

Políticas universitarias en un contexto de acreditación
Política das Universidades no contexto da acreditação
University policies in a context of accreditation

Fernando Toledo Montiel

Universidad del Bío-Bío

Avda. Andrés Bello S/N. Campus Fernando May

Telefono +56-42-2463050. Fax +56-42-2463046

ftoledo@ubiobio.cl

Chillán-Chile

Políticas universitarias en un contexto de acreditación

Fernando Toledo Montiel

Resumen

En este artículo se describe una aproximación a tres elementos que son esenciales para poder responder a la inquietud acerca de cómo insertar a las Universidades en un contexto de transformaciones globales. Además, se presenta un quehacer de la Universidad, y se describen las iniciativas que se han desarrollado para armonizarlas con las políticas universitarias presentadas.

Además de presentar algunas propuestas que grafican la forma de cómo se están abordando los procesos innovadores, se muestra que los desarrollos futuros de las Universidades están intrínsecamente ligados a las experiencias de desarrollo que están experimentándose en Europa, Estados Unidos de Norteamérica, entre otros.

El artículo expone sobre las necesidades de las Universidades por lograr una debida cohesión que posibilite, por un lado, llevar adelante sus proyectos de desarrollo en un contexto de armonía con las políticas nacionales e internacionales, y por otro, de oportuna pertinencia con los desarrollos que requiere la sociedad.

Palabras clave: Enseñanza superior, Calidad de la educación, Enseñanza y Formación, Desarrollo emocional, Liderazgo.

Política das Universidades no contexto da acreditação

Resumo

Este documento descreve uma aproximação de três elementos essenciais para responder à preocupação de como colocar as Universidades em um contexto de transformações globais.

Além disso, apresenta-se um trabalho da Universidade onde descreve as iniciativas que têm sido desenvolvidas para harmonizar com as políticas universitárias apresentadas.

Também apresentam-se algumas propostas importantes que mostram como eles estão tratando com processos inovadores, onde o desenvolvimento futuro das Universidades estarão intrinsecamente ligados às experiências de desenvolvimento que estão sendo aplicadas na Europa, os Estados Unidos da América do Norte, entre outros.

O artigo descreve as necessidades das Universidades para alcançar a coesão adequada, que permite por um lado, realizar projetos de desenvolvimento em um contexto de

harmonia com as políticas nacionais e internacionais, e por outro, de relevância oportuna aos desenvolvimentos que requer a sociedade.

Palavras-chave: Educação Superior, Educação de Qualidade, Educação e Formação, Desenvolvimento Emocional, Liderança.

University policies in a context of accreditation

Abstract

This article describes an approach to three elements that are essential in order to respond to concerns about inserting the universities in a context of global transformations. In addition, we present a work of the University, and describes the initiatives that have been developed to harmonize with university policies presented.

Besides presenting some proposals that depict the way of how you are addressing innovative processes shows that future developments of the universities are intrinsically linked to the development experiences are to experience in Europe, the United States, among others.

The paper describes the needs of universities to achieve a proper cohesion which enables one hand, carry out development projects in a context of harmony with national and international policies, and secondly, of timely relevance to regional development .

Key words

Higher education, Quality of education, Teaching and training, Affective development, Leadership.

1. El proceso de acreditación institucional y experiencias internacionales

El proceso de acreditación de las instituciones universitarias constituye un mecanismo destinado a la evaluación permanente de la calidad en las instituciones, y por consiguiente a verificar, garantizar y promover la calidad de la Educación Superior.

Constituye una iniciativa trascendental para el sistema de Educación Superior y que tiene como referencias importantes las experiencias que en esta materia han alcanzado países de América del Norte y Europa.

En este sentido, es una experiencia que mediante la existencia de agencias previamente seleccionadas, se pretende alcanzar, asegurar y mantener la calidad de la Educación Superior, misión fundamental para nuestra sociedad y que apunta a la construcción del Estado y por ende de la Republica.

Lo anterior tiene sentido toda vez que la interdependencia global aumenta la necesidad de mantener redes de cooperación en todos los ámbitos, y ello debe llevarse a cabo sobre la base de desarrollos uniformes e identificables en el aspecto científico, tecnológico y cultural, pero que además sean representativos de los ciudadanos.

La necesidad de crear y mantener una institucionalidad en el ámbito de la acreditación permite que las universidades orienten sus esfuerzos hacia adecuados niveles de desarrollo, los cuales vienen dados en términos de necesidades que están presentes en las sociedades en desarrollo y en vías de desarrollo, que requieren mantenerse interconectadas por razones de intercambio científico-tecnológico e intercambio comercial.

A juicio de David Woodhouse (2002) existen razones tales como la masificación de la Educación Superior, el mayor interés de la opinión pública por conocer el real estado de la calidad de las instituciones de Educación Superior, y la movilidad estudiantil a nivel de pregrado y postgrado, lo que justifican la existencia de organismos de aseguramiento de la calidad. Manifiesta, que en términos generales, las dos primeras se relacionan con el mercado y la tercera con el fenómeno de la globalización. Woodhouse, afirma que “el foco de atención debe ser siempre la Educación Superior y sus instituciones y no el aseguramiento de la calidad, el cual no tiene ni debe tener vida propia”.

En el mismo sentido, continua indicando que los Organismos de Aseguramiento de la Calidad trascenderán como entidades fundamentales, en la medida que las mismas instituciones evaluadas consideren y por consiguiente validen que el rol de estos organismo es fundamental para su desarrollo institucional, que los procesos que llevan a cabo se realizan con transparencia, y que la generación de conocimiento derivado, con sus modelos y procedimientos, responden a los temas centrales e inquietudes permanentes del Sistema de Educación Superior.

Es posible deducir que existen dos aspectos que están presentes en el argumento anterior, que por ende inciden en los roles de los Organismos de Aseguramiento de la Calidad, y que son consecuencia de la interdependencia de los actuales Sistemas de Educación Superior de aquellos países que han decidido establecer tratados de libre comercio con países desarrollados o con comunidades de países, como es el caso de la Comunidad Europea. De este modo, el primer aspecto tiene relación con características expresadas en variables de políticas de control, de planificación, de recursos, de aseguramiento de la calidad, y de equidad, por ejemplo.

El segundo aspecto, precisamente se deriva de la variable aseguramiento de la calidad de la educación, pues ella tiene una dimensión internacional, que es consecuencia de la globalización, de los tratados de libre comercio, de los convenios científico-tecnológico entre países, de la necesidad de alcanzar niveles de relación Universidades-empresas-industria comparables a los de los países desarrollados, y que se expresa, por ejemplo, en la necesidad de garantizar la movilidad estudiantil a nivel de pregrado y postgrado.

Es en el contexto anterior donde el Sistema de Educación Superior Chileno se encuentra inserto, lo que lo convierte en un sistema complejo y en cierta medida vulnerable, más abierta a los procesos de transformación pero sensible a perturbaciones derivadas de políticas internas y expectativas ciudadanas.

Algunas Universidades, a partir del año 1993, experimentaron procesos que antecedieron a la experiencia de la acreditación institucional, y que en algunos casos tenía relación con el nivel de calidad de las transformaciones realizadas y la necesidad de conocer si los indicadores asociados a estas transformaciones tenían relación con indicadores internacionales de calidad. Para ello recurrieron a entidades externas de Estados Unidos e Inglaterra de probada competencia internacional.

De este modo, el Sistema Universitario, vía el ejemplo de algunas Universidades, empezaba a sociabilizar la necesidad de establecer un proceso de acreditación institucional, pues era evidente que la autonomía no garantizaba la calidad de la institución educativa. En consecuencia era preciso definir un procedimiento que periódicamente diera cuenta del estado de cada programa o carrera, tanto en relación al estándar global de la propia institución como con las restantes Universidades (Pérez, 2004).

El tema de la calidad tenía una importancia fundamental, toda vez que era evidente que la demanda por la Educación Superior aumentaba, y con ello el interés de grupos económicos y de Universidades públicas y privadas por aumentar y diversificar la oferta de carreras profesionales.

En este estado de situación, era lógico el interés de parte de las instituciones por diferenciarse, de tal manera que los estudiantes, gobiernos y académicos pudieran determinar cuáles instituciones merecen una preferencia. (Scheele, 2009).

Con el avance de los procesos de acreditación de las carreras resultó natural que un sistema completo de aseguramiento de la calidad debía incluir también la de las propias instituciones, pues era evidente que muchos de los problemas detectados en las evaluaciones de las carreras y programas respondían o dependían de las características con que la gestión de cada institución se llevaba a cabo.

De este modo, se sumaba otro proceso de acreditación, con un foco diferente, pero que de alguna forma incorporaba procesos que atendían a las tendencias de desarrollo que se observan en las universidades (Van Ginkel, 2011).

Esta vez, el foco de la evaluación estaba en los procesos mediante los cuales las instituciones aseguran el cumplimiento de estándares académicos y mejoran la calidad de los servicios que prestan. Por ello, el proceso estaba centrado en la gestión de la calidad, respondiendo de esta forma a la creciente atención de la sociedad respecto de las conductas institucionales sobre diversos aspectos de su visión y misión.

Dado lo anterior y desde el punto de vista del ingreso de los alumnos, la Universidad debía responsabilizarse por el tipo de alumno que acepta en sus aulas, proporcionándole una formación pertinente con la misión y propósitos declarados por la institución y con el perfil de la carrera..

Atendiendo a la diversidad institucional dentro del Sistema de Educación Superior, el proceso de acreditación institucional permitía que las instituciones solicitaran ser evaluadas en áreas adicionales, tales como: Investigación, Docencia de Postgrado, Vinculación con el Medio y Gestión de la Infraestructura y Equipamiento. Lo anterior, permitía a las instituciones dar cuenta de su misión y propósitos institucionales.

Al año 2013, las áreas mínimas y adicionales de evaluación aún se mantienen, sin embargo la sociedad cada vez más exigente e informada, están generando en las instituciones procesos de fortalecimiento que apuntan a abordar como misión acreditarse en la mayoría de las áreas. De este modo, los procesos de acreditación, que en un principio buscaban o aspiraban simplemente al mejoramiento de la calidad y que no contaban necesariamente con la institucionalidad para lograrlo, hoy en día los observamos sometidos a un severo análisis por parte de la sociedad.

La experiencia derivada del proceso de acreditación de carreras y programas y del proceso de acreditación institucional, muestran que tanto universidades públicas como privadas lo están utilizando como una herramienta efectiva para promover la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores, dentro y entre las universidades nacionales o extranjeras. Sin embargo, esta positiva consecuencia se encuentra inmersa en un sistema que aún carece de normas regulatorias y que no es capaz de garantizar estabilidad y sustentabilidad a un sistema universitario que se caracteriza por una gran diversidad institucional. La ausencia de una normativa, por cierto impacta en las instituciones universitarias, las cuales han debido crear una institucionalidad con la capacidad de desarrollar y aplicar políticas efectivas y

mecanismos de autorregulación, a efecto de estar preparados para garantizar avances continuos y creciente en el ámbito de la calidad, cualesquiera sean las normas regulatorias o sistema de acreditación que finalmente adopte el Estado.

A nivel nacional, e incluso con la posible creación de la Agencia de Acreditación Nacional, no se tiene claridad respecto del modelo que finalmente se abordará, y ello es consecuencia de las distintas miradas valóricas y políticas que existen actualmente. Esto último tiene una crucial incidencia en los presupuestos que el Estado asigna a la Educación Superior. Este estado permanente de discusión y análisis sobre los recursos que el estado destina a la educación Superior, indica que existe en la clase política y ciudadana una cultura de evaluación permanente, respecto de sus usos y destinos.

Lo anterior permite pensar que en el caso chileno el proceso de acreditación sea una combinación de los modelos que actualmente existen en América del Norte o Europa, y que responden a las siguientes finalidades: gran parte De este modo podemos observar que el proceso de acreditación puede: control de calidad, acreditación o rendición de cuenta, y mejoramiento.

De este modo, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNA, 2013), que tuvo la misión de conducir el desarrollo experimental y voluntario de los procesos de acreditación de carreras y programas, actualmente se encuentra inmersa en un proceso de ordenamiento, diseño e implementación, y que probablemente dará paso a una Agencia de Acreditación Nacional.

En el contexto internacional, el desarrollo de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad en los distintos Sistemas Educativos de Europa, América del Norte y Latinoamérica responden a la adopción de mecanismos formales que responden a políticas educativas de los respectivos sistemas de educación superior.

En la mayoría de las experiencias, se siguen procedimientos que atienden a la definición de estándares o criterios, procesos de autoevaluación, de evaluación externa y el pronunciamiento emitido por un organismo externo que determina si la institución, la unidad académica, la carrera, el programa, cumplen con las expectativas formalizadas en los estándares o criterios definidos.

Las experiencias a nivel internacional comenzaron a desarrollarse hacia 1990, siguiendo referencias exitosas de países tales como Estados Unidos, Canadá y Japón, entre otros.

A nivel latinoamericano, como consecuencia de la interdependencia económica con países de Europa, Asia Pacífico, y América del Norte, y en menor grado con la integración latinoamericana, la región muestra una positiva sistematización de los procesos de aseguramiento de la calidad.

En Chile el Consejo Superior de Educación comenzó a operar en 1990, como consecuencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza promulgada en marzo de

1990. Con ello se creó un sistema de acreditación que verificaba aspectos organizacionales y académicos de las instituciones, con el objetivo de concederle autonomía. En los años 2000, el proceso que conducía al otorgamiento de la autonomía institucional se denominó licenciamiento y estuvo a cargo del Consejo Nacional de Educación, sucesor del Consejo Superior de Educación. El actual modelo de acreditación, se fundamenta en un proyecto de ley que se presenta al Congreso Nacional en el año 2004, el cual crea Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

A partir de los sistemas de aseguramiento que existen, es posible observar que ellos muestran variaciones respecto de lo que evalúan. En el caso de Chile, la CNA focaliza la acreditación en programas e instituciones.

Colombia desarrolla diversos mecanismos de acreditación de carreras e instituciones desde 1995, a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). En el caso de Colombia, la CNA focaliza ambas dimensiones.

En Argentina, la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) opera desde 1996 y tiene a su cargo la evaluación institucional de todas las Universidades nacionales, provinciales y privadas; la acreditación de estudios de postgrado y carreras reguladas y la emisión de recomendaciones sobre los proyectos institucionales de nuevas Universidades estatales y de las solicitudes de autorización provisoria y definitiva de instituciones universitarias privadas. Posee también la función de dictaminar sobre el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria. Argentina es un ejemplo donde la CONEAU se focaliza en programas (Salazar, 2011).

En Estados Unidos, la regulación de la acreditación de la Educación Superior es realizada a través del reconocimiento de agencias responsables de la acreditación. Se trata de un mecanismo indirecto de regulación de la calidad de la educación superior, que asegura que quienes evalúan y acreditan a las instituciones y programas ofrecidos, lo hacen de acuerdo con procedimientos, criterios y prácticas comúnmente aceptadas y que garantizan calidad. El reconocimiento de las agencias de acreditación es administrado por dos instancias cuyos objetivos y procedimientos presentan ciertas diferencias: el Departamento de Educación de los EEUU (USDE, Gobierno Federal) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA, organismo no gubernamental). En este caso, tenemos Agencias regionales (el foco en instituciones), Agencias especializadas (el foco en programas) y Agencias acreditadoras nacionales, estas últimas cubren ambas dimensiones.

En España, el foco está en los programas conducentes a título (oficiales y propios de las instituciones), docencia, investigación y gestión institucionales, y la agencia encargada del proceso es una Agencia de Gobierno, constituida por acuerdo del Consejo de Ministros, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria (Ministro de Educación, Rectores y personalidades designadas por el Congreso y el Gobierno).

Al revisar la experiencia internacional, es interesante constatar la diversidad de sistemas de aseguramiento de la calidad vigentes en distintos países. Las opciones son múltiples, y se refieren al foco de la acreditación, los criterios aplicados, los destinatarios de los resultados de la acreditación y los propósitos buscados. Así, se adoptan diversas opciones, tomando en consideración principalmente las características asociadas al nivel de desarrollo del país, el desarrollo y la complejidad del Sistema de Educación Superior, las características de las instituciones, los elementos culturales, que determinan en gran medida la forma que adquiere el mecanismo adoptado (Salazar, 2011).

Se han desarrollado también experiencias regionales, entre las que interesa destacar el desarrollo del Mecanismo Experimental de Acreditación MERCOSUR, que inicialmente contempla las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina; la creación del Consejo Centro-americano para la acreditación, que vela por la calidad de la Educación Superior en siete países de la región; o el consorcio nórdico constituido por Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega, que está avanzando hacia el reconocimiento mutuo de los procesos de acreditación. Asimismo, hay iniciativas transnacionales, centradas en carreras determinadas, la más importante de las cuales es el Acuerdo de Washington, al que se ha incorporado un número apreciable de países para el reconocimiento de la formación en Ingeniería.

Las experiencias internacionales incluyen a la UNESCO, con el Foro Global sobre las dimensiones internacionales del aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de las calificaciones de la Educación Superior; el Espacio UEALC (Unión Europea – América Latina y el Caribe); la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (INQAAHE); y la constitución de la Red Iberoamericana para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

2. El Sistema de Educación Superior en Chile y el desafío de la Convergencia Europea

La Educación Superior en Chile ha sido fruto de una experiencia histórica. Gran parte de su existencia se ha desarrollado bajo una concepción de responsabilidad pública, toda vez que el financiamiento era asumido totalmente por el Estado.

La educación, incluida la formación universitaria siempre fue considerada una responsabilidad del Estado, donde el rol del Ministerio de Educación no era tan relevante. Esta situación se mantuvo hasta prácticamente la mitad de la década de los años 70.

Como consecuencia de una concepción de desarrollo para el país, a mediados de la década de los setenta se implementa un modelo económico que imponía reglas económicas totalmente diferentes a las que el Sistema Educativo estaba acostumbrado a observar. Las medidas del modelo, fundamentadas en una Economía

de Libre Mercado, impactaron profundamente en el Sistema de Educación Superior, y paulatinamente en todo el Sistema Educativo.

El Estado, a través del Ministerio de Educación, inició un proceso de regulación de las Universidades en el marco de una política de tender al autofinanciamiento y por consiguiente, se marcaba el inicio del fin de una política de financiamiento segura y privilegiada. En consecuencia, el Estado empezó a traspasar responsabilidades en la gestión financiera lo que se tradujo en que las Universidades debieron tomar drásticas medidas en el ámbito del desarrollo institucional, pero no perdiendo de vista la perspectiva pública.

Así, mientras el Estado aparecía cediendo terreno en el ámbito de la gestión financiera, en realidad se iniciaba un lento y paulatino proceso de regulación, que con el pasar de los años, ha sido completamente asumido por todas las instituciones de Educación Superior, que independientemente de que si son públicas o privadas, hoy en día las obliga a obtener recursos financieros, sobre todo a nivel estatal.

Al mismo tiempo, el Sistema de Educación Superior presenciaba el nacimiento de nuevas realidades que antes no estaban presente: la creciente importancia de las Universidades privadas, la relación Universidad, Empresa e Industria, y la creciente demanda por acceder a la Educación Superior.

Esta última realidad trajo consigo los desafíos de la distribución adecuada de los recursos y de la equidad en el acceso a estudios superiores. Al mismo tiempo, la irrupción de las Universidades privadas y por ende del sector privado eran signos evidentes que nuevos actores se incorporaban al mercado de la Educación Superior en Chile, atraídos por las proyecciones y ventajas operativas que el Estado estaba otorgando. En consecuencia, emergieron Universidades privadas que atendían a grupos económicos, a corrientes religiosas y laicas.

En este contexto de gran diversidad, el Estado inició un proceso de regulación de la Educación Superior que implicaba que las instituciones recién creadas debían someterse a un periodo de certificación por parte de una o varias Universidades tradicionales, antes de ser declaradas autónomas. Eran los inicios de un proceso donde la Educación Superior empezaba ser compartida por el Estado y el Sector Privado, lo que también incluía, por cierto, la regulación y el financiamiento. Esta situación afectó en forma muy especial a las Universidades públicas, quienes tenían que competir para obtener los recursos del Estado, y de esta forma asegurar su desarrollo institucional.

La rigidez del modelo económico y su proyección a la Educación Superior empezó a flexibilizarse a partir de la década de los noventa, como consecuencia de que el Estado asumía un rol diferente y que al mismo definía regulaciones y orientaciones para la participación privada.

Actualmente, la Educación Superior enfrenta una variedad de desafíos. La masificación, el aumento de la población estudiantil, el control y reducción de los

recursos públicos asignados a la Educación Superior y la globalización, son factores que están presentes en la discusión actual y que tienen un especial significado, propios de los intereses de país y de los que se deriven como consecuencia de nuestra inserción en tratados de cooperación económica con países desarrollados.

El Estado frente a la gran variedad de desafíos y a la imposibilidad de satisfacer cada una de ellas con recursos, ha tenido que focalizar sus esfuerzos, por un lado, cumpliendo un claro rol orientador, y por otro, recurriendo a recursos externos de Organismos Internacionales que vienen condicionados y sujetos a cumplimientos de políticas públicas y logro de estándares.

Atendiendo a los estudios que determinan los supuestos sobre los cuales los Organismos Internacionales entregan recursos a los países en desarrollo, se pueden mencionar las siguientes áreas de especial dedicación en la Educación Superior: Liderazgo académico, Formación profesional, y Formación técnica. Esta última, tradicionalmente no ha sido considerada una parte integrante de la Educación Superior, pero que se incluye de manera cada vez más frecuente cuando se hace referencia a este nivel como educación terciaria o postsecundaria (Reich, et al., 2011).

Estas áreas, constituyen los problemas centrales que debe asumir el país, y que adquieren dimensiones especiales cuando son consideradas en el contexto de tratados internacionales con otros países, o cuando se analiza en el ámbito de la Convergencia Europea.

Desde el punto de vista del liderazgo académico (Ciencia y Tecnología), nos enfrentamos al desafío de cómo acortar la brecha entre el acceso a nuevos conocimientos y la capacidad para utilizarlos. Esto tiene que ver con las enormes diferencias en cuanto al acceso a los principales recursos necesarios (laboratorios, equipos y materiales; profesores de alto nivel; estudiantes calificados y motivados; vínculos con la comunidad científica internacional; acceso a conocimiento actualizado).

A ello es preciso agregar la falta de recursos para contratar y mantener en el país a recursos humanos de alta calificación, y a la condición de las empresas en los países en desarrollo, que tienen una aproximación a la investigación y desarrollo muy diferente de la de sus pares en los países desarrollados.

El liderazgo académico, las actividades de investigación y el desarrollo del conocimiento han sido siempre una parte esencial de las funciones universitarias. Hoy también lo son, pero el desarrollo científico y tecnológico es cada vez más un aspecto fundamental del desarrollo político, económico y cultural de toda la sociedad.

El argumento central en este sentido es la necesidad de subrayar la importancia de esta función, y la necesidad de que se desarrolle con un alto nivel de preparación intelectual y con financiamiento apropiado. Se trata de una función especializada y selectiva, y por consiguiente, constituye un factor crucial en la diferenciación entre las instituciones de Educación Superior en cualquier país.

Respecto de la formación profesional, el estudio del BID identifica esta función con la formación especializada para un Mercado de trabajo específico, en muchas áreas (algunas tradicionales, como medicina, odontología, ingeniería, arquitectura, derecho, y otras nuevas, que las complementan en una variedad de campos). Esta constituye, por supuesto, una porción fundamental de las actividades de las Universidades, y aunque puede asociarse a la investigación aplicada o tecnológica, forma parte esencialmente de su función de docencia. Tanto el documento del Banco Mundial como el del BID se refieren a los estudios generales o a la formación en habilidades transferibles (CINDA, 2012)

El Banco Mundial se centra en las características de este tipo de formación y enfatiza que, en muchos casos, las necesidades de los empleadores están más vinculadas con estas habilidades transferibles que con la formación especializada vinculada al desempeño de las profesiones.

El estudio del BID identifica la forma en que las instituciones de educación superior responden a esta necesidad y la denomina formación 'cuasi-profesional', abarcando bajo esta denominación muchos programas conducentes a títulos profesionales que no cumplen con estándares profesionales especializados o que forman personas en cantidades muy superiores a las oportunidades laborales existentes en el mercado para ese tipo de profesionales (como es el caso de derecho, economía o sociología, por ejemplo).

Estos profesionales deben encontrar trabajo en otras áreas, donde lo que efectivamente utilizan son sus habilidades transferibles, más que sus competencias profesionales específicas.

En ambos casos, se argumenta en favor del desarrollo explícito de los estudios generales, como un componente esencial de la educación superior y la formación profesional. El problema de los estudios cuasi-profesionales debe abordarse desde la perspectiva de mecanismos de aseguramiento de la calidad, pero en este punto es importante reconocer la necesidad de la formación general en el contexto de una Educación Superior actualizada.

En lo que respecta a la Formación técnica, el Banco Mundial no menciona esta función, que sin embargo se destaca en el informe del BID. Su desarrollo es el resultado de dos tendencias: por una parte, la necesidad de contar con personal calificado de nivel técnico, que ha impulsado lo que solía ofrecerse en la educación secundaria o en programas de capacitación, hacia estudios más complejos y de mayor duración; por otra, la presión de nuevos estudiantes potenciales que quieren acceder a la educación terciaria (Riveros, 2013).

Los temas centrales en este aspecto son los requerimientos de inversión y la necesidad de establecer vínculos cercanos y dinámicos con las empresas y el medio laboral, así como el desarrollo de mecanismos de política que faciliten el acceso a instancias

educacionales de estudiantes de escasos recursos y de adultos que quieren mejorar sus calificaciones.

Por último, el Informe del Grupo Especial invitado por el Banco Mundial enfatiza muy claramente el rol que corresponde a la Educación Superior en el desarrollo de un sistema nacional de valores (más allá de los valores particulares que suelen enfatizar grupos específicos de carácter religioso, laico, étnico o de otro tipo), y en la promoción de experiencias y valores democráticos.

Las Universidades pueden promover proyectos de investigación y debates en estas áreas, principalmente a través del desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades, y deben considerarlas en la formación de los profesionales y académicos del futuro. Estos temas pueden también abordarse a través de la forma en que las instituciones de Educación Superior desarrollan su docencia, y en la provisión de oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus competencias ciudadanas (organizaciones estudiantiles, mecanismos de participación y otras acciones semejantes).

3. La Universidad del Bío-Bío, su contexto y desafíos

El mundo en que vivimos hoy avanza hacia una creciente interculturalidad y Chile no es ajeno a esta tendencia. El desafío presente no es mantener la integración social combatiendo o neutralizando las diferencias, sino fundar la cohesión social misma, en el reconocimiento y valoración de la diversidad (Medina, 2012)

El Sistema de Educación Superior Chileno, con su heterogeneidad institucional es un modelo de convivencia social, fundada en la aceptación, tolerancia, y respeto a la diversidad.

Estamos concibiendo la Educación Superior desde varias dimensiones y en este sentido existe una revalorización que incluye una efectiva preocupación por quienes ingresan al mundo laboral, una preocupación cierta por asegurar que se alcancen los conocimientos básicos para el desarrollo profesional y una necesaria formación valórica que permita un desarrollo personal en ambientes de efectiva solidaridad.

La demanda por ingresar a la Educación Superior es creciente, y ello está siendo estimulado por una política educacional, por la dinámica de la globalización, por las expectativas de desarrollo personal y profesional, y por el desarrollo de la sociedad.

El Ministerio de Educación ha estado reforzando una política transformadora mediante recursos provenientes del Banco Mundial, y a los cuales las Universidades han tenido que concursar vía proyectos competitivos.

Lo anterior ha tenido como objetivo promover una serie de acciones que propendan a crear ambientes de cambios y consensos para una efectiva transformación de las Instituciones del Sistema de Educación Superior.

En este contexto, las Universidades han debido asumir los grandes desafíos que se ha planteado el país en materia de Educación Superior, y adoptar las políticas innovadoras que permitan alcanzar los objetivos que están detrás de los ejes orientadores de la política de Educación Superior, como lo son: el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, la igualdad de oportunidades (acceso y retención), la regionalización o fomento del desarrollo regional y la internacionalización.

La Universidad del Bío-Bío, en particular, ha asumido estos ejes orientadores para definir su compromiso con la región y el país (DGAI, 2011).

Uno de los grandes desafíos que se ha planteado la Universidad del Bío-Bío es asegurar que cada estudiante que ingresa a la Universidad tenga las herramientas y el apoyo académico suficiente para que pueda desarrollarse intelectualmente. En este contexto, durante los últimos años se han realizado importantes esfuerzos, los que sin embargo, aún son insuficientes. Por medio de Fondos de Mejoramiento para la Enseñanza Superior (MECESUP) y Convenios de Desempeño, la Universidad del Bío-Bío ha podido desarrollar programas orientados a mejorar la enseñanza de pregrado, en aspectos de infraestructura, equipamiento y perfeccionamiento docente, y de esta forma mejorar las oportunidades de los estudiantes.

Sin relativizar las exigencias académicas, la Universidad del Bío-Bío está haciendo un esfuerzo especial por educar y retener a los alumnos de alto riesgo de deserción. En este sentido, se han llevado a cabo esfuerzos corporativos para introducir las TIC en la sala de clase, lo que se ha traducido en la creación de un Centro de Investigación y Desarrollo para la Informática Educativa (CIDCIE), proyectos Mecesusup para la incorporación de las TIC en la enseñanza de las Ciencias Básicas, proyectos MECESUP para implementar programas remediales y proyectos MECESUP para el mejoramiento de la enseñanza de pregrado en Ingeniería. A lo anterior, se deben sumar los proyectos de mejoramiento en infraestructura y equipamiento computacional que provienen de organismos del Estado que buscan fortalecer el desarrollo regional de las Universidades (DGAI, 2012)

Una iniciativa adicional, y por cierto exitosa, es la relacionada con la incorporación de plataformas de trabajo docente al nivel de pre y postgrado.

Lo anterior es un camino que está utilizándose masivamente por los académicos de la Universidad y que está permitiendo ampliar la interacción entre profesores y estudiantes.

De hecho, existen programas de postgrado que se ofrecen en modalidad b-learning. A lo anterior, se suman iniciativas de perfeccionamiento a nivel de Postítulos y Diplomados en el área de las Ciencias Básicas, en modalidad b-learning.

Como es posible observar, existen iniciativas que están desarrollándose, pero es imprescindible que todas ellas se articulen coherentemente en una perspectiva que diseñe y construya el tipo de educación que marque la impronta de la Universidad, en

pertinencia con los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento y el desarrollo productivo, y en un contexto de contribución con las políticas del Sistema de la Educación Superior.

Las características de los desafíos actuales y la competencia de las Universidades privadas hacen que éstos afecten directamente a las Universidades que dependen altamente del tipo de estudiantes que ingresan a sus aulas.

La creciente integración de la tecnología, la información y la valorización del capital intelectual prometen posibilidades ciertas de crecimiento y desarrollo, siempre que las Instituciones de Educación Superior asuman liderazgos y competencias que las sitúen como instituciones fundamentales para el desarrollo de la región en la que están insertas, a partir de una autorregulación basada en la calidad de todas las dimensiones que la definen.

La Universidad del Bío-Bío ha respondido a estos desafíos incorporando las TIC por medio de sus distintas unidades académicas, desarrollando políticas dirigidas a aprovechar las oportunidades y protegerse de las amenazas que estas circunstancias representan.

La Universidad está consciente de que los estudiantes que acceden a sus carreras, en gran medida, forman parte de los segmentos más vulnerables, pero que desde el punto de vista del uso de herramientas tecnológicas, están en niveles avanzados.

Institucionalmente, está consciente que, por un lado, su capacidad de respuesta es amenazada por la complejidad de sus estructuras académicas que se caracterizan por procesos de toma de decisiones usualmente lentos, y por otro, en la alta inversión en tecnología informática que garantice capacidades de desarrollo de plataformas tecnológicas para llevar a cabo procesos de innovación y de cambio.

La Universidad también está consciente que cada vez es más necesario buscar la forma en que debe asociarse con instituciones del Sistema de Educación Superior, de tal manera que por un lado, unidas puedan responder a los desafíos internos que demanda de ellas el Estado, y por otro lado, puedan responder a las transformaciones que provienen de las políticas de transformaciones derivadas de la Convergencia Europea.

Esto implica que debe flexibilizar su estructura tradicional y pensar en extender el significado de la sala de clase, de tal manera que puedan acceder a carreras profesionales todo tipo de alumnos, con independencia de la ubicación geográfica. Lo anterior implica que la Universidad en el futuro cercano deberá satisfacer requerimientos educacionales de un orden de magnitud diverso del que ha estado acostumbrada a enfrentar. Esto obligará a buscar estrategias y procesos óptimos de enseñanza, mecanismos adecuados de evaluación y aseguramiento de la calidad de sus programas.

Por esto, la Universidad deberá estar preparada para una competencia cada vez más creciente y estar dispuesta a aceptar la asociatividad y las alianzas estratégicas, siempre que su oferta se configure en un marco de probada calidad que haga posible que otras instituciones la tengan como referencia institucional.

4. Educación superior y formación integral

“La Universidad es el lugar en el que se aprende el conjunto de saberes que deberá permitir al futuro titulado iniciarse en el ejercicio de una profesión con eficiencia o avanzar en los conocimientos propios de un ámbito del saber de forma y manera que pueda iniciarse en la investigación o en la especialización y profundización en los mismos” (Martínez 2006:1).

En una época que tiene características muy marcadas, que se expresan desde un profundo individualismo hasta una creciente articulación de expresiones ciudadanas, no resulta claro que la Universidad profundice en aquellos saberes éticos y ciudadanos que contribuyan a replegar el excesivo individualismo y por ende a fortalecer la construcción de nuevos espacios de debate y participación, y de este modo contribuir a crear nuevas dimensiones de protagonismo social.

“El aspecto de la ética en los sistemas educacionales y en particular en la educación superior se refiere a la forma efectiva en que se transmite y cultiva la ética, entendida como un absoluto, y un deber ser constituido por las normas aceptadas en el contexto social, que otorga efectiva trascendencia al hecho educativo más allá del carácter instrumental que se le asigna en cuanto a producir individuos útiles en el contexto productivo” (Riveros 2007:3).

La transmisión de valores en el marco y principios éticos debe formar parte de la misión de la Universidad y por tanto debe encontrar la predisposición de los académicos, cualquiera sea la disciplina que cultiven, para proyectarla en los estudiantes y de esta forma potenciar la dimensión humana de la educación en un contexto de una proyección social (Riveros, 2007; Martínez, 2006).

Forma parte de la misión de la Universidad, cooperar con el Estado a que las políticas públicas en materia de educación se definan a partir de principios éticos que encuentren el sustento efectivo en personas con excelencia ética y moral, formadas con un cierto ideal de vida social, y que cultivaron oportunamente su formación humana, personal y social.

En general, en las Universidades no es clara la distinción entre las dimensiones “formación ciudadana y cívica de los estudiantes” y “formación humana, personal y social”. Más bien, bajo el concepto de formación integral se reúnen estas dos dimensiones, lo que a mi juicio es un error. Más aún, la oferta de cursos de formación integral es consecuencia de los aportes opcionales de los académicos, y por tanto no responden a políticas de formación pertinentes con la misión de las Universidades.

Sin duda que el problema es complejo, pues si bien por un lado se observa la necesidad creciente de formación en el ámbito humano, personal y social, por otro, se manifiesta que esta preocupación no necesariamente está presente en los docentes, y en general, no siente que tiene la responsabilidad de desarrollar, además de su área de conocimiento, un rol de gestor axiológico.

Las Universidades, como organizaciones educativas, experimentan a su interior liderazgos contradictorios, o al menos con distintas velocidades de convergencia al objetivo de asumir la responsabilidad de gestor axiológico.

Las señales en el sentido anterior, provienen también de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009, la cual frente a la responsabilidad social de la educación superior, en unos de sus puntos indica: “La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos”; “ La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”(WCHE 2009:3).

Por otro lado, hace un llamado a los estados miembros, para que en colaboración con todas las partes interesadas, elaboren políticas y estrategias en el plano de los sistemas y de los establecimientos con el fin de: ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con programas que les capaciten para hacer de sus estudiantes ciudadanos responsables; de garantizar las inversiones adecuadas en la educación superior y la investigación, en sintonía con las necesidades y expectativas crecientes de la sociedad; y de lograr la participación activa de los estudiantes en la vida académica, garantizándoles la libertad de expresión y el derecho a organizarse, y facilitándoles los servicios adecuados.

5. Inteligencia emocional en las organizaciones

En los tiempos actuales, las organizaciones, como consecuencia de los cambios radicales que han experimentado, han debido responder a las necesidades emocionales que le demandan.

En este contexto, el capital humano se presenta como el recurso más importante para conseguir el desarrollo organizacional y por consiguiente, las organizaciones requieren de trabajadores y líderes diferentes para competir con excelencia.

De acuerdo con Abarca (2004), “es en la persona donde radica la posibilidad de acumular el conocimiento, de dar saltos en la innovación y de movilizar las voluntades de quienes componen una organización”. (P.25)

Crear este entorno es fundamental, pues de ello dependen las formas y grados de participación de los individuos, y por consiguiente la apropiada toma de decisiones de

quienes lideran al interior de la organización, las que calificarán en posturas de liderazgo de tipo autocrático y por consenso hasta aquellas de tipo colectivas.

Estas posiciones incidirán en el tipo de redes laborales al interior de la organización, pues potenciarán o afectarán, según sea el desarrollo personal alcanzado, valores, actitudes y formas de comportamientos.

Dado lo anterior, tiene sentido entender que el liderazgo sea exigible a cada una de los individuos con cargos de responsabilidad que compone la organización, precisamente por la importancia de influenciar en los demás, para que las personas alcancen el logro de los objetivos generales o sectoriales.

Para Kotter, P., Hermawan, K. & Setiawan, I. (2010), "las nuevas realidades impuestas por el proceso globalizador y las transformaciones de los mercados, requieren un mayor número de personas desarrollando funciones gerenciales de alto, medio y bajo nivel que no sólo necesitarán administrar con competencia, sino ejercer dotes de liderazgo en sus correspondientes áreas de actividad, que permita realizar las principales transformaciones dentro de la organización". (P.18)

A juicio de Abarca (2004), la organización de hoy, enfatiza la disminución de la jerarquía (organización plana), forma parte de una red de empresas (red externa), requiere la formación de equipos de trabajo y que estos se relacionen (red interna), es flexible en lo que respecta a tipos de contratos de trabajo, es diversa (favorece la diversidad de la fuerza de trabajo) y global (opera en distintos países).

A mi juicio, dada la tendencia a la organización plana, las jerarquías en las instituciones de educación superior se transforman en redes de trabajo, donde la fuerza de académicos, administrativos y directivos superiores se unen en equipos para brindar un enfoque estructural y organizado que permite alcanzar y entregar valor a las acciones que generan, potenciando de esta forma ventajas competitivas, cuando es necesario acceder a recursos concursables del Estado o de organizaciones internacionales.

Dado lo anterior, responder a los desafíos del nuevo entorno universitario, a la competitividad y exigencias del sistema de educación superior, necesariamente el liderazgo debe ser considerado como una función fundamental en la organización universitaria y que debe expresarse y permitirse en los niveles iniciales de la organización universitaria. Por tanto, la necesidad de líderes en todos los niveles organizacionales de la universidad es gravitante en su existencia y en la continuidad de su dinámica. Por tanto, reconocer oportunamente los eventuales factores condicionantes, tanto internos como externos que enlentezcan la emergencia de liderazgos, debe llevar a un cambio en la estructura de la organización, en el orden de quienes la componen y los atributos tanto personales como de capacidad de desarrollo de las relaciones sociales que deben desarrollar, a objeto de que las personas que

componen la organización constaten procedimientos más justos y de mayor equidad, y por ende se genere una cultura solidaria.

En este sentido, adquieren importancia las condicionantes mínimas, tales como cultura organizacional que debe tener la organización universitaria para poder llevar a cabo los cambios

Desarrollo emocional y Liderazgo global. Claves en una adecuada formación.

Cuando nos referimos a globalización, no sólo debemos pensar en las personas que son afectadas positiva o negativamente por este fenómeno, sino que también en aquellas que conducen estos procesos.

De este modo, contar con la sintonía cultural y la sensibilidad emocional, son factores que deben formar parte de las competencias de los líderes globales, sobre todo cuando sus labores las deben desarrollar teniendo presente culturas y formas de trabajos distintas. En este sentido, para un liderazgo efectivo, estas capacidades son esenciales y no son opcionales.

Las redes comunicacionales que emergen y se configuran a partir del proceso de globalización, son estratégicamente fundamentales para los nuevos liderazgos, pues están traspasando fronteras y rompiendo divisiones entre países, y por tanto contribuyendo a conformar nuevos espacios de interacción en lo político, económico y cultural.

Lo interesante de lo anterior es que estas redes comunicacionales dan pábulo a la irrupción de comunidades donde quienes las componen responden a culturas y economías diferentes, posiblemente idiomas distintos y pertenencias a países geopolíticamente diferentes.

En el marco anterior, lo que inicialmente podría ser considerado complejo para cualquier liderazgo global, resulta que se ve facilitado por la existencia de estas comunidades al interior de las regiones donde se desea incursionar y llevar a cabo transformaciones, que por definición están más abiertas a los cambios, innovaciones y transformaciones.

Sin embargo, mientras se observa el escenario anterior, sigue presente el desafío de cómo deben estar formados quienes están llamados a liderar procesos globales o a conducir tareas indirectamente relacionados con políticas insertas en procesos de globalización.

Responder a lo anterior, necesariamente nos lleva a recordar que las competencias tradicionales de los líderes estaban basadas en sus roles tradicionales de planificar, evaluar, controlar y dirigir a los subordinados mediante una supervisión estrecha. Sin embargo, los liderazgos exitosos requieren de otras competencias y valores, que garanticen el cultivo de relaciones y creación de clima de apoyo y confianza en los equipos que dirigen o comunidades donde están insertos. Deben tener presente que

toda comunidad, ya sea ésta ligada a un territorio o bien a una que trasciende a fronteras por razones antes descritas, tiene o precisa generar una cultura común que le dé sentido de identidad e integración, donde la dimensión cultural de la identidad resulta fundamental.

Ahora bien, la construcción de la cultura común, lo que a priori es aceptado por todos, puede tener alcances positivos o negativos, sobre todo cuando existe el peligro de una homogeneización cultural asociada, lo que podría facilitar determinados procesos de inserción, según sean los intereses o conveniencias.

Dado este escenario y para que los procesos globales no se construyan a partir de un marco de relativización axiológica, se requieren de líderes – tanto dentro como fuera de las comunidades - formados ética y emocionalmente, que recuerden que las acciones humanas están orientadas a alcanzar la felicidad propia y de los otros.

Este desafío puede llamar la atención sobre todo cuando es posible que en algunos lugares aún se observe situaciones dramáticas y que tienen que ver con estados de crisis del liderazgo y de formación para el liderazgo, donde claramente la ética no está presente para la naturaleza y finalidad del hombre, sino para la producción. Sin embargo, aún cuando las regulaciones internacionales producto de los tratados de cooperación económica entre países, está llevando a que las prácticas anteriores tiendan a desaparecer, coexiste en las sociedades un progresivo abandono de valores humanos.

Por tanto, las conductas no éticas, cualquiera sea el nivel de la organización, son fuente de conflictos, rompen la armonía de la organización y producen celos y desconfianza.

En las décadas de los ochenta y noventa, era posible observar que tanto la visión como el liderazgo estaban fuertemente influenciados por las características – en el plano de la ejecución- de quienes conducían las organizaciones (Arteaga, 2009).

Hoy día, si bien ello no ha desaparecido, se han agregado criterios que enfatizan en el fortalecimiento de la vida de la organización y por consiguiente de quienes la componen.

El líder de hoy y de mañana no sólo debe tener una visión que inspire a los demás, sino que además debe ser capaz de ejecutar con éxito las acciones que le correspondan, a efecto de garantizar que la visión organizacional sea una realidad compartida.

En el sentido anterior, la conjunción de características demandada de los líderes de las organizaciones, deben responder a variadas dimensiones, donde las emociones y los sentimientos, en particular, son factores naturales fundamentales que bien conducidos, constituirán aportes que enriquecerán la eventual racionalidad que puedan estar asociadas a las acciones de los líderes.

Por tanto, todo indica que los liderazgos locales y globales no pueden abstraerse de la corriente contraria al cartesianismo, donde la fuerza de las redes sociales enriquecidas por la creciente exaltación de las virtudes inherentes a los seres humanos, conducen a entornos más favorables para el desarrollo del ser humano.

6. Conclusiones

Los desafíos que presenta la Educación Superior actualmente están referidos a los ámbitos de institucionalidad y financiamiento, entre otros. Las alternativas que se proponen para resolverlas son variadas y no necesariamente convergentes, por lo cual los efectos en eficiencia, cobertura y calidad de la educación superior, pueden resultar diferentes y actuar como retardadores de la modernización del sistema.

La modernización del sistema, a juicio del Consejo de Universidades Chilenas, debería estar relacionada con un rol más activo del Estado, en lo que respecta a su responsabilidad con la educación pública y con sistemas de control descentralizados, que por un lado permita al Estado mantener el rol regulador pero a la vez, garantizar la debida autonomía de las instituciones universitarias.

El proceso de acreditación tanto de instituciones como de carreras, que lleva a cabo la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), son las instancias que tiene el sistema para asegurar la calidad y que dará pábulo para crear una institucionalidad diferente a la actual, compuesta por aquellas instituciones que cumplan periódicamente con procesos de acreditación y de este modo responder organizadamente a la internacionalización de la Educación Superior.

El desarrollo de la emocionalidad es necesario para la mejora de la sociedad y por ende de sus instituciones, por tanto, buscar los caminos para abordar este crecimiento es altamente necesario sobre todo cuando nos desenvolvemos en un mundo interconectado que muestra dinámicas de comportamiento humano muy complejas y contradictorias.

El ser humano es producto de su aprendizaje, modelado en gran medida por el ambiente. En una edad temprana, su capacidad de aprender y de capturar información, puede ser determinante y negativa para el desarrollo personal y de la sociedad en que se desenvuelve, sobre todo cuando los filtros formadores no han sido los adecuados.

En la etapa de formación profesional, lo ideal es que la persona sea heredera de un patrimonio emocional suficientemente complejo que pueda utilizar para el desarrollo de la sociedad y su crecimiento personal.

Posteriormente, ya sea formando parte de instituciones o ejerciendo liderazgos, es cuando deben mostrar lo mejor de su formación, conduciendo con sutileza el control

de las emociones, el aprendizaje de sus relaciones con las personas y generando un entorno motivacional positivo para el desarrollo de las personas.

De este modo, el rol que tienen los distintos escenarios sociales para los ciudadanos, la responsabilidad de las instituciones en las distintas instancias formativas y la capacidad de aprendizaje de los individuos, forman una triada fundamental para el desarrollo de patrones motivacionales para la mejora de la sociedad, de sus instituciones y por tanto de quienes la componen, en un contexto donde la internalización de valores debe ser un propósito compartido.

Dado lo anterior, resulta estratégicamente fundamental que la formación integral de los ciudadanos en todos sus niveles, particularmente en la Educación Superior, se aborde como una tarea de relevancia y se considere como un valor del perfil de los egresados.

El hecho que la formación integral esté presente en todos los principios que rigen los modelos educativos, las misiones y visiones de cualquier universidad, denotan una preocupación universal por el tipo de ciudadanos que necesita la humanidad.

7. Referencias bibliográficas

- Abarca, N. (2004). *Inteligencia Emocional en el Liderazgo*. Santiago: Aguilar.
- Arteaga, A. & Ramón, S. (2009). Liderazgo Resonante según género. *Multiciencias*, 9(3), septiembre-diciembre, 289-295.
- CINDA. (2012). *Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento*. Santiago, Chile: Autor.
- CNA (2013). *Estudios y publicaciones*. Santiago: CNA. Recuperado de <http://www.cnachile.cl/documentos/estudios/>
- DGAI. (2011). Anuario estadístico institucional. Universidad del Bio-Bío. Concepción, Chile: Autor.
- DGAI. (2012). Anuario estadístico institucional. Universidad del Bio-Bío. Concepción, Chile: Autor.
- Kotter, P., Hermawan, K. & Setiawan, I. (2010). *Marketing 3.0 From Products to Customers to the Human Spirit*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez - González, T. (2001). *Economía política de la globalización*. Barcelona: Ariel.
- Medina, A. (2012). *Jornadas sobre formación de los estudiantes y los docentes universitarios*. Ponencia presentada en Seminario organizado por el Programa de Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Facultad de Ciencias. Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile.
- Pérez, M. (2004). *Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en América Latina: ¿vamos por el camino correcto?*. Santiago: Secretaría Técnica. Consejo Superior de Educación de Chile
- Reich, R., Machuca, F., López, D., Prieto, J., Music, J., Rodríguez-Ponce, E. & Yutronic, J. (2011). Bases y desafíos de la aplicación de los convenios de desempeño en la educación superior de Chile. *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, 19(1), 8-18.
- Rivas, N. (2002). *El debate sobre la globalización*. Barcelona: Bellaterra.
- Riveros, L. (2007). *Inauguración Año Académico*. Ponencia presentada en el Departamento de Ciencias Básicas. Facultad de Ciencias. Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile.
- Riveros, L. (2013). *La Universidad chilena. Los efectos de una mandrágora contemporánea*. Santiago: Editorial Occidente.

- Salazar, J. (2011). *Proyecto ALFA Nro. DCI-ALA/2008/42*. Santiago: CINDA. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1331.pdf>
- Scheele, J. (2009). *Procesos de acreditación: información e indicadores. Un análisis de la literatura internacional*. Santiago. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Acreditacion%20IES_DEF_ENV_051109.pdf
- Van Ginkel, H. (2011, September). *Keynote Address of the Conference”, Contemporary Threats and Opportunities. Academic Freedom and Institutional Autonomy within the context of Accreditation, Quality Assurance and Rankings*. Proceedings of the Conference of the Magna Charta Observatory. Bologna, Italy: Bologna University Press.
- WCHE. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: UNESCO. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion conferencia Mundial de Educacion Superior 2009.pdf](http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf)
- Woodhouse, D. (2002) *Desarrollo global del aseguramiento de la calidad. Documento monográfico*. Santiago: Secretaria técnica. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Recuperado de <http://www.cnap.cl/publicaciones>.