante cambio de dirección en las agencias regionales de acreditación, realizando varias implicaciones. En primer lugar, el cambio hacia los estándares que requieren las instituciones para evaluar los resultados brindando un fuerte impulso a la tendencia general de esperar que las instituciones no solo cuente con buenos programas sino que los mejoren continuamente. El enfoque en los resultados conduce fácilmente a una presión creciente para mejorar. Como segunda consecuencia, este

énfasis podría inclinar la balanza de los exámenes de acreditación hacia un mayor uso de la evidencia cuantitativa” (El-Khawas, 2001, p. 69)

“As is evident, universities and colleges have several internal review mechanisms that supplement accreditation reviews. Strengthened planning and review mechanisms are due, in part, to the institutions themselves, which have recognized the advantages of managing themselves well, being able to anticipate and adapt to changes in student interests and in the needs of their surrounding communities. At the same time, it is also fair to say that accrediting agencies have spurred and given direction to the increased use of planning and internal review. For decades, accrediting agencies have imposed requirements for periodic self-appraisal by academic institutions and programmes. The requirement to report on academic programme strengths and weaknesses at regular intervals has undoubtedly led many institutions to organize their own information reporting systems for effective self-assessment purposes” (El-Khawas, 2001, p. 132)

"Como es evidente, las universidades y colegios tienen varios mecanismos de revisión interna que complementan a los exámenes de acreditación. El fortalecimiento de la planificación y de los mecanismos de revisión se debe, en parte, a las propias instituciones, que han reconocido las ventajas de la gestión de sí mismos, siendo capaces de anticiparse y adaptarse a los cambios en los intereses del estudiante y a las necesidades de sus comunidades circundantes. Al mismo tiempo, también es justo decir que las agencias acreditadoras han estimulado y orientado el aumento del uso de la planificación y la revisión interna. Durante décadas, los organismos acreditadores han impuesto requisitos para la auto-evaluación periódica de las instituciones y programas académicos. La obligación de informar sobre las fortalezas y debilidades del programa académico, en intervalos regulares, sin duda, ha llevado a muchas instituciones a organizar sus propios sistemas de información para la presentación de informes eficaces de auto-evaluación" (El-Khawas, 2001, p. 132).

CONCLUSIONES:

“Accreditation occupies a special ‘space’ in the oversight of USA universities and colleges. Taken in broad perspective, its achievements have been to:

- lend its credibility to government and simplify the government's task;
- prod universities to have an internal ethic of change and improvements; and
- support and help shape the ways that innovations get introduced.

Its role is broadly acknowledged and accepted, a status and credibility that has been earned over decades of effectively serving public purposes. It occupies a classic 'in-between' role of an intermediary organization in the public arena: on the one hand, it advocates and promotes the purposes that are sometimes pursued by government; on the other hand, and equally forcefully, it advocates the special needs of the higher education institutions. For the government, accrediting agencies offer an expert role on educational matters. They translate and implement some of the quality assurance concerns that government may raise, but in ways that are compatible with academic life. Their success in carrying out this delicate, intermediary role has given accrediting agencies tremendous credibility and a strong record of achievement, especially remarkable when one considers their small size and modest resources.

Accreditation has proved to be a resilient device, as demonstrated by the collective history of accrediting agencies and the many instances in which new issues have emerged and been successfully addressed. More often than realized, issues have been resolved through co-operation between accrediting agencies and government, each working within their respective areas of strength” (El-Khawas, 2001, pp. 135,136)

“La acreditación ocupa un “espacio especial en la supervisión de las universidades y colegios de Estados Unidos. En perspectiva amplia, sus logros han sido:

- Brindar credibilidad al gobierno y simplificar la tarea del mismo;
- Estimular a las universidades a tener una ética interna de cambios y mejoras, y
- Apoyar y ayudar a dar forma a la manera en que las innovaciones se introducen.

El papel de la acreditación es ampliamente reconocido y aceptado, un estatus y credibilidad que se ha ganado durante décadas de servir eficazmente a fines públicos. Por un lado, defiende y promueve los propósitos que a veces son perseguidos por el gobierno, por otro

lado, y con igual fuerza, aboga por las necesidades especiales de las instituciones de educación superior. Para el gobierno, los organismos acreditadores juegan el rol de expertos en temas educativos. Traducen y ponen en práctica algunas de las preocupaciones de garantía de calidad que el gobierno podría exigir, pero de manera que sean compatibles con la vida académica. Su éxito en el desempeño de esta función delicada e intermediario ha dado a las agencias de acreditación una gran credibilidad y un sólido historial de logros, especialmente notable si se tiene en cuenta su pequeño tamaño modesto y recursos.

La acreditación ha demostrado ser un dispositivo resistente, como lo demuestra la historia colectiva de las agencias de acreditación y muchos casos en los que han surgido nuevos problemas y han sido tratados con éxito. Más a menudo de lo que parece, los problemas se han resuelto a través de la cooperación entre las agencias de acreditación y el gobierno, cada uno trabajando en sus respectivas áreas de fortaleza". (El-Khawwas, 2001)

BIBLIOGRAFÍA:

Banta, T.W. and associates. 1993. Making a difference: outcomes of a decade of assessment in higher education. San Francisco: Jossey-Bass.

Bemis, James F. 1983. "Regional accreditation" In: Young, K.E.; Chambers, C.M.; Kells, H.R. and associates. Understanding accreditation. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 167-186.

Bender, L.W. 1983. "States and accreditation" In: Young, K.E.; Chambers, C.M.; Kells, H.R. and associates. Understanding accreditation. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 270-288.

Brennan, J.; El-Khawwas, E.; Shah, T. 1994. "Peer review and the assessment of higher education quality: an international perspective", Quality Support Centre, Report No. 3. London: Open University.

Chambers, C.M. 1983. "Federal government and accreditation" In: Young, K.E.; Chambers, C.M.; Kells, H.R. and associates. Understanding accreditation. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 233-269.

Commission on Higher Education. 1994. Characteristics of excellence in higher education. Philadelphia: Middle States Association of Colleges and Schools, 1994.

Eaton, Judith. 2001. Distance learning: academic and political challenges for higher education accreditation. Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation.

Eaton, Judith. 2001. Statement to the National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity, 21 November, 1997. Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation (available from CHEA web site: www.chea.org).

El-Khawas, E. 1992. Campus trends, 1992. Washington, D.C.: American Council on Education.

El-Khawas, E. 1993a. Campus trends, 1993. Washington, D.C.: American Council on Education.

El-Khawas, E. 1993b. "External scrutiny, US style: multiple actors, overlapping roles". In: Becher, T. (ed.) Governments and professional education. London: SRHE/Open University Press, pp. 107-122.

Ewell, P.T. 1993. "The role of states and accreditors in shaping assessment practice". In: Banta, T.W. and associates, Making a difference: outcomes of a decade of assessment in higher education. San Francisco: Jossey- Bass, pp. 339-356.

Geiger, L.G. 1970. Voluntary accreditation: a history of the North Central Association, 1945-1970. Chicago: North Central Association of Colleges and Secondary Schools.

Glidden, Robert. 1983. "Specialized accreditation". In: Young, K.E.; Chambers, C.M.; Kells, H.R. and associates. Understanding accreditation. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 187-208.

Graham, P.A.; Lyman, R.W.; Trow, M. 1995. Accountability of colleges and universities: an essay. New York: Columbia University.

Harvey, L.; Green, D. 1993. "Defining quality" Assessment and evaluation in higher education. Vol. 18, No. 1.

Middle States Commission on Higher Education. 2000. Characteristics of excellence in higher education: standards for accreditation. Philadelphia, PA: MSA.

Middle States Commission on Higher Education. 2000. *Designs for excellence: Handbook for institutional self-study*, Seventh Edition. Philadelphia, PA: MSA.

National Architectural Accrediting Board. 1991. *Conditions and procedures*. Washington, D.C.: NAAB.

National Center for Educational Statistics. 2001. *Digest of Educational Statistics, 2000*. Washington, D.C.: US Department of Education.

New England Association of Schools and Colleges (NEASC), Commission on Institutions of Higher Education. 1999. *Criteria for candidacy and accreditation*. Bedford, MA: NEASC.

North Central Association of Colleges and Schools (NCA), Commission on Institutions of Higher Education. 1997. *Handbook of accreditation, Second Edition*. Chicago, IL: NCA.

Northwest Association of Schools and Colleges (NWASC), 1999. *Accreditation Handbook, 1999 Edition*. Bellevue, WA: NWASC.

Petersen, D.G. 1978. *Accrediting standards and guidelines: a profile*. *Educational Record*, pp. 305-313.

Salmi, J., 2001. "Higher education at a turning point" In: Chapman, D. and Austin, A. (editors), 2001. *Higher education in the developing world*. New York: Greenwood (forthcoming).

Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges. 1984. *Criteria for accreditation*. Atlanta, GA: SACS.

Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges. 1998. *Criteria for accreditation*. Decatur, GA: SACS.

Westerheijden, D.F.; Brennan, J.; Maassen, P.A.M. (eds.). 1994. *Changing contexts of quality assessment: recent trends in Western European higher education*. Utrecht: Lemma.

RAOP 8

TÍTULO: Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities

AUTOR: Shattock, Michael; Kniazev, Evgeni; Pelikhov, Nikolay; Sandgren, Aljona; Toivonen, Nikolai

PUBLICACIÓN: Shattock, Michael; Kniazev, Evgeni; Pelikhov, Nikolay; Sandgren, Aljona; Toivonen, Nikolai (2004). Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities. International Institute for Educational Planning. París

PALABRAS CLAVE: Rusia, economía, financiamiento, transformación, sistema educativo, política, gestión, control

INSTITUCIÓN PATROCINANTE: UNESCO

DESCRIPCIÓN:

“In Russia on the other hand the change in the political regime and the collapse of the national economy from the early 1990s has forced change on a higher education system, that was wholly unreformed, in the sense that it was wholly state controlled and state funded, at a precipitate rate. Whereas all European countries faced fluctuations in their economic fortunes, the demise of the Soviet Union brought simultaneous economic and political turbulence that affected not just the universities but the whole of society across a huge continent. Refocusing the university system in such conditions was far beyond the capabilities of a central government, itself significantly destabilized. Moreover, as with other East European systems, the effect of state control over such a long period on institutional leadership and management skills, together with the dominance of academy of science institutions over the research agenda, deprived the universities of a set of mechanisms to help them to chart their own course when political and other controls were weakened. So severe was the financial situation, culminating in 1992 when substantial elements of the state budget, already reduced by mounting inflation, were withdrawn, that the transformation required was driven more by the need to survive than by the adoption of

new considered policies of adjusting to changing market conditions. growing recognition that national economic regeneration had to be led by regional, rather than central government, led to a loosening of central government controls and the recognition that institutional survival was in great part dependent on universities' own efforts rather than any reliance on systemic assistance. This has produced haphazard, and individual institutional policies dependent on local economic conditions, not systemic change (except in relation to fees)" (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, pp. 28, 29)

“En Rusia, el cambio en el régimen político y el colapso de la economía nacional desde la década de 1990 ha obligado al cambio en un sistema de educación superior, que estaba sin reformar en su totalidad, en el sentido de que estaba totalmente controlado por el Estado y financiado por el estado, a un ritmo precipitado. Considerando que todos los países europeos enfrentan fluctuaciones en su situación económica, la desaparición de la Unión Soviética trajo una turbulencia tanto económica como política que no afectó sólo a las universidades sino a toda la sociedad de un enorme continente. Reorientar el sistema universitario en tales condiciones iba mucho más allá de la capacidad de un gobierno central, un sistema que estaba significativamente desestabilizado. Por otra parte, al igual que con otros sistemas europeos del este, el efecto del control del Estado durante un período tan largo en el liderazgo institucional y de gestión, junto con la dominación de la academia en las instituciones científicas sobre la agenda de investigación, privaron a las universidades de un conjunto de mecanismos que las ayuden a trazar su propio curso cuando los controles políticos y otros se debilitaron. Tan grave era la situación financiera, que a fines de 1992, los elementos sustanciales del presupuesto del Estado reducidos ya por la por la inflación creciente, fueron retirados, de manera que la transformación fue impulsada más por la necesidad de sobrevivir que por la adopción de nuevas políticas que se ajustasen a las condiciones cambiantes del mercado. El creciente reconocimiento de que la regeneración económica nacional tuvo que ser llevada a cabo regionalmente, y no por el gobierno central, condujo a una flexibilización del control del gobierno central y el reconocimiento de que la supervivencia institucional fue, en gran parte, gracias a los esfuerzos propios de las universidades, más que por cualquier dependencia de la asistencia sistémica. Esto ha producido políticas institucionales al azar, que dependen de las

condiciones económicas locales, no en el cambio sistémico (excepto en el caso de gastos)” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, pp. 28, 29)

CONTENIDO:

“An extremely important contribution to Russian university entrepreneurialism was the central government’s decision to allow universities to admit fee-paying students. Toivonen’s overview to the section on the generation of non-state income gives a clear account both of the legal basis under which Russian universities operate and the student funding regime. There is a tendency, encouraged by the description of fee-paying students as ‘commercial students’, to see this activity as simply about finding additional resources but, as Popravko and Rykun suggest, the objectives for entering the fee paying education market can be described as both ‘motivation and justification’. There would have been no way that Russian universities could have addressed the swing towards humanities and vocational social science subjects, which was demanded by societal changes under state funding arrangements, without the freedom to accept increased numbers on a fee-paying basis: Either universities would have remained frozen in a disciplinary base which was inappropriate to the post-Soviet Union economy or the funding regime would have been so poor that academic standards would have declined very sharply. ” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 31)

“Una contribución muy importante para el emprendimiento universitario ruso, fue la decisión del gobierno central de permitir a las universidades que admitieran a estudiantes que pagaran por su educación. El punto de vista de Toivonen sobre la generación de ingresos no estatales denota claramente tanto la base jurídica sobre la cual las universidades rusas operan y el régimen de financiamiento estudiantil. Hay una tendencia, alentada por la descripción de la tarifa que pagan los estudiantes, se la conoce como "alumnos comerciales", esta actividad podría ser vista simplemente como encontrar recursos adicionales, pero, como Popravko y Rykun sugieren, los objetivos para la introducción de un mercado que pague una cuota por la educación pueden ser descritos como "motivación y justificación”. No habría habido forma de que las universidades rusas aborden el viraje

hacia las humanidades y las ciencias sociales, materias de formación profesional que fueron exigidas por los cambios sociales en los acuerdos de financiación del Estado, sin la libertad de aceptar un incremento en el pago: Cualquiera de las universidades se habría mantenido congelada en una base disciplinaria, que era inapropiada para la economía de la post Unión Soviética o el régimen de financiación habría sido tan pobre, que los estándares académicos se habrían reducido drásticamente. (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 31)

“Dynamic changes in all spheres of the global and competitive environment, including research and teaching, have made issues of efficiency, management and quality urgent points on the agenda. Today we take it for granted that we need to compete to finance our own research in a competitive environment; we no longer blush at teaching or consulting for a fee; we seldom think of the university as the ivory tower; we are no longer shocked by universities being described as entrepreneurial, innovative, research, open or even, virtual. Facing problems within the university we increasingly look not to the ministry or officials from the capital but to one’s own university management, its ability to search and find opportunities within the institution and its connections with the external environment” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 112)

“Los cambios dinámicos en todas las esferas del medio ambiente global y competitivo, incluida la investigación y la enseñanza, han provocado que la eficiencia, la gestión y la calidad sean puntos urgentes de la agenda. Hoy damos por sentado que tenemos que competir para financiar nuestra propia investigación en un entorno competitivo, ya nos ruborizamos por una tasa por la enseñanza o por la consultoría; rara vez pensamos en la universidad como la Torre Ivory; ya no estamos en shock por las universidades que se describen como emprendedoras, abiertas a la investigación, innovadoras e incluso, virtuales. Hacer frente a los problemas dentro de la universidad, hace que cada vez miremos más no hacia el ministerio del capital, sino a la propia gestión de la universidad, su capacidad para buscar y encontrar oportunidades dentro de la institución y sus conexiones con el ambiente externo” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 112)

“This period coincided with significant changes in higher education in the industrial countries of Western Europe and North America, after these countries had gone through serious social cataclysms in the late 1960s and early 1970s. These changes affected the whole system of education: the role of government, the principles of finance, the spheres of responsibility for university management, etc. In brief, these processes could be boiled down to the following: government gave up controlling the process and started monitoring the results of universities’ performance. More attention was devoted to the effective use of funds allocated by government and this was complemented by increased university independence and responsibility for their own management. More funds, especially for research, were distributed competitively. Teaching became mass- oriented. These changes forced university managers to turn to business and look for methods that would increase the effectiveness of their work. For the first time strategic management ideas broke into the world of academia” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 114)

“Este período coincidió con cambios significativos en la educación superior en los países industriales de Europa occidental y América del Norte, después de que estos países pasaran por graves cataclismos sociales en la década de 1960 y principios de 1970. Estos cambios afectaron a todo el sistema de la educación: el papel del gobierno, los principios de las finanzas, las esferas de responsabilidad de la gestión universitaria, etc. En resumen, estos procesos podrían resumirse en lo siguiente: el gobierno entregó el control del proceso y comenzó con el seguimiento de los resultados del desempeño de las universidades. Se prestó más atención a la utilización eficaz de los fondos asignados por el gobierno y esto se complementa con una mayor independencia universitaria y la responsabilidad de su propia gestión. Más fondos, especialmente para la investigación, se distribuyeron en forma competitiva. La enseñanza se orientó hacia las masas. Estos cambios obligaron a los dirigentes universitarios ir hacia los negocios y buscar métodos que aumentaran la eficacia de su labor. Por primera vez la idea de gestión estratégica irrumpió en el mundo de la academia” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 114)

“Two key principles play an important role in management:

‘efficiency’ and ‘effectiveness’. Efficiency is directly connected with cost minimization. No matter how wide and diverse the range of a university’s prospective scope for teaching and research might be the institution still faced a lack of resources (funding, equipment, rooms, and intellectual workforce). The cost of university teaching and fundamental research was rapidly increasing. Costs therefore had to be restrained and people were required to do more for less money. This, in turn, imposed limitations on the characteristics of organizational infrastructure and on methods and mechanisms for distributing resources.

For an academic institution the principle of effectiveness is of extreme importance for its success. Effectiveness is, first of all, a question of choice – what to do or what not to do. It may also involve a choice of direction: an emphasis on fundamental research or on more lucrative applied activities, emphasizing the training of the intellectual elite or mass higher education. Effectiveness also involves choices of partners for co-operation or a choice between equity in distributing resources or one based on selective support of centres of excellence (among research departments, teams, schools, units)” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, pp. 114, 115)

“Hay dos principios clave que desempeñan un papel importante en la gestión:

"Eficiencia" y "eficacia". La eficiencia está directamente conectada con la minimización de costos. No importa qué tan amplia y variada la gama de alcance futuro de la universidad para la enseñanza y la investigación, todavía se enfrenta a la falta de recursos (fondos, equipo, cuartos, y mano de obra intelectual). El costo de la enseñanza universitaria y la investigación fundamental fue rápidamente en aumento. Los costos por lo tanto tuvieron que ser moderados y la gente estaba obligada a hacer más por menos dinero. Esto, a su vez, impuso limitaciones a las características de la infraestructura organizacional y a los métodos y mecanismos para la distribución de los recursos.

Para una institución académica el principio de efectividad es de suma importancia para su éxito. La eficacia es, ante todo, una cuestión de elección - qué hacer o qué no hacer. También puede consistir en una selección de dirección: un énfasis en la investigación fundamental o en actividades más lucrativas aplicadas, haciendo hincapié en la formación

de la élite intelectual o masas de educación superior. La eficacia también implica la elección de socios para la cooperación o la elección entre la equidad en la distribución de recursos o una basada en el apoyo selectivo de los centros de excelencia (entre los departamentos de investigación, equipos, escuelas, unidades)” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, pp. 114, 115)

“The strategic plan initiates the second, no less important, stage of the strategic management process – ‘strategy implementation’. Plans materialize when they are accompanied by the corresponding ‘budget and structural transformations’. The latter implies a redistribution and accumulation of resources in key areas and bringing the organizational structure into conformity with problems to be solved. The last stage of the management cycle is the ‘evaluation’ of the achieved progress, results and process. If necessary, the mission is re-specified, plans are corrected and the structure and budget procedures are changed” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 116)

"El plan estratégico inicia la segunda fase, pero no menos importante, del proceso de gestión estratégica - la 'implantación de la estrategia. Los planes se materializan cuando van acompañadas de la correspondiente al presupuesto y las transformaciones estructurales. Esto último implica una redistribución y acumulación de recursos en áreas clave y llevando la estructura de la organización en conformidad con los problemas que hay que resolver. La última etapa del ciclo de gestión es la "evaluación" de los avances logrados, los resultados y los procesos. Si es necesario, la misión es re-especificada, los planes se corrigen y la estructura y los procedimientos presupuestarios son cambiados" (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 116).

“International co-operation and development is one of the ways of raising funds for the university. The fund raising, however, is not the main purpose of the activity, but a means to reach the university’s most important academic goal – high quality education. The interests of international organizations and foreign states in developing co-operation with the Republic of Karelia and the European North of Russia have predetermined the strategy

and tactics of the PetrSU management in attracting financial and other aid to the university. The choice of the given strategic direction predetermined both the concrete mechanisms of interaction with international and foreign partners and the choice of partners” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 185)

"La cooperación internacional y el desarrollo es una de las maneras de recaudar fondos para la universidad. La recaudación de fondos, sin embargo, no es el propósito principal de la actividad, sino un medio para llegar a la meta universitaria más importante - la educación de alta calidad. Los intereses de las organizaciones internacionales y los Estados extranjeros en el desarrollo de la cooperación con la República de Carelia y el norte de Europa de Rusia han determinado la estrategia y la táctica de la gestión de la Petrozavodsk State University (PetrSU) para atraer ayuda financiera y de otro tipo a la universidad. La elección de la dirección estratégica dada, predetermina tanto los mecanismos concretos de la interacción con los socios internacionales y extranjeros y la elección de socios”. (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 185)

“A second aspect of the reorientation of PetrSU policies was a shift of PetrSU management from interaction with foreign research and educational institutions to co-operation with innovative and business establishments. This was caused, on the one hand, by the fact that the market for education, innovative and consulting services was aimed at the solutions of the problems in manufacturing and agriculture. On the other hand, it was caused by the lack of knowledge and experience in solving problems which foreign universities were already experienced in. The rainbow trout sea farming project carried out by PetrSU with Norwegian help, the introduction of Scandinavian technologies into cattle breeding, water treatment, energy saving, and work with public health services are examples of the work undertaken” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 187)

"Un segundo aspecto de la reorientación de las políticas PetrSU fue un cambio en la gestión de la PetrSU desde la interacción con investigadores extranjeros e instituciones educativas a la cooperación con los centros de innovación y negocios. Esto fue causado, por un lado, por

el hecho de que el mercado de la educación y servicios de consultoría innovadores estaban dirigidos a las soluciones de los problemas en la fabricación y la agricultura. Por otra parte, se debe a la falta de conocimientos y experiencia en la solución de problemas que algunas universidades extranjeras ya experimentaban. El proyecto de cría de la trucha arco iris de mar efectuado por la PetrSU con la ayuda de Noruega, la introducción de tecnología escandinava en la cría de ganado, el tratamiento de agua, el ahorro de energía, y el trabajo con los servicios públicos son ejemplos de los trabajos realizados” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 187)

“In the period when the new social and economic structure was being established in the country the activities and the development of the university and its relationship to the market also changed, beginning in the commercialization in the research and teaching area and continuing into others. It introduces new social and economic as well as moral and ethical considerations into the university, promotes its corporative interests and competitive position and exercises a profound influence on the academic community, the students and on university management” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 194)

"En el período en el que la nueva estructura social y económica se estaban estableciendo en el país, las actividades y el desarrollo de la universidad y su relación con el mercado también cambiaron, a partir de la comercialización, de la investigación y de la enseñanza además de otros temas. Se introducen en la universidad nuevas consideraciones de tipo social y económico, así como moral y ético, se promueven los intereses corporativos y la posición competitiva y se ejerce una profunda influencia en la comunidad académica, en los estudiantes y en la gestión universitaria” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 194)

“The transition from socialism to capitalism, the socio-economic crisis in the country and the sharp reduction of state support for education made higher education in Russia search for new ideas, principles and directions of development. Due to the change in legislation, the availability of highly qualified and feasible staff and its historically strong ties with industry, the university (Orel State Technical University) was able to integrate with the

industrial establishment, to obtain shares in the enterprises, to establish direct connections with the enterprises on mutually advantageous conditions and to establish new divisions providing the university with steady market ties. In the new conditions the university has taken the opportunity to develop a centralized mode of management, a new financial and economic structure of educational, research and industrial establishments involving a closer interaction with the regional authorities and the management of various branches of economy, thus ensuring it has influence on scientific and technical policy in certain industrial fields and in the region” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, pp. 202, 203)

"La transición del socialismo al capitalismo, la crisis socio-económica del país y la fuerte reducción de la ayuda estatal para la educación hizo que la educación superior en Rusia buscara nuevas ideas, principios y directrices de desarrollo. Debido al cambio en la legislación, la disponibilidad de personal altamente calificado y factible y sus lazos históricos fuertes con la industria, la universidad (Orel State Technical University) fue capaz de integrarse con el establecimiento industrial, obtener acciones en las empresas, establecer conexiones directas con las empresas en condiciones mutuamente ventajosas y establecer nuevas divisiones que ofrecen la universidad vínculos de mercado estables. En las nuevas condiciones, la universidad ha tenido la oportunidad de desarrollar un modo centralizado de gestión, una nueva estructura financiera y económica de los centros de investigación, de educación e industriales que implican una interacción más estrecha con las autoridades regionales y la gestión de diversas ramas de la economía, lo que garantiza su influencia sobre la política científica y técnica en determinados sectores industriales y de la región ". (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, pp. 202, 203)

The Bologna Process – dream or reality?

“It started in 1988 in Paris. When the Sorbonne University celebrated its 800th anniversary the ministers of education from France, Germany, Italy and Great Britain signed a joint declaration on ‘Harmonization of the architecture of the European higher education system’. They talked about a ‘Europe of knowledge’ and – for the first time – a ‘European area for higher learning’. Key words and terms were: two main cycles, credits, life-long

learning, student mobility and employability” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 320)

"Todo comenzó en 1988 en París. Cuando la Universidad de la Sorbona celebró su 800 ° aniversario, los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Gran Bretaña firmaron una declaración conjunta sobre "Armonización de la arquitectura del sistema europeo de educación superior". Se habló de una «Europa del conocimiento», y - por primera vez - un «espacio europeo de educación superior". Las palabras clave y términos fueron: dos ciclos principales, los créditos, el aprendizaje permanente, la movilidad y la empleabilidad de los estudiantes". (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 320)

“The real founding document in the process is the Bologna Declaration, which 29 European governments signed in 1999. It set out the direction in which European higher education should develop up to 2010. It states the reasons why higher education should converge and it sets out the means to reach this goal. The declaration also proposes a technical procedure for these measures” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 321)

“El verdadero documento fundacional en el proceso es la Declaración de Bolonia, que 29 gobiernos europeos firmaron en 1999. Se establece la dirección en la cual la educación superior europea debe desarrollar hasta 2010. Señala las razones por las cuales la educación superior debe converger y establece los medios para alcanzar este objetivo. La declaración también propone un procedimiento técnico para estas medidas". (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 321)

“It should be noted that the elements of this triangle – governments, academia, students – do not work separately from each other. On the contrary, both academic and student representatives are invited as active partners at the preparatory meetings.

The first thing that strikes one is the fact that it is a voluntary process, driven by those countries whose governments choose to sign the documents. In this sense it is not decided from above, by a supra- national body that dictates what shall be done and what shall not be

done. Seen from a general political perspective it must be said that the Bologna process at this stage is a success, even though it contains a number of unsolved problems. But if one takes into consideration what stakeholders thought at the outset – most probably they were rather modest – and the difficulties involved it is striking what momentum the Bologna process has achieved. One of the major reasons why this is so is precisely the voluntary character of this political process” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 323)

"Cabe señalar que los elementos de este triángulo – los gobiernos, el mundo académico y los estudiantes - no funcionan por separado el uno del otro. Por el contrario representantes académicos y estudiantes están invitados como socios activos en las reuniones preparatorias.

Lo primero que llama la atención es el hecho de que se trata de un proceso voluntario, impulsado por los países cuyos gobiernos decidieron firmar los documentos. En este sentido, no se decide desde arriba, por un organismo supra-nacional que dicta lo que debe hacerse y lo que no. Visto desde una perspectiva política general, hay que decir que el proceso de Bolonia en esta etapa es un éxito, a pesar de que contiene una serie de problemas sin resolver. Pero si se toma en consideración lo que los actores pensaban en un principio - muy probablemente eran más bien modestos - y las dificultades que llamaron la atención fueron las que impulsaron el proceso de Bolonia. Una de las razones principales por las que esto es así, es precisamente el carácter voluntario de este proceso político” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, p. 323)

“The following is an attempt to summarize possible or probable developments:

- some technical questions will be solved (some of them have already been dealt with);
- the degree structure is being reformed, where necessary. This takes time; there are still problems that must be tackled, but reasonable success will follow;

- the quality assurance issue is the great challenge. The period up to 2010 will be needed;
- student participation will increase; it is a field where the success rate is difficult to measure;
- bridges will be built between the two parallel processes – the European higher education area and the European research area. It is no wild guess that research training is a suitable theme to start such work with” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities, 2004, pp. 333, 334)

"Lo que sigue es un intento de resumir los desarrollos posibles o probables:

- algunas cuestiones técnicas serán resueltas (algunas de ellas ya han sido tratadas);
- La estructura de los estudios se está reformando, si es necesario. Esto toma tiempo, todavía hay problemas que deben ser abordados, pero el éxito razonable continuará;
- El tema de control de calidad es el gran reto. El período hasta el 2010 será necesario;
- La participación de los estudiantes aumentará, sino que es un campo en el que la tasa de éxito es difícil de medir;
- Los puentes se construirán entre los dos procesos paralelos - El área Europea de educación superior y el área europea de investigación. No es una suposición que la formación en investigación es un tema adecuado con el cual empezar a trabajar” (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities, 2004, pp. 333, 334)

CONCLUSIONES:

“As Russian society is becoming more and more divided by income brackets (i.e. the Gini co-efficient for Russia is close to Latin American records), so is access to higher education

and its internal efficiency. Higher education in Russia has become an industry with prices (not costs) rising faster than inflation and perhaps any other item on the market.

In Russia, The prevailing thinking is that, while a good number of universities and research centres have succeeded in becoming innovative and entrepreneurial, much more remains to be done. Russia's higher education system would benefit from a coherent strategy to build on the inherited strengths of the system while developing incentives for all institutions to adapt to the demands of a knowledge society. The main objectives of this strategy could be to improve access to tertiary education through the provision of more equitable financial aid to students, external participation in governance, and measures to increase the efficiency of university administration. Other options could be the introduction of more flexible curricula and shorter programmes and courses, the liberalization of the rigid regulatory framework, and the introduction of public funding methods that encourage institutions to respond to market demands for quality and diversity. Increased public investment is needed to boost academic and management innovation, to offer a wider range of courses taught at individual institutions, and to create new programmes that cater to new demand-driven areas of learning" (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, pp. 54, 55)

(Como la sociedad rusa se divide cada vez más por los rangos de ingresos (es decir, el coeficiente de Gini para Rusia se encuentra cerca de los registros de América Latina), también lo hace el acceso a la educación superior y su eficiencia interna. La educación superior en Rusia se ha convertido en una industria con precios (no costos) que aumentan más rápido que la inflación y tal vez más que cualquier otro ítem en el mercado.

En Rusia, el pensamiento predominante es que, si bien un buen número de universidades y centros de investigación han logrado convertirse en innovadores y emprendedores, todavía queda mucho por hacer. El sistema de educación superior ruso se beneficiaría de una estrategia coherente para aprovechar las ventajas heredadas del sistema, mientras que se desarrollan incentivos para todas las instituciones para adaptarse a las exigencias de una sociedad del conocimiento. Los objetivos principales de esta estrategia podrían ser mejorar el acceso a la educación terciaria mediante la prestación más equitativa de asistencia financiera a los estudiantes, la participación externa del gobierno, y medidas para aumentar

la eficiencia de la administración universitaria. Otras opciones podrían ser la introducción de planes de estudio más flexibles y programas y cursos más cortos, la liberalización del marco regulatorio rígido, y la introducción de métodos de financiación que fomenten a las instituciones a que respondan a las demandas del mercado por su calidad y diversidad. El aumento de la inversión pública es necesario para impulsar y gestionar la innovación académica, para ofrecer una gama más amplia de cursos que se imparten en las distintas instituciones, y crear nuevos programas que se adapten a la demanda de las áreas de aprendizaje.) (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, pp. 54, 55)

“it was the changes and transformation of Russian society that caused the changes in the management of Russian universities; lack of financial support made universities undertake entrepreneurial activities and adapt their institutional structure to the new environment.

These developments give rise to the need to create new organizational structures, new attitudes and a new organizational culture in Russian universities. (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, pp. 71, 72)

(Fueron los cambios y las transformaciones de la sociedad rusa lo que causó cambios en el manejo de las universidades en el país; la falta de apoyo financiero hizo que las universidades realicen actividades empresariales y adaptar su estructura institucional para el nuevo entorno.

Estos acontecimientos dan lugar a la necesidad de crear nuevas estructuras organizacionales, nuevas actitudes y una nueva cultura organizacional en las universidades rusas.) (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*, 2004, pp. 71, 72)

BIBLIOGRAFÍA:

Clark, B.R. 1998. *Creating entrepreneurial universities*. Oxford: IAU Press, Pergamon.

Goddard, J. 1999. “How universities can thrive locally in a global market”. In: H. Gray (Ed.), *Universities and wealth creation*. Buckingham: Open University Press.

Marginson, S.; Considine, M. 2000. *The enterprise university*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shattock, M.L. 2000. "Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self reliance". In: *Tertiary Education and Management*, 6(2), 93-104.

Slaughter, S.; Leslie, L.L. 1997. *Academic capitalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Ansoff, I.H. 1979. *Strategic management*. London: Macmillan. Chandler, A.D. 1962. *Strategy and structure*. Cambridge: MIT Press.

Clark, B.R. 1998. *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Paris: IAU Press, Pergamon, Elsevier Science.

Hamel, G.; Prahalad, C.K. 1994. *Competing for the future*. Boston: Harvard Business School Press.

Hannan, M.T.; Freeman, J. 1977. "The population ecology of organizations". In: *American Journal of Sociology*, 82(5), 929-964.

Minzberg, H. 1992. *Structure in fives. Designing effective organizations*. New Jersey: Engewood Cliffs, Prentice Hall.

Minzberg, H.; Ahlstrand, B.; Lampel, J. 1998. *Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management*. Hertfordshire: Prentice Hall Europe.

Peeke, G. 1994. *Mission and change: institutional mission and its application to the management of further and higher education*. Buckingham: SRHE; Open University Press.

Pfeffer, J.; Salancik, G.R. 1978. *The external control of organizations: a resource dependence perspective*. New York: Harper and Row.

Porter, M.E. 1985. *Competitive advantage: creating and sustaining superior performance*. New York: Free Press.

Sporn, B. 1999. Adaptive university structures. An analysis of adaptation to socio-economic environments of US and European universities. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

UNESCO. 1998. Higher education in the twenty-first century: vision and action. Final report of the World Conference on Higher Education. UNESCO, Paris, 5-9 October 1998.

Yelland, R. 2000. "Supranational organizations and transnational education". In: Higher Education in Europe, theme issue: Transnational educational provisions: enabling access or generating exclusion, XXV(3). UNESCO-CEPES.

Ditter, J-G. 2001. "The Tempus Programme in the Russian Federation (1993-2000)". In: Problems and perspectives of Russia's higher education integration into the world educational and research system, part 1, pp. 31-35. Materials of International Scientific Conference, 20-21 February 2001, Voronezh.

Joint Declaration of the European Ministers of Education. 1999. The European Higher Education Area, Bologna, 19 June 1999. <http://www.ntb.ch/SEFI/bolognadec.html>

Sherengy, F.E.; Dmitrie, N.M.; Arefje, A.L. 2002. Research and educational potential and educational services export of Russian higher education institutions (sociological analysis). Moscow.

Ellingboe, B.J. 1997. The most frequently asked questions about internationalization. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

RAOP 9

TÍTULO: External quality assurance in higher education: making choices

AUTOR: Martin, Michaela; Stella, Antony

PUBLICACIÓN: Martin, Michaela; Stella, Antony. (2007). External quality assurance in higher education: making choices. París

PALABRAS CLAVE: Estándares académicos, diversificación, educación superior

INSTITUCIÓN PATROCINANTE: UNESCO, Organización Educacional, Científica y Cultural de las Naciones Unidas

DESCRIPCIÓN:

“Policy-making and management of higher education have traditionally been concerned with the maintenance and enhancement of academic standards and processes. The expansion, diversification and privatization of higher education systems worldwide have brought with them an increased concern with the quality of higher education, in both developed and developing countries. In addition, globalization is widely affecting higher education and is creating new challenges for its regulation. An increasing number of students travel abroad to study in foreign countries. In addition, institutions and programmes move across borders in the form of e-learning, franchising or branch campuses, and add considerably to the traditional offerings of local public higher education institutions.

While the provision of higher education is becoming ever more diversified, increased mobility among professionals requires greater standardization among qualifications so that they can be assessed by national authorities for decisions relating to recognition. New instruments to assess qualifications are also needed to combat the academic fraud that accompanies diversification of higher education. Within this context of change, new methods of quality assurance such as accreditation systems have become a concern in higher education policy agendas.

Quality assurance mechanisms used to be highly dependent on national administrative traditions, but nowadays there is a convergence of mechanisms. Higher education systems located in centralized administrative systems used to emphasize bureaucratic input steering, while decentralized systems left much of the authority to higher education institutions to put in place their own quality assurance system. Current manifestations of external quality assurance (EQA) seem to address the shortcomings of the traditional mechanisms for quality assurance found in both administrative realities: While national authorities may lack the competence to make judgments about the quality of academic programmes and institutions, there is little comparability of standards when academic institutions are both providers and judges of their own services. For this reason, external quality assurance is most commonly organized through the creation of independent administrative structures, i.e. agencies that commonly function as professional buffer organizations between public authorities and higher education institutions” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, pp. 19, 20).

(El mantenimiento y la mejora de los estándares académicos y de los procesos siempre han sido de los principales intereses al momento de realizar la formulación de políticas y la gestión de la educación superior. La expansión, diversificación y privatización de los sistemas de educación superior en todo el mundo han traído consigo un aumento de la preocupación por la calidad de la educación superior, tanto en países desarrollados como en desarrollo. Además, la globalización está afectando ampliamente la educación superior y está creando nuevos desafíos para su regulación. Un número cada vez mayor de estudiantes viajan al extranjero para estudiar. Como consecuencia, las instituciones y los programas de intercambio se mueven a través de las fronteras en forma de aprendizaje en línea, franquicias o sucursales universitarias, y dan un valor agregado a las ofertas tradicionales de las instituciones públicas de educación superior.

Aunque la provisión de la educación superior es cada vez más diversificada, una mayor movilidad de los profesionales requiere de una mayor estandarización de los requisitos para que puedan ser evaluados por las autoridades nacionales con el fin de que sean reconocidos. Nuevos instrumentos para evaluar las calificaciones también son necesarios para combatir el fraude académico que acompaña a la diversificación de la educación superior. Dentro de

este contexto de cambio, los nuevos métodos de control de calidad, tales como los sistemas de acreditación se han convertido en una preocupación mayor en las agendas de política educativa.

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad solían ser muy dependientes de las tradiciones administrativas, pero hoy en día hay una convergencia de mecanismos. Los sistemas de educación superior situados en sistemas administrativos centralizados solían resaltar la dirección burocrática, mientras que los sistemas descentralizados dejaron gran parte de la autoridad de las instituciones de educación superior para poner en marcha su propio sistema de garantía de calidad. Las manifestaciones actuales de control de calidad externo (EQA) parecen hacer frente a las deficiencias de los mecanismos tradicionales de control de calidad, en ellas se encuentran ambas realidades administrativas: Si bien las autoridades nacionales pueden carecer de la capacidad para hacer juicios sobre la calidad de los programas académicos y las instituciones, hay una comparación de las normas cuando las instituciones académicas son proveedores y al mismo tiempo jueces de sus propios servicios. Para esta razón, la garantía de calidad externa es el más organizada a través de la creación de estructuras administrativas independientes, es decir, los organismos que normalmente funcionan como organizaciones profesionales de amortiguamiento entre las autoridades públicas y las instituciones de educación superior.) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, pp. 19, 20)

CONTENIDO:

“Social demand for higher education has been on the increase over the past decades. This has resulted in increased enrolments, although the financial capacity has often been inadequate. During the period 1990/1991 to 2001/2002, the overall number of students worldwide increased from 68.6 million to 110.7 million. In order to enrol increasing numbers of students, systems have become more diversified through the development of a non-university post-secondary sector, and through the growing provision of distance education offerings” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 23)

(La demanda social por educación superior ha incrementado en las últimas décadas. Esto ha incrementado el enrolamiento, sin embargo, la capacidad financiera continuamente ha sido inadecuada. Durante el período de 1990/1991 a 2001/2002, el número total de estudiantes alrededor del mundo incrementó de 68.6 millones a 110.7 millones. En orden de dar cabida al creciente número de estudiantes, los sistemas se han diversificado a través del desarrollo de un sector no universitario y no post secundario, y a través del crecimiento de una provisión de oferta de educación a distancia) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 23).

“Globalization of education services also calls for globalization of quality assurance and accreditation services. Indeed, many of the private accreditation agencies operating at the national level, particularly those in professional areas of study such as management or engineering, offer their services to organizations located in countries other than their own. There have been attempts to build new organizations (for instance the Global Alliance for Transnational Education) specifically for this purpose, which offer their services at an international level. Some of the United States-based regional and professional accreditation agencies have accredited programmes in as many as 40 countries” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 26)

(La globalización de los servicios educativos también requiere de la globalización del seguro de la calidad y de la acreditación de servicios. De hecho, varias de las agencias privadas de acreditación que operan a nivel nacional, particularmente aquellas que lo hacen en áreas de estudio como gerencia o ingenierías, ofertan sus servicios a organizaciones situadas en países extranjeros. Se ha intentado construir nuevas organizaciones (por ejemplo el Global Alliance for Transnational Education) específicamente con este objetivo, que ofrece sus servicios a nivel internacional. Algunas de las agencias estadounidenses regionales y profesionales, han acreditado programas en más de 40 países) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 26).

“Quality assurance systems relate to institutions and programmes (both undergraduate and graduate). They also address different functions, such as: (a) assessments related to the initiation of programmes and institutions (in this case commonly called ‘licensing’, which, when successful, declares the programme or institution a publicly recognized entity); (b)

supervision of their current functioning (usually with regard to minimum standards, including supervision of administration and finance); (c) accreditation (frequently for high levels of quality); (d) professional certification of graduates; and finally (e) the provision of information regarding recognition and accreditation of institutions and programmes. These functions are not necessarily present in all systems, but if they are not, the quality assurance will not be as effective as it could be” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 30)

(Los sistemas de aseguramiento de la calidad están relacionados a instituciones y programas (tanto de pregrado como de grado). También se ocupan de diferentes funciones, tales como: (a) las evaluaciones relacionadas con la puesta en marcha de programas e instituciones (en este caso, comúnmente llamada "licencia" que, cuando tiene éxito, declara al programa o institución una entidad reconocida públicamente), (b) la supervisión de su funcionamiento actual (por lo general en lo que respecta a las normas mínimas, incluyendo la supervisión de la administración y finanzas), (c) acreditación (con frecuencia por los altos niveles de calidad), (d) la certificación profesional de los titulados y, finalmente, (e) el suministro de información sobre el reconocimiento y la acreditación de instituciones y programas. Estas funciones no están necesariamente presentes en todos los sistemas, pero si no es así, el aseguramiento de la calidad no será tan eficaz como podría ser) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 30).

“One of the main tasks of a quality assurance agency is precisely to determine its understanding of what quality is and how to define it, the stakeholders it will consult, the way in which it will take into account international standards and definitions, and how to legitimize and make this definition acceptable throughout the system.

Quality assurance (QA) is a generic term used as shorthand for all forms of external quality monitoring, evaluation or review and may be defined as a process of establishing stakeholder confidence that provision (inputs, processes and outcomes) fulfils expectations or measures up to the minimum requirements.

At the institutional level, quality assurance in general is defined as that aspect of the overall management function that determines and implements the quality policy (intentions and

directions of the organization). Procedures might be imposed on institutions by the government or funding agencies (e.g. for accountability and compliance purposes), or the institutional or departmental management might set them up internally. They might be part of a traditional process (i.e. of institutional accreditation or programme validation/review) or relate to new practices such as the use of students' ratings of the teaching staff. They may be geared towards research activities, courses, academic staff, and support functions (e.g. administrative audit). These procedures may also analyze, in an aggregated manner, these functions either in individual departments or in an entire institution.

Internal quality assurance refers to the policies and mechanisms implemented in an institution or programme to ensure that it is fulfilling its own purposes and meeting the standards that apply to higher education in general or to the profession or discipline in particular.

External quality assurance refers to the actions of an external body, which may be a quality assurance agency or anybody other than the institution that assesses its operation or that of its programmes, in order to determine whether it is meeting the agreed or predetermined standards" (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, pp. 33, 34)

(Una de las tareas principales de una agencia de aseguramiento de calidad es, precisamente, determinar lo que es calidad y cómo definirla, las partes interesadas se preguntan, la manera en la que se tendrán en cuenta las normas y definiciones internacionales y la forma de legitimarlas y hacer esta definición aceptable en todo el sistema.

La garantía de calidad es un término genérico que se usa como abreviatura de todas las formas de control externo de calidad, evaluación o revisión y puede ser definida como un proceso de establecimiento de confianza de los interesados; dicha disposición (insumos, procesos y resultados) cumple las expectativas o las medidas hasta en mínimos requisitos.

En el plano institucional, la garantía de la calidad en general se define como aquel aspecto de la función general de gestión que determina y aplica la política de calidad (intenciones y direcciones de la organización). Los procedimientos pueden ser impuestos a las instituciones por las agencias gubernamentales o de financiación (por ejemplo, para fines

de rendición de cuentas y cumplimiento), o la gestión institucional o departamental podría configurarlas internamente. Puede ser que sean parte de un proceso tradicional (es decir, de la acreditación institucional o de programas de validación / evaluación) o se relacionan con las nuevas prácticas como el uso de las calificaciones de los estudiantes de profesorado. Pueden estar orientadas a las actividades de investigación, cursos, personal académico y las funciones de apoyo administrativo (auditoría, por ejemplo). Estos procedimientos también se pueden analizar, de manera agregada, ya sea en departamentos individuales o en toda una institución.

El control de calidad interno se refiere a las políticas y mecanismos implementados en una institución o programa para asegurar que dicha institución cumple con sus propios fines y con las normas que se aplican a la educación superior en general o a la profesión o disciplina en particular.

La garantía de calidad externa se refiere a las acciones de un organismo externo, que puede ser una agencia de aseguramiento de la calidad o cualquiera que no sea la institución que evalúa el funcionamiento o el de los programas, con el fin de determinar si se está cumpliendo con las normas acordadas o predeterminadas) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, pp. 33, 34).

“A rather particular approach to quality assurance is quality audit, which does not assess quality or performance per se, but the quality of quality assurance mechanisms. It is a method to evaluate the strengths and weaknesses of the quality assurance mechanism adopted by an institution in order to monitor and improve the activities and services of a subject, programme, or whole institution.

“Quality audit: The process of quality assessment by which an external body ensures that 1) the institution or programme quality assurance procedures or 2) that the overall (internal and external) quality assurance procedures of the system are adequate and are actually being carried out. Quality audit looks to the system for achieving [or assuring] good quality and not at the quality itself. A quality audit can be realized only by persons (i.e. quality auditors) who are not directly involved in the areas being audited. Quality audits can be

undertaken to meet internal goals (internal audit) or external goals (external audit). The result of the audit must be documented (audit report)” (Vlăsceanu, et al., 2004: 50).

Accreditation is the most widely used method of EQA to be introduced recently in many higher education systems, either as a transformation of previously used methods of EQA or as an entirely new method. It is based on assessment and evaluation methods, but it makes an explicit judgement on whether a programme or an institution meets particular quality standards, which may be either a set of minimum standards, standards of high quality or excellence, or based on the institution’s own purposes. Accreditation, therefore, inevitably involves some kind of benchmarking (of what is acceptable and what is not) and a set of existing quality criteria. Accreditation is thus the only method within the quality assurance spectrum which makes an explicit judgment about the degree to which an institution or programme actually meets the pre-determined standards or requirements.

Accreditation against minimum (also called ‘threshold’) standards assures that the quality of programmes or institutions is acceptable. When it is also linked to authorization to operate, it is usually called licensing. Some systems also apply high quality standards, and this makes it possible to differentiate between those programmes or institutions that meet the minimum standards (and are thus acceptable) and those that are of excellent standard. There are also some systems that accredit institutions or programmes solely against their own standards, but these are becoming rare, unless they can also show that their standards meet the basic minimum standards for the profession or for higher education in general” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, pp. 36, 37)

(Un enfoque bastante particular de la garantía de calidad es la auditoría de calidad, que no evalúa la calidad o el rendimiento per se, sino la calidad de los mecanismos de aseguramiento de la calidad. Se trata de un método para evaluar las fortalezas y debilidades del mecanismo de garantía de calidad de una institución con el fin de controlar y mejorar las actividades y servicios de un sujeto, programa o institución en su conjunto.

Auditoría de calidad: El proceso de evaluación de la calidad mediante el cual un organismo externo asegura: 1) la institución o los procedimientos del programa de garantía de calidad

o 2) que el total (interno y externo) de los procedimientos de garantía de calidad del sistema son realmente eficaces y se están llevando a cabo. La auditoría de la calidad busca que el sistema logre [o asegure] buena calidad y no en la calidad en sí. Una auditoría de calidad puede ser realizada sólo por personas (es decir, auditores de calidad) que no están directamente involucrados en las áreas que están siendo auditadas. Las auditorías de calidad pueden llevarse a cabo para cumplir con las metas internas (auditoría interna) o metas externas (auditoría externa). El resultado de la auditoría debe ser documentado (informe de auditoría) "(Vlasceanu, et al, 2004:. 50).

La acreditación es el método más ampliamente utilizado de Aseguramiento de Calidad Externo que se introdujo recientemente en muchos sistemas de enseñanza superior, ya sea como una transformación de los métodos utilizados anteriormente de EQA o como un método completamente nuevo. Se basa en los métodos de valoración y evaluación, pero hace un juicio explícito sobre si un programa o una institución cumple con los estándares especiales de calidad, que pueden ser o bien un conjunto de normas mínimas, los estándares de alta calidad o de excelencia, o en base a los propósitos de la propia entidad. Acreditación, por lo tanto, inevitablemente, implica algún tipo de evaluación comparativa (de lo que es aceptable y lo que no lo es) y un conjunto de criterios de calidad existentes. La acreditación es el único método en el espectro de control de calidad que hace un juicio explícito sobre el grado en el cual una entidad o programa realmente cumple con los estándares predeterminados o requisitos.

Los estándares de acreditación contra el mínimo (también llamado "umbral") garantizan que la calidad de los programas o instituciones sea aceptable. Cuando está ligado a la autorización para operar, se le suele llamar licencias. Algunos sistemas también aplican altos estándares de calidad, y esto hace que sea posible diferenciar entre los programas o instituciones que cumplen con los estándares mínimos (y por tanto son aceptables) y las que son de excelente nivel. También existen algunos sistemas que acreditan a instituciones o programas únicamente en contra de sus propias normas, pero éstos son cada vez menos frecuentes, a menos que también se pueda demostrar que sus estándares cumplen las normas mínimas básicas para la profesión o para la educación superior en general.) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, pp. 36, 37)

“According to Chernay, accreditation assures the educational community, the general public and other agencies or organizations that an institution or programme (a) has clearly-defined and educationally appropriate objectives; (b) maintains conditions under which the achievement of these can reasonably be expected; (c) is in fact accomplishing them substantially; and (d) can be expected to do so in the future.

Instead of a definition, some characteristics of accreditation are given:

- Accreditation is a formal decision.
- Accreditation is based on an overall assessment of the HEI or its core activities.
- Accreditation is based on the assessment of at least minimum requirements (threshold quality).
- Accreditation concerns a yes/no/conditional decision.
- Accreditation will have consequences, for example in the professional field, concerning recognition, funding and student aid.

Accreditation might be seen as providing a formal quality certificate to an HEI or a programme showing that the HEI or the programme meets at least expected minimum requirements (Chernay, 1990).

The information provided by accreditation systems on the quality of both programmes and institutions may be used by a variety of stakeholders in society, among which the following are the most important: (a) government; (b) students; (c) employers; (d) funding organizations; (e) institutions of higher education” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 38)

(Según Chernay, la acreditación asegura a la comunidad educativa, a los organismos públicos y otras organizaciones que una institución o programa (a) tiene claramente definidos los objetivos educacionales adecuados, (b) mantiene condiciones en que el logro de estos se puede esperar razonablemente; (c) se pueden llevar a cabo sustancialmente, y (d) se puede esperar que se los realice en el futuro.

En lugar de una definición, se brinda algunas características de la acreditación:

- La acreditación es una decisión formal.
- La acreditación se basa en una evaluación general de la Instituciones de Educación Superior o de sus actividades básicas.
- La acreditación se basa en la evaluación, por lo menos, de los requisitos mínimos de calidad (umbral).
- La acreditación se refiere a un sí / no / o decisión condicional.
- La acreditación tendrá consecuencias, por ejemplo en el ámbito profesional, en relación con el reconocimiento, la financiación y la ayuda estudiantil.

La acreditación puede ser vista como la que proporciona un certificado de calidad formal a una Institución de Educación Superior o un programa que muestra que la institución o el programa cumple al menos los requisitos mínimos que se espera (Chernay, 1990).

La información proporcionada por los sistemas de acreditación de calidad de ambos programas e instituciones puede ser utilizada por una variedad de actores en la sociedad, entre los cuales los siguientes son los más importantes: (a) el Gobierno, (b) los estudiantes, (c) los empleadores, (d) las organizaciones de financiación; (e) Las instituciones de educación superior.) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 38)

“ Accreditation, the standards-based approach of EQA, may apply either minimum or high-level standards. When minimum standards are used, which is more common, it tends to resemble a licensing scheme for institutions or programmes, and thus functions as a periodic licensing mechanism. Minimum standards usually address input factors relating to students, staff, buildings, facilities and finances, as well as process elements such as governance and management systems, and also research activities, which are perceived to form the minimum conditions under which a meaningful higher education institution can function. The main objective of such an accreditation system based on minimum standards

is to enforce conformity with standards and accountability” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 49)

(Acreditación, el enfoque basado en los estándares de Aseguramiento de la Calidad Externa, podrán aplicar normas mínimas o de alto nivel. Cuando las normas mínimas se utilizan, tiende a parecerse a un sistema de licencias para las instituciones o programas, y por lo tanto funciona como un mecanismo de licencias periódicas. Las normas mínimas se dirigen normalmente a los factores de entrada relacionados con los estudiantes, el personal, los edificios, las instalaciones y las finanzas, así como elementos de proceso, tales como la gobernanza y los sistemas de gestión, así como las actividades de investigación, que se perciben para formar las condiciones mínimas bajo las cuales una significativa institución de educación superior puede funcionar. El objetivo principal de dicho sistema de acreditación basado en normas mínimas es reforzar el cumplimiento de los estándares y la rendición de cuentas.) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 49)

“Accreditation based on high standards is also the more predominant form in countries where universities enjoy a traditionally high level of autonomy. It is usually of a voluntary nature, because its main objective is to provide a model and a set of references for institutions to incite them to strive to achieve quality improvement” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 51)

(La acreditación basada en altos estándares es también la forma más predominante en los países donde las universidades disfrutan de un nivel tradicionalmente alto de autonomía. Por lo general es de carácter voluntario, ya que su objetivo principal es proporcionar un modelo y un conjunto de referencias a las instituciones para incitarlas a luchar para lograr la mejora de calidad) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 51)

“While there are various approaches to quality assurance which correspond to unique national contexts, quality assurance agencies generally follow a three-stage process, which will be discussed in this chapter. First, however, some common features are given below:

- They base assessment on predetermined and transparent criteria.

- They use a combination of self-assessment and external review.
- The extent of the evaluative nature of the self-assessment may vary. Many of the specialized or professional accreditors merely ask for information without requiring analysis or evaluative judgements on the part of the programmes being assessed.
- They emphasize public disclosure of the outcome (although the extent of public disclosure varies from disclosure of only the final outcome to disclosure of the full assessment report).
- They ensure validity of the assessment outcome for a specific period.

The first stage of the three-stage process consists of provision by the institution (or programme) of the relevant information related to predetermined, well-publicized criteria. In most cases, this is also accompanied by a self-assessment, which provides a critical analysis of the information. Self-assessment is the central element in most EQA procedures. (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 63)

(Si bien hay diversos enfoques de la garantía de calidad que corresponden a los contextos nacionales, las agencias de garantía de calidad en general, siguen un proceso de tres etapas, que se analizará en este capítulo. Sin embargo, algunos rasgos comunes son los siguientes:

Se basan en criterios de evaluación preestablecidos y transparentes.

- Combinan la auto-evaluación y la evaluación externa.
- La extensión de la naturaleza valorativa de la auto-evaluación puede variar. Muchos de los organismos de acreditación profesionales o especializados o piden información sin necesidad de análisis o juicios evaluativos sobre la parte de los programas que se está evaluando.
- Hacen hincapié en la divulgación pública de los resultados (aunque el alcance de la divulgación pública varía de divulgación de sólo el resultado final a la divulgación del informe de evaluación completo).

- Aseguran la validez del resultado de la evaluación por un período específico.

La primera etapa del proceso consiste en la prestación por la institución (o programa) de la información relevante relacionada con criterios predeterminados, bien publicitados. En la mayoría de los casos, esto también va acompañado de un proceso de autoevaluación, que proporciona un análisis crítico de la información. La autoevaluación es el elemento central en la mayoría de los procedimientos EQA) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 63).

“The second stage is a site visit of an external review team to validate the self-assessment or the institutional report that results in the report/recommendation to the quality assurance agency on the quality of the institution/programme” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 64)

(La segunda etapa consiste en la visita de un equipo de revisión externa para validar la auto-evaluación o el informe institucional que se traduce en el informe / recomendación a la Agencia para la Calidad en la calidad de la institución / programa) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 64).

“Based on the report of the institution or programme and the recommendations of the review team, the agency, in the third and last stage of the quality-assurance process, either makes the final decision or gives advice to a public authority (such as the ministry of education) who will make the final decision” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, pp. 65, 66).

(Con base en el informe de la institución o programa y las recomendaciones del equipo de evaluación, la agencia, en la tercera y última etapa del proceso de garantía de calidad, o toma la decisión final o aconseja a una autoridad pública (por ejemplo, el ministerio de la educación), que tomará la decisión final.) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, pp. 65, 66).

“Various safeguards and protocols are followed to establish the objectivity and reliability of the quality assurance process and its outcome and thereby assure the credibility of the agency to the stakeholders. In general, quality assurance agencies are accountable to one or

more major higher education stakeholders – governments, HEIs, the academic community and the public at large. Depending on the institutional affiliation, there are built-in mechanisms that make the quality assurance agency accountable to its governing body” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 79)

(Diversas salvaguardias y protocolos se siguen para establecer la objetividad y la fiabilidad del proceso de aseguramiento de la calidad y sus resultados y por lo tanto asegurar la credibilidad de la agencia a los interesados. En general, las agencias de garantía de calidad deben rendir cuentas a uno o más grupos de interés importantes de educación superior - los gobiernos, las instituciones de educación superior, la comunidad académica y el público en general. En función de la afiliación institucional, existen mecanismos integrados que hacen responsable ante su órgano rector al organismo de control de calidad) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 79).

CONCLUSIONES:

“New contextual factors arising from both globalization and the internal transformation of higher education systems make quality assurance an ever more important function for public authorities. The development of quality assurance systems appears to be one of the major trends in higher education policy and finds itself reinforced through the creation of regional networks of quality assurance agencies. Such networks help agencies to exchange experiences and develop codes of practice” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 101)

(Nuevos factores contextuales que surgen de la globalización y la transformación interna de los sistemas de educación superior hacen del control de calidad una función cada vez más importante para las autoridades públicas. El desarrollo de sistemas de garantía de calidad parece ser una de las principales tendencias de la política de educación superior y se ve reforzado con la creación de redes regionales de las agencias de garantía de calidad. Estas redes ayudan a las agencias a intercambiar experiencias y desarrollar códigos de prácticas) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 101).

“First, we can conclude that EQA systems tend to fill gaps in the broader quality assurance system, and that they focus on functions that are not yet carried out by other agencies. This explains many of the differences found in a comparative analysis of EQA systems. Another source of divergence lies in the specific academic traditions and culture of a country” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 101)

(En primer lugar, podemos concluir que el control de calidad externo tiende a llenar los vacíos en el sistema de garantía de calidad más amplio, y que se centran en las funciones que aún no están llevadas a cabo por otras agencias. Esto explica muchas de las diferencias que se encuentran en un análisis comparativo de los sistemas de control de calidad externo. Otra fuente de divergencia reside en las tradiciones académicas específicas y la cultura de un país.) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 101)

“The size of the higher education system is one of the contextual issues that may impact heavily on the choices that are made regarding structure. Massive systems with numerous institutions will naturally develop a different mechanism for quality assurance than small developing states” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 101)

(El tamaño del sistema de educación superior es uno de los aspectos contextuales que pueden afectar en gran medida a las decisiones que se toman respecto a la estructura. Los sistemas masivos con numerosas instituciones, naturalmente, desarrollarán un mecanismo diferente para la garantía de calidad que los pequeños estados en desarrollo.) (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 101)

“The level of private provision, the stage of development they have reached in the country, and the public perception of that provision all influence the quality assurance arrangement in a country. For example, whether the same agency covers both private and public provisions and whether the same standards are applied to both depends on the way quality assurance is developed in the national context” (Martin & Stella, External quality assurance in higher education: making choices, 2007, p. 102)

(El nivel de la prestación privada, el grado de desarrollo que han alcanzado en el país, y la percepción pública de dicha disposición, influyen en el acuerdo de garantía de calidad en un país. Por ejemplo, si la misma agencia cubre tanto los sistemas privados y públicos, y si las mismas normas se aplican, depende de la forma de garantía de calidad que se desarrolla en el contexto nacional.) (Martin & Stella, *External quality assurance in higher education: making choices*, 2007, p. 102)

BIBLIOGRAFÍA:

Arcelo, A.A. 2003. *In pursuit of continuing quality in higher education through accreditation. The Philippine experience*. Paris: IIEP-UNESCO.

Böhm, A.; Davies D.; Meares D.; Pearce D. 2002. *Global student mobility*. Sydney: IDP Education.

Chernay, G. 1990. *Accreditation and the role of the Council of Postsecondary Accreditation (COPA)*. Washington, DC: COPA.

Clark B.R. 1983. *The higher education system: academic organization in cross-national perspectives*. Berkeley: University of California Press.

Dill, D.D. 2003. *The regulation of academic quality: An assessment of university evaluation systems with emphasis on the United States*. Background paper. Chapel Hill, NC: Department of Public Policy, University of North Carolina. Available at: http://www.unc.edu/ppaq/docs/Tokyo2_new.pdf

El-Khawas, E. 2001. *Accreditation in the United States. Origins, developments and future prospects*. Paris: IIEP-UNESCO.

Hämäläinen, K.; Pehu-Voima, S.; Wahlén, S. 2001. *Institutional evaluations in Europe: ENQA workshop reports 1*. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

Harvey, L. 1999. *Evaluating the evaluators*. Opening keynote of the Fifth Biennial Conference of the INQAAHE, Santiago, Chile, May 1999, Centre for Research into Quality.

Hendriks, B. 2005. *Regional integration processes and their dynamics for external quality assurance: What can other regions learn from the Bologna Process?* Paper presented at the IIEP Policy Forum, Paris, France, 13-14 June 2005.

Kozma, T. 2003. *Accreditation in the higher education system in Hungary. A case study for international comparison.* Paris: IIEP-UNESCO

Lemaître, M.J. 2005. *Regional networks of quality assurance agencies: Towards a common framework of standards and procedures for quality assurance.* Paper presented at the IIEP Policy Forum, Paris, France, 13-14 June 2005.

Levasseur, M. 2005. *Using evaluation for joint planning and creating more transparency: France.* Paper presented at the IIEP Policy Forum, Paris, France, 13-14 June 2005.

Levy, J.S. 2005. *Strengthening internal management capacity for quality audit improvement: quality audit in Norway.* Paper presented at the IIEP Policy Forum, Paris, France, 13-14 June 2005.

Martin, M. 2005. *Organizational and methodological options in accreditation systems.* Paper presented at the IIEP Policy Forum, Paris, France, 13-14 June 2005.

Martin, M. (Ed). 2007. *Cross-border higher education: regulation, quality assurance and impact.* Paris: IIEP-UNESCO.

Naidoo, P.; Singh, M. 2005. *In the aftermath of liberalization. Designing a common framework for public and private providers to serve national development goals: South Africa.* Paper presented at the IIEP Policy Forum, Paris, France, 13-14 June 2005.

Peace Lenn, M. 2004. *Strengthening World Bank support for quality assurance and accreditation in higher education in East Asia and the Pacific.* Paper presented at the Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualification in Higher Education, UNESCO, Paris, 28-29 June 2004.

Revelo, J.R.; Hernandez, C.A. 2003. *The national accreditation system in Colombia. Experiences from the National Council of Accreditation (CAN).* Paris: IIEP-UNESCO.

- SACS Commission on Colleges. 1998. *Criteria for accreditation*. Atlanta, GA: SACS.
- Said, M.E. 2005. *Discussant paper in response to the presentation of Antony Stella*. Presented at the IIEP Policy Forum, Paris, France, 13-14 June 2005.
- Sanyal, B.C.; Martin, M. 2006. "Financing higher education: International perspectives". In: GUNI, *Higher education in the world 2006*. Series on the social commitment of universities 1. Palgrave Macmillan.
- Stella, A. 2003. *External quality assurance in Indian higher education: Case study on the National Assessment and Accreditation Council (NAAC)*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Stella, A. 2004. *Quality assurance mechanisms in higher education in the Asia-Pacific*. Desk study overview commissioned by the Higher Education Division of UNESCO, Paris.
- Thune, C. 2000. *Evaluation of European higher education: A status report*. Helsinki: ENQA.
- Villanueva, E. 2007. "Transnational commercial provision of higher education. The case of Argentina". In: M. Martin (Ed.), *Cross-border higher education: regulation, quality assurance and impact* (pp. 5-33). Paris: IIEP-UNESCO.
- Vlăsceanu, L.; Grünberg, L.; Pârlea, D. 2004. *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Vroeijenstijn, T. 2003. *Similarities and differences in accreditation: looking for a common framework*. The Hague: Netherlands Accreditation Organization (NAO). Available at: www.enqa.net.
- World Bank. 2003. *Tertiary education in Colombia: paving the way for change*. Washington, DC: World Bank.

RAOP 10

TÍTULO: Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development

AUTOR: Varghese, N.V.

PUBLICACIÓN: Varghese, N.V. (2009). Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development. París

PALABRAS CLAVE: Sistema educativo, expansión, movilidad, empleo, estudiantes, profesores, economía, estado, fronteras, educación, universidades, presupuesto.

INSTITUCIÓN PATROCINANTE: UNESCO

DESCRIPCIÓN:

“The education system has been expanding globally. More people are investing more of their time and money in education now than in the past. Although all levels of education have experienced expansion, the rate of growth has, perhaps, been greatest at the higher education level. Between 1991 and 2005, the number of students enrolled in institutions of higher education worldwide more than doubled from 68 to 137.9 million students (UNESCO Institute for Statistics – UIS, 2007). Gross enrolment ratio (GER) increased from 13.8 to 24 per cent in the same period. The GER varies between 5 per cent in the African region to 70 per cent in North America and Western Europe. While the target of the member countries of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) is to achieve the goal of universalizing tertiary education (OECD, 1998), many countries, especially in sub-Saharan Africa, still remain at a higher education enrolment level of less than 5 per cent and are concentrating their efforts in the struggle to universalize primary education” (Varghese N. , 2009, p. 8)

(El sistema educativo se ha expandido a nivel mundial. Más personas están invirtiendo más tiempo y dinero en la educación ahora que en el pasado. A pesar de que todos los niveles de la educación han experimentado una expansión, la tasa de crecimiento ha sido, quizás,

mayor en el nivel de educación superior. Entre 1991 y 2005, el número de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior en todo el mundo se duplicó desde 68 hasta 137,9 millones de estudiantes (UNESCO, Instituto de Estadística - UIS, 2007). La tasa bruta de escolarización (TBE) aumentó del 13,8 al 24 por ciento en el mismo período. Tasa bruta de matriculación varía entre el 5 por ciento en la región de África y el 70 por ciento en América del Norte y Europa Occidental. Si bien el objetivo de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es lograr la meta de universalización de la educación terciaria (OCDE, 1998), muchos países, especialmente en África sub- Sahariana, aún se mantienen la matriculación en un nivel inferior al 5 por ciento y están concentrando sus esfuerzos en la lucha por universalizar la educación primaria.) (Varghese N. , 2009, p. 8)

CONTENIDO:

“Employment opportunities, too, have expanded globally on two fronts. First, there has been an increase in employment in the developed countries where production is more knowledge-based. Skill requirements are high and have attracted highly skilled workers from other countries. In fact, the migration of highly skilled workers has been encouraged to meet the skill requirements of the expanding knowledge economies of the developed countries, led by the USA. Second, there has been an increase in domestic employment opportunities in developing countries due to the increase in foreign direct investment (FDI) and the growth of private enterprises, including firms focussing on outsourcing” (Varghese N. , Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development, 2009, pág. 11)

(Las oportunidades de empleo también se han expandido a nivel mundial en dos frentes. En primer lugar, se ha producido un aumento del empleo en los países desarrollados, en los que la producción se basa en el conocimiento. La habilidad y los requisitos son altos y han atraído a trabajadores altamente calificados de otros países. De hecho, la migración de trabajadores altamente calificados ha sido alentada para satisfacer las necesidades de cualificación de las economías del conocimiento en expansión de los países desarrollados, encabezados por los EE.UU.. En segundo lugar, ha habido un aumento en las oportunidades de empleo nacionales en los países en desarrollo debido al aumento de la inversión

extranjera directa (IED) y el crecimiento de las empresas privadas, incluidas las empresas que se centran en la contratación externa.) (Varghese N. , 2009, p. 11)

“Many developed countries changed their visa rules to accommodate skilled and information and communication technology (ICT) workers from other countries. For example, the introduction of the H-1B visa in the USA has helped attract skilled workers from other countries, and helped the inflow of highly educated Asians. Nearly one million highly skilled workers entered the USA under the H-1B visa scheme between 2000 and 2003. The European Union is introducing the ‘Blue Card’ visa to attract skilled workers from developing countries. It is also noted that the average qualification level of the migrant population is higher than that of the indigenous population” (Varghese N., 2009, pág. 11)

(Muchos países desarrollados han cambiado sus reglas de visas para acomodar trabajadores de otros países calificados en tecnología de la información y la comunicación (TIC). Por ejemplo, la introducción de la visa H-1B en los EE.UU. ha ayudado a atraer a trabajadores calificados de otros países, y ayudó a la afluencia de asiáticos educados. Casi un millón de trabajadores altamente calificados entraron a los EE.UU. bajo el programa de visas H-1B entre 2000 y 2003. La Unión Europea realiza la introducción de visados de la 'tarjeta azul' para atraer a trabajadores calificados de los países en desarrollo. También se observa que el nivel de calificación media de la población inmigrante es más alto que la de la población indígena.) (Varghese N. , 2009, p. 11)

“Institutional mobility takes place in different forms – through branch campuses, franchising or twinning arrangements. A branch campus denotes the delivery of the programme entirely by the foreign institution; franchising denotes the in-country delivery by an authorized domestic institution; and twinning denotes joint ownership and delivery by institutions in the home country and the host country. Although franchising and twinning are less visible than branch campuses, they constitute, quantitatively, larger segments of institutional mobility” (Varghese N. , 2009, p. 16).

(La movilidad institucional se lleva a cabo en diferentes formas - a través de sucursales de campus, franquicias o acuerdos de hermanamiento. La sucursal de un campus denota la

ejecución del programa en su totalidad por la institución extranjera, las franquicias denotan la entrega en el país por parte de una institución nacional autorizada, y el hermanamiento denota propiedad conjunta y la entrega de las instituciones en el país de origen y el país de acogida. A pesar de que la franquicia y el hermanamiento son menos visibles que los campus sucursales, constituyen, en términos cuantitativos, grandes segmentos de la movilidad institucional) (Varghese N. , 2009, p. 16).

“Teacher mobility can be seen as an example of the impact of globalization on education. The movement of teachers across borders, especially at the school level, shows how a less attractive profession in the developed world becomes a very attractive position for migrant teachers from the developing world. The cross-border mobility of teachers is primarily due to two reasons: (a) to meet quantitative shortages; and (b) to enhance the prestige of the institution and the quality of instruction. Teacher shortages can be due either to the non-availability of qualified persons or to the unattractiveness of the profession. The former is the case in many African countries, while the latter seems to be the case in some developed countries. Another reason for cross-border teacher mobility, in the context of globalization, may be to attract foreign students” (Varghese N. , 2009, p. 17).

(La movilidad del profesorado puede ser vista como un ejemplo del impacto de la globalización en la educación. El movimiento de los docentes a través de las fronteras, especialmente en el ámbito escolar, muestra cómo una profesión menos atractiva en el mundo desarrollado se convierte en un lugar muy atractivo para los docentes migrantes del mundo en desarrollo. La movilidad transfronteriza de los profesores se debe principalmente a dos razones: (a) para satisfacer carencias cuantitativas, y (b) aumentar el prestigio de la institución y la calidad de la enseñanza. La escasez de docentes puede ser debido a la falta de disponibilidad de personas calificadas o de la falta de atractivo de la profesión. El primero es el caso en muchos países de África, mientras que el segundo parece ser el caso en algunos países desarrollados. Otra razón para la movilidad transfronteriza del profesorado, en el contexto de la globalización, puede ser la de atraer a estudiantes extranjeros) (Varghese N. , 2009, p. 17).

“Cross-border student mobility is increasing rather fast. In 2005, nearly 2.7 million students pursued cross-border education. The market for cross-border students is expanding; the

profits remain very attractive and hence the competition among higher education institutions to attract foreign students continues. The most familiar pattern of cross-border student flow used to be from developing to developed countries. According to data from the UNESCO Institute for Statistics, North America and Western Europe continue to be the favorite destinations for most students from any region, except for students from Central Asia who tend to go to the Russian Federation or to other Eastern European countries. Nearly three fourths of mobile students from all regions, except Central and East Asia and the Pacific, seek higher education in OECD countries. Nearly 90 per cent of mobile students from North America and Europe cross the border to study in another country of the same region; 80 per cent of students from Latin America travel to North America and Western Europe for their studies” (Varghese N. , 2009, p. 18)

(La movilidad transfronteriza de los estudiantes aumente bastante rápido. En 2005, cerca de 2,7 millones de estudiantes perseguían la educación transfronteriza. El mercado de estudiantes transfronterizos está en expansión y las ganancias son muy atractivas, por lo tanto, continúa la competencia entre las instituciones de educación superior para atraer a estudiantes extranjeros. El modelo más familiar de flujo estudiantil transfronterizo solía ser en desarrollo a los países desarrollados. Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, América del Norte y Europa Occidental continúan siendo los destinos preferidos por la mayoría de los estudiantes de todas las regiones, a excepción de los estudiantes de Asia Central, que tienden a ir a la Federación Rusa o a otros países de Europa del Este. Casi tres cuartas partes de los estudiantes internacionales de todas las regiones, con excepción de Centro y Este de Asia y el Pacífico, buscan la educación superior en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). Casi el 90 por ciento de los estudiantes móviles de América del Norte y Europa, cruzan la frontera para estudiar en otro país de la misma región. El 80 por ciento de los estudiantes de América Latina viaja a América del Norte y Europa occidental para sus estudios.) (Varghese N. , 2009, p. 18)

“Universities and institutions of higher education traditionally were public institutions. The state invested resources to set up universities and was responsible for funding and controlling their activities. When governments were in financial difficulty in the 1980s, the state could not extend adequate funding to cope with the increasing demand for higher

education. This was an era of low state funding and slow expansion of higher education. This encouraged market operations in higher education that helped the process of globalization of higher education” (Varghese N. , 2009, p. 25)

(Las universidades e instituciones de educación superior eran tradicionalmente públicas. El estado invirtió recursos para establecer universidades y fue responsable de la financiación y el control de sus actividades. Cuando los gobiernos se encontraban en dificultades financieras en la década de 1980, el Estado no podía extender la financiación adecuada para hacer frente a la creciente demanda de educación superior. Esta fue una época de fondos estatales bajos y la lenta expansión de la educación superior. Esto alentó a las operaciones de mercado en la educación superior, que ayudó al proceso de globalización de la educación superior.) (Varghese N. , 2009, p. 25)

CONCLUSIONES:

“The unplanned and unregulated expansion of higher education may lead to the creation of new inequalities and the accentuation of existing ones. This is all the more so when there are multiple private and cross-border providers. There is a risk of stratification of students based on their fee-paying capacity. Given the high fee structures, only those from a better economic background will be able to enrol in cross-border and private institutions. This may lead to two types of imbalances in the growth of higher education. First, there are increasing inequalities of access to education and later to employment. Second, there are regional imbalances. Many of the private and cross- border education institutions are located in urban areas. Contrary to the general belief that these institutions are absorbing excess demand, they may in fact be increasing the access options of those who already have access to higher education” (Varghese N. , 2009, p. 28).

(La expansión no planificada y no reglamentada de la educación superior puede dar lugar a la creación de nuevas desigualdades y la acentuación de las existentes. Esto aumenta mientras hay múltiples proveedores privados y transfronterizos. Existe el riesgo de estratificación de los estudiantes en función de su capacidad de pago de honorarios. Teniendo en cuenta las estructuras de tarifas altas, sólo quienes cuenten con un mejor fondo económico podrán matricularse en instituciones transfronterizas y privadas. Esto puede dar

lugar a dos tipos de desequilibrios en el crecimiento de la educación superior. En primer lugar, hay aumento de las desigualdades de acceso a la educación y más tarde al empleo. En segundo lugar, hay desequilibrios regionales. Muchas de las instituciones educativas privadas y transfronterizas se encuentran en zonas urbanas. Contrariamente a la creencia general de que estas instituciones están absorbiendo el exceso de demanda, pueden de hecho estar aumentando las opciones de acceso de los que ya tienen acceso a la educación superior) (Varghese N. , 2009, p. 28).

“Finally, the paper argues for state intervention in higher education rather than leaving the sector mainly to the markets. State intervention with funding support is the ideal situation. In the absence of the possibility of full public funding for higher education development, the state may better target its limited resources to disadvantaged groups and to specific subject areas to improve overall equity in higher education. However, the lack of resources at the disposal of the government should not be a reason for it to be absent from the sector. Even when the state cannot provide funding support, it still has an important role in planning and regulating the system” (Varghese N. , 2009, p. 29).

(Finalmente, el documento aboga por la intervención del Estado en la educación superior en lugar de dejar el sector a los mercados. La intervención del Estado con apoyo financiero es la situación ideal. En ausencia de la posibilidad de la plena financiación pública para el desarrollo de la educación superior, el Estado puede orientar sus limitados recursos a los grupos desfavorecidos y áreas temáticas específicas para mejorar la equidad de la enseñanza superior. Sin embargo, la falta de recursos del gobierno no debería ser una razón para que se ausente del sector. Aun cuando el Estado no puede proporcionar apoyo financiero, todavía tiene un papel importante en la planificación y regulación del sistema) (Varghese N. , 2009, p. 29).

BIBLIOGRAFÍA:

Appleton, S.; Morgan, J.; Sives, A. 2006. “Should teachers stay at home? The impact of international teacher mobility”. In: *Journal of International Development*, 18(6), 771-786.

Bashir, S. 2007. *Trends in international trade in higher education: implications and options for developing countries*. Washington, DC: World Bank.

Bhushan, S. 2005. "Foreign universities in India: market-driven new directions". In: *International Higher Education*, 41, 4-5.

Chanda, N. 2000. "The tug of war for Asia's best brains". In: *Far Eastern Economic Review*, 163(45), 38-45.

Business and Economy, Indian Business Industries. Retrieved January 2009 from: www.economywatch.com/business-and-economy

Education international. Retrieved 18 January 2009 from: www.ei-ie.org/handsup/en/article.php

Elliott, L. 2008. "West's pledge to tackle global poverty has been crowded out by our own crisis". In: *Guardian*. Retrieved 1 December 2008 from: www.guardian.co.uk/business/2008/dec/01/global-poverty-credit-crunch-recession

European stocks mainly drop. Retrieved 26 January 2009 from: www.france24.com/en/20090127-european-stocks-mainly-drop

Garrett, R. 2004. "Foreign higher education activity in China". In: *International Higher Education*, 34, 21-23.

Hanson, M. 2007. *Economic development, education and transnational corporations*. New York: Routledge.

IBM Global Business Services. 2008. *Global location trends: annual report*. New York: IBM Global Services.

ILO. 2004. *Promoting employment: policies, skills, enterprises*. Geneva: ILO.

Irwin, N.; Rosenwald, S. 2008. "Job losses accelerate, signalling deeper distress". In: *Washington Post*. Retrieved 23 October 2008 from: www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/10/22/AR2008102203709.html

Kapur, D.; McHale, J. 2005. *Give us your best and brightest: the global hunt for talent and its impact on the developing world*. Baltimore: Brooking Institution Press (for Center for Global Development).

Knight, J. 2002. *Trade in higher education services: the implications of GATS*. London: Observatory on Borderless Higher Education.

Knight, J. 2006. *Higher education crossing borders: a guide to the implications of the GATS for cross-border education*. Paris: UNESCO/Commonwealth of Learning.

Knight, J. 2008. "Internationalization of higher education: complexities and realities". In: D. Teferra and J. Knight (Eds.), *Higher Education in Africa: the international dimension*. Boston: Center for International Higher Education, Boston College, Massachusetts; Accra: Association of African Universities.

Koshi, U. 1997. "Internationalization of Japanese higher education". In: *Higher Education*, 34(2), 259-273.

Li, M.; Bray, M. 2007. "Cross-border flows of students for higher education: push pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau". In: *Higher Education*, 53(6), 791-818.

Mabizela, M. 2006. "Recounting the state of private higher education in South Africa". In: N.V. Varghese (Ed.), *Growth and expansion of higher education in Africa* (pp.131-166). Paris: IIEP-UNESCO.

Martin, M. (Ed.).2007. *Cross-border higher education: regulation, quality assurance and impact, (vol. 1)*. Paris: IIEP-UNESCO.

Melwani, L. 2009. *Academic stars, little India*. Retrieved 29 April 2008 from:

www.littleIndia.com

Morgan, W.J.; Sives, A.; Appleton, S. 2006. *Teacher mobility, 'brain drain', labour markets and educational resources in the Commonwealth*. London: Department for International Development.

Okoben, J. 2009. "College endowments take a hit amid economic crisis". In: *The Plain Dealer*. Retrieved 28 January 2009 from: www.cleveland.com/plaindealer

OECD. 1998. *Redefining tertiary education*. Paris: OECD.

OECD. 2008. *Higher education to 2030: what futures for quality access in the era of globalization?* Paris: OECD.

On-line Educa Berlin 2008. *Poll: economic crisis boosts e-learning*. Retrieved 27 November 2008 from: <http://zcool.blogspot.com>

Richard, C. 2009. *Economic crisis hits higher education*. Retrieved 4 February 2009 from: www.associatedcontent.com/article/1447793/economic_crisis_hits_higher_education_pg2.html

Robinson, P.; Smithers, A. 1998. *Teacher supply 1998: passing problem or impending crisis*. Liverpool: Centre for Education and Employment, University of Liverpool.

Schwartz, N. 2009. "Job losses pose a threat to stability worldwide". In: *New York Times*. Retrieved 14-15 February 2009 from: <http://community.nytimes.com/comments/www.nytimes.com/2009/02/15/business/15global.html?scp=1&sq=schwartz%20job%20losses&st=cse>

Schwartzmann, S. 2008. *The US crisis affects higher education loans*. Retrieved 24 October 2008 from:

www.smudailycampus.com/media/storage/paper949/news/2008/10/24/News/ Schukoske, J.E. 2006. "Bringing foreign universities in India". In: *The Hindu*, 14 November 2006.

Sharma, A.B. 2008. *Foreign universities seek partnerships in India*. Retrieved 24 November 2008 from: www.financialexpress.com/news/foreign-universities-see-partnerships-in-india/389596/0

Sirat, M. 2006. "Malaysia". In: UNESCO and RIHED (Eds.), *Higher education in South-East Asia*, (pp. 101-136). Bangkok: UNESCO.

Spencer, D. 2009. UK: cold climate for graduates. Retrieved 15 February 2009 from: www.universityworldnews.com

Srinivas, B.G. 2009. *Interview with Times of India* on 18 February 2009.

Stiglitz, J. 1998. *Knowledge for economic development: economic science, economic policy and economic advice*. Annual World Bank conference on development economics, Washington, DC: World Bank.

Stromquist, N.P. 2002. *Education in a globalized world: the connectivity of economic power, technology, and knowledge*. Maryland: Rowman and Littlefield.

Tee-Jong, K. 2008. "Universities to recruit 300 foreign professors". In: *Korean Times*, 22 August 2007.

Teichler, U. 2004. "The changing debate on internationalization of higher education". In: *Higher Education*, 28(1), 5-26.

Tilak, J.B. 2007. *Internationalization of higher education*. New Delhi: NUEPA. Unpublished. Tremblay, K. 2002. "Student mobility between and towards OECD countries: a comparative analysis". In: *OECD, International mobility of the highly skilled* (pp.39-70). Paris: OECD. UIS. 2007. *Global Education Digest*. Montreal: UIS.

UIS. 2007. *Global education digest 2003: comparing education statistics across the world*. Montreal: UIS.

UK universities to support expansion of India's HE sector. Retrieved 29 April 2008 from:

www.universitiesuk.ac.uk/Newsroom/Media-Releases/Pages/MediaRelease-605.aspx

UNESCO. 1998. *Statistical yearbook*. Paris: UNESCO.

UNESCO/IBE. 2008. *International Conference on Education, 48th session, Geneva, 25-28 November 2008: Final report*. Geneva: IBE.

UNESCO/OECD. 2005. *Guidelines for quality provision in cross-border higher education*. Paris: UNESCO/OECD.

US Department of Commerce. 2008. *Assessing trends and policies of foreign direct investment in the US*. Washington, DC: International Trade and Administration, Department of Commerce.

Varghese, N.V. 2001. *Impact of the economic crisis on higher education in East Asia: country experiences*. Paris: IIEP-UNESCO.

Varghese, N.V. 2007. *GATS and national regulatory policies in higher education: guidelines for developing countries*. Research Paper series. Paris: IIEP-UNESCO.

Varghese, N.V. 2008. *Globalization of higher education and cross-border student mobility*. Research Paper series. Paris: IIEP-UNESCO.

Varghese, N.V. 2009a. "Cross-border higher education and national systems of education". In: M.H Field; J. Fegan (Eds.), *Education across borders: politics, policy and legislative action*. Dordrecht: Springer.

Varghese, N.V. 2009b. "GATS and transnational mobility in higher education". In: *Global Education Research Reports*. New York: Institute of International Education, and American Institute for Foreign Study Foundation (forthcoming).

Verbik, L.; Jokivirta, L. 2005. *National regulatory framework for transnational higher education: models and trends*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

World Bank. 2002. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2008. *Lessons from World Bank group responses to past financial crises*. Washington, DC: Independent Evaluation Group (IEG)/World Bank.

World Bank. 2009. *Accelerating catch-up: tertiary education for growth in sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank.

Yang, R. 2005. "Internationalizing Chinese higher education: a study of a major comprehensive university". In: P. Ninnes, M. Hellsten (Eds.), *Internationalizing higher education: critical explorations of pedagogy and policy* (pp.97-118). Hong Kong: Comparative Education Research Centre; the University of Hong Kong.

Incomplete references

Earth Times. Retrieved 4 March 2008 from: www.earthtimes.org

EurAsia News. 9 June 2008

Korean Times. 22 January 201

Telegraph. London. 17 February 2009

The Wall Street Journal. New York. January 2009

Trabaho Philippines. Retrieved 28 January 2009 from: www.trabaho.com

RAOP 11

TÍTULO: Impact of the economic crisis on higher education in East Asia: Country experiences

AUTOR: N. V. Varghese

PUBLICACIÓN: Varghese, N.V. (2001). Impact of the economic crisis on higher education in East Asia: Country experiences. París

PALABRAS CLAVE: Asia Oriental, educación, financiación, recortes, presupuesto, gobierno, familias, extranjero, PIB

INSTITUCIÓN PATROCINANTE: UNESCO

DESCRIPCIÓN:

“East Asian countries have experienced high growth rates in recent decades. These high rates were accompanied by reduction of poverty levels and improvement in equity in the distribution of income. More importantly, unlike economies of the developed world, these economies were relatively free from outside shocks and economic crisis. The growth in the region was led by the export of manufacturing goods mainly to Japan, the USA and Europe.

Certain features of the East Asian development model are worth noting. Firstly, the rapid growth of the economy was accompanied by high employment elasticity of output growth. This led to a fast expansion of formal-sector employment and increased household incomes. Second, government expenditure, as a share of GDP, was low and hence the state could play only a limited role in the redistribution of income. Poverty reduction and improved income equality attained in these countries were more the result of an overall improvement of household incomes, rather than any direct state intervention. Third, the income elasticity of demand for education was positive and this was reflected especially in the increasing demand for post-compulsory levels of education. In other words, these economies, during this period of growth, were characterized by expansion in formal-sector

employment, improved household incomes and increased demand for post-compulsory levels of education” (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 15)

(Los países de Asia oriental han experimentado altas tasas de crecimiento en las últimas décadas y han sido acompañadas por la reducción de los niveles de pobreza y de la mejora de la equidad en la distribución del ingreso. Pero más importante, a diferencia de las economías del mundo desarrollado, estas economías estaban relativamente libres de perturbaciones externas y de crisis económica. El crecimiento de la región fue liderada por la exportación de productos manufacturados, principalmente a Japón, EE.UU. y Europa.

Algunas características del modelo de desarrollo del este asiático son dignas de mención. En primer lugar, el rápido crecimiento de la economía fue acompañado por la elasticidad de empleo y el elevado crecimiento del producto. Esto llevó a una rápida expansión del sector formal de empleo y al aumento de los ingresos del hogar. Segundo, el gobierno, como el porcentaje del PIB era bajo, el Estado jugaba un papel limitado en la redistribución del ingreso. La reducción de la pobreza y la igualdad de ingresos alcanzados en estos países fue el resultado de una mejora general de los ingresos familiares, más que cualquier intervención directa del Estado. En tercer lugar, el ingreso de la demanda de educación fue positivo y esto se refleja especialmente en la creciente demanda de los niveles postobligatorios de la educación. En otras palabras, estas economías, durante este período de crecimiento, se caracterizaron por la expansión en el sector formal de empleo, mejora de los ingresos del hogar y el aumento de la demanda de los niveles de la educación postobligatoria) (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 15).

CONTENIDO:

“Indonesia was engulfed by the East Asian economic crisis from the last quarter of 1997. Even though it was initially a currency crisis, stemming from the falling value of national currency against the US dollar, it became an economic crisis in early 1998 and finally led to political upheaval. The crisis resulted in the resignation of the President, who had led the country for more than three decades. Impact of the crisis on higher education is investigated in terms of changes in the demand for and supply of higher education. The number of applicants, new entrants and of enrolment and the number of graduates coming out of the

system are the basis for measuring the demand. The crisis affected the higher education sector through variables, namely the economic capability of parents to pay for higher education and that of the government to provide subsidy. This supply of higher education is analyzed on the basis of changes in the conditions of providing higher education” (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 61)

(Indonesia fue engullida por la crisis económica de Asia Oriental desde el último trimestre de 1997. A pesar de que inicialmente fue una crisis monetaria, derivada de la caída del valor de la moneda nacional frente al dólar de Estados Unidos, se convirtió en una crisis económica a principios de 1998 y, finalmente, condujo a la agitación política. La crisis dio lugar a la renuncia del presidente, que había dirigido el país durante más de tres décadas. El impacto de la crisis en la educación superior es investigado en términos de cambios en la demanda y la oferta de educación superior. El número de solicitantes, los nuevos matriculados y el número de graduados que salen del sistema son la base para la medición de la demanda. La crisis afectó al sector de la educación superior a través de las variables, es decir, la capacidad económica de los padres para pagar la educación superior y la del gobierno de proporcionar subsidios. Esta oferta de educación superior se analiza sobre la base de los cambios en las condiciones de prestación de la educación superior” (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 61).

“Country planners seem to have adopted a human-capital approach to educational development in Indonesia. Education was considered to be a national investment to realize an increase of human skills, knowledge and capacity. For that reason, the national education system should develop basic ability to read, write, and count. The government adopted a national curriculum to ensure that all students from approximately 14 000 inhabited islands receive similar education. However, in order to address diverse local needs, the local content of curricula was introduced by approximately 20 per cent in 1994. The content is both decided and developed locally. Nonetheless, due to the unavailability of curriculum developers, textbooks and teachers, most of the local content is developed at present at the provincial level” (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 65)

(Los planificadores de los países parecen haber adoptado un enfoque de capital humano para el desarrollo educativo en Indonesia. La educación se considera como una inversión nacional por aumentar de los recursos humanos, las habilidades, los conocimientos y las capacidades. Por esa razón, el sistema nacional de educación debe desarrollar la capacidad básica de leer, escribir y contar. El gobierno adoptó un plan de estudios nacional para garantizar que todos los estudiantes de aproximadamente 14 000 islas habitadas reciban una educación similar. Sin embargo, para hacer frente a las diversas necesidades locales, el contenido local de los planes de estudio se presentó en aproximadamente un 20 por ciento en 1994. El contenido es a la vez decidido y desarrollado localmente. Sin embargo, debido a la falta de disponibilidad de los diseñadores de currículos, libros de texto y profesores, la mayor parte del contenido local se desarrolla en la actualidad en el nivel provincial.) (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 65)

“Korea’s rapid economic growth dates from 1962, when the development strategy was clearly defined and plans for economic development led by the government were formulated. This government led economic development and succeeded in overcoming problems related to lack of capital through encouraging foreign investment and adoption of export-led growth strategies” (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 81)

(El rápido crecimiento económico de Corea se remonta a 1962, cuando la estrategia de desarrollo estaba claramente definida y los planes de desarrollo económicos dirigidos por el gobierno se formularon. Este gobierno lideró el desarrollo económico y logró superar los problemas relacionados con la falta de capital mediante la inversión extranjera y el fomento de la adopción de estrategias de crecimiento impulsadas por las exportaciones.) (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 81)

“One of the distinguishing features of Korea’s development was its reliance on human capacities and the government invested heavily in school education and promoted higher education. Korea still continues to enjoy the privilege of having one of the highest-educated labour forces in the region” (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 81)

(Una de las características distintivas de desarrollo de Corea era su confianza en las capacidades humanas y el gobierno invirtió fuertemente en la educación escolar y promovió

la educación superior. Corea aún sigue contando con el privilegio de tener una de las fuerzas laborales de más alto nivel educativo en la región.) (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 81)

“Malaysia has consistently demonstrated spectacular growth during the past four decades. The development policies followed by the country ensured growth with social justice: reducing the gap between rich and poor and building up human capital with high investment in the social and education sectors. Economic and social policies of the government were developed against the backdrop of political stability, high rate of employment, social peace, and high household savings. In order to infuse efficiency and increase productivity, economic policies of the country favored privatization and reduction in public expenditure as a share of GDP” (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 103)

(Malasia ha demostrado un crecimiento espectacular durante las últimas cuatro décadas. Las políticas de desarrollo seguido por el crecimiento asegurado del país con justicia social: la reducción de la brecha entre ricos y pobres y la creación de capital humano con alta inversión en los sectores sociales y la educación. Las políticas económicas y sociales del gobierno se desarrollaron en un contexto de estabilidad política, la alta tasa de empleo, paz social y un elevado ahorro de hogares. Con el fin de infundir eficiencia y aumentar la productividad, las políticas económicas del país, una privatización favorecida y la reducción del gasto público como porcentaje del PIB.) (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 103)

CONCLUSIONES:

“Higher education is recognized as vital to economic growth. Higher education promotes economic growth through increased individual productivity spurred by the acquisition of new skills and attitudes as well as knowledge. The financial crisis had however influenced the planning in higher education as well as the management of academic and administrative activities.

The falling value of the Malaysian currency has resulted in higher cost for Malaysians studying abroad. As a result, many Malaysian students studying abroad had to return home.

The government has undertaken the policy of reducing the number of Malaysian government-sponsored undergraduate students studying abroad. These strained the resources of local higher education institutions. The financial crisis had also triggered the government to deregulate higher education to absorb more students. During this period, Malaysia saw an increase in the number of private higher education institutions” (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 144)

(La educación superior es reconocida como vital para el crecimiento económico. La educación superior promueve el crecimiento económico a través del aumento de la productividad del individuo impulsado por la adquisición de nuevas habilidades y actitudes, así como el conocimiento. La crisis financiera ha influido sin embargo, en la planificación de la educación superior como en la gestión de las actividades académicas y administrativas.

La caída del valor de la moneda de Malasia se ha traducido en un mayor costo para los malayos que estudian en el extranjero. Como resultado, muchos estudiantes malayos que estudian en el extranjero tuvieron que regresar a casa. El gobierno ha realizado la política de reducir el número de malayos patrocinados por el gobierno en alumnos de pregrado que estudian en el extranjero. Esto presionó los recursos de las instituciones locales de educación superior. La crisis financiera ha provocado también que el gobierno desregule la educación superior para absorber más estudiantes. Durante este período, Malasia registró un aumento en el número de instituciones privadas de educación superior.) (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 144)

“The impact of the economic crisis on higher education was minimized in Singapore, primarily due to the following positive and conducive environment enjoyed by the education system in the country. In Singapore, educational policy has ever been in a flux, in periodic terms. Ever y decade or so, educational policy seems to address new issues and developments in workforce training for the changing economy” (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 181)

(El impacto de la crisis económica en la educación superior se redujo al mínimo en Singapur, principalmente debido al entorno positivo y propicio que goza el sistema

educativo en el país. En Singapur, la política educativa ha estado alguna vez en flujo en términos periódicos. Aproximadamente cada década, la política educativa parece abordar nuevos temas y avances en formación de los trabajadores para una economía cambiante.) (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 181)

“The study of the impact of the crisis on higher education in Thailand indicates very interesting trends. There was a serious and concerted effort to protect investments in education by the government and education of their children by the families. Consequently, even when there was a cut in the national budgets, the education budgets were relatively free from the budgetary cuts. This policy protected the school education budgets. However, higher education budgets were affected and there was a decline in the higher education budgets in both nominal and real terms” (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 202)

(El estudio del impacto de la crisis en la educación superior en Tailandia indica tendencias muy interesantes. Hubo un esfuerzo serio y concertado para proteger la inversión en educación por parte del gobierno y la educación de sus hijos por las familias. Por consiguiente, aun cuando hubo un recorte en los presupuestos nacionales, los presupuestos de educación son relativamente libres de los recortes presupuestarios. Esta política protege los presupuestos de educación escolar. Sin embargo, el aumento de los presupuestos de educación se vieron afectados y se produjo una disminución en los presupuestos de educación superior, tanto en términos nominales como reales.) (International Institute for Educational Planning , 2001, p. 202)

BIBLIOGRAFÍA:

Ablet, J.; Slengesol, I-A. 2000. *Economic crisis: the impact and lessons of the East Asian financial shock 1997-99*, Paper prepared for the EFA 2000 Conference. Washington D.C.: World Bank.

Acha va-Amrung, P. 2001. Impact of economic crisis on higher education institutions in Thailand. (A study sponsored by the IIEP), Draft report.

ADB (Asian Development Bank). 2000a. *Asian Recovery Report, March*. Manila: ADB.

- ADB (Asian Development Bank). 2000b. *Asian Recovery Report, October*. Manila: ADB.
- Atagi, Rie. 1998. "Economic crisis accelerates the reform of higher education in Thailand", *International Higher Education*, No. 11, pp. 9-10.
- Cresselwell, A.M. 1999. *Educational finance in Thailand: a review and recommendations for improving allocative efficiency*. Bangkok: UNESCO-PROAP.
- De Macedo, J.; Chino, T. 2000. *Sustainable recovery in Asia: mobilizing resources for development*. Paris: OECD (and ADB).
- Kakwani, N.; Pothong, J. 1999. Education in transition: Thailand's case, Indicators of well-being and policy analysis (Newsletter published under ADB Technical assistance), Vol. 3, No. 2, pp. 1-19.
- Nhrotra, S. 1998. Mitigating the social impact of the economic crisis: a review of the Royal Thai Government's responses. New York: UNICEF (mimeo).
- Nikimgratana, N.; Rujiwetpongsorn, V. 2000. Study on staff management in Chiang Mai University. Study sponsored by IIEP for the Sub-regional Workshop on *Institutional Management in Higher Education*, UNISERV Chiang Mai University, Thailand, 24-27 July.
- ONEC (Office of the National Education Commission). 1998. *Education in Thailand 1998*. Bangkok: ONEC, Royal Thai Government.
- Pernia, E.M.; Knowles, J.C. Assessing the social impact of the financial crisis in Asia. Manila: Asian Development Bank (mimeo).
- Stiglitz, J. 1998. "Knowledge for economic development: economic science, economic policy and economic advice", Annual World Bank Conference on Development Economics, p. 59. Washington D.C.: World Bank.
- Varghese, N.V. 2001. Economic crisis and higher education in East Asia. Paris: UNESCO/IIEP (mimeo).

World Bank. 1993. *The East Asian miracle: the economic growth and public policy*. New York: Oxford University press (for World Bank).

World Bank. 1999. *Thailand Social Monitor: Coping with the crisis in education and health*. Bangkok: World Bank Thailand office.

World Bank. 2000. *East Asia: Recovery and beyond*. Washington, D.C.: World Bank.

RAOP 12

TÍTULO: Transformation and institutional quality management within a South African university: A case study of the University of the Orange Free State

AUTOR: Strydom, Kalie; Holtzhausen, Somarié.

PUBLICACIÓN: Strydom, Kalie; Holtzhausen, Somarié. (2001). Transformation and institutional quality management within a South African university: A case study of the University of the Orange Free State. París.

PALABRAS CLAVE: Sistemas de garantía de calidad, eficacia, responsabilidad, Sudáfrica, universidad, presupuesto, legislación, autonomía.

INSTITUCIÓN PATROCINANTE: UNESCO

DESCRIPCIÓN: “(...) the development, partial implementation and review of an institutional and operational approach to quality management which was developed, during a decade of radical political change, at the University of the Orange Free State (UOFS). The result was a process of rapid transformation in higher education institutions in South Africa” (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 11)

((...) El desarrollo, la implementación y la revisión parcial de un enfoque institucional y operativo para la gestión de calidad se ha desarrollado, durante una década de cambio político radical en la Universidad del Estado Libre de Orange (UOFS). El resultado fue un proceso de rápida transformación en las instituciones de educación superior en el sur de África) (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 11).

“To understand the new opportunities, realities and challenges confronting both South African higher education and the UOFS, brief perspectives are provided in critical national reports, on and legislation for, South African higher education, from 1992 up to this moment in time” (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 12)

(Para entender las nuevas oportunidades, realidades y retos que enfrentan tanto la educación superior sudafricana y la Universidad del Estado Libre de Orange, breves perspectivas se proporcionan en los informes nacionales, y en la legislación para la educación superior Sudafricana a partir de 1992 hasta este momento.) (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 12)

“These national reports and legislation, to a certain extent, interpret typical global challenges for higher education, but – of far more importance – they explain the unique challenges and opportunities facing higher education in South Africa, due to the legacy of the past. South African higher education and the UOFS are faced with newly-expressed requirements such as equity and redress, democratization, development, quality, effectiveness and efficiency, academic freedom, institutional autonomy and public accountability, which cannot all be addressed as strategic priorities in a developing country with basic dire needs of water, electricity, housing, employment, etc.” (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 12)

(Estos informes nacionales y la legislación, hasta cierto punto, interpretan los típicos desafíos globales para la educación superior, pero - mucho más importante -, explican los retos y oportunidades que enfrenta la educación superior en el sur de África, debido a la herencia del pasado. La educación superior sudafricana y la Universidad del Estado Libre de Orange los enfrenta con los requisitos expresados, tales como la equidad y la compensación, la democratización, el desarrollo, la calidad, la eficacia y la eficiencia, la libertad académica, la autonomía institucional y la responsabilidad pública, no todo se puede abordar como prioridades estratégicas en un país en desarrollo con necesidades básicas de agua, electricidad, vivienda, empleo, etc.) (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 12)

CONTENIDO:

“While dealing with the first phase of Quality Assurance (QA) at the University of the Orange Free State (UOFS), mention will be made of the mission formulation of the University which led to a controversial mission statement in the late eighties with a view to, amongst others, meaningful quality management. The fact that the mission statement formulated in 1989 was simply no longer acceptable in a new political dispensation, as well

as how it became essential to formulate a mission which could fit into the new dispensation after 1994” (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 18)

(Al hacer frente a la primera fase de control de calidad (QA) de la Universidad del Estado Libre de Orange, se hará mención de la formulación de la misión de la Universidad que llevó a la declaración de una misión polémica en los años ochenta con el fin, entre otros, de gestionar la calidad significativa. El hecho de que la declaración de principios formulada en 1989 no fuera aceptada en una nueva administración política, se hizo imprescindible la creación de una misión que podría encajar en la nueva administración a partir de 1994” (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 18).

“In its vision statement the UOFS emphasized the ideal to remain a top quality university in the new South Africa. First, this means that the UOFS would like to go on being a ‘typical’ University. This implies that the practice of science through teaching and learning, research and community service is the main focus and reason for the existence of the institution. In addition, the vision statement emphasizes two aspects, namely:

- top quality;
- new South Africa, Africa and Free State relevance” (Strydom & Holtzhausen, 2001, pp. 18, 19)

(En su declaración de la visión, la Universidad del Estado Libre de Orange (UOFS) destacó el ideal de seguir siendo una universidad de calidad superior en la nueva Sudáfrica. En primer lugar, esto significa que la UOFS quería seguir siendo una "típica" Universidad. Esto implica que la práctica de la ciencia a través de la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y el servicio comunitario son los principales objetivos y la razón de ser de la institución Además, la declaración de visión hace hincapié en dos aspectos:

- Calidad superior;
- La nueva Sudáfrica, África y la pertinencia de Free State.) (Strydom, 2001, págs. 18, 19)

“A national plan and system for Quality Assurance (QA) did not exist in South African higher education until 1994. In preparation for a new dispensation, the African National

Congress (ANC) Government made a very important investigation into higher education, and based on this investigation, the National Commission on Higher Education (NCHE) was appointed to ensure informed legislation for higher education” (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 26)

(No existían en Sudáfrica un plan nacional y un sistema de Aseguramiento de Calidad (QA) para la educación superior hasta 1994. En la preparación para una nueva dispensación, el gobierno del Congreso Nacional Africano (ANC) hizo una investigación muy importante en la educación superior, y en base a esta investigación, la Comisión Nacional de Educación Superior (NCHE) fue designada para garantizar una legislación aplicable a la educación superior.) (Strydom, 2001, pág. 26)

“Quality Assurance Systems (QAS) vary amongst countries, but five common features may nonetheless be distinguished, namely the inclusion of an initial self-evaluation process followed by an external assessment, higher education to a certain extent owned the quality system, the external evaluation was co-ordinated by an independent body, the results of the evaluation were made public and in nearly all countries negative sanctions could be the consequence of the assessment procedure. In South Africa, Quality Assurance mechanisms varied across the three sectors. College sectors used national, provincial and departmental examinations for both certificate and diploma degrees” (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 39)

(Los Sistemas de Garantía de Calidad (QAS) varían entre los países, pero cuentan con cinco características comunes, no obstante puede distinguirse, la inclusión de un primer proceso de autoevaluación seguido de una evaluación externa; la educación superior en cierta medida, de propiedad del sistema de calidad, la evaluación externa coordinada por un organismo independiente, los resultados de la evaluación se harían públicos y en casi todos los países las sanciones negativas podría ser la consecuencia del procedimiento de evaluación. En Sudáfrica, los mecanismos de aseguramiento de la calidad variaron entre los tres sectores. Sectores universitarios utilizan los exámenes nacionales, provinciales y departamentales para ambos certificados y títulos de diploma” (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 39).

“The need for a planning framework had already been identified in the White Paper on Higher Education Transformation (RSA DoE, 1997:7): “Higher education must be planned, governed and funded as a single national co-ordinated system, in order to overcome the fragmentation, inequality and insufficiency which are the legacy of the past”. In addition, the aims of planning are to ensure the following:

- The higher education system achieves the transformation objectives set out in the White Paper.
- There is coherence with regard to the provision of higher education at the national level.
- Limited resources are used efficiently and effectively” (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 50)

(La necesidad de un marco de planificación ya había sido identificado en el Libro Blanco para la Transformación de la Educación Superior (RSA DoE, 1997:7): "La educación superior debe ser planificada, financiada y regulada como un único sistema nacional coordinado, con el fin de superar la fragmentación, la desigualdad y la insuficiencia que son el legado del pasado ". Además, los objetivos de la planificación aseguran lo siguiente:

- El sistema de educación superior alcanza los objetivos de transformación establecidos en el Libro Blanco.
- No existe coherencia en lo que respecta a la provisión de la educación superior a nivel nacional.
- La escasez de recursos se utilizan de manera eficiente y eficaz.) (Strydom, 2001, pág. 50)

CONCLUSIONES:

“Many issues should be discussed as regards the Institutional Quality Management (IQM) system of the UOFS. There is still both insufficient commitment to and understanding of the absolute necessity to make IQM the most strategic priority next to the finances of the institution. From the IQM perspective of the UOFS, the rationale for explicit, systematic procedures for planning and Quality Assurance (QA) and for founding them first and

foremost on self-evaluation should be very clear. It is to be found in the requirements of (i) accountability, (ii) obligation, (iii) self-preservation, and (iv) effectiveness.

Accountability: Institutions receiving very large sums of public money have the obligation to account for its effective and efficient use, showing by this that they give value for money. A government that provides subsidies is entitled to expect evidence on the general direction of the expenditure of higher education institutions” (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 101)

(Muchos de los problemas se deben discutir en cuanto a la Gestión Institucional de la Calidad (IQM) de la localización UOFS. Todavía queda la falta de compromiso y la comprensión de la necesidad absoluta de hacer de la Gestión Institucional de la Calidad la prioridad más estratégica al lado de las finanzas de la institución. Desde la perspectiva de los UOFS la Gestión Institucional de la Calidad, la justificación de procedimientos explícitos y sistemáticos para la planificación y control de calidad (QA) y de la fundación de ellos, ante todo, en la auto-evaluación debe ser muy claro. Es que se encuentran en los requisitos de (i) la rendición de cuentas, (ii) obligación (iii) auto-preservación, y (iv) eficacia.

Responsabilidad: Las instituciones que reciben grandes sumas de dinero público tienen la obligación de dar cuenta de su uso efectivo y eficiente, mostrando con esto que le dan valor al dinero. Un gobierno que subvenciona tiene derecho a esperar evidencia sobre la dirección general de los gastos de las instituciones de educación superior.) (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 101)

“Obligation: Whether it is seen that our first obligations are true to our academic discipline, to our students, or to the institutions which pay our wages, our obligation is to do our jobs in the most effective way possible. Our work must be regulated, as far as the limited resources permit, for optimizing students’ learning experiences; this being their due.

Self-preservation: In a competitive market environment quality is, in the last analysis, the essential prerequisite for success. Although higher education does not operate in exactly the same environment as industry, in South Africa the element of competition, both for funds

and for students (or for the best students) is increasing. Prosperity, even if not survival, depends foremost on quality.

Effectiveness: The most effective way of securing improved quality is through self-evaluation. Such is the nature of the research and teaching functions that, unless the need for change is owned to by the individual academic, there is little hope of improvement. However, self-evaluation must be informed through critical appraisal of others, the clientele for the service and peer providers. Isolated self-criticism is hardly sufficient” (Strydom & Holtzhausen, 2001, p. 102)

(Obligación: Si se ve que nuestras primeras obligaciones son fieles a nuestra disciplina académica, a nuestros estudiantes, o a las instituciones que pagan nuestros salarios, nuestra obligación es hacer nuestro trabajo de la manera más eficaz posible. Nuestro trabajo debe ser regulado, mientras los recursos limitados lo permitan, para optimizar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

El instinto de conservación: En un entorno competitivo, la calidad del mercado es, en último análisis, el requisito previo esencial para el éxito. Aunque la educación superior no opere exactamente el mismo entorno que la industria, en el sur de África, el elemento de la competencia, tanto para los fondos y los estudiantes (o para los mejores estudiantes) está aumentando. La prosperidad, incluso sin la supervivencia, depende sobre todo de la calidad.

Eficacia: La manera más eficaz de asegurar una mejor calidad es a través de la autoevaluación. Tal es la naturaleza de las funciones de investigación y enseñanza que, a menos que la necesidad de cambio sea necesaria para el individuo académico, hay poca esperanza de mejora. Sin embargo, la auto-evaluación debe ser informada a través de la evaluación crítica de los demás, la clientela para el servicio y proveedores de pares. La autocrítica aislada es insuficiente.) (Strydom, 2001, pág. 102)

BIBLIOGRAFÍA:

Alfred, R.L.; Weissman, J. 1987. Higher education and the public trust: Improving stature in colleges and universities. Washington DC: ASHE.

Brink, J. A. 1996. “ The future of the Quality Promotion Unit (QPU) of the Committee of University Principals (CUP)”. In: Strydom, A.H.; Lategan, L.O.K.; Muller, A. (Eds). Quality Assurance in South African higher education: National and international perspectives. Bloemfontein: Unit for Research into Higher Education, UOFS.

Caruthers, J.K.; Lott, G.B. 1981. Mission review: Foundation for strategic planning. Boulder Colorado: NCHEMS.

Du Toit, C.M. 1988. Strategic planning for the period 1988-1993. Port Elizabeth: Strategic Planning Office of the Director of Instructional and Organizational Development, University of Port Elizabeth.

Du Toit, H.C. 1996. “The NQF and the higher education implementation of a Quality Assurance System in South Africa”. In: Strydom, A.H.; Lategan, L.O.K.; Muller, A. (Eds). Quality Assurance in South African higher education: National and international perspectives. Bloemfontein: Unit for research into higher education, UOFS.

Fourie, M.; Strydom, A.H.; Stetar, J. 1999. Reconsidering Quality Assurance in higher education: Perspectives on programme assessment and accreditation. Bloemfontein: UOFS.

Jacobs, D.J. 1996. SERTEC: “The past and the way forward”. In: Strydom, A.H.; Lategan, L.O.K.; Muller, A. (Eds). Quality Assurance in South African higher education: National and international perspectives. Bloemfontein: Unit for research into higher education, UOFS.

Kells, H.R. 1988. Self-study processes: A guide for post-secondary and similar service-oriented institutions and programs. (Third edition.) New York: Macmillan Publishing Company.

Kerr, C. 1987. “A critical age in the university world: accumulated heritage versus modern imperatives”. *European Journal of Education*, 22(2). pp. 183-193.

Kohler, P. 1985. Workshop report: “Institutional mission and strategy”. *Journal of institutional management in higher education*, 9(3). pp. 324-328.

Lategan, L.O.K. 1996. "State of the art of and Quality Assurance at South African universities". In: Strydom, A.H.; Lategan, L.O.K.; Muller, A. (Eds). Quality Assurance in South African higher education: National and international perspectives. Bloemfontein: Unit for research into higher education, UOFS.

Lenn, M. P. 1996 "The globalisation of Quality Assurance: implications for the South African higher education reform". In: Strydom, A.H.; Lategan, L.O.K.; Muller, A. (Eds). Quality Assurance in South African higher education: National and international perspectives. Bloemfontein: Unit for research into higher education, UOFS.

Morrison, J.L.; Renfro, W.L.; Boucher, W.I. 1984. Future research and the strategic planning process. Washington: ASHE.

NATED 02/129. 1987. See: Republic of South Africa. Department of National Education.

NCHE (National Commission on Higher Education). 1996. A framework for transformation. (Report.) Pretoria: NCHE.

NEPI (National Education Policy Investigation). 1992. Post-secondary education. Cape Town: Oxford University Press.

NEPI. 1993. The framework report. Cape Town: Oxford University Press.

Norris, D.M.; Poulton, N.L. 1991. A guide for new planners. Michigan: The society for college and university planning.

Noruwana, J. 1996. "Quality and Quality Assurance in the Historical Disadvantaged Institutions (HDIs)". In: Strydom, A.H.; Lategan, L.O.K.; Muller, A. (Eds). Quality Assurance in South African higher education: National and international perspectives. Bloemfontein: Unit for research into higher education, UOFS.

RSA (Republic of South Africa). 1986. Certification Council for Technikon Education Act 1986 (Act No. 88, 1986)". Pretoria: Government Printer.

RSA (Republic of South Africa). 1995. South African Qualifications Authority Act (No. 58). Pretoria: Government Printer.

RSA 1997. Higher Education Act. Cape Town: Government Printer.

RSA DNE (Republic of South Africa. Department of National Education). 1987. Academic standards in universities in the RSA. (Report: NATED, 02-129, 87/10.) Pretoria: Department of National Education.

RSA DoE (Republic of South Africa. Department of Education). 1996. Green Paper on Higher Education. Pretoria: Department of Education.

RSA DoE. 1997. A programme for higher education transformation: Education White Paper 3. Pretoria: Department of Education.

RSA DoE. 1998a. National and Institutional Higher Education Planning Requirements (NIHEPR). Pretoria: Department of Education.

Strydom, A.H. 1989. A manual for mission formulation and reformulation at tertiary education institutions with particular reference to the university. Bloemfontein: University Printers, UOFS.

Strydom, A.H.; Lategan, L.O.K.; Muller, A. 1996. Quality Assurance in South African higher education: national and international perspectives. Bloemfontein: UOFS.

Strydom, A. H., Lategan; L.O.K.; Muller, A. 1997. Enhancing institutional self-evaluation and quality in South African higher education: National and international perspectives. Bloemfontein: UOFS.

Van Bruggen, J.C.; Scheele, J. P.; Westerheijden, D.F. (Eds). 1998. To be continued... Follow-up of Quality Assurance in higher education. Elsevier/De Tijdstroom: Maarsen.

PARTE 2: METODOLOGÍA

Para realizar el estudio se aplicaron tres encuestas diferentes: una a estudiantes, otra a docentes y otra a egresados y graduados. La primera constó de 85 preguntas, la segunda de 34 y la tercera de 88 preguntas. El estudio contempla 91 variables, resultado de los datos cruzados de las tres encuestas, que permiten determinar cuál es la percepción y opinión que estudiantes, egresados, graduados y profesores tienen sobre la calidad de la educación impartida por la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios y los recursos con los que cuenta la Universidad. Se contó con una muestra de 84 personas.

ENCUESTA - CUESTIONARIO

Informante: **ESTUDIANTES**

Indicador (Código: A0.1): DENOMINACIÓN

1. *¿Considera que el título profesional que otorga la carrera es similar a los que se otorga a nivel nacional?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

2. *¿Considera que el título profesional que otorga la carrera mantiene correspondencia con las denominaciones internacionales?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A1.2): MISIÓN Y VISIÓN

3. *¿Conoce la Misión y la Visión de la Carrera de Comunicación?*

SI _____ NO _____

4. *¿Considera que la Misión y Visión de la Carrera de Comunicación han sido difundidas de manera tal, que pueden ser reconocidas por la comunidad universitaria?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

5. *¿Considera que los estudiantes conocen la misión y visión de la Carrera de Comunicación?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

6. *¿La visión y misión de la carrera es coherente con la misión y visión Institucional?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A2.3): PERFIL CONSULTADO

7. *¿El perfil profesional de la carrera ha sido establecido considerando los avances científicos tecnológicos?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

8. *¿El perfil profesional de la carrera ha sido establecido considerando las necesidades del sector productivo y empleadores?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

9. *¿El perfil profesional de la carrera ha sido establecido considerando la opinión de los graduados?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

10. *¿Las consultas que se realizan a los sectores productivos y empleadores, así como a los graduados para diseñar el perfil profesional de la carrera se realiza en forma sistemática y periódica?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A3.4): PERFIL PUBLICADO

11. *¿Se ha determinado el perfil de egreso de la Carrera de Comunicación?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

12. *¿El perfil profesional de la carrera esta publicado?*

SI _____ NO _____

13. *¿Los estudiantes de la carrera conocen el perfil egreso?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

14. *¿El perfil profesional de la carrera es coherente con la misión y visión de la misma?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

15. *¿El perfil profesional de la carrera considera las necesidades del entorno y los avances científicos técnicos de la profesión?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A4.1.5): SISTEMA IMPLEMENTADO

16. *¿Conoce usted si la carrera cuenta con un sistema de monitoreo, que genera reportes para la toma de decisiones?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: B.1.8): PLAN CURRICULAR

17. *¿La malla curricular que posee la carrera indica el tipo de materia: obligatoria, optativa, práctica?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

18. *¿La malla curricular que posee la carrera indica la secuencia de las materias: pre-requisitos, co-requisitos?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

19. *¿La malla curricular que posee la carrera, contempla los logros del aprendizaje (al menos el 90%) estipulados en el perfil de egreso?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

20. *En su opinión, ¿las tutorías y asesoramiento académico están presentes en el diseño y desarrollo curricular?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: B.2.9): SYLLABUS

21. *¿Todas las materias de la malla curricular tienen syllabus completos (contenidos, logros del aprendizaje, bibliografía básica y complementaria)?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: B.3.10): CURRÍCULO EQUILIBRADO

22. *¿El número de créditos que tiene la malla de la carrera es inferior al legalmente establecido?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

23. *En su opinión, ¿existe pertinencia del currículo con las necesidades del entorno?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ 0 _____

24. *¿Prefiere un currículo integrado?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.1.1.11): TÍTULOS

25. *¿El número de títulos especializados impresos de la carrera con los que cuenta la biblioteca es suficiente para atender las necesidades de formación de los estudiantes? Tomando en cuenta número de títulos impresos / número de estudiantes presenciales.*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.1.2.12): BIBLIOTECAS VIRTUALES

26. ¿La carrera está suscrita a bibliotecas virtuales correspondientes a su área del conocimiento?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.1.3.13): TEXTOS ACTUALIZADOS

27. ¿Las asignaturas poseen al menos 1 ejemplar del texto de referencia por cada 10 estudiantes?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

28. ¿La bibliografía especializada que consta en los syllabus de las asignaturas de la carrera, se encuentran en la biblioteca?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

29. ¿La bibliografía especializada que consta en los syllabus de las asignaturas de la carrera, son de los últimos cinco años?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.2.1.14): INSUMOS, LABORATORIOS, INSTALACIONES PRÁCTICAS

30. ¿Los laboratorios de la carrera son pertinentes (corresponden a las necesidades de la carrera)?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

31. ¿Los laboratorios de la carrera están equipados adecuadamente?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.2.2.15): RENOVACIÓN LABORATORIOS, INSTALACIONES PARA PRÁCTICAS

32. ¿Los equipos que poseen los laboratorios están actualizados en al menos el 60%?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.3.1.17): CONECTIVIDAD

33. *¿El ancho de banda para internet al servicio de los estudiantes es suficiente?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.4.1.19): CALIDAD

34. *¿Considera que es adecuado el porcentaje de aulas de la carrera que tienen facilidades para el acceso, están bien iluminadas, ventiladas, con pupitres cómodos?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

35. *¿El número de aulas de la carrera es suficiente?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.5.3.23): ACCESO SALAS DE CONSULTA

36. *¿Cree usted que los estudiantes se sienten satisfechos con las condiciones de los espacios físicos para consultas (deberes, trabajos, trabajos de titulación)?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.1.24): FORMACIÓN

37. *¿El porcentaje de docentes de la carrera con formación de posgrado en el área de conocimiento es suficiente?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

38. *¿El porcentaje de docentes de la carrera con título de especialista en el área de conocimiento es suficiente?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

39. *¿El porcentaje de docentes de la carrera con título de maestría en el área de conocimiento es suficiente?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

40. *¿El porcentaje de docentes de la carrera con título de doctorado en el área de conocimiento es suficiente?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.2.1.4.31): ESPECIFICIDAD TIEMPO COMPLETO

41. *¿Considera que el porcentaje de docentes a tiempo completo de la carrera es adecuado?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.2.2.1.32): DOCENTES MEDIO TIEMPO

42. *¿Considera que el porcentaje de docentes a medio tiempo de la carrera es adecuado?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.2.1.2.29): ESTUDIANTES / DOCENTE

43. *¿Considera usted adecuado el número de estudiantes con relación al número de profesores?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.3.41): GRADO DE SATISFACCIÓN DOCENTE

44. *A su criterio ¿Qué tan satisfechos se encuentran los docentes respecto a las actividades que desarrollan en la carrera?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.2.4.2.40): EFICIENCIA DOCENTE

45. *¿Considera usted adecuada la relación entre estudiantes equivalentes a tiempo completo en un semestre respecto de los docentes equivalentes a tiempo completo?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.1.42): PUBLICACIONES

46. ¿Es suficiente en cantidad y calidad la producción bibliográfica de los docentes reflejada en número de artículos en revistas no indexadas, número de libros y número de artículo en revistas indexadas?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.1.1.41): LIBROS

47. El número de libros publicados en el área de conocimiento de la carrera con respecto al número de docentes, ¿Es el adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.1.2.42): ARTÍCULOS EN REVISTAS INDEXADAS

48. El número de artículos en revistas indexadas publicadas en el área de conocimiento de la carrera con respecto al número de docentes, ¿Es el adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.2.46): EXPERIENCIA DOCENTE

49. ¿El número promedio de años de experiencia docente de los profesores, es el adecuado?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.3.47): EXPERIENCIA PROFESIONAL

50. ¿El número promedio de años de experiencia profesional de los docentes, es el adecuado?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.5.49): ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA

51. ¿El número de docentes asistentes a eventos de actualización científica en el área de especialización, es el adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

52. En su opinión, ¿se ejecuta y evalúa el plan de capacitación continua para autoridades y directivos en la CARRERA DE COMUNICACIÓN?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

53. En su opinión, ¿se ejecutan modelos alternativos e innovadores de enseñanza para el correcto aprendizaje?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.1.50): ADMISIÓN

54. ¿La carrera cuenta con un sistema de evaluación de conocimientos y aptitudes previo al ingreso de la misma?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

55. ¿El sistema de evaluación de conocimientos y aptitudes previo al ingreso de la carrera permite la comparación con sus similares a nivel internacional y el análisis estadístico histórico?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

56. ¿La carrera cuenta con políticas de nivelación y admisión?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.2.51): TRASFERENCIA

57. ¿La carrera cuenta con una nomenclatura, contenidos y número de créditos de sus materias internacionalmente aceptados?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

58. ¿La carrera cuenta con reglas claras y públicas para el reconocimiento de estudios realizados en otras instituciones o carreras?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

59. ¿La carrera entrega a sus estudiantes certificados de sus estudios?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.3.52): TUTORÍA

60. ¿Los estudiantes de la carrera cuentan, al menos el 90% de ellos, con un tutor para su seguimiento y desarrollo de sus estudios?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.4.53): REGISTRO

61. ¿La carrera posee un sistema de registro que permite documentar el avance de cada estudiante y verificar el cumplimiento de los requisitos establecidos para el egreso?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

62. ¿El sistema de registro que permite documentar el avance de cada estudiante esta sistematizada e informatizado y permite el acceso a través de la red?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.5.54): DESERCIÓN

63. ¿La carrera evalúa la tasa de deserción estudiantil antes de que el estudiante haya aprobado el 25% de los créditos?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.7.56): RESOLUCIÓN DE RECLAMOS

64. ¿Al menos el 80% de reclamos de los estudiantes son tramitados y atendidos por la carrera?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.1.D.63): UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTAS ESPECIALIZADAS

65. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la capacidad del estudiante para aplicar las habilidades, técnicas y herramientas de su área de conocimiento para la resolución de problemas?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

66. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la capacidad y destreza del estudiante para aplicar las técnicas necesarias como software computacional y utilización de bibliotecas especializadas?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

67. En su opinión, ¿se enseña un segundo idioma hasta un nivel comprensivo y satisfactorio?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

68. En su opinión, ¿se enseña informática hasta un nivel satisfactorio?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.2.F.1.66): ÉTICA PROFESIONAL

69. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la actitud del estudiante frente a dilemas éticos en el campo de la profesión?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.2.F.2.67): CONOCIMIENTO DE CÓDIGOS PROFESIONALES

70. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar el conocimiento que tiene el estudiante de los códigos profesionales, que lo obligan legal y moralmente a aplicar sus conocimientos de forma que beneficien a sus clientes y a la sociedad en general, sin causar ningún perjuicio?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.2.G.1.68): COMUNICACIÓN ESCRITA

71. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la efectividad de la comunicación escrita del estudiante realizada a través de informes, documentos de trabajo, etc.?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.2.G.2.69): COMUNICACIÓN ORAL

72. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la efectividad de la comunicación oral del estudiante realizada a través de ponencias, exposiciones o en reuniones de trabajo?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.2.G.3.70): COMUNICACIÓN DIGITAL

73. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la efectividad de la comunicación a través de medios digitales utilizando las tecnologías de la información?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.1.73): ESCALAFÓN DOCENTE

74. ¿La carrera posee un reglamento de escalafón docente el cual es accesible para la comunidad educativa y se aplica de manera transparente?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.2.74): PLANIFICACIÓN

75. ¿El porcentaje de cumplimiento del plan de desarrollo de la carrera ha sido superior al 80% en los últimos tres años?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.5.1.79): BECAS DE POSTGRADO

76. ¿Han obtenido los docentes licencia con sueldo para realizar estudios de posgrado en algún área de conocimiento del programa o carrera en los últimos tres años?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.5.2.80):SEMINARIOS

77. ¿Han obtenido los docentes financiamiento institucional total para participar en seminarios internacionales en áreas de conocimiento del programa o carrera, en los últimos tres años?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.6.82): RECLAMOS DE ESTUDIANTES

78. ¿La carrera cuenta con un sistema de recolección, registro y procesamiento o resolución de las quejas de los estudiantes?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.7.83):SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL

79. ¿Qué porcentaje de estudiantes estima usted que se encuentran satisfechos de sus docentes?

100% - 80% _____ 70% - 50% _____ 40% - 20% _____ 10% - 0% _____ NO
SABE _____

Indicador (Código:H.5.89): INVESTIGACIÓN DOCENTE

80. De acuerdo al porcentaje de docentes a que han participado en los últimos tres años en investigación, ¿Cree usted que éste porcentaje es adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:I.1.90): VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD DE LOS DOCENTES

81. De acuerdo al porcentaje de docentes de la carrera que participan en actividades de vinculación, prestación de servicios, consultoría, etc. ¿Cree usted que éste porcentaje es adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

OTROS

82. En su opinión, ¿considera que el nivel de exigencia hacia los estudiantes es apropiado para las demandas de la carrera?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

83. ¿Considera que la cafetería cuenta con una variedad adecuada de productos apropiada para su alimentación?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

84. ¿Considera que el mantenimiento de la planta física es el adecuado, tomando en cuenta aulas, biblioteca, laboratorios, cafetería, patios y baños?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

85. En su opinión, ¿se forman competencias necesarias en la carrera para el ejercicio de la vida profesional?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

ENCUESTA - CUESTIONARIO

Informante: **EGRESADOS**

Indicador (Código: A0.1): DENOMINACIÓN

1. *¿Considera que el título profesional que otorga la carrera es similar a los que se otorga a nivel nacional?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

2. *¿Considera que el título profesional que otorga la carrera mantiene correspondencia con las denominaciones internacionales?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A1.2): MISIÓN Y VISIÓN

3. *¿Conoce la Misión y la Visión de la Carrera de Comunicación?*

SI _____ NO _____

4. *¿Considera que la Misión y Visión de la Carrera de Comunicación han sido difundidas de manera tal, que pueden ser reconocidas por la comunidad universitaria?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

5. *¿Considera que los estudiantes conocen la misión y visión de la Carrera de Comunicación?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

6. *¿La visión y misión de la carrera es coherente con la misión y visión institucional?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A2.3): PERFIL CONSULTADO

7. ¿El perfil profesional de la carrera ha sido establecido considerando los avances científicos tecnológicos?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

8. ¿El perfil profesional de la carrera ha sido establecido a partir de las necesidades de la planificación nacional o regional?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

9. ¿El perfil profesional de la carrera ha sido establecido considerando las necesidades del sector productivo y empleadores?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

10. ¿El perfil profesional de la carrera ha sido establecido considerando la opinión de los graduados?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

11. ¿Las consultas que se realizan a los sectores productivos y empleadores, así como a los graduados para diseñar el perfil profesional de la carrera se realiza en forma sistemática y periódica?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A3.4): PERFIL PUBLICADO

12. ¿Se ha determinado el perfil de egreso de la Carrera de Comunicación?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

13. ¿El perfil profesional de la carrera esta publicado?

SI _____ NO _____

14. ¿Los estudiantes de la carrera conocen el perfil egreso?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

15. ¿El perfil profesional de la carrera es coherente con la misión y visión de la misma?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

16. ¿El perfil profesional de la carrera considera las necesidades del entorno y los avances científicos técnicos de la profesión?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A4.1.5): SISTEMA IMPLEMENTADO

17. ¿Conoce usted si la carrera cuenta con un sistema de monitoreo, que genera reportes para la toma de decisiones?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: B.1.8): PLAN CURRICULAR

18. ¿La malla curricular que posee la carrera indica el tipo de materia: obligatoria, optativa, práctica?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

19. ¿La malla curricular que posee la carrera indica la secuencia de las materias: pre-requisitos, co-requisitos?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

20. ¿La malla curricular que posee la carrera, contempla los logros del aprendizaje (al menos el 90%) estipulados en el perfil de egreso?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

21. En su opinión, ¿las tutorías y asesoramiento académico están presentes en el diseño y desarrollo curricular?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: B.2.9): SYLLABUS

22. *¿Todas las materias de la malla curricular tienen syllabus completos (contenidos, logros del aprendizaje, bibliografía básica y complementaria)?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: B.3.10): CURRÍCULO EQUILIBRADO

23. *¿El número de créditos que tiene la malla de la carrera es inferior al legalmente establecido?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

24. *En su opinión, ¿existe pertinencia del currículo con las necesidades del entorno?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ 0 _____

25. *¿Prefiere un currículo integrado?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

26. *¿Haber estudiado un currículo con un énfasis específico le brinda las herramientas necesarias para el correcto desenvolvimiento en su vida profesional?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.1.1.11): TÍTULOS

27. *¿El número de títulos especializados impresos de la carrera con los que cuenta la biblioteca es suficiente para atender las necesidades de formación de los estudiantes? Tomando en cuenta número de títulos impresos / número de estudiantes presenciales.*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.1.2.12): BIBLIOTECAS VIRTUALES

28. *¿La carrera está suscrita a bibliotecas virtuales correspondientes a su área del conocimiento?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.1.3.13): TEXTOS ACTUALIZADOS

29. ¿Las asignaturas poseen al menos 1 ejemplar del texto de referencia por cada 10 estudiantes?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

30. ¿La bibliografía especializada que consta en los syllabus de las asignaturas de la carrera, se encuentran en la biblioteca?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

31. ¿La bibliografía especializada que consta en los syllabus de las asignaturas de la carrera, son de los últimos cinco años?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.2.1.14): INSUMOS, LABORATORIOS, INSTALACIONES PRÁCTICAS

32. ¿Los laboratorios de la carrera son pertinentes (corresponden a las necesidades de la carrera)?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

33. ¿Los laboratorios de la carrera están equipados adecuadamente?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.2.2.15): RENOVACIÓN LABORATORIOS, INSTALACIONES PARA PRÁCTICAS

34. ¿Los equipos que poseen los laboratorios están actualizados en al menos el 60%?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.3.1.17): CONECTIVIDAD

35. *¿El ancho de banda para internet al servicio de los estudiantes es suficiente?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.4.1.19): CALIDAD

36. *¿Considera que es adecuado el porcentaje de aulas de la carrera que tienen facilidades para el acceso, están bien iluminadas, ventiladas, con pupitres cómodos?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

37. *¿El número de aulas de la carrera es suficiente?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.5.3.23): ACCESO SALAS DE CONSULTA

38. *¿Cree usted que los estudiantes se sienten satisfechos con las condiciones de los espacios físicos para consultas (deberes, trabajos, trabajos de titulación)?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.1.24): FORMACIÓN

39. *¿El porcentaje de docentes de la carrera con formación de posgrado en el área de conocimiento es suficiente?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

40. *¿El porcentaje de docentes de la carrera con título de especialista en el área de conocimiento es suficiente?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

41. *¿El porcentaje de docentes de la carrera con título de maestría en el área de conocimiento es suficiente?*

SI _____ NO _____ NO SABE _____

42. ¿El porcentaje de docentes de la carrera con título de doctorado en el área de conocimiento es suficiente?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.2.1.4.31): ESPECIFICIDAD TIEMPO COMPLETO

43. ¿Considera que el porcentaje de docentes a tiempo completo de la carrera es adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.2.2.1.32): DOCENTES MEDIO TIEMPO

44. ¿Considera que el porcentaje de docentes a medio tiempo de la carrera es adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.2.1.2.29): ESTUDIANTES / DOCENTE

45. ¿Considera usted adecuado el número de estudiantes con relación al número de profesores?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.3.41): GRADO DE SATISFACCIÓN DOCENTE

46. A su criterio ¿Qué tan satisfechos se encuentran los docentes respecto a las actividades que desarrollan en la carrera?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: D.2.4.2.40): EFICIENCIA DOCENTE

47. ¿Considera usted adecuada la relación entre estudiantes equivalentes a tiempo completo en un semestre respecto de los docentes equivalentes a tiempo completo?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.1.42): PUBLICACIONES

48. ¿Es suficiente en cantidad y calidad la producción bibliográfica de los docentes reflejada en número de artículos en revistas no indexadas, número de libros y número de artículo en revistas indexadas?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.1.1.41): LIBROS

49. El número de libros publicados en el área de conocimiento de la carrera con respecto al número de docentes, ¿Es el adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.1.2.42): ARTÍCULOS EN REVISTAS INDEXADAS

50. El número de artículos en revistas indexadas publicadas en el área de conocimiento de la carrera con respecto al número de docentes, ¿Es el adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.2.46): EXPERIENCIA DOCENTE

51. ¿El número promedio de años de experiencia docente de los profesores, es el adecuado?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.3.47): EXPERIENCIA PROFESIONAL

52. ¿El número promedio de años de experiencia profesional de los docentes, es el adecuado?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código:D.4.5.49): ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA

53. ¿El número de docentes asistentes a eventos de actualización científica en el área de especialización, es el adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

54. En su opinión, ¿se ejecuta y evalúa el plan de capacitación continua para autoridades y directivos en la CARRERA DE COMUNICACIÓN?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

55. En su opinión, ¿se ejecutan modelos alternativos e innovadores de enseñanza para el correcto aprendizaje?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.1.50): ADMISIÓN

56. ¿La carrera cuenta con un sistema de evaluación de conocimientos y aptitudes previo al ingreso de la misma?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

57. ¿El sistema de evaluación de conocimientos y aptitudes previo al ingreso de la carrera permite la comparación con sus similares a nivel internacional y el análisis estadístico histórico?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

58. ¿La carrera cuenta con políticas de nivelación y admisión?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.2.51): TRASFERENCIA

59. ¿La carrera cuenta con una nomenclatura, contenidos y número de créditos de sus materias internacionalmente aceptados?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

60. ¿La carrera cuenta con reglas claras y públicas para el reconocimiento de estudios realizados en otras instituciones o carreras?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

61. ¿La carrera entrega a sus estudiantes certificados de sus estudios?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.3.52): TUTORÍA

62. ¿Los estudiantes de la carrera cuentan, al menos el 90% de ellos, con un tutor para su seguimiento y desarrollo de sus estudios?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.4.53): REGISTRO

63. ¿La carrera posee un sistema de registro que permite documentar el avance de cada estudiante y verificar el cumplimiento de los requisitos establecidos para el egreso?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

64. ¿El sistema de registro que permite documentar el avance de cada estudiante esta sistematizada e informatizado y permite el acceso a través de la red?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.5.54): DESERCIÓN

65. ¿La carrera evalúa la tasa de deserción estudiantil antes de que el estudiante haya aprobado el 25% de los créditos?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.6.55): GRADUACIÓN

66. En base a la tasa de graduación estudiantil de la última cohorte (años de duración de la carrera más 18 mese) ¿Considera usted que esta tasa es la adecuada?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código:E.7.56): RESOLUCIÓN DE RECLAMOS

67. ¿Al menos el 80% de reclamos de los estudiantes son tramitados y atendidos por la carrera?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.1.D.63): UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTAS ESPECIALIZADAS

68. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la capacidad del estudiante para aplicar las habilidades, técnicas y herramientas de su área de conocimiento para la resolución de problemas?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

69. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la capacidad y destreza del estudiante para aplicar las técnicas necesarias como software computacional y utilización de bibliotecas especializadas?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

70. En su opinión, ¿se enseña un segundo idioma hasta un nivel comprensivo y satisfactorio?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

71. En su opinión, ¿se enseña informática hasta un nivel satisfactorio?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.2.F.1.66): ÉTICA PROFESIONAL

72. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la actitud del estudiante frente a dilemas éticos en el campo de la profesión?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.2.F.2.67): CONOCIMIENTO DE CÓDIGOS PROFESIONALES

73. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar el conocimiento que tiene el estudiante de los códigos profesionales, que lo obligan legal y moralmente a aplicar sus conocimientos de forma que beneficien a sus clientes y a la sociedad en general, sin causar ningún perjuicio?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.2.G.1.68): COMUNICACIÓN ESCRITA

74. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la efectividad de la comunicación escrita del estudiante realizada a través de informes, documentos de trabajo, etc.?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.2.G.2.69): COMUNICACIÓN ORAL

75. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la efectividad de la comunicación oral del estudiante realizada a través de ponencias, exposiciones o en reuniones de trabajo?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:F.2.G.3.70): COMUNICACIÓN DIGITAL

76. ¿La carrera tiene especificado en cada materia relacionada con el resultado del aprendizaje, el nivel que debe ser alcanzado y la manera de medir y evidenciar la efectividad de la comunicación a través de medios digitales utilizando las tecnologías de la información?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.1.73): ESCALAFÓN DOCENTE

77. ¿La carrera posee un reglamento de escalafón docente el cual es accesible para la comunidad educativa y se aplica de manera transparente?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.2.74): PLANIFICACIÓN

78. ¿El porcentaje de cumplimiento del plan de desarrollo de la carrera ha sido superior al 80% en los últimos tres años?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.5.1.79): BECAS DE POSTGRADO

79. ¿Han obtenido los docentes licencia con sueldo para realizar estudios de posgrado en algún área de conocimiento del programa o carrera en los últimos tres años?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.5.2.80): SEMINARIOS

80. ¿Han obtenido los docentes financiamiento institucional total para participar en seminarios internacionales en áreas de conocimiento del programa o carrera, en los últimos tres años?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.6.82): RECLAMOS DE ESTUDIANTES

81. ¿La carrera cuenta con un sistema de recolección, registro y procesamiento o resolución de las quejas de los estudiantes?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:G.7.83): SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL

82. ¿Qué porcentaje de estudiantes estima usted que se encuentran satisfechos de sus docentes?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código:H.1.85):LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

83. Del porcentaje de trabajos de titulación defendidos en los últimos tres años y que se enmarcan en las líneas de investigación, ¿Cree usted que son los adecuados?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:H.5.89): INVESTIGACIÓN DOCENTE

84. De acuerdo al porcentaje de docentes a que han participado en los últimos tres años en investigación, ¿Cree usted que éste porcentaje es adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código:I.1.90): VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD DE LOS DOCENTES

85. De acuerdo al porcentaje de docentes de la carrera que participan en actividades de vinculación, prestación de servicios, consultoría, etc. ¿Cree usted que éste porcentaje es adecuado?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

OTROS

86. En su opinión, ¿se forman competencias necesarias en la carrera para el ejercicio de la vida profesional?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

87. En su opinión, ¿la carrera de comunicación brinda las herramientas necesarias para el desempeño profesional competitivo?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

88. En su opinión, ¿incide la demanda social en el diseño curricular de las materias de la CARRERA DE COMUNICACIÓN?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

ENCUESTA - CUESTIONARIO

Informante: **DOCENTES**

ELIJA EL INDICADOR ENTRE 1 Y 4 QUE REPRESENTA SU RESPUESTA SIENDO 1 EL INDICADOR MÁS BAJO Y 4 EL MÁS ALTO

Indicador (Código: A0.1): DENOMINACIÓN

1. *¿Considera que el título profesional que otorga la carrera es similar a los que se otorga a nivel nacional?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

2. *¿Considera que el título profesional que otorga la carrera mantiene correspondencia con las denominaciones internacionales?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A1.2): MISIÓN Y VISIÓN

3. *¿Conoce la Misión y la Visión de la Carrera de Comunicación?*

SI _____ NO _____

4. *¿Considera que la Misión y Visión de la Carrera de Comunicación han sido difundidas de manera tal, que pueden ser reconocidas por la comunidad universitaria?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

5. *¿Considera que los docentes conocen la misión y visión de la Carrera de Comunicación?*

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

6. ¿Considera que los estudiantes conocen la misión y visión de la Carrera de Comunicación?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

7. ¿Considera usted que hace falta alguna gestión para lograr el reconocimiento de la Misión y Visión de la UDLH por parte de la comunidad universitaria? Si, sí, ¿Cuál?

SI _____ NO _____

8. ¿La visión y misión de la carrera es coherente con la misión y visión institucional?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A2.3): PERFIL CONSULTADO

9. ¿El perfil profesional de la carrera ha sido establecido considerando los avances científicos tecnológicos?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

10. ¿El perfil profesional de la carrera ha sido establecido a partir de las necesidades de la planificación nacional o regional?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

11. ¿El perfil profesional de la carrera ha sido establecido considerando las necesidades del sector productivo y empleadores?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

12. ¿El perfil profesional de la carrera ha sido establecido considerando la opinión de los graduados?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

13. ¿Las consultas que se realizan a los sectores productivos y empleadores, así como a los graduados para diseñar el perfil profesional de la carrera se realiza en forma sistemática y periódica?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A3.4): PERFIL PUBLICADO

14. ¿Se ha determinado el perfil de egreso de la Carrera de Comunicación?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

15. ¿El perfil profesional de la carrera esta publicado?

SI _____ NO _____

16. ¿Los estudiantes de la carrera conocen el perfil egreso?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

17. ¿El perfil profesional de la carrera es coherente con la misión y visión de la misma?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

18. ¿El perfil profesional de la carrera considera las necesidades del entorno y los avances científicos técnicos de la profesión?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: A4.1.5): SISTEMA IMPLEMENTADO

19. ¿Conoce usted si la carrera cuenta con un sistema de monitoreo, que genera reportes para la toma de decisiones?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

20. ¿La carrera cuenta con un responsable del monitoreo del sistema de información académica?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: B.1.8): SISTEMA IMPLEMENTADO

21. ¿La malla curricular que posee la carrera indica el tipo de materia: obligatoria, optativa, práctica?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

22. ¿La malla curricular que posee la carrera indica la secuencia de las materias: pre-requisitos, co-requisitos?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

23. ¿La malla curricular que posee la carrera, contempla los logros del aprendizaje (al menos el 90%) estipulados en el perfil de egreso?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

24. ¿Se aplica el sistema de créditos en la planificación curricular?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: B.2.9): SYLLABUS

25. ¿Todas las materias de la malla curricular tienen syllabus completos (contenidos, logros del aprendizaje, bibliografía básica y complementaria)?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: B.3.10): CURRÍCULO EQUILIBRADO

26. ¿El número de créditos que tiene la malla de la carrera es inferior al legalmente establecido?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.1.1.11): TÍTULOS

27. ¿El número de títulos especializados impresos de la carrera con los que cuenta la biblioteca es suficiente para atender las necesidades de formación de los

estudiantes? Tomando en cuenta número de títulos impresos / número de estudiantes presenciales.

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.1.2.12): BIBLIOTECAS VIRTUALES

28. ¿La carrera está suscrita a bibliotecas virtuales correspondientes a su área del conocimiento?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.1.3.13): TEXTOS ACTUALIZADOS

29. ¿Las asignaturas poseen al menos 1 ejemplar del texto de referencia por cada 10 estudiantes?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

30. ¿La bibliografía especializada que consta en los syllabus de las asignaturas de la carrera, se encuentran en la biblioteca?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

31. ¿La bibliografía especializada que consta en los syllabus de las asignaturas de la carrera, son de los últimos cinco años?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

Indicador (Código: C.2.1.14): INSUMOS, LABORATORIOS, INSTALACIONES PRÁCTICAS

32. En su opinión, ¿la calidad de los laboratorios con los que cuenta la carrera permiten al estudiante un óptimo desarrollo?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

33. ¿Los laboratorios de la carrera están equipados adecuadamente?

4 _____ 3 _____ 2 _____ 1 _____ NO SABE _____

**Indicador (Código: C.2.2.15): RENOVACIÓN LABORATORIOS, INSTALACIONES
PARA PRÁCTICAS**

34. ¿Los equipos que poseen los laboratorios están actualizados en al menos el 60%?

SI _____ NO _____ NO SABE _____

PARTE 3: ARTÍCULO

IMAGEN INSTITUCIONAL, CALIDAD DE ENSEÑANZA Y DE LOS RECURSOS UTILIZADOS PARA SU LABOR EDUCACIONAL DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN PARA EL LOGRO DE LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL: ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN ESTUDIANTES, EGRESADOS, GRADUADOS Y PROFESORES

María Gracia Banderas Arellano

Centro de Investigaciones en Comunicación y Opinión Pública (CICOP)

Universidad de Los Hemisferios

magracia26@yahoo.com

RESUMEN

El presente artículo analiza la percepción del público interno de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios partiendo de los criterios de calidad necesarios para alcanzar la Acreditación Internacional por parte del CLAEP. Además se brindan las bases necesarias para entender por qué es importante acceder a un proceso de acreditación a partir de ejemplos en países desarrollados y subdesarrollados. Para realizar el estudio se aplicaron tres encuestas diferentes a través del moodle de la Facultad: una a estudiantes, otra a docentes y otra a egresados y graduados. El estudio contempla 91 variables, resultado de los datos cruzados de las tres encuestas, que permiten determinar cuál es la percepción y opinión que los grupos mencionados tienen sobre la calidad de la educación impartida por la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios y los recursos con los que cuenta la Universidad. Se contó con una muestra de 84 personas. Los informes publicados en el presente artículo confirman que los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios cuentan con las herramientas necesarias para desenvolverse en un mundo profesional cambiante que

requiere del manejo de herramientas tecnológicas y de investigación constante. Además, se determina que la percepción y opinión de los estudiantes, egresados, graduados y profesores sobre la calidad de la educación impartida por la Facultad y los recursos educativos con los que cuenta la Universidad satisfacen las necesidades del futuro comunicador y las del entorno. El público interno califica a estas herramientas como positivas para su educación y manifiesta su conformidad con las mismas. La percepción que el público interno tiene con respecto a la Facultad es alta.

PALABRAS CLAVE: Facultad de Comunicación, acreditación, CLAEP, imagen institucional, intercambios, globalización, público interno, calidad

ABSTRACT

This article analyzes the internal public perception of the School of Communication at the Universidad de Los Hemisferios based on quality criteria necessary to achieve the International Accreditation by the CLAEP. In addition, it provides the basis for understanding why it is important to access an accreditation process from examples in developed and developing countries. To conduct the study, were applied three different surveys: one to students, other to teachers and other to graduates. The study includes 91 variables resulting from crossed data from the three surveys, which allow determining the perception and opinion that the above groups have on the quality of education provided by the School of Communication at the Universidad de Los Hemisferios and the resources there are in college. The sample was composed by 84 people. Published reports in this article confirm that students in the School of Communication at the Universidad de Los Hemisferios have the tools to deal with a changing world that requires professional management of technological tools and constant research. Furthermore, it is determined that the perception and opinion of students, alumni, graduates and teachers about the quality of education provided by the faculty and educational resources are there in the University, meet future needs and environmental communicator. The internal public rate these tools as positive for their education and demonstrate their conformity therewith. The perception that the intern public has regarding the Faculty is high.

KEY WORDS: School of Communication, accreditation, CLAEP, institutional image, trade, globalization, internal public, quality

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se enfoca en la importancia de la imagen institucional basado en los parámetros de calidad comunes en la impartición de la educación superior, específicamente la brindada por la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios.

En 1999 en Bolonia, Italia, se firmó la Declaración de Bolonia en la cual ministros de educación de varios países europeos dieron inicio a un proceso que tenía como fin facilitar los intercambios a partir de un determinado nivel de estudios en las diferentes instituciones educativas. Por este motivo, consideraron importante establecer ciertos parámetros: “el proceso de Bolonia establece las normas y condiciones para los Estados miembros, sin ser jurídicamente vinculante. El efecto vinculante se deriva de las medidas legales adoptadas por los gobiernos, desde el compromiso de las instituciones de educación superior y de todas las otras partes interesadas” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 61-62).

Por su parte, en Latinoamérica se cuenta con un sistema similar que busca “fomentar y promover la excelencia en la enseñanza profesional del periodismo y la comunicación” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 4). Este sistema parte de los estándares de calidad definidos por el Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP).

Con el fin de que la Facultad de Comunicación forme parte de la red de facultades y programas acreditados por el CLAEP, se realizaron autoevaluaciones; entre ellas, se recogió la opinión de estudiantes, de egresados, de graduados y de profesores de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios sobre distintas variables que determinan la calidad académica de la Facultad de Comunicación, además de aspectos propios de la Universidad que influyen en el correcto proceso de aprendizaje y posterior ejercicio de la labor profesional de quienes se preparan en la Facultad.

La pregunta que guió la redacción del presente texto fue: La imagen institucional que tienen los estudiantes, egresados, graduados y profesores de la Facultad de Comunicación, ¿es de la calidad de la enseñanza y de los recursos utilizados para su labor educacional, y permite el logro de la Acreditación Institucional?

Los objetivos fueron: a) Determinar cuál es la percepción y opinión que estudiantes, egresados, graduados y profesores tienen sobre la calidad de la educación impartida por la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios y los recursos con los que cuenta la Universidad; b) Analizar de qué manera es percibida por los estudiantes, docentes, egresados y graduados la dimensión académica de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios para que la institución cuente con la información que le permita determinar cómo perciben los estudiantes el nivel académico de la institución; c) Señalar de qué manera la Acreditación Internacional otorgada a la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios puede influir en la percepción de la imagen institucional; d) Valorar la opinión pública interna en referencia a los resultados de las encuestas; e) Conocer los orígenes y en qué consiste específicamente la Acreditación Internacional.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Imagen institucional

Se entiende como comunicación corporativa al “conjunto de mensajes que una institución proyecta a un público determinado a fin de dar a conocer su misión y visión, y lograr establecer una empatía entre ambos” (Escobar Fernández, 2001). La comunicación corporativa tiene que ser dinámica, planificada y concreta, constituyéndose en una herramienta de dirección u orientación sinérgica y su retroalimentación debe ser constante; es sin duda, una herramienta de gestión comunicacional.

Conjuntamente con la comunicación corporativa trabaja la identidad institucional que comprende a los símbolos que representan a la institución y el comportamiento que la empresa tiene basada en su misión y visión. Estos elementos intangibles brindarán valor a la organización y potenciarán la receptividad que el público tenga frente a la institución y sus productos. Por lo tanto, las metas que la institución pretende alcanzar se lograrán con

mayor facilidad. En este sentido, Paul Capriotti señala que “la imagen corporativa adquiere una importancia fundamental, creando valor para la empresa y estableciéndose como un activo intangible estratégico para la misma” (Capriotti, 1999, pág. 10).

Una institución educativa, necesita de recursos para poder impartir una educación de excelencia por lo que no se debe perder de vista su manejo interno para potenciar la demanda externa. En este marco, específicamente la Facultad de Comunicación, brinda un valor añadido a la hora de ofrecer sus servicios: la Acreditación Internacional avalada por el Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo. El contar con un servicio que asegure calidad, permite que “la gente esté dispuesta a pagar un plus de marca, porque la imagen corporativa sería una garantía de calidad o prestación superior a las demás” (Capriotti, 1999, pág. 13). Se puede determinar en este caso, que la Acreditación viene a formar parte de un “plus de marca” a la hora de hablar de la captación de alumnos que buscan principalmente calidad.

El público cuenta con distintas características y es importante conocerlas a la hora de ofertar los servicios de la Universidad y de la Facultad. Entre los rasgos más importantes del mercado y su perspectiva futura, se destacan entre otras características, el cambio cualitativo en los públicos. De este modo, “el aumento de los niveles de formación y el mayor acceso a la información por parte de los públicos han hecho a estos más capacitados y más exigentes para analizar de forma racional los mensajes y argumentos, así como para evaluar las alternativas reales que se les presentan. (...) No sólo eligen unos servicios determinados siguiendo las pautas tradicionales, sino que están sensibilizados en cuestiones medio ambientales y demandan una responsabilidad y un compromiso (...)” (Capriotti, 1999, pág. 8). En este marco, es importante determinar cuál es la percepción de los públicos en términos de calidad, en cuanto a la educación y a los recursos utilizados por la Facultad y cuál es el nivel de satisfacción estudiantil en torno a las necesidades del profesional. Por otro lado, al hablar de un público más capacitado y exigente para analizar mensajes y argumentos, se entiende que este conocerá que una institución educativa que, ofrece un currículo acreditado internacionalmente, definitivamente estará cumpliendo con las alternativas que presenta, los objetivos académicos serán reales y viables y los insumos utilizados para impartir educación serán los adecuados.

Es necesario añadir que los públicos buscan establecer relaciones de credibilidad y confianza con la institución per se y no sólo con el producto o servicio que estas brindan (Capriotti, 1999, pág. 9), por ello la importancia de potenciar los servicios con una adecuada imagen institucional sustentada en las fortalezas académicas de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios.

En vista de que el público al que se quiere llegar, en este caso potenciales alumnos, son sujetos de opinión, una comunicación eficiente a cerca de lo que significa una facultad avalada por el CLAEP, puede ser una herramienta significativa para atraer a la clase de alumnos que están en pos de la excelencia. Paul Capriotti hace referencia a tres clases de imagen: una es la imagen depositada, otra la imagen deseada y por último la imagen difundida (Capriotti, 1999, pág. 15). La Facultad de Comunicación, con los logros de sus alumnos durante el curso de la carrera, con los logros de sus graduados y sus egresados y con aquellos frutos académicos que pueden ser captados por el público externo, deposita una imagen. Cuando la información que sale al exterior es captada de la manera en la que se pretende ser captada, se trata de la emisión de la imagen deseada mientras que, la imagen difundida serán todos aquellos datos de la Facultad que sean emitidos a través de los distintos canales de comunicación, ya sea por medio de la página web de la Facultad, el boca a boca o medios de comunicación como televisión, radio y prensa. Partiendo de estos tipos de imagen, es necesario contar con una coherencia y con un concepto claro de la imagen institucional que se pretende emitir teniendo en cuenta los mensajes que se transmiten en la actualidad.

El autor mencionado en líneas anteriores expresa un principio cierto: “en una empresa todo comunica” (Capriotti, 1999, pág. 9). La empresa es, en este caso, la Facultad de Comunicación. Los recursos con los que cuenta como tecnología, instalaciones, malla curricular, logros académicos, biblioteca, etc., emiten una imagen, ya que “todo lo que la empresa hace adopta una dimensión comunicativa, transmitiendo información sobre sí misma, sobre su personalidad” (Capriotti, 1999, pág. 10). Es en este punto, que la Facultad puede asegurar que la educación que imparte cuenta con estándares mínimos de calidad que aseguran la excelencia en la enseñanza y en los contenidos.

La Facultad de Comunicación cuenta con un medio que sustenta su imagen: la página web. Este medio es un vehículo importante de transmisión de información no solo a nivel interno sino a nivel nacional e internacional, puesto que cualquier persona alrededor del mundo puede acceder a este sitio. Los contenidos de la página, además de mostrar los logros académicos de los estudiantes, mismos que sustentan un alta calidad educativa, señalan a plenitud la filosofía corporativa de la Facultad, perfiles y currículos, detalla quiénes son los maestros y los recursos con los que se cuenta para que los estudiantes lleven a término una formación completa en comunicación como son la radio, televisión, prensa, entre otros recursos.

Con respecto a la imagen institucional, Jorge Escobar manifiesta que "en la comunicación corporativa, la percepción que tengan los públicos/target es uno de los aspectos más importantes, ya que de ello depende la comprensión y la actitud que tomarán, lo cual repercutirá en la respuesta al mensaje y la forma de retroalimentación que generarán" (Escobar Fernández, 2001). El presente estudio refleja la opinión que tiene el público interno de la Facultad durante el proceso de Acreditación, respecto a la imagen institucional y si es que esta es de la calidad de la enseñanza y de los recursos utilizados para la labor educacional. Por otro lado, es fundamental entender en qué consiste la Acreditación y cuáles son sus orígenes.

2.2 Acreditación institucional

2.2.1. La acreditación alrededor del mundo

La calidad en la educación superior es básica no solo a la hora de contar con buenos profesionales, sino al notar que el conocimiento es el que impulsa al ser humano a alcanzar una sociedad más equitativa y con mayores posibilidades para quienes la comprenden. En este marco, tanto catedráticos como miembros de los gobiernos de los distintos continentes han notado que asegurar la calidad de la educación superior es fundamental para los estudiantes que ejercerán su profesión en el futuro.

La creciente demanda de educación superior, principalmente en los países desarrollados y en los países en vías de desarrollo, ha llevado a que se vea a la enseñanza como un negocio lucrativo. El incremento de las instituciones de educación superior, abre una brecha en la formación que se imparte. Mientras varias instituciones buscan establecer parámetros de calidad, existe cierto número de establecimientos que emiten certificados y títulos que no son una garantía de conocimiento.

La demanda de educación es amplia y sobrepasa las fronteras. Un claro ejemplo de aquello es que “durante el período de 1990/1991 a 2001/2002, el número total de estudiantes alrededor del mundo incrementó de 68.6 millones a 110.7 millones” (Martin & Stella, 2007, p. 23). Las instituciones consideran necesario un currículo que obedezca a determinados estándares, de tal manera que los estudiantes no se vean limitados por las fronteras internacionales en el momento de avanzar con su educación y que su preparación los califique para el ejercicio de su profesión en cualquier lugar del mundo.

En este sentido, se han desarrollado métodos para garantizar la provisión de educación a nivel internacional. La acreditación es el método más utilizado para el control de calidad externo de las instituciones. Según los autores de *External quality assurance in higher education: making choices*, Michaela Martin y Anthony Stella, la acreditación “se basa en los métodos de valoración y evaluación, pero hace un juicio explícito sobre si un programa o una institución cumple con los estándares especiales de calidad, que pueden ser o bien un conjunto de normas mínimas, estándares de alta calidad o de excelencia, o en base a los propósitos de la propia entidad. Acreditación, por lo tanto, implica algún tipo de evaluación comparativa (de lo que es aceptable y de lo que no lo es) y un conjunto de criterios de calidad existentes. La acreditación es el único método en el espectro de control de calidad que hace un juicio explícito sobre el grado en el cual una entidad o programa realmente cumple con los estándares predeterminados o requisitos. Los estándares de acreditación contra el mínimo (también llamado "umbral") garantizan que la calidad de los programas o instituciones sea aceptable. Cuando está ligado a la autorización para operar, se le suele llamar licencia. Algunos sistemas también aplican altos estándares de calidad, y esto hace que sea posible diferenciar entre los programas o instituciones que cumplen con los estándares mínimos (y por tanto son aceptables) y los que son de excelente nivel”

(Martin & Stella, 2007, pp. 36 - 37). La acreditación puede ser vista como la que provee un certificado de calidad formal a una Institución de Educación Superior o un programa que muestra que la institución o el programa cumple al menos ciertos requisitos mínimos (Martin & Stella, 2007, p. 38).

Es importante recalcar que la necesidad de marcar parámetros de calidad no es una preocupación contemporánea sino que, varias décadas atrás ya era un tema que inquietaba a quienes estaban inmersos en el ámbito de la educación. Por este motivo, cabe destacar que

(...) el sistema de acreditación más antiguo se estableció en los Estados Unidos durante el siglo XIX. Entre 1885 y 1895, cuatro asociaciones regionales se establecieron para la acreditación institucional, mientras que otras dos asociaciones se crearon más tarde, a inicios del siglo XX. El establecimiento de un sistema de acreditación se produjo durante un período en el que la matriculación de los estudiantes era cada vez mayor. En 1890, sólo el 1,7 por ciento de jóvenes entre 18-24 años se inscribieron en una institución de educación superior, mientras que en el año 1900, la tasa de participación era ya del 2,3 por ciento. La mayor parte de la educación superior era privada y, en ausencia de una fuerte coordinación estatal, hubo una demanda creciente de la colaboración entre las instituciones para asegurar la compatibilidad de los estándares, en particular para la transición de la secundaria a la educación superior. En este punto, las escuelas secundarias y colegios fueron aceptados como miembros, ya que demostraron un nivel aceptable. El desarrollo inicial de programas de acreditación también apareció en el siglo XX, y se prestaba mayor atención a los resultados, es decir, qué tan bien preparaban a sus graduados los colegios y las universidades (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 30).

Mientras en Estados Unidos se buscó una compatibilidad en los parámetros de educación al final del siglo XIX y a principios del siglo XX, “veintinueve ministros europeos de educación superior acordaron en 1999 la Declaración de Bolonia, Italia. Esta

declaración inició las reformas de más amplio alcance en la educación superior europea en las últimas décadas. La iniciativa de este movimiento tiene sus raíces en una reunión de ministros de educación superior de Francia, Italia, el Reino Unido y Alemania en 1998 en la Universidad de la Sorbona en París. La idea detrás de esto debe verse en relación con la Unión Europea. Los Ministros, en la reunión, señalaron que Europa no sólo debía centrarse en el desarrollo económico, sino también en mejorar la educación, en particular la educación superior y el aprendizaje permanente. (...). Nuestro objetivo es aumentar la movilidad de estudiantes y el personal científico, para abrir los mercados de trabajo y elevar la calidad de la educación superior y la formación. Los estudiantes móviles necesitan sus títulos para ser reconocidos y recibir créditos por los estudios llevados a cabo” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, p. 58).

Es así que tanto en Estados Unidos como en Europa se buscaron acuerdos para alcanzar un nivel de enseñanza común que permita a los estudiantes, además de obtener una alta preparación profesional, realizar intercambios estudiantiles sin que eso implique un retraso en su proceso de aprendizaje. Estos acuerdos sirven como ejemplo de unificación de calidad para otras regiones como América Latina, Asia o África que no cuentan con sistemas tan desarrollados de educación pero que buscan incrementar la calidad de los contenidos de sus universidades.

En Estados Unidos se concibe a la acreditación como una marca de garantía de calidad y la mayoría de programas e instituciones buscan obtenerla. Los programas de acreditación americanos, en su mayoría, están descentralizados y los que se encargan de esta función son agencias independientes. El acoger a estudiantes extranjeros no solo permite a las instituciones potenciar la calidad de la enseñanza sino que es un ingreso económico para la localidad en la que se ubican las universidades.

Debido a la facilidad de atravesar las fronteras gracias a la globalización, durante los últimos 50 años el número de programas de intercambio ha crecido y ha mejorado la financiación. Por su parte, la última década, se caracteriza por la ampliación del flujo de estudiantes universitarios transfronterizos. Esta práctica se ha convertido en una actividad comercial con gran potencial económico para las ciudades que cuentan con instituciones en sus localidades (Hernes, 2006, p. 10).

Durante las últimas décadas el número de estudiantes transnacionales ha incrementado debido a la globalización. La educación transnacional es definida por la UNESCO como:

Todos los tipos de programas de estudio de educación superior, grupos de estudio, cursos o servicios educativos (incluidos los de educación a distancia) en los que los estudiantes se encuentran en un país distinto de aquel en el que se encuentra la concesión de la institución. Estos programas pueden pertenecer al sistema educativo de un Estado, distinto del Estado en el que opera o puede operar de forma independiente de todo sistema nacional (International Institute for Educational Plannig, 2007, p. 12).

En este marco,

(...) la prestación transnacional tiene el potencial de desempeñar un papel complementario importante para la educación superior pública en los países en desarrollo, sobre todo en contextos donde existe una creciente presión para aumentar las tasas de participación de los estudiantes para asegurar un desarrollo socioeconómico viable y sostenible, pero donde los fondos públicos son cada vez más escasos” (International Institute for Educational Plannig, 2007, pp. 324 - 327)

Como resultado de la globalización, los gobiernos nacionales cuentan con proveedores internacionales de educación superior. Es importante aclarar qué implicaría la acreditación y la estandarización de determinados niveles de calidad:

“Por definición, los sistemas de acreditación implican decisiones sobre lo que constituye o lo que no a la calidad deseable. En consecuencia, la acreditación debe estar basada en estándares predeterminados que se refieren a una definición básica de calidad. A medida que se aplican a diferentes esferas de la educación y de la investigación, y debido al diferente enfoque, las normas difieren en la acreditación institucional y de programas. Las normas para la acreditación suelen ser comunicadas a través de instrumentos tales como guías o manuales. Las directrices hacen referencia a los documentos oficiales que aclaran de manera exhaustiva las normas generales, así como sus sub-categorías, consideradas declaraciones de las normas de calidad oficiales. Las directrices también pueden sugerir aspectos que deben considerarse al evaluar la calidad de un estándar dado. En algunos casos, un manual para la evaluación también se distribuye porque comprende información práctica sobre la forma en la que se debe hacer una autoevaluación o una evaluación institucional externa. El proceso de evaluación se refiere a los elementos más complejos y basados en valores tales como la evaluación de los objetivos generales de un campo de estudio. Dependiendo del modelo de acreditación, la institución está obligada a presentar información cualitativa o cuantitativa” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 39 - 41)

Por otro lado, en muchos países del tercer mundo, la educación impartida no permite a los estudiantes mantener el nivel de competitividad en relación a profesionales formados en instituciones que cuentan con un riguroso control de calidad. Además, los gobiernos no cuentan con los recursos suficientes para sostener una eficiente educación superior pública que satisfaga la creciente demanda. Por esa razón, la apertura hacia la inversión privada en instituciones tanto locales como extranjeras cuenta con el aval de los gobiernos.

En Rusia, por ejemplo, el cambio de régimen político obligó a que se hicieran reformas dentro de la educación superior. A raíz de la disolución de la Unión Soviética, desde marzo de 1990 y diciembre de 1991, el Estado dio la apertura a las instituciones para

que aceptaran a alumnos que pagaran por sus estudios, a quienes se les llamó “alumnos comerciales”. En esta década el Estado no podía solventar una educación que garantizara buena calidad debido a los bajos recursos con los que contaba por lo que, el que los estudiantes aportaran monetariamente por recibir educación, garantizó que las universidades sobrevivieran a esta época de grandes cambios y sobre todo, que mantuvieran un buen nivel educativo. Se han producido diversos cambios tanto en las

(...) esferas del medio ambiente global y competitivo, incluida la investigación y la enseñanza, y han provocado que la eficiencia, la gestión y la calidad sean puntos urgentes de la agenda. Hoy damos por sentado que tenemos que competir para financiar nuestra propia investigación en un entorno competitivo, ya no nos ruborizamos por una tasa por la enseñanza o por la consultoría; rara vez pensamos en la universidad como la Torre Ivory; ya no estamos en shock por las universidades que se describen como emprendedoras, abiertas a la investigación, innovadoras e incluso, virtuales. Hacer frente a los problemas dentro de la universidad, hace que cada vez miremos más no hacia el ministerio del capital, sino a la propia gestión de la universidad, su capacidad para buscar y encontrar oportunidades dentro de la institución y sus conexiones con el ambiente externo (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, 2004, p. 112).

A partir de las décadas de 1960 y 1970 en las que hubo mucha inestabilidad económica, los gobiernos de Europa occidental y América del Norte dejaron de lado el control de los procesos de las instituciones de educación superior y pasaron a dar seguimiento a los resultados que alcanzaban las universidades (Shattock, Kniazev, Pelikhov, Sandgren, & Toivonen, 2004, p. 114).

Los procesos por los que han pasado las instituciones para adaptarse a las necesidades de una sociedad marcada por el conocimiento y la información gracias a la globalización son diversos. En América Latina, Chile específicamente, el proceso que sus universidades tuvieron que seguir para alcanzar niveles más altos de enseñanza es distinto.

En la década de 1980, se introdujeron profundas reformas de orden constitucional a la educación pública. A partir de 1981, con el fin de diversificar la educación superior y estimular la competencia entre los establecimientos se autorizó la creación de universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica. Las universidades e institutos debían contar con una autorización política del Ministerio del Interior y una técnica del Ministerio de Educación para constituirse. Por otro lado, para poder ejercer sus funciones, las universidades públicas antiguas ejercían un control académico para avalar los planes y los programas de estudio de los nuevos centros de enseñanza (Bernasconi & Rojas, 2003, pág. 17). De esta manera, se inició con una verificación de calidad para luego proceder a la acreditación de programas o universidades que se abordará en las próximas páginas.

Por otro lado, en Omán, país ubicado al suroeste de Asia, se llevó a cabo la revolución de la educación formal desde 1970. El gobierno determinó que en el país existía poca gente cualificada para impartir educación de calidad por lo que se optó por contratar docentes extranjeros de otros “países árabes que tenían un excedente de profesores, como Egipto, Sudán y Jordania (...)” (International Institute for Educational Plannig, 2007, pág. 148) y que contaban con un nivel de conocimientos superior al de los maestros locales.

Otro caso que cabe nombrar es el de Filipinas, donde “el sistema se enfoca tanto en instituciones como en la acreditación de programas. Al igual que en los Estados Unidos, este es un sistema de acreditación voluntario mediante el cual las instituciones adquieren un estatus que certifica que superan las normas mínimas establecidas por la licencia obligatoria del gobierno. La acreditación institucional examina las características de todo el establecimiento y se lo evalúa como una unidad operativa total” (International Institute for Educational Planning UNESCO, 2008, pp. 33-36). Es un hecho, que

(...) todos los niveles de la educación han experimentado una expansión, la tasa de crecimiento ha sido, quizás, mayor en el nivel de educación superior. Entre 1991 y 2005, el número de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior en todo el mundo se duplicó desde 68 hasta 137,9 millones de estudiantes

(UNESCO, Instituto de Estadística - UIS, 2007). La tasa bruta de escolarización (TBE) aumentó del 13,8 al 24 por ciento en el mismo período. La tasa bruta de matriculación varía entre el 5 por ciento en la región de África y el 70 por ciento en América del Norte y Europa Occidental. Si bien el objetivo de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es lograr la meta de universalización de la educación terciaria, en muchos países, especialmente en África sub- Sahariana, aún se mantiene la matriculación en un nivel inferior al 5 por ciento y están concentrando sus esfuerzos en la lucha por universalizar la educación primaria (Varghese N. , 2009, p. 8).

2.2.2. Criterios de Acreditación Internacional del CLAEP

En América Latina se cuenta con prensa de diversa calidad. El sensacionalismo es una de las características de las emisiones de varios noticieros ya sea en prensa escrita, televisión o radio. ¿Pero se puede decir que se cuenta realmente con periodistas capacitados para la investigación y para debatir sobre economía, política y las diversas temáticas que surgen en el día a día mundial?

Por esta razón y para garantizar que la región cuente con escuelas que preparen a sus alumnos con la mayor rigurosidad posible y con excelentes herramientas, que les permita desenvolverse en el mundo laboral con todos los conocimientos pertinentes para poder ejercer su labor con éxito, objetividad y que a la larga generen credibilidad, América Latina cuenta con una acreditación específica en el área de comunicación por parte del Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP). Este organismo se reunió por primera vez en Santiago de Chile en el año 2000 con el fin de “fomentar y promover la excelencia en la enseñanza profesional del periodismo y la comunicación” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 4). El CLAEP se formó cuando la

(...) Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) y la Fundación Robert R. McCormick se unieron para auspiciar en conjunto la Conferencia Hemisférica sobre la Modernización de la Enseñanza en Periodismo. Esta conferencia, celebrada en Cantigny, Illinois, en septiembre de 1995, reunió a decanos de facultades latinoamericanas de periodismo y a sus pares de Estados Unidos, además de editores de diarios de ambas latitudes, para debatir sobre el estado de la capacitación universitaria en Latinoamérica y el modo de satisfacer las necesidades de los medios de comunicación (...) (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 6).

La preparación de los estudiantes y la situación por la que atravesaba cada uno de los países de quienes asistieron a esta conferencia, tanto decanos como editores de medios de comunicación, hizo que discutieran sobre las oportunidades laborales y la forma en la que los estudiantes se adaptaban a los nuevos retos que exige una sociedad globalizada como es el dominio de la información a través del Internet:

Más allá de la diversidad de los países, culturas y programas universitarios que estuvieron representados en la reunión, surgieron varios intereses en común, a la vez que el intercambio de experiencias e ideas dio lugar a varias propuestas con el fin de realizar cambios en los enfoques de la enseñanza del periodismo (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2007).

Las nuevas herramientas con las que cuenta el profesional actual exigen una preparación más amplia y una capacidad de respuesta inmediata. La tecnología requiere que el profesional esté en la capacidad de manejar en su campo laboral tanto programas digitales como las herramientas que le permitirán desenvolverse competitivamente y rendir eficientemente como, sin duda, lo espera un medio de comunicación de excelencia. Los

profesionales en este campo requieren de una preparación lo suficientemente amplia como para abordar la información instantánea con la que se cuenta a nivel mundial.

El objetivo del Consejo de Acreditación es fomentar un alto nivel en las entidades que imparten educación en comunicación y periodismo y garantizar a los estudiantes programas de enseñanza que cumplan con normas rigurosas de calidad. Por este motivo, “el Consejo establece requisitos y estándares y ofrece un programa voluntario de evaluación dirigido por profesionales y académicos para otorgar la acreditación” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 4)

Para entender cuál es el concepto de acreditación determinado por el CLAEP, se deben destacar algunos detalles:

En la enseñanza superior se llama acreditación al proceso por el cual un grupo de colegas de un programa académico evalúa y revisa diferentes aspectos institucionales, académicos, curriculares y financieros de una institución para establecer el estado de su calidad académica. El proceso se desarrolla en tres etapas:

(1) El cuerpo docente, la administración, el personal de la institución o del programa académico, realizan un autoestudio utilizando las pautas de calidad establecidas por el Consejo de Acreditación.

(2) Un equipo de colegas, seleccionado por el Consejo de Acreditación, revisa las evidencias, visita el campus universitario y entrevista al cuerpo docente y al personal directivo, para luego escribir un detallado informe evaluativo que incluye la recomendación para el Consejo de Acreditación.

(3) Guiado por una serie de pautas sobre calidad e integridad, el Consejo revisa las evidencias y las recomendaciones, abre juicio, toma la decisión y la comunica a la institución, como también a otras personas que puedan estar interesadas en la misma (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 5).

De obtener la acreditación el programa volverá a pasar por este proceso cada seis años para que su currículo y todo lo que implica un alto nivel de enseñanza como laboratorios, material e instalaciones continúe actualizándose a las necesidades que el entorno requiere de los profesionales en potencia.

La acreditación, al igual que en otros países del mundo, como se ha expuesto, se maneja de manera voluntaria y particular. Cada institución, facultad o programa debe establecer ciertos objetivos como pilar fundamental y el Consejo los calificará a partir de su cumplimiento. Además,

(...) el Consejo solicita que el programa de periodismo: 1) Establezca con claridad los objetivos educacionales y su filosofía, 2) demuestre la manera de aprovechar sus recursos y el programa de estudios para lograr esos objetivos y para implementar esa filosofía (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 12).

La autoevaluación o autoestudio juega un papel crucial al momento de buscar una acreditación. Esta se centra en la misión de la unidad académica, el ambiente en el que trabaja, sus actividades, sus logros y sus planes para el futuro.

¿Cuáles son los pasos que siguen a la autoevaluación en el proceso de acreditación? El Consejo realiza dos visitas en las cuales se incluye una de pre acreditación y una de acreditación. La primera establece si es que la unidad académica cumple con los estándares mínimos para obtener la acreditación. Durante esta visita, un evaluador aprecia cuál es el cumplimiento de los estándares y realiza una asesoría académica para la futura postulación al Consejo de la unidad académica, institución o programa que desee ser acreditado. Por otro lado, la visita de acreditación la realizan dos académicos y dos profesionales, en calidad de evaluadores, quienes se encuentran al tanto del estudio a realizarse. Estas personas se entrevistarán durante tres días con “los diferentes integrantes de la unidad

académica, con los graduados y empleadores para verificar las evidencias de cumplimiento de los estándares de CLAEP” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 16)

El proceso que se lleva a cabo durante la visita consiste en examinar la mayor parte del programa además de determinar su calidad a través de entrevistas con los maestros, el personal administrativo y los estudiantes. Los registros de los ex alumnos también son evaluados junto con el presupuesto con el que cuenta el programa y su ejecución además de las instalaciones y los equipos con los que cuenta la facultad que busca ser acreditada. (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 17)

Es necesario que las metas generales se apoyen en una estructura administrativa contundente y que los docentes se reúnan constantemente para aportar sugerencias sobre los procedimientos y actividades de la carrera e intercambien opiniones que permitan continuamente generar retroalimentación según lo manifiestan las normas del CLAEP. Por otro lado,

(...) el plan de estudios debe ofrecer a los estudiantes la posibilidad de aprender tanto cómo y por qué comunicar, como qué comunicar. Esta exigencia requiere de un equilibrio entre cursos de periodismo en cualquier medio de comunicación, y otras disciplinas, fundamentalmente en ciencias y en humanidades. También debe existir un equilibrio entre la enseñanza de habilidades prácticas y los aspectos teóricos del periodismo y otras áreas de la comunicación (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 20)

Al culminar la carrera y para concretar el grado, “los estudiantes deben tomar un mínimo de 120 horas lectivas/semanales/semestrales. De las cuales se espera que un mínimo de 72 horas lectivas/semanales/semestrales (60%), correspondan a ciencias y humanidades, y 48 horas lectivas/semanales/semestrales (40%) a medios, técnicas y

lenguajes en periodismo” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 21)

El manejo del presupuesto de la unidad académica es otro de los intereses del CLAEP, este debe permitir la ejecución del programa y contar con todo lo necesario para el desarrollo del futuro periodista. Dentro de los parámetros de acreditación, se incluye una evaluación constante sobre el desempeño de los maestros quienes deben estar calificados porque serán los responsables de la formación y la investigación que realicen los estudiantes. Por otro lado, el CLAEP señala que en las instituciones se debe alentar a los estudiantes a realizar prácticas profesionales o pasantías durante el curso de la carrera (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 25).

También se debe contar con actividades de servicio a la comunidad y evaluar cuál es el impacto que se consigue. La evaluación de la “inserción de los graduados en el campo del periodismo y la comunicación e incorporar esas evaluaciones a un proceso de análisis” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 29) es sumamente importante. Cabe señalar que actualmente “el Consejo de Acreditación para la Educación en Periodismo y Medios de Comunicación Masiva (denominado "ACEJMC") posee más de 35 miembros y más de un centenar de programas (...)” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 7). Por otro lado, el CLAEP está compuesto por 12 miembros de los cuales “cinco miembros serán periodistas profesionales de la Sociedad Interamericana de Prensa, cinco serán académicos del periodismo elegidos por el Consejo, y dos serán miembros generales” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 9)

Entre los beneficios de la acreditación, además de garantizar una correcta formación periodística que va acorde con las necesidades del entorno, el proceso permite que tanto los estudiantes, como los maestros discutan constantemente sobre los métodos de enseñanza y el contenido de los currículos que sin duda, permitirá mejoras constantes a partir de la retroalimentación.

2.2.3. La Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios

Los comunicadores en el Ecuador, enfrentan una constante desacreditación por parte del Gobierno Nacional, específicamente por parte del presidente Rafael Correa, quien se refiere a un gran número de periodistas como la ‘prensa corrupta’: “Tengo conocimiento que el señor Correa ha indicado que para fortalecer o mejorar o profundizar lo que él llama “revolución” no se debería leer a la ‘prensa corrupta’ (...)” (Guarderas Jijón, 2012). Como comunicadores, ¿cuál es la manera de hacer frente a este desprestigio público?

Los comunicadores, en este caso los periodistas, deben ejercer un riguroso rol como informadores e investigadores, y de ser el caso, como entrevistadores. Que se realice un ejercicio transparente y veraz del periodismo es una labor de quienes se encargan de la formación de los futuros comunicadores. Por eso, es necesario que se cuenten con escuelas que garanticen programas que formen profesionales que se desenvuelvan de óptima manera en su área de labor.

En el caso de la Universidad de Los Hemisferios y específicamente la Facultad de Comunicación, se busca garantizar la calidad de la enseñanza de la comunicación.

En el Ecuador solo dos escuelas cuentan con el aval del CLAEP, es decir, con la Acreditación Internacional del Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, y la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios es una de ellas.

Partamos por exponer cuál es la filosofía corporativa de la Facultad de Comunicación:

La carrera de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios tiene como misión formar profesionales de la comunicación con un alto sentido ético de la realidad comunicativa y de su ejercicio profesional, propiciando la búsqueda y comunicación de la verdad en los diferentes campos de la comunicación social; con compromiso y capacidad propositiva para dar solución a los problemas de su disciplina, desde una visión humanista de la realidad” Por otro lado, “la carrera de

Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios tiene como Visión el ser reconocida como: un programa del más alto prestigio académico y científico por la comunidad especializada nacional e internacional y la sociedad en general; un programa pionero en la formación humanista en el Ecuador; y, un programa líder en la gestión del conocimiento de la comunicación (Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios, 2012).

El cumplimiento de la misión y de los objetivos de la carrera son los requisitos para que el CLAEP acceda a conceder una acreditación.

En este marco, cabe exponer cuál es el Proyecto Educativo de la Universidad de Los Hemisferios aplicado a la Facultad de Comunicación. La formación humanística es uno de los pilares dentro de la educación que proporciona la Universidad y por ende la Facultad, lo que permitirá al profesional tener una conciencia más amplia del mundo en el que se desenvuelve: “Se procura que, desde la formación humanística interdisciplinaria, el Comunicador desarrolle el siguiente resultado de aprendizaje:

El Comunicador de la Universidad de Los Hemisferios es un profesional humanista con criterio ético, justo y responsable sobre sus actos comunicativos; con habilidades cognitivas para interpretar y comprender la realidad desde las ciencias sociales y humanas; con habilidades discursivas del dominio del lenguaje, para argumentar y dar explicación de la verdad de los hechos sociales comunicativos; con capacidad propositiva para aportar soluciones a las problemáticas comunicativas de la sociedad en general” (Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios, 2012)

La comunicación se da cuando hay un emisor, un mensaje y un receptor. Si es que hablamos de comunicar contenidos ya sea de manera verbal, visual o escrita, uno de los principios de la Facultad de Comunicación es desarrollar la conciencia en el estudiante y

que sepa la responsabilidad que tiene al emitir cualquier tipo de información a los distintos receptores. Se fomenta el pensamiento ético y sobretodo crítico a la hora de discutir temas actuales y al elaborar cualquier tipo de material comunicacional, pero principalmente se busca que estas características, conforme el estudiante va formándose, se conviertan en parte de su día a día profesional.

Se suele pensar que el “estudiar la comunicación es sinónimo de estudiar los medios como si esto bastara para comprender el fenómeno suficientemente:

La aberrante reducción del fenómeno comunicación humana al fenómeno medios de comunicación, constituye un caso de perversión intencional de la razón, de tosco artificio ideológico; detrás de cada mesa de redacción, cámara, micrófono o consola de mando siempre hay otro que dice u ordena, se produce como en el pasado pre tecnológico, un mensaje que fluye para que algo o alguien lo reciba”. Fenómenos como la manipulación del lenguaje, la dependencia cultural o política de los medios, la presión económica sobre ellos, su uso como vehículo para divulgar hechos violentos y escabrosos que atentan contra la intimidad y la honra de las personas, no sólo deben ser constatados y contrastados en un mensaje, sino interpretados con una visión global del por qué y del para qué de la comunicación” (Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios, 2012)

El saber qué comunicar y cómo hacerlo depende de una sólida formación por lo que la nueva propuesta programática de la Carrera de Comunicación consta de cuatro ejes:

Formación humanística interdisciplinaria, donde se forma el pensamiento del estudiante desde una perspectiva humana y cristiana bajo los subejos: fundamentos culturales de Occidente y Persona y sociedad.

Formación básica, donde se entregan herramientas de lenguaje y de criterio con las áreas de lenguaje y comunicación, investigación, cultura tecnológica y mentalidad empresarial.

Formación científica de la carrera, donde se plantean los fundamentos de la ciencia de la comunicación, comprendiendo áreas como comunicación social y lenguaje, comunicación y sociedad, y ciencias sociales.

Formación específica de la carrera, donde se enseñan las herramientas concretas que hacen al que hacer de la comunicación” (Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios, 2012).

Entre los objetivos del Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo están el reconocer “que la libertad de expresión y la libertad de prensa son indispensables en una sociedad libre y que la enseñanza profesional ofrecida por los programas acreditados debe fomentar el disenso, la investigación y la libertad de expresión” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 4). Para fomentar la libertad de expresión, la escuela de comunicación y la Universidad per se, deben dar las bases suficientes para que el contenido de dicha expresión sea amplio y sustentado, basado siempre en principios éticos. No se debe caer en el error común que a cuenta de libertad de expresión se difama, se atenta contra el buen nombre de los sujetos y los contenidos muchas veces generan una tendencia hacia los antivalores de sectores vulnerables como son niños o personas con educación reducida que aceptan dichos mensajes como verdades y no dan espacio a la crítica. Uno de los grandes pensadores contemporáneos es Karol Wojtyła y sus ideas frente a la libertad y a la ética caben ser expuestas. El Papa Juan Pablo II se refirió a estos temas de la siguiente manera: “Después de la caída de los sistemas totalitarios, las sociedades se sintieron libres, pero casi simultáneamente surgió un problema de fondo: el del uso de la libertad. Es un problema que no sólo tiene una dimensión individual sino también colectiva. Por eso requiere una solución en cierto modo sistemática. Si soy libre, significa que puedo usar bien o mal mi propia libertad. Si la uso bien, yo mismo me hago bueno, y el bien que realizo influye

positivamente en quien me rodea. Si, por el contrario, la uso mal, la consecuencia será el arraigo y la propagación del mal en mí y en mi entorno. El peligro de la situación actual consiste en que, en el uso de la libertad, se pretende prescindir de la dimensión ética, de la consideración del bien y el mal moral. Ciertos modos de entender la libertad, que hoy tienen gran eco en la opinión pública, distraen la atención del hombre sobre la responsabilidad ética. Hoy se hace hincapié únicamente en la libertad. Se dice que lo importante es ser libre; serlo del todo, sin frenos ni ataduras, obrando según los propios juicios que, en realidad, son frecuentemente simples caprichos. Ciertamente, una tal forma de liberalismo merece el calificativo de simplista. (...) En el trasfondo de esta concepción del bien, metafísica y antropológica al mismo tiempo, se impone una distinción de carácter específicamente ético. Es la distinción entre el bien honesto (*bonum honestum*), el bien útil (*bonum utile*) y el bien deleitable (*bonum detectabile*). Estas tres especies de bien definen de manera orgánica el obrar del hombre. En su comportamiento, escoge un cierto bien, que se convierte en el fin de su acción. Si el sujeto opta por un *bonum honestum*, su fin se identifica con la esencia misma del objeto de su acción y, por ende, es un fin honesto. Cuando, por el contrario, el objeto de su decisión es un *bonum utile*, el fin es el provecho que comporta para sí mismo. La cuestión de la moralidad de la acción sigue aún abierta: sólo cuando la acción que comporta un provecho es honesta, y son honestos también los medios utilizados, el fin pretendido por el sujeto puede considerarse honesto. Justamente en este punto comienza la separación entre la tradición ética aristotélico-tomista y el utilitarismo moderno” (Wojtyla, 2005).

Por esta razón, la gran premisa del periodista es comunicar la verdad. Por otro lado, dentro de los propósitos de formación del comunicador de la Universidad de Los Hemisferios, se determina que la persona “estará a la vanguardia en la utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación” (Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios, 2012) Las herramientas con las que cuenta el comunicador actual son amplias, la información desplegada a través del Internet es de fácil acceso y no todos los comunicadores hacen buen uso de estos instrumentos, además de no incorporar un pensamiento crítico frente a todo lo que se accede. En este sentido el escritor colombiano Gabriel García Márquez, Premio Nobel de Literatura, señaló: "Creo que la formación de los periodistas no ha logrado evolucionar a la misma velocidad que los

instrumentos del oficio, y que estos profesionales se han quedado buscando a tientas el camino en el laberinto de una tecnocracia disparada sin control hacia el futuro" (García Marquez, 2011)

Por eso, comunicadores bien formados, estarán en la capacidad de sustentar sus ideas con documentos, investigaciones y herramientas que permitan esclarecer su labor comunicacional. Esto solo es posible mediante las herramientas que se imparten en los años de preparación y luego por la autogestión del profesional. Las bases que se impartan en la formación del profesional en comunicación, influirán de manera directa en su ejercicio profesional y en la manera en la que se desenvuelva posteriormente.

3. METODOLOGÍA

La naturaleza de esta investigación fue exploratoria pues buscó conocer la percepción de los estudiantes respecto a la Facultad. Para realizar el estudio se aplicaron tres encuestas diferentes: una a estudiantes, otra a docentes y otra a egresados y graduados de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios. La primera constó de 85 preguntas, la segunda de 34 y la tercera de 88 preguntas. Las encuestas se aplicaron electrónicamente a los tres grupos a través del moodle de la Facultad. Los resultados fueron captados en junio del presente año.

El estudio contempla 91 variables, resultado de los datos cruzados de las tres encuestas, que permiten determinar cuál es la percepción y opinión que estudiantes, egresados, graduados y profesores tienen sobre la calidad de la educación impartida por la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios y los recursos con los que cuenta la Universidad. Los datos que se publican en este artículo son aquellos que reflejan información sobre la imagen y la calidad institucional. Se contó con una muestra total de 84 personas.

Los indicadores que se utilizaron para las encuestas fueron: a) Denominación: en la que el público interno opinó sobre el título profesional otorgado por la Carrera; b) Misión y Visión, coherencia con su aplicación, conocimiento de su contenido por parte del universo

encuestado, entre otros; c) Perfiles de la Carrera: de ingreso de egreso y cumplimiento de dichos perfiles; d) Currículo; e) Calidad y uso de bibliotecas físicas y virtuales; f) Calidad de insumos, laboratorios e instalaciones prácticas; g) Formación docente; h) Actualización científica; i) Tránsito: contenidos y reglas para el reconocimiento de estudios realizados en otras instituciones o carreras; j) Deserción estudiantil; k) Utilización de herramientas especializadas; l) Ética profesional; m) Satisfacción estudiantil; entre otros indicadores.

El universo al que se aplicó la encuesta estaba compuesto por 51 egresados y graduados, 17 profesores y 97 Estudiantes. El número de respondientes fue de 12 egresados y graduados, 11 profesores y 61 estudiantes.

4. HALLAZGOS

La opinión de los distintos grupos en torno a las variables recae directamente en factores que hicieron posible acceder a la Acreditación Internacional por parte del CLAEP. Estos indicadores por su parte afianzan la imagen institucional de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios.

Como se ha mencionado anteriormente, la misión y la visión son conceptos básicos a la hora de formar la imagen corporativa de una institución y son también una pieza clave dentro de las evaluaciones del CLAEP.

Con respecto a la Misión y Visión de la Facultad, se preguntó a estudiantes, profesores, egresados y graduados si es que la conocían: El 66,15% de los estudiantes encuestados las conocen, mientras que el 33,85% no lo hace. De su lado el 100% de los profesores señalaron que sí conocen la Misión y la Visión de la Carrera, mientras que el 28,57% de los egresados y graduados señalaron que no las conocen. El 42,86% de egresados y graduados sí conocen la Misión y la Visión de la Carrera de Comunicación (Tabla 1).

Tabla 1**El público interno de la Facultad conoce la Misión y la Visión de la Carrera de Comunicación**

	Si	No
Estudiantes	66,15%	33,85%
Profesores	100,00%	0,00%
Egresados y Graduados	42,86%	28,57%

Fuente: Elaboración propia

De su lado, se preguntó al mismo grupo si es que consideran que la Misión y Visión de la Carrera de Comunicación han sido difundidas de manera tal, que pueden ser reconocidas por la comunidad universitaria a lo que el 18,46% de los estudiantes considera que la Misión y Visión de la Carrera de Comunicación sí han sido difundidas de manera plena y que pueden ser reconocidas por la comunidad universitaria. El 23,08% considera que han sido difundidas en un alto grado, mientras que el 21,54% piensa que se las ha difundido en un grado mediano. El 24,62% respondió que no sabe. Un 61,54% de profesores considera que se lo ha hecho de manera plena, el 23,08% piensa que se las ha difundido en un alto grado mientras que el 15,38% cree que se lo ha hecho en un mediano grado. Por su parte, el 42,86% de egresados y graduados cree que la difusión es plena, el 21,43% cree que es en un alto grado, el 7,14% piensa que en un mediano grado y el 28,57% no sabe. De acuerdo a los resultados se puede sostener que tanto la Misión como la Visión de la Facultad de Comunicación son, en su mayoría, reconocidas por el público interno (Tabla 2).

Tabla 2

Grado de difusión de la Misión y de la Visión de la Carrera de Comunicación, de manera tal, que pueden ser reconocidas por la comunidad universitaria

	Cumplimien to Pleno	Cumplimien to Alto Grado	Cumplimien to Mediano Grado	Cumplimien to en Bajo Grado	No Sabe
Estudiantes	18,46%	23,08%	21,54%	12,31%	24,62%
Profesores	61,54%	23,08%	15,38%	0,00%	0,00%
Egresados y Graduados	42,86%	21,43%	7,14%	0,00%	28,57%

Fuente: Elaboración propia

Mantener la misma línea entre la filosofía corporativa de la Universidad de Los Hemisferios junto con la de la Facultad de Comunicación es esencial para que los caminos por los que se guía a los alumnos estén amparados bajo los mismos principios. En este marco se consultó si es que la Visión y Misión de la Facultad es coherente con la misión y visión Institucional. Las respuestas que se obtuvo fueron las siguientes: El 46,15% de estudiantes considera la Visión y Misión de la Carrera es coherente con la Misión y Visión Institucional de una manera plena, el 23,08% cree que es coherente en un alto grado, el 1,54% piensa que lo es en un mediano grado y el 29,23% no sabe. El 92,31% de profesores considera que la Misión y la Visión de la Carrera es coherente plenamente con la Misión y Visión de la Institución mientras que el 7,69% respondió que no sabe. El 42,86% de egresados y graduados señala que la coherencia es plena, mientras que el 21,43% considera que la coherencia se da en un alto grado. El 7,14% señala que se cumple esta premisa en un mediano grado y el 28,57% no sabe. En la siguiente tabla se pueden visualizar las respuestas obtenidas (Tabla 3).

Tabla 3**Coherencia de la Visión y de la Misión de la carrera con la Misión y Visión Institucional**

	Cumplimien to Pleno	Cumplimien to Alto Grado	Cumplimien to Mediano Grado	Cumplimien to en Bajo Grado	No Sabe
Estudiantes	46,15%	23,08%	1,54%	0,00%	29,23%
Profesores	93,31%	0,00%	0,00%	0,00%	7,69%
Egresados y Graduados	42,86%	21,43%	7,14%	0,00%	28,57%

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se consultó si es que la carrera tiene un proyecto académico coherente con la Misión que ha sido planteada; el 36,92% de los estudiantes considera plena a la coherencia del proyecto académico de la Facultad con la Misión, el 24,62% piensa que esta premisa se cumple en un alto grado, mientras que el 9,23% cree que se cumple en mediano grado. El 29,23% señaló que no sabe. Mientras tanto, el 84,62% de profesores considera que hay plena coherencia, el 7,69% considera que se presenta en un alto grado y el 7,69% no sabe. El 42,86% de egresados y graduados piensa que la coherencia es plena, el 21,43% que es alta, el 7,14% que es media y el 28,57% no sabe. Las cifras señalan que la gran mayoría del público interno de la Facultad considera que existe coherencia entre el proyecto académico con la Misión, facilitando la consolidación de la imagen de la facultad (Tabla 4).

Tabla 4**Coherencia del proyecto académico de la Carrera con la Misión**

	Cumplimien to Pleno	Cumplimien to Alto Grado	Cumplimien to Mediano Grado	Cumplimien to en Bajo Grado	No Sabe
Estudiantes	36,92%	24,62%	9,23%	0,00%	29,23%
Profesores	84,62%	7,69%	0,00%	0,00%	7,69%
Egresados y Graduados	42,86%	21,43%	7,14%	0,00%	28,57%

Fuente: Elaboración propia.

El currículo que propone una carrera es uno de los pilares sobre los cuales su éxito se sostendrá, pues es a partir de este que se cubrirá las exigencias de la profesión y como efecto se conseguirá una mayor demanda por parte del público externo. En este marco, el 26,15% de los estudiantes considera que es plenamente coherente la Misión con las actividades que realiza la Carrera de acuerdo al currículo que propone, el 38,46% cree que es coherente en un alto grado, el 9,23% cree que es coherente en un mediano grado y el 26,15% no sabe. El 42,86% de los profesores considera que la coherencia es plena, mientras que el 21,43% considera que la coherencia es alta, el 7,14% cree que la coherencia es mediana y el 28,57% no sabe. El 84,62% de egresados y graduados considera que la coherencia es plena, mientras que el 7,69% piensa que es alta. El 7,69% no sabe (Tabla 5).

Tabla 5

Coherencia de la Misión con las actividades que realiza la carrera y con el currículo que propone

	Cumplimien to Pleno	Cumplimien to Alto Grado	Cumplimien to Mediano Grado	Cumplimien to en Bajo Grado	No Sabe
Estudiantes	26,15%	38,46%	9,23%	0,00%	26,15%
Profesores	42,86%	21,43%	7,14%	0,00%	28,57%
Egresados y Graduados	84,62%	7,69%	0,00%	0,00%	7,69%

Fuente: Elaboración propia.

Los perfiles tanto de ingreso como de egreso son fundamentales a la hora de evaluar cuál es el proceso que se sigue en una carrera para que los estudiantes conozcan si es que se alcanzaron las metas propuestas al culminar los estudios. En este marco el público interno de la carrera determinó si es que están o no familiarizados con los perfiles de ingreso y de egreso de los estudiantes. Se les preguntó si el perfil profesional de la carrera está publicado. El 86,15% de los estudiantes responde que el perfil profesional de la Carrera si está publicado, el 13,85% señala que no está publicado. Por otro lado, el 100% de profesores dice que el perfil profesional de la Carrera está publicado. El 28,57% de egresados y graduados señala que sí está publicado, el 14,29% dice que no está publicado y el 57,14% no sabe si el perfil profesional está publicado (Tabla 6).

Tabla 6**El perfil profesional de la carrera está publicado**

	Si	No	No Sabe
Estudiantes	86,15%	13,85%	0,00%
Profesores	100,00%	0,00%	0,00%
Egresados y Graduados	28,57%	14,29%	57,14%

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado es de suma importancia la coherencia que existe entre los perfiles de la carrera con la filosofía corporativa, ya que estos aspectos influenciarán directamente en la imagen institucional. Se preguntó a los encuestados si es que consideran que el perfil profesional de la carrera es coherente con la Misión y Visión de la misma y el 28,57% de egresados y graduados considera que es plena la coherencia del perfil profesional de la Carrera con la Misión y Visión de la misma, el mismo porcentaje señala que la coherencia es alta. El 7,14% considera que la coherencia se cumple en un mediano grado y el 35,71% no sabe si existe coherencia del perfil profesional de la Carrera con la Misión y Visión de la misma. Por su parte, el 84,62% de profesores considera que la coherencia es plena, mientras que el 15,38% cree que la coherencia en este aspecto se da en un alto grado. Según las respuestas arrojadas, la mayoría de encuestados considera que si existe coherencia, reflejando seriedad y afianzando la imagen que emite la Carrera al público externo (Tabla 7).

Tabla 7**Coherencia del perfil profesional de la carrera con la Misión y la Visión de la misma**

		Cumplimien to Pleno	Cumplimien to Alto Grado	Cumplimien to Mediano Grado	Cumplimien to en Bajo Grado	No Sabe
Egresados Graduados	y	28,57%	28,57%	7,14%	0,00%	35,71%
Profesores		84,62%	15,38%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia.

De la misma manera una de las variables contempladas en la encuesta fue el Plan Curricular. En este marco se consultó si es que malla curricular que posee la carrera indica las áreas a las que corresponden las materias. La organización que exista en este ámbito será mostrada tanto al público interno como externo e influenciará a la percepción que se pueda tener de la Facultad. Las respuestas que se obtuvieron fueron: el 80% de los estudiantes sostiene que la malla curricular que posee la Carrera sí indica las áreas a las que corresponden las materias, el 6,15% de los estudiantes señala que la Carrera no lo indica y el 13,85% dice no saber. El 85,71% de egresados y graduados considera que la Carrera de Comunicación sí indica las áreas a las que corresponden las materias, mientras que el 14,29% no lo sabe. Mientras tanto, el 92,31% de los profesores dice que la Carrera sí lo indica y el 7,69% no lo sabe (Tabla 8).

Tabla 8

La malla curricular que posee la carrera indica las áreas a las que corresponden las materias

	Si	No	No Sabe
Estudiantes	80,00%	6,15%	13,85%
Egresados y Graduados	85,71%	0,00%	14,29%
Profesores	92,31%	0,00%	7,69%

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se pidió a los encuestados que manifestaran si es que consideran que existe pertinencia del currículo de Comunicación con las necesidades del entorno. Al respecto el 24,62% de estudiantes considera que existe plena pertinencia del currículo con las necesidades del entorno, el 46,15% señala que la pertinencia es alta, el 16,92% sostiene que la pertinencia es media, el 1,54% cree que la pertinencia es baja y el 10,77% señala que no lo sabe. De su lado, el 28,57% de egresados y graduados considera que la pertinencia es plena, el 50% dice que la pertinencia es alta y el 21,43% que es media. El 53,85% de profesores considera que la pertinencia es plena, el 23,08% sostiene que es alta, el 15,38% aduce que es media y el 7,69% menciona que no lo sabe (Tabla 9).

Tabla 9**Opinión del público interno de la Facultad de Comunicación de la UDLH respecto a la pertinencia del currículo con las necesidades del entorno**

	Cumplimien to Pleno	Cumplimien to Alto Grado	Cumplimien to Mediano Grado	Cumplimien to en Bajo Grado	No Sabe
Estudiantes	24,62%	46,15%	16,92%	1,54%	10,77%
Egresados y Graduados	28,57%	50,00%	21,43%	0,00%	0,00%
Profesores	53,85%	23,08%	15,38%	0,00%	7,69%

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la variable Insumos, laboratorios e instalaciones prácticas, se consultó si es que los laboratorios de la carrera son suficientes y corresponden a las necesidades de la carrera: El 32,31% de estudiantes considera el cumplimiento es pleno, el 36,92% considera que el cumplimiento de este aspecto se da en un alto grado, el 26,15% considera que en un mediano grado y el 4,62% cree que en un bajo grado. Por su parte, el 46,15% de profesores considera que en un alto grado mientras que, el mismo porcentaje sostiene que el cumplimiento de esta premisa es en un alto grado; el 7,69% no lo sabe. El 35,71% de egresados y graduados sostiene que el cumplimiento es pleno, el 42,86% cree el cumplimiento es alto y el 21,43% dice que el cumplimiento es bajo (Tabla 10). Esta variable es fundamental a la hora de aplicar a la Acreditación Institucional puesto que, si es que no se cuentan con los insumos e instalaciones pertinentes para asegurar la calidad de la educación en la Facultad, no se podría contar con el aval del CLAEP. En este contexto se amplía el tema y se pregunta si es que los laboratorios de la Carrera están equipados adecuadamente, a lo que el 30,77% de estudiantes y profesores considera que los laboratorios de la Carrera están equipados en un nivel pleno, el 47,69% de estudiantes dice

que están equipados en un alto nivel, el 18,46% sostiene que en un nivel mediano, el 3,08% que están equipados en un bajo nivel. De la misma manera, el 61,54% de los docentes considera que el nivel de equipamiento de los laboratorios es alto, el 7,69% no lo sabe. El 50% de egresados y graduados considera que los laboratorios de la Carrera están equipados en un nivel pleno, el 28,57% en un alto nivel, el 7,14% en un mediano grado y el 14,29% en un bajo nivel (Tabla 11). Contar con herramientas que están a la vanguardia de la tecnología y que permitirán a los alumnos desenvolverse con plenitud en el ámbito laboral es también un punto de interés. El 76,92% de estudiantes sostiene que los equipos que poseen los laboratorios sí están actualizados, el 13,85% sostiene que no lo están y el 9,23% no lo sabe. El 76,92% de profesores menciona que sí están actualizados, el 7,69% que no lo están y el 15,38% no sabe. De la misma manera, el 78,57% de egresados y graduados considera que sí están actualizados los equipos de los laboratorios, el 14,29% que no lo están y el 7,14% no lo sabe (Tabla 12).

Tabla 10

Los laboratorios de la carrera son suficientes y corresponden a las necesidades de la carrera

	Cumplimien to Pleno	Cumplimien to Alto Grado	Cumplimien to Mediano Grado	Cumplimien to en Bajo Grado	No Sabe
Estudiantes	32,31%	36,92%	26,15%	4,62%	0,00%
Profesores	46,15%	46,15%	0,00%	0,00%	7,69%
Egresados y Graduados	35,71%	42,86%	0,00%	21,43%	0,00%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11**Equipamiento adecuado de los laboratorios de la Carrera**

	Cumplimien to Pleno	Cumplimien to Alto Grado	Cumplimien to Mediano Grado	Cumplimien to en Bajo Grado	No Sabe
Estudiantes	30,77%	47,69%	18,46%	3,08%	0,00%
Profesores	30,77%	61,54%	0,00%	0,00%	7,69%
Egresados y Graduados	50,00%	28,57%	7,14%	14,29%	0,00%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12**Los equipos que poseen los laboratorios de la Carrera están actualizados**

	Si	No	No Sabe
Estudiantes	76,92%	13,85%	9,23%
Profesores	76,92%	7,69%	15,38%
Egresados y Graduados	78,57%	14,29%	7,14%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la calidad, se preguntó tanto a estudiantes como a profesores, si es que consideran que es adecuado el porcentaje de aulas de la Carrera que tienen facilidades para el acceso, están bien iluminadas, ventiladas, con pupitres cómodos. El 47,69% de estudiantes considera plenamente adecuado el porcentaje de aulas de la Carrera que tienen

facilidades para el acceso, están bien iluminadas, ventiladas, con pupitres cómodos, el 35,38% considera que el porcentaje es alto, el 16,92% cree que el porcentaje es medio. Por otra parte, el 76,92% de profesores considera plenamente adecuado dicho porcentaje y el 23,08% cree que el porcentaje es alto (Tabla 13). El ambiente en el que se lleve a cabo la jornada educativa influirá en los resultados académicos que alcancen los estudiantes, además de ser un factor tangible que modificará positiva o negativamente la percepción del público externo que podría formar parte de la Facultad. Además, se planteó la pregunta, ¿Cree usted que los estudiantes se sienten satisfechos con las condiciones de los espacios físicos para consultas (deberes, trabajos, trabajos de titulación)? A lo que el 30,77% de estudiantes se siente plenamente satisfecho con las condiciones de los espacios físicos para consultas, el 49,23% de ellos se siente altamente satisfecho, el 13,85% se siente medianamente satisfecho, el 4,62% se considera satisfecho en un nivel bajo y el 1,54% no lo sabe. De su lado, el 38,46% de docentes se sienten altamente satisfechos, el 38,46% en un nivel alto y el 23,08% en un nivel mediano (Tabla 13).

Tabla 13

Porcentaje de aulas de la Carrera que tienen facilidades para el acceso, están bien iluminadas, ventiladas y con pupitres cómodos

	Cumplimiento Pleno	Cumplimiento Alto Grado	Cumplimiento Mediano Grado	Cumplimiento en Grado	Bajo	No Sabe
Estudiantes	47,69%	35,38%	16,92%	0,00%		0,00%
Profesores	76,92%	23,08%	0,00%	0,00%		0,00%

Fuente: Elaboración propia

Cada vez son más comunes los estudiantes que atraviesan las fronteras durante el curso de su carrera. Por este motivo, es importante asegurar que la transferencia de un

alumno de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios otra universidad con las cuales se mantienen convenios sea posible mediante reglas claras y públicas para el reconocimiento de estudios realizados en otras instituciones. El 61,54% de estudiantes encuestados considera que la Carrera sí cuenta con reglas claras y públicas para el reconocimiento de estudios realizados en otras instituciones o carreras, el 7,69% señala que no lo hace y el 30,77% no sabe al respecto. Por su parte, el 78,57% de egresados y graduados menciona que la Carrera sí cuenta con lo señalado y el 21,43% no lo sabe (Tabla 14).

Tabla 14

La Carrera cuenta con reglas claras y públicas para el reconocimiento de estudios realizados en otras instituciones o carreras

	Si	No	No Sabe
Estudiantes	61,54%	7,69%	30,77%
Egresados y Graduados	78,57%	0,00%	21,43%

Fuente: Elaboración propia

La retroalimentación juega un papel clave a la hora de analizar qué mejoras se podrían incorporar para el desarrollo de la Facultad. Se consultó tanto a estudiantes como a egresados si es que la Carrera cuenta con un sistema de recolección, registro y procesamiento o resolución de las quejas de los estudiantes. El 56,92% de estudiantes dice que la Carrera sí cuenta con un sistema de recolección, registro y procesamiento o resolución de las quejas, el 21,54% dice que no lo hace y el mismo porcentaje no sabe al respecto. Por otro lado, el 50% de egresados y graduados dice que la Carrera sí cuenta con aquel sistema, el 35,71% dice que no lo hace y el 14,29% no sabe (Tabla 15). Además, se preguntó al público interno de la Facultad si es que consideran que se forman competencias necesarias en la Carrera para el ejercicio de la vida profesional, a lo que el 43,08% de

estudiantes sostiene que se forman competencias plenas, necesarias en la Carrera para el ejercicio de la vida profesional, el 38,46% considera que se forman competencias altas, el 12,31% dice que se forman competencias medianas, el 3,08% que se forman bajas competencias y el mismo porcentaje no sabe al respecto. Por su parte, el 42,86% de profesores señala que las competencias son plenas, el 50% dice que son altas y el 7,14% que son medianas. El 84,62% de egresados y graduados sostiene que las competencias que se forman son plenas y el 15,38% dice que las competencias son altas (Tabla 16).

Tabla 15

La Carrera cuenta con un sistema de recolección, registro y procesamiento o resolución de las quejas de los estudiantes

	Si	No	No Sabe
Estudiantes	56,92%	21,54%	21,54%
Egresados y Graduados	50,00%	35,71%	14,29%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16

El público interno de la Facultad de Comunicación opinó si es que se forman competencias necesarias en la Carrera para el ejercicio de la vida profesional

	Cumplimien to Pleno	Cumplimien to Alto Grado	Cumplimien to Mediano Grado	Cumplimien to en Bajo Grado	No Sabe
Estudiantes	43,08%	38,46%	12,31%	3,08%	3,08%
Profesores	42,86%	50,00%	7,14%	0,00%	0,00%
Egresados y Graduados	84,62%	15,38%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas que se inclinaron hacia el margen negativo, se referían a la satisfacción de las necesidades de los estudiantes, egresados y graduados y profesores por parte de la biblioteca de la Institución. El 15,38% de los estudiantes sostiene que los libros de comunicación con los que cuenta la biblioteca sí son suficientes para atender las necesidades de formación de los estudiantes, por el contrario, el 58,46% considera que no son suficientes y el 26,15% no sabe. De la misma manera, el 15,38% de profesores considera que sí son suficientes, el 76,92% dice que no son suficientes y el 7,69% no lo sabe. El 28,57% de egresados y graduados considera que sí son suficientes y el 71,43% cree que no lo son (Tabla 17).

Tabla 17

Los libros de comunicación con los que cuenta la biblioteca son suficientes para atender las necesidades de formación de los estudiantes

	Si	No	No Sabe
Estudiantes	15,38%	58,46%	26,15%
Profesores	15,38%	76,92%	7,69%
Egresados y Graduados	28,57%	71,43%	0,00%

Fuente: Elaboración propia

Se debe señalar que los estudiantes están al tanto de las actividades de perfeccionamiento, de investigación y de trabajo profesional y creativo que realizan los docentes. Según los datos revelados por las encuestas, el 49,23% de estudiantes sí conocen si es que los profesores de la Facultad acuden a seminarios de actualización, el 16,92% no conoce al respecto y el 33,85% no sabe. El 42,86% de egresados y graduados sí conoce si es que los profesores acuden a seminarios de actualización mientras que, el 21,43% no conoce y el 35,71% no sabe (Tabla 18).

Tabla 18

Conocimiento respecto a si los profesores de la Facultad acuden a seminarios de actualización

	Si	No	No Sabe
Estudiantes	49,23%	16,92%	33,85%
Egresados y Graduados	42,86%	21,43%	35,71%

Fuente: Elaboración propia

Según las variables expuestas se determina que la opinión que el público interno de la Facultad de Comunicación tiene sobre los distintos criterios señalados, influyeron para que el CLAEP concediera la Acreditación Internacional a la Facultad. Las respuestas en su gran mayoría se inclinan por una percepción y opinión positiva en cuanto la calidad de la educación impartida por la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios y los recursos con los que cuenta la Universidad. Estas respuestas intervienen directamente en la imagen que la unidad académica puede emitir a potenciales alumnos y al público externo en general.

La información recabada determina que el público interno está satisfecho con el nivel académico impartido por la Facultad. Es importante recalcar que tanto profesores, como estudiantes y egresados y graduados consideran que existe un cumplimiento pleno en cuanto al proyecto académico con el que se trabaja, con la Misión planteada por la Facultad. Por su parte, más del 50% de los docentes y de los estudiantes considera que el perfil profesional de la Carrera aporta plenamente al desarrollo del Ecuador. De la misma manera, más del 76% de los tres grupos encuestados revelan que el plan curricular si responde a las necesidades del futuro comunicador y más del 83% de los tres grupos sostiene que las materias inscritas en la malla, definitivamente sí son importantes para la formación del futuro comunicador. Con estos datos la Institución podrá contar con información para saber de qué manera es percibida la dimensión académica por parte de su público interno.

Al analizar estas variables partiendo de la Acreditación Internacional concedida a la Facultad de Comunicación, también se construye una plataforma en la cual sustentar la imagen institucional de la Facultad. Al obtener respuestas positivas en cuanto a la coherencia de la Misión y de la Visión entre la Facultad y la Institución, al acceder al cumplimiento de perfiles y a un orden en la filosofía corporativa, se determina que la imagen institucional que será captada, está sustentada en bases reales que aseguran que se siguen normas rigurosas en cuanto a calidad. Es decir que, la imagen institucional que tienen los egresados, graduados y profesores de la Facultad de Comunicación es de la calidad de enseñanza y de los recursos utilizados para su labor educacional.

5. DISCUSIÓN

La calidad de la educación que impartan las instituciones de educación superior y que los contenidos se ajusten a las necesidades del entorno y de la demanda laboral dentro del campo de la comunicación, son algunos de los ejes de preocupación de la comunidad educativa. Como se ha señalado, hace pocas décadas se instalaron tanto en Europa como en Estados Unidos, sistemas que controlan y gestionan los parámetros de calidad que las universidades deben tener en cuenta para formar parte de una línea de instituciones que voluntariamente se han sometido al proceso de acreditación.

En este marco, luego de un exhaustivo proceso de autoevaluación y de evaluación externa, la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios, fue acreditada internacionalmente por el Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP).

Los primeros hallazgos destacados del estudio es la satisfacción del público interno con la Facultad. Dentro del margen en el que se divide la opinión positiva con la negativa las variables tendieron, en su gran mayoría, a mostrar un porcentaje mayor en las repuestas positivas. Los temas en los que se enfocaron las variables fueron algunos como misión y visión, perfil publicado y perfil consultado, plan curricular, insumos, laboratorios e instalaciones prácticas, formación, actualización científica, transferencias, ética profesional, satisfacción estudiantil, entre otras.

Las respuestas que se inclinaron hacia el margen negativo, se referían a la satisfacción de las necesidades de los estudiantes, egresados y graduados y profesores por parte de la biblioteca de la Institución. Más del 58% de los encuestados considera que los libros de comunicación con los que cuenta la biblioteca son suficientes para atender las necesidades de formación de los estudiantes. Mediante esta evidencia, la gestión de una mayor satisfacción por parte de este recurso puede ser gestionada. Sin embargo, la Facultad pudo acceder a la Acreditación pese a los resultados de esta variable porque definitivamente la biblioteca de la Universidad cuenta con libros y publicaciones dentro del

campo de estudios, y el material está disponible y es utilizado por los estudiantes y los profesores.

La investigación además permitió definir qué tanto los estudiantes como los profesores, además de los graduados y egresados, están familiarizados con la filosofía corporativa de la Facultad.

La Misión y la Visión de la Facultad de Comunicación son reconocidas por un amplio porcentaje del público interno y las consideran coherentes con la Misión y la Visión de la Universidad de Los Hemisferios. Por otro lado, las respuestas arrojan que existe coherencia alta entre la Misión con las actividades que realiza la carrera y el currículo que propone. Estas variables definitivamente permiten afianzar la imagen de la Facultad y potenciar la familiarización del público interno con el fin de que sea más consciente de la pertinencia de la filosofía corporativa con lo que el currículo y la Facultad propone.

Además de que se evidenció un alto nivel de satisfacción por parte de los sectores mencionados, se registraron altos estándares de calidad en cuanto a la malla de la Carrera, instalaciones, equipos y métodos utilizados para el ejercicio de la profesión, haciendo posible la Acreditación Internacional por parte del CLAEP.

Sin duda alguna, el proceso de desarrollo y mejora de la Facultad sigue en marcha puesto que es necesaria una retroalimentación constante con el fin de ir al ritmo de las necesidades del entorno y acceder a una nueva Acreditación cuando el período de vigencia de la concedida recientemente culmine.

En el caso de Ecuador, la calidad de educación en periodismo es preocupante puesto que, solo dos instituciones cuentan con el aval del CLAEP, siendo una de ellas la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios. El correcto manejo de los distintos ámbitos de la comunicación requieren de un riguroso proceso de preparación y existen varias instituciones que no aseguran la calidad de dicho proceso. La necesidad de docentes cualificados que respondan a las necesidades del número de estudiantes y que se encuentren en constante actualización es necesaria para mantener la pertinencia de la ciencia enseñada con el entorno que es muy cambiante debido a la tecnología de la información.

Si asentamos la información obtenida a la realidad de las instituciones de educación superior que cuentan con escuelas de comunicación, se sostiene que la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios, pese a no contar con largos años de vida; ya ejecuta proyectos de investigación, mismos que la posicionan como una institución apta para la impartición de educación en esta ciencia. Por otro lado, cabe recalcar que los directivos de la Facultad generan liderazgo intelectual y los alumnos pueden acceder a los artículos escritos por los mismos. Además, los estudiantes están al tanto de las actividades de perfeccionamiento, de investigación y de trabajo profesional y creativo que realizan los docentes.

El aval conseguido permite a la Facultad posicionarse entre las mejores del Ecuador y mantener una ventaja competitiva a la hora de captar alumnos. Esta ventaja debe ser difundida de manera tal que no solo sea conocida por el público interno sino que sea propagada a nivel nacional e internacional. En este caso, la página web juega un papel importante pues permite conocer a profundidad la filosofía corporativa de la Facultad, los perfiles, mallas curriculares, convenios, modelo pedagógico, se puede acceder al centro de investigación, se puede conocer sobre la Acreditación Internacional y acceder por medio de esta página al sitio web del CLAEP, además de conocer de primera mano varios recursos académicos con los que cuenta la Facultad.

La amplia demanda de educación superior que existe a nivel local y transfronterizo debe ser satisfecha por instituciones que preparen íntegramente a los profesionales. Por eso, es importante que los alumnos tomen consciencia de la importancia de elegir una institución que no sea fraudulenta o brinde títulos bajo niveles pobres de calidad educacional.

En este marco la misión de la Carrera de Comunicación de la UDLH es “formar profesionales de la comunicación con un alto sentido ético de la realidad comunicativa y de su ejercicio profesional, propiciando la búsqueda y comunicación de la verdad en los diferentes campos de la comunicación social; con compromiso y capacidad propositiva para dar solución a los problemas de su disciplina, desde una visión humanista de la realidad” (Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios, 2012). De acuerdo con los hallazgos, existe pertinencia entre el currículo y la misión de la Facultad, por lo que se

puede asegurar que se están formando profesionales con un sentido ético que sabrán direccionar su labor profesional.

Por otro lado, como señala Paul Capriotti, a través de estos estándares de calidad “la organización por medio de su imagen corporativa, crea valor para sí misma creando valor para sus públicos” (Capriotti, 1999, pág. 11). Mientras una institución cree valor para su público, obtendrá el apoyo de ese sector y podrá continuar innovando y desarrollando en el campo de la comunicación. Además, mediante este recurso los costos, en determinados casos, pueden ser replanteados y de esta manera permitir un presupuesto flexible y adecuado para que la institución ofrezca una enseñanza de alto nivel de calidad con una administración, instalaciones, equipamiento, servicios de apoyo, inversión y gastos operativos adecuados. Según lo manifiestan las normas para acceder a la acreditación del CLAEP, “un buen programa de periodismo exige un fuerte apoyo financiero. La unidad de periodismo y comunicación social debe recibir un apoyo equitativo en relación con los otros programas académicos. Este apoyo equitativo debe reflejarse en las partidas de sueldos y perfeccionamiento de los profesores, espacio para oficinas y aulas, disponibilidad del equipamiento necesario, ayuda financiera a los estudiantes, viajes y actividades de investigación de los profesores, material bibliotecario y otros servicios de apoyo” (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo, 2011, pág. 19).

Las instituciones acreditadas cuentan con la posibilidad de acoger y enviar estudiantes a universidades internacionales que trabajan con parámetros similares en la educación que imparten, y de esta manera se potencia la experiencia educativa de alumnos y profesores. Es importante recalcar que la movilidad transfronteriza de los estudiantes aumenta rápido. En el año 2005, cerca de 2,7 millones de estudiantes buscaban la educación transfronteriza; el mercado de estudiantes de intercambio está en expansión puesto que las ganancias son muy atractivas, no solo para la institución que los acoge sino para la ciudad en general, por lo tanto, continúa la competencia entre las instituciones de educación superior para atraer a estudiantes extranjeros. El modelo más común de flujo estudiantil transfronterizo solía ser planificado en torno a los países desarrollados. Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, Norte América y Europa Occidental son los destinos preferidos por la mayoría de los estudiantes de todas las regiones, a excepción

de los alumnos de Asia Central, que optan por la Federación Rusa o por otros países de Europa del Este. Casi tres cuartas partes de los estudiantes internacionales de todas las regiones, con excepción del Este y del Centro de Asia y del Pacífico, buscan la educación superior en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). Aproximadamente el 90 por ciento de los estudiantes móviles de Norte América y Europa, buscan estudiar en otro país de la misma región. Además, el 80 por ciento de los estudiantes de América Latina viaja a América del Norte y Europa occidental para realizar sus estudios (Varghese N., 2009, pág. 18). Propiciar que más estudiantes transfronterizos opten por la Facultad de Comunicación de la UDLH, permitiría potenciar la reputación de la Facultad y de la misma manera aumentar el posicionamiento que tiene en la mente tanto de los estudiantes locales, como de los internacionales. Con una demanda de alumnos internacionales, entre las opciones que podría ofrecer la Carrera están el brindar más materias en otros idiomas, por ejemplo en inglés, y así brindar una variedad más amplia de preparación al estudiante local.

Ecuador se une a la lista de países que cuentan con facultades o programas de comunicación avalados por el CLAEP. Colombia cuenta con cinco instituciones acreditadas, Paraguay con una, México con dos, Chile con tres, Perú con dos instituciones, Argentina con una y el Ecuador ahora con dos instituciones incluyendo a la Facultad de Comunicación Universidad de Los Hemisferios.

6. CONCLUSIONES

Luego de analizar cuáles son los procesos de acreditación principalmente en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica, se puede sustentar que la búsqueda de una educación superior más completa no solo es cuestión de una región en particular. Los países en vías de desarrollo se preocupan por la calidad de la educación que brindan pues reconocen que es el factor que potenciará a sus naciones a desarrollarse, y en el caso de los países desarrollados a mantener y elevar los niveles alcanzados en el estilo de vida, innovación, etc.

Es rescatable evidenciar casos como el de Rusia, en el que debido a los cambios políticos que atravesó, el gobierno no pudo afrontar con la responsabilidad de educar a los jóvenes que culminaban los estudios secundarios y que requerían de educación universitaria. La inversión privada fue el motor que permitió al país satisfacer la demanda de educación superior. Otro caso similar es el de Chile, que de igual manera, debido a reformas políticas, las universidades públicas con las que contaba no eran suficientes para satisfacer la creciente demanda del momento, por lo que las universidades existentes ejercieron el rol de observadoras de la calidad de las nuevas instituciones erigidas gracias a la inversión privada. Cabe mencionar que al momento Chile es uno de los países que cuenta con uno de los mayores números de escuelas de comunicación Acreditadas por el Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo. Con estos casos se sustenta la apreciación de los diferentes estados sobre la importancia de la educación de calidad a nivel secundario, pero principalmente a nivel superior.

Los informes publicados en el presente artículo confirman que los estudiantes de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios cuentan con las herramientas necesarias para desenvolverse en un mundo profesional cambiante que requiere del manejo de herramientas tecnológicas y de investigación constante. Además, se determina que la percepción y opinión de los estudiantes, egresados, graduados y profesores sobre la calidad de la educación impartida por la Facultad y los recursos educativos con los que cuenta la Universidad satisfacen las necesidades del futuro comunicador y las del entorno. El público interno califica a estas herramientas como positivas para su educación y manifiestan su conformidad con las mismas. El nivel académico de la Facultad es percibido como alto por el público interno.

Por otro lado el proceso de Acreditación es aquel por el cual se evalúan aspectos institucionales, académicos, curriculares y financieros para establecer el estado de la calidad académica de una institución o programa. En primer lugar se procede a un autoestudio mediante normas establecidas por Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo. Posteriormente, un grupo de evaluadores externos visita el campus universitario y entrevista a los docentes, al personal directivo, estudiantes y graduados y revisa las evidencias para luego realizar un informe evaluativo. En este marco,

la Facultad de Comunicación de la Universidad de los Hemisferios se hizo acreedora a la Acreditación Internacional por parte del CLAEP.

La Acreditación Internacional influye en la percepción que tanto el público interno como el externo tienen de la Facultad. El contar con un documento que determine que la educación que se imparte se ajusta a normas internacionales de calidad permite a la Facultad y a la Institución aumentar la credibilidad en los programas educativos que imparte. Dicha credibilidad puede potenciar la demanda de alumnos a nivel nacional e internacional.

BIBLIOGRAFÍA

Bernasconi, A. y. (2003). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980 - 2002*. Chile.

Capriotti, P. (1999). *Planificación estratégica de la imagen corporativa*. Barcelona: Ariel.

Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo. (2011). *Acreditación de Periodismo en América Latina 2011 Principios, políticas y mecanismos de acreditación. Estándares de acreditación*.

Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo. (2011 йил 30-Marzo). *Acreditación de Periodismo en América Latina 2011 Principios, políticas y mecanismos de acreditación. Estándares de acreditación*. Retrieved 2012 йил 30-Junio from Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo: <http://www.claep.org/index.php?pag=normas>

Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo. (2007). *CLAEP*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2012, de CLAEP: <http://www.claep.org/index.php?pag=antecedentes>

El-Khawas, E. (2001). *Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects*. París.

Escobar Fernández, J. (2001). *La comunicación corporativa*. Caracas.

Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Hemisferios. (2012). *Facultad de Comunicación*. Recuperado el Noviembre de 28 de 2012, de Facultad de Comunicación: <http://www.comunicacionudlh.edu.ec/index.php/lafacultad>

García Marquez, G. (s.f.). *El Periódico*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2012, de El Periódico: <http://www.elperiodicodepuertorico.com/index.php/cartas-de-opinion/34-opinion/50-puerto-rico-crisis-y-oportunidad>

Guarderas Jijón, F. (7 de Junio de 2012). *El Comercio*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2012, de El Comercio: http://www.elcomercio.com/cartas_a_la_direccion/Prohibido-leer-prensa-corrupta_0_713928832.html.

Hernes, G. (2006). *The Virtual University*.

Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la educación superior. In G. Hoyos Vásquez, *Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la educación superior*.

II, J. P. (29 de Julio de 2005). *almundi.org*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2012, de *almundi.org*:

<http://www.almudi.org/Inicio/tabid/36/ctl/Detail/mid/386/aid/473/paid/0/Default.aspx>

International Institute for Educational Plannig. (2007). *Cross-border higher education: regulation, quality assurance and impact*. París: IIEP.

International Institute for Educational Planning UNESCO. (2008). *Accreditation and the global higher education market*. International Institute for Educational Planning UNESCO. París: Linéale Production.

Martin, M. S. (2007). *External quality assurance in higher education: making choices*. París.

Martin, M., Pereyra, J., Singh, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance of higher education in Anglophone Africa*. París.

Shattock, M., Kniazev, E., Pelikhov, N., Sandgren, A., & Toivonen, N. (2004). *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*. París: IIEEP.

Shattock, M., Kniazev, E., Pelikhov, N., Sandgren, A., & Toivonen, N. (2004). *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*. París: IIEEP.

Strydom, A. H., & Holtzhausen, S. (2001). *Transformation and institutional quality management within a South African university: A case study of the University of the Orange Free State*. París.

Varghese, N. (2001). París.

Varghese, N. (2009). *Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development*. París.