

ESTUDIOS

# UNIDADES DE CALIDAD DE FACULTADES DE EDUCACIÓN. SEGUIMIENTO Y ASESORAMIENTO EN UNIVERSIDADES DE LATINOAMÉRICA, CARIBE Y EUROPA

OSWALDO LORENZO  
MARÍA ÁNGELES GONZÁLEZ  
EDITORES



**ECALFOR**

Evaluación de la formación del profesorado  
en América Latina y Caribe. Garantía de  
la calidad de los títulos de educación



Funded by  
the European Union



FACULTAD DE  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Y DEL DEPORTE DE MELILLA

INCLUYE LIBRO  
ELECTRÓNICO

III MARANZADI

La publicación de este libro ha sido cofinanciada por el proyecto europeo ECALFOR. Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación. Referencia: 618625-EPP-1 2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP. 2021-2024

El proyecto ECALFOR se coordina desde la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada, España).



**ECALFOR**

Evaluación de la formación del profesorado  
en América Latina y Caribe. Garantía de  
la calidad de los títulos de educación



Co-funded by  
the European Union



**CE**  
FACULTAD DE  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Y DEL DEPORTE DE MELILLA

**ARANZADI LA LEY, S.A.U.**

C/ Collado Mediano, 9  
28231 Las Rozas (Madrid)

[www.aranzadilaley.es](http://www.aranzadilaley.es)

Atención al cliente: <https://areacliente.aranzadilaley.es/>

Primera edición: 2025

Depósito Legal: M-6141-2025

ISBN versión electrónica: 978-84-1162-675-0

ISBN versión impresa con complemento electrónico: 978-84-1162-673-6

Diseño, Preimpresión e Impresión: ARANZADI LA LEY, S.A.U.

*Printed in Spain*

© ARANZADI LA LEY, S.A.U. Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, ARANZADI LA LEY, S.A.U., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **Cedro** (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no asumirán ningún tipo de responsabilidad que pueda derivarse frente a terceros como consecuencia de la utilización total o parcial de cualquier modo y en cualquier medio o formato de esta publicación (reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación pública, transformación, publicación, reutilización, etc.) que no haya sido expresa y previamente autorizada.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

ARANZADI LA LEY no será responsable de las opiniones vertidas por los autores de los contenidos, así como en foros, chats, u cualesquiera otras herramientas de participación. Igualmente, ARANZADI LA LEY se exime de las posibles vulneraciones de derechos de propiedad intelectual y que sean imputables a dichos autores.

ARANZADI LA LEY queda eximida de cualquier responsabilidad por los daños y perjuicios de toda naturaleza que puedan deberse a la falta de veracidad, exactitud, exhaustividad y/o actualidad de los contenidos transmitidos, difundidos, almacenados, puestos a disposición o recibidos, obtenidos o a los que se haya accedido a través de sus PRODUCTOS. Ni tampoco por los Contenidos prestados u ofertados por terceras personas o entidades.

ARANZADI LA LEY se reserva el derecho de eliminación de aquellos contenidos que resulten inveraces, inexactos y contrarios a la ley, la moral, el orden público y las buenas costumbres.

**Nota de la Editorial:** El texto de las resoluciones judiciales contenido en las publicaciones y productos de ARANZADI LA LEY, S.A.U., es suministrado por el Centro de Documentación Judicial del Consejo General del Poder Judicial (Cendoj), excepto aquellas que puntualmente nos han sido proporcionadas por parte de los gabinetes de comunicación de los órganos judiciales colegiados. El Cendoj es el único organismo legalmente facultado para la recopilación de dichas resoluciones. El tratamiento de los datos de carácter personal contenidos en dichas resoluciones es realizado directamente por el citado organismo, desde julio de 2003, con sus propios criterios en cumplimiento de la normativa vigente sobre el particular, siendo por tanto de su exclusiva responsabilidad cualquier error o incidencia en esta materia.

# Índice General

	<i>Página</i>
<b>INTRODUCCIÓN</b> DR. OSWALDO LORENZO, MGTR. MARÍA ÁNGELES GONZÁLEZ ..	17
<b>IMPLEMENTACIÓN DE PROTOCOLOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE</b> CÁNDIDA MARÍA DOMÍNGUEZ-VALERIO, FRANCISCO ORGAZ-AGÜERA, LAFONT PASCAL .....	21
1. <b>Introducción</b> .....	22
2. <b>Metodología</b> .....	23
3. <b>Resultados: protocolos de calidad en la educación superior de América Latina y el Caribe</b> .....	26
3.1. <i>Argentina</i> .....	26
3.2. <i>Brasil</i> .....	26
3.3. <i>Bolivia</i> .....	26
3.4. <i>Chile</i> .....	27
3.5. <i>Colombia</i> .....	27
3.6. <i>Costa Rica</i> .....	28
3.7. <i>Cuba</i> .....	28
3.8. <i>Ecuador</i> .....	29
3.9. <i>El Salvador</i> .....	29
3.10. <i>Guatemala</i> .....	30

	<i>Página</i>
3.11. <i>Honduras</i> .....	30
3.12. <i>Jamaica</i> .....	30
3.13. <i>México</i> .....	31
3.14. <i>Nicaragua</i> .....	31
3.15. <i>Panamá</i> .....	32
3.16. <i>Paraguay</i> .....	32
3.17. <i>Perú</i> .....	33
3.18. <i>Puerto Rico</i> .....	33
3.19. <i>República Dominicana</i> .....	33
3.20. <i>Uruguay</i> .....	34
3.21. <i>Venezuela</i> .....	35
<b>4. Conclusiones .....</b>	<b>35</b>
4.1. <i>Hallazgos de la investigación</i> .....	35
4.2. <i>Implicaciones teóricas y prácticas</i> .....	35
4.3. <i>Limitaciones</i> .....	36
4.4. <i>Futuras líneas de investigación</i> .....	36
<b>Referencias.....</b>	<b>37</b>
 <b>SISTEMAS DE CALIDAD EN INSTITUCIONES LATINOAMERICANAS, CARIBEÑAS Y EUROPEAS. ANÁLISIS DE CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS Y HERRAMIENTAS</b>	
MARÍA DOLORES CASTRO PAÍS, ISABEL BELMONTE OTERO, MARTA MARÍA MALLÓ REY, VERÓNICA GUILARTE MORENO, RICIERI CARLINI ZORZAL, LUCIANA DE SOUSA ALVES DA SILVA, NICOLAS IAN COFFMAN, ROGELIO PINO OROZCO, JOSÉ ANTONIO CALDERÓN MARTÍNEZ, JOEL ARROYO ZAMORA, PEDRO CANTO HERRERA, VICENTE JUSTO PASTOR SANTIVÁÑEZ, CARLOS AUGUSTO ECHÁIZ .....	39
<b>1. Introducción .....</b>	<b>40</b>
<b>2. Sistemas de Calidad en instituciones europeas: Análisis de criterios, procedimientos y herramientas .....</b>	<b>41</b>

## ÍNDICE GENERAL

	<u>Página</u>
2.1. <i>Modelos de gestión de la calidad en las universidades europeas</i> .....	41
2.2. <i>Organismos evaluadores de la calidad educativa en educación superior</i> .....	43
2.3. <i>Organismos evaluadores de la calidad educativa en el contexto español</i> .....	44
2.3.1. Programas de evaluación.....	44
2.3.2. Agencias autonómicas españolas .....	45
3. <b>Sistemas de Calidad en instituciones latinoamericanas y caribeñas: Análisis de criterios, procedimientos y herramientas</b> .....	46
3.1. <i>Sistemas de Calidad en Instituciones de Educación Superior en Brasil (UFMA)</i> .....	47
3.2. <i>Sistemas de Calidad en Instituciones de Educación Superior en Ecuador (UDLA)</i> .....	49
3.3. <i>Sistemas de Calidad en Instituciones de Educación Superior en México (CIDET y UADY)</i> .....	51
3.4. <i>Sistemas de Calidad en Instituciones de Educación Superior en Perú (USMP)</i> .....	58
<b>Referencias</b> .....	62
 <b>UNIDADES DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE TITULACIONES UNIVERSITARIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CREACIÓN Y FUNCIONAMIENTO</b>	
ADLIN DE JESÚS PRIETO RODRÍGUEZ, ALICIA BENARROCH BENARROCH, YULLIO CANO DE LA CRUZ, EDGAR EFRAÍN OBACO SOTO, MARÍA FANNERY SUÁREZ BERRÍO, BRENDA ZAYAS, JOEL ARROYO ZAMORA, RICIERI CARLINI ZORZAL, LINDOMIRA CASTRO LLAJA, CARLOS AUGUSTO ECHAIZ RODAS, CARMEN ENRIQUE MIRÓN, MARÍA A. LÓPEZ VALLEJO, MARÍA JOSÉ MOLINA GARCÍA, ROGELIO PINO OROZCO, JUANITA RODRÍGUEZ PECH, LAURA C. SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, VICENTE SANTIVAÑEZ LIMAS, MARISA ZALDÍVAR ACOSTA .....	65
<b>1. Génesis de las políticas de calidad</b> .....	68

1.1. <i>Génesis de las políticas de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)</i> .....	68
1.2. <i>Génesis de las políticas de calidad en el ámbito universitario del espacio ALCUE</i> .....	70
1.3. <i>Pluralidad de estrategias para la garantía de la calidad en el ámbito universitario</i> .....	72
<b>2. Las políticas de calidad en las instituciones universitarias de formación del profesorado en Europa, América Latina y el Caribe .....</b>	<b>73</b>
<b>3. Las unidades de calidad y su relación con las políticas de calidad.</b> .....	<b>79</b>
<b>4. Creación de las unidades de calidad.</b> .....	<b>84</b>
4.1. <i>Definición y estructura de las unidades de calidad</i> .....	84
4.2. <i>Proceso de diseño y establecimiento de las unidades de calidad</i>	86
4.2.1. Fase de planificación .....	87
4.2.2. Fase de implementación y operación.....	87
4.2.3. Fase de evaluación y mejora continua .....	88
4.3. <i>Similitudes y diferencias en el concepto y estructura de las unidades de calidad en Latinoamérica y Europa</i> .....	88
4.3.1. Similitudes .....	89
4.3.2. Diferencias .....	89
<b>5. Funcionamiento de las unidades de calidad</b> .....	<b>90</b>
5.1. <i>Objetivos de las unidades de calidad</i> .....	91
5.2. <i>Funciones de las unidades de calidad</i> .....	92
5.3. <i>Rol de las unidades de calidad en la mejora continua de los programas de formación del profesorado</i> .....	94
<b>6. Desafíos de las unidades de calidad</b> .....	<b>95</b>
6.1. <i>Factores que afectan el funcionamiento de las unidades de calidad y barreras para la implementación efectiva de sistemas de garantía de calidad.</i> .....	96
6.2. <i>Barreras para la implementación efectiva de sistemas de garantía de calidad</i> .....	97

## ÍNDICE GENERAL

	<i>Página</i>
6.3. <i>Estrategias para superar los desafíos en la implementación y funcionamiento de las unidades de calidad</i> .....	100
<b>7. Conclusiones</b> .....	103
7.1. <i>Principales puntos abordados</i> .....	104
7.1.1. Políticas de calidad en Europa, América Latina y el Caribe .....	104
7.1.2. Políticas de calidad en las instituciones universitarias de formación del profesorado en Europa, América Latina y el Caribe .....	104
7.1.3. Las unidades de calidad y su relación con las políticas de calidad .....	105
7.1.4. Creación de las unidades de calidad .....	105
7.1.5. Funcionamiento de las unidades de calidad .....	106
7.1.6. Desafíos de las unidades de calidad .....	106
7.2. <i>Reflexión sobre la importancia de las unidades de calidad en la formación del profesorado</i> .....	107
<b>Referencias</b> .....	108

## SEGUIMIENTO Y ASESORAMIENTO DE UNIDADES DE CALIDAD EN CENTROS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

FOIRELA ANAÍ FERNÁNDEZ OTOYA, TERESA MARÍA PERANDONES GONZÁLEZ, MARÍA DOLORES CASTRO PAÍS, ISABEL BELMONTE OTERO, MARTA MARÍA MALLO REY, PAULA HIDALGO ANDRADE, FRANCISCO JAVIER NAVARRO .....	119
<b>1. Introducción</b> .....	120
<b>2. Concepto de unidades de calidad en centros universitarios</b> .....	120
<b>3. Seguimiento institucional de los centros a través de las Unidades de Calidad</b> .....	125
<b>4. Asesoramiento a unidades de calidad</b> .....	131
<b>5. Retos y desafíos</b> .....	135
<b>6. Conclusiones</b> .....	138

<b>Referencias</b> .....	139
--------------------------	-----

## **ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS UNIDADES DE CALIDAD EN EL PROYECTO ECALFOR**

JOSÉ ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ, MARGHERITA GHETTI, DANIEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ.....	143
---	-----

<b>1. El Plan de Calidad del proyecto: marco teórico .....</b>	143
1.1. <i>Indicadores de calidad</i> .....	146
<b>2. Situación de partida: evaluación comparativa sistemas gestión calidad .....</b>	149
2.1. <i>Niveles, denominación, autonomía y competencias</i> .....	150
2.2. <i>Diseño, evaluación y seguimiento de estudios</i> .....	151
2.3. <i>Recursos humanos, materiales y equipamiento</i> .....	152
2.4. <i>Indicadores, tasas y resultados</i> .....	153
3.1. <i>Fortalezas detectadas</i> .....	154
3.2. <i>Debilidades detectadas</i> .....	155
<b>3. Evaluación comparativa de propuestas de mejora.....</b>	157
<b>Referencias.....</b>	160

## **INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS PARA LA EVALUACIÓN DE UNIDADES DE CALIDAD EN CENTROS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

JAIRA BARRANCO-RUIZ, EMILIO VILLA-GONZÁLEZ, NORMA GRACIELLA HEREDIA SOBERANIS, PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA, HUGO SALVADOR FLORES CASTRO, ARTURO BRITTON, TEÓFILO CORDERO, ULLINA MAPP, REYNALDA PIMENTEL DE ARROCHA .....	163
--	-----

<b>1. Introducción .....</b>	164
1.1. <i>Importancia de la evaluación de la calidad en la formación del profesorado .....</i>	164

## ÍNDICE GENERAL

	<i>Página</i>
1.2. <i>La evaluación de la calidad de programas de formación de profesorado</i> .....	165
<b>2. Marco teórico</b> .....	<b>167</b>
2.1. <i>Modelos teóricos de evaluación de la calidad en educación superior</i> .....	168
2.1.1. Modelo de Aseguramiento de la Calidad Basado en el Enfoque de Evaluación por Competencias (EEC) .....	168
2.1.2. Modelo de Calidad Total (Total Quality Management, TQM) en Educación Superior .....	169
2.1.3. Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM) .....	169
2.1.4. Modelo de Evaluación Integral (MEI) .....	169
2.1.5. Modelo de Calidad de la Educación Superior basado en el Aprendizaje (CESA) .....	170
<b>3. Dimensiones, variables e indicadores para la evaluación de unidades de calidad en centros universitarios</b> .....	<b>170</b>
<b>4. Instrumentos de recogida de datos para la evaluación de calidad en centros universitarios</b> .....	<b>172</b>
4.1. <i>Cuestionarios y Encuestas Estructuradas</i> .....	173
4.1.1. Ejemplo de encuestas y cuestionarios aplicados para la evaluación de la calidad en centros de formación del profesorado .....	174
4.2. <i>Entrevistas</i> .....	176
4.3. <i>Grupos focales</i> .....	178
4.3.1. Guias de preguntas para grupos focales .....	179
4.4. <i>Observación directa</i> .....	180
4.4.1. Instrumentos para llevar a cabo la observación directa .....	181
<b>5. Instrumentos y procedimientos en agencias de evaluación de la calidad europeas y latinas</b> .....	<b>182</b>
5.1. <i>Instrumentos utilizados en universidades europeas, el caso ANECA en España</i> .....	183

	<u>Página</u>
5.2. <i>Instrumentos utilizados en universidades latinas: el caso de Panamá</i> .....	185
<b>6. Conclusiones</b> .....	190
<b>Referencias</b> .....	191
 <b>METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DEL ESTUDIO SOBRE UNIDADES DE CALIDAD</b>	
JOSÉ MANUEL ORTIZ-MARCOS, MARÍA TOMÉ-FERNÁNDEZ, OSWALDO LORENZO QUILES. ....	195
<b>1. Definición y características de la metodología cualitativa</b> ..	195
<b>2. Cuándo aplicar la metodología cualitativa</b> .....	196
<b>3. Importancia de la metodología cualitativa en la investigación</b> .....	197
<b>4. Metodología cualitativa en la investigación realizada en Ecalfor</b> .....	197
<b>5. Muestra</b> .....	199
<b>6. Instrumento</b> .....	200
<b>7. Entrevista para la evaluación y asesoramiento de las unidades de calidad proyecto Ecalfor —paquete de trabajo 4—</b> .....	203
<b>Referencias</b> .....	209
 <b>RESULTADOS EN LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES DEL CONSORCIO DE ECALFOR</b>	
LIGIA ISABEL ESTRADA-VIDAL, SONSOLES LÓPEZ-PERNAS, LUCÍA HERRERA TORRES, JOSÉ ANTONIO CALDERÓN MARTÍNEZ, JOHANNA ELIZABETH ABRIL ZAMORA, ANDREA PAZ LOPEZ, MÁRCIA LÓPES REIS, MARIELA JIMÉNEZ VASQUEZ, ALICIA ANGÉLICA NÚÑEZ URBINA, MARISA MONTESANO DE TALAVERA, ANA TERESA VALERIO PEÑA, MARCEL PARIAT, CÉSAR SÁNCHEZ OLAVARRÍA, ANA BERTHA LUNA MIRANDA, RAMY ELMOAZEN, MOHAMMED SAQR .....	213
<b>Introducción sobre los análisis</b> .....	215

	<u>Página</u>
<b>1. Contextualización del Sistema de Garantía de Calidad en el Consorcio de ECALFOR .....</b>	216
1.1. <i>Sistemas de Garantía de Calidad .....</i>	216
1.2. <i>Las Unidades de Calidad en el Consorcio de ECALFOR. ....</i>	221
1.3. <i>Sistema Interno de Garantía de Calidad .....</i>	224
1.4. <i>Avances de las Unidades de Calidad .....</i>	226
<b>2. Procedimiento en la recogida de información .....</b>	228
2.1. <i>Indicadores .....</i>	228
2.2. <i>Instrumentos, procedimiento, participantes y receptores de la información .....</i>	231
<b>3. Análisis, aplicación, seguimiento y difusión de resultados de los Sistemas de Garantía de Calidad.....</b>	234
3.1. <i>Análisis y aplicación de los resultados.....</i>	234
3.2. <i>Seguimiento de la comunidad educativa .....</i>	236
3.3. <i>Difusión de los resultados .....</i>	239
3.4. <i>Medios y fines de la difusión de la información.....</i>	241
<b>4. Análisis de la prevalencia de ideas en el discurso.....</b>	243
4.1. <i>Análisis de palabras: ideas generales .....</i>	243
4.2. <i>Análisis de palabras sobre los indicadores .....</i>	247
4.3. <i>Análisis de palabras sobre la evaluación del plan de estudios .....</i>	249
4.4. <i>Análisis de palabras sobre la difusión y aplicación de resultados .....</i>	250
<b>5. Percepción sobre el impacto de la Unidad de Calidad .....</b>	251
<b>Referencias.....</b>	254
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO SOBRE UNIDADES DE CALIDAD</b>	
<b>PASCAL LAFONT, DARWIN MUÑOZ, JUAN CARLOS VALDÉS GODÍNEZ .....</b>	257

1. Elementos de discusión y conclusiones sobre «Unidades de Calidad para la evaluación de titulaciones universitarias de formación del profesorado: creación y funcionamiento» .....	258
2. Elementos de discusión y conclusiones sobre «Seguimiento y asesoramiento de unidades de calidad en centros universitarios de formación del profesorado» .....	261
3. Elementos de discusión y conclusiones sobre «Instrumentos y procedimientos de recogida de datos para la evaluación de unidades de calidad en centros universitarios de formación del profesorado» .....	264
4. Elementos de discusión y conclusiones sobre «Metodología y Participantes/Muestra Instrumentos y Procedimiento» .....	266
5. Elementos de discusión y conclusiones sobre «Análisis (cualitativos y cuantitativos) y comentarios de Resultados» .....	269
6. Conclusión general .....	271
Referencias .....	274

# Introducción

DR. OSWALDO LORENZO

*Coordinador general del proyecto europeo ECALFOR. «Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación». Referencia: 618625-EPP-1 2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP.*

2021-2024

MGTR. MARÍA ÁNGELES GONZÁLEZ  
*Técnico del proyecto ECALFOR*

El contenido de este libro proviene de los resultados del proyecto ECALFOR, «Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación». Referencia: 618625-EPP-1 2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP. 2021-2024, financiado por la Comisión Europea entre 2021 y 2024. En este proyecto, un equipo internacional de diferentes universidades de Europa, América Latina y Caribe ha trabajado en la intersección del análisis de la calidad de los planes de estudio de formación del profesorado de educación obligatoria, del empleo de las TIC como recurso innovador para la evaluación de la formación del profesorado y de la atención del proyecto Ecalfor a los colectivos sociales vulnerables.

El reconocimiento de que la cualificación de los docentes es la clave para asegurar una educación de calidad es universal. La agenda 2030 de las Naciones Unidas establece la formación de profesores como una de las metas principales que se deben alcanzar dentro del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, de modo que «de aquí a 2030 se debe aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo» (Naciones Unidas, 2015). Asimismo, el último informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el

Caribe (OREALC) de la UNESCO (2013) establece que «cualquiera sea el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su calidad no podrá ser mejor que la de sus profesores» (OREALC-UNESCO, 2013, p. 13). Se concluye que gran parte de los esfuerzos deben enfocarse en la formación de profesores para mejorar el nivel del sistema escolar. El mismo informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO (2013) identifica una serie de temas críticos en la formación inicial docente.

La tríada de cooperación, intercambio internacional e integración entre las instituciones del consorcio para el fomento y mejora de la educación superior en los países asociados se concibe como una nueva norma en la experiencia global de aprendizaje y capacitación académica (Feuer & Hornidge, 2015). Si se hace referencia a una tendencia o una dirección política, se ha de hacer mención a internacionalización, europeización y globalización (como las descripciones generales expuestas en De Wit 2002). Lo que se fomenta desde la cooperación interregional en el proyecto es la potenciación de un papel creciente de transporte a larga distancia del conocimiento en la educación superior desde el ámbito de los países del programa a los países asociados, más un escenario complejo de actores multinivel, aquí es donde entran en juego los intercambios con los estados miembros de la UE del consorcio (España, Finlandia, Francia e Italia), donde se fomentará el desarrollo de capacidades, por medio del intercambio de experiencias y buenas prácticas docentes, así como movilidad, con los países asociados (Brasil, Ecuador, México, Panamá y República Dominicana).

Las inversiones en educación superior, para promover la competitividad y el crecimiento económico, han estimulado a los líderes de Educación Superior a buscar formas de utilizar eficazmente los recursos disponibles para aumentar la calidad y la eficiencia en Educación Superior, especialmente en los países del programa. Una estrategia ampliamente defendida para lograr esto es a través de una mayor cooperación regional y colaboración transfronteriza entre las IES (tanto de los países del programa como entre estos y países asociados) así como con instituciones profesionales. Dichas colaboraciones deben incluir intercambios de estudiantes y profesores, programas de titulación doble y conjunta, el hermanamiento entre pares de universidades y la formación de redes universitarias.

Este proyecto proporciona recomendaciones operativas para apoyar a las IES participantes en la búsqueda de la cooperación interregional y la colaboración transfronteriza en el desarrollo de la educación superior, concretamente de la destinada a la formación de los docentes de educación obligatoria (educación primaria y educación secundaria).

Los países miembros de la UE (España, Italia, Francia y Finlandia), países del programa, aunque parten de unas premisas comunes establecidas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en lo relativo a aspectos de estructura y funcionamiento de la formación universitaria, cuentan con diversidad y autonomía de las propias Instituciones de Educación Superior (IES). Aunque la garantía de la calidad de la educación superior viene determinada por las directrices europeas de ENQA European Association for Quality Assurance in Higher Education, que rige el funcionamiento de las universidades europeas, es positivo analizar los protocolos e instrumentos empleados por cada institución en la evaluación de los diferentes indicadores y resultados de la calidad de la formación universitaria del profesorado de educación obligatoria. Asimismo, la experiencia acumulada en mecanismos y procedimientos de garantía de la calidad en dichos países puede ser transferida, adaptada y contextualizada a los países asociados desde un trabajo colaborativo, horizontal y transnacional.

En lo que a los países asociados del consorcio se refiere, el territorio latinoamericano y caribeño cuenta con modelos y estructuras de formación muy diversas, con un número alto de IES privadas frente a las públicas, al contrario de lo que ocurre en la UE. Este hecho está vinculado a una serie de problemas y necesidades.

Ecalfor tiene como objetivos los siguientes:

Realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria (educación primaria y educación secundaria) que se imparte en diferentes instituciones de educación superior de América Latina y Caribe.

Diseñar, aplicar y/o mejorar los sistemas y protocolos de garantía de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de enseñanza obligatoria.

Los países del consorcio de la Unión Europea, así como, especialmente, los países asociados, trabajan de forma coordinada y horizontal, para:

Analizar las principales características de la formación del profesorado de educación obligatoria en cada país y universidad.

Comparar los modelos formativos del profesorado entre los países participantes de Latinoamérica, Caribe y Europa.

Crear sistemas y protocolos de garantía de la calidad de las titulaciones de formación del profesorado, así como de instrumentos e indicadores que

permitan tanto la evaluación como el aseguramiento de buenas prácticas de formación en las instituciones participantes.

Intercambiar buenas prácticas de formación, construcción de capacidades y sinergias entre los países del programa y los socios, para dinamizar la internacionalización de la formación superior del profesorado de educación obligatoria.

Los grupos objetivo que se beneficiarán tras desarrollar las actividades previstas, con el fin de satisfacer sus necesidades, son los siguientes:

Las IES de los diferentes países del consorcio, especialmente de los países asociados.

El profesorado de educación superior.

El alumnado en formación.

Los estudiantes de educación obligatoria (educación primaria y educación secundaria) que se formarán con los futuros docentes en formación en los centros educativos no universitarios.

Los colectivos socialmente vulnerables a los que los efectos de Ecalfor en América Latina y Caribe deben llegar progresivamente, para realizar una contribución significativa en la mejora de sus condiciones educativas y de tipo social.

### 3. LAS UNIDADES DE CALIDAD Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS DE CALIDAD

La calidad educativa es un fenómeno multideterminado, incluso por condiciones ajenas a los sistemas educativos. Por lo mismo, resulta complejo enunciar una definición de «calidad educativa» en términos universales; más bien, podrían señalarse algunos criterios o atributos comúnmente asociados con la calidad, tales como la pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2019). Estos atributos fundamentan y forman parte medular de las políticas de calidad de la educación, por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) los adoptan para orientar sus acciones hacia una «buena educación», que se traduce en alumnos formados con excelencia, satisfechos y motivados a enfrentar los retos del contexto laboral.

De acuerdo con la Conferencia Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre Educación Superior en el Siglo XXI, «la calidad es la adecuación del ser y del quehacer de la Educación Superior, a su deber ser» (UNESCO, 2009, citada en López, 2012).

Según, González y Espinoza (2008):

El concepto de calidad, en esta modalidad educacional, posee diferentes alcances, dependiendo del ámbito de acción en el cual se aplica. En efecto, es posible visualizar distintas conceptualizaciones asociadas a procesos de evaluación, gestión y planificación estratégica, entre otros (p. 272).

En este sentido, la labor de una unidad de calidad es articular las actividades que se realicen en las instituciones educativas para asegurar la presencia de tales atributos en relación con los procesos y productos que se desarrollan en las distintas dimensiones del acto educativo. Es decir, tiene la tarea de garantizar que la educación impartida sea caracterizada por las cualidades que histórica y socialmente distinguen a una «buena educación».

Garantizar la calidad implica contar con un sistema encargado de demostrar a las audiencias que un producto o servicio cumple con una serie de estándares de calidad preestablecidos y asociados con la tarea realizada (Cheung y Jiang, 2023). Sin embargo, es precisamente la indefinición de lo que se entiende por buena educación, lo que complejiza la tarea de asegurar la calidad, especialmente en los tiempos actuales, en los que se experimenta un cambio de paradigma desde el cual se han incorporado nuevos atributos, tales como la globalización, la movilidad, la atención a la demanda, la ren-

dición de cuentas y la transparencia, así como nuevas dimensiones del trabajo educativo, puesto que a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, ahora se suman la gobernanza, los servicios de apoyo al alumnado y la participación comunitaria (Kayyali, 2023b). Estos esfuerzos se materializan en procesos concretos de planificación, puesta en marcha, evaluación y revisión, tanto interna como externa, de los programas educativos, en un círculo continuo de retroalimentación encaminado a una mejora sostenida (Kayyali, 2023a).

Harvey y Green (1993 citados en Molina y Letelier, 2020) evidencian la falta de consenso sobre la noción de calidad en la educación superior, señalando que sus aproximaciones son diversas y responden también a distintos objetivos. «Estas concepciones oscilan entre polos, entre visiones contrapuestas que ubican también en veredas contradictorias los propósitos de la educación superior» (p. 179). Por ejemplo, en su vertiente más economicista, la calidad se entiende como eficiencia en el uso de los recursos y, en la otra vereda, ubicamos otra corriente del concepto de calidad, entendida como transformación del estudiante.

En este marco, las políticas de internacionalización de los sistemas educativos constituyen un referente para la toma de decisiones conjuntas en las IES de varios países, como es el caso de Latinoamérica y el Caribe, con el fin de que sus acciones estén interrelacionadas y homologadas para alcanzar metas afines hacia la calidad del servicio que ofrecen. Sin embargo, cuando se analiza el panorama educativo de América Latina y el Caribe, siendo un contexto heterogéneo desde la perspectiva económica, geográfica, política social y cultural, las tomas de decisiones se unifican, lo que se puede constatar en los marcos normativos vigentes, especialmente para avanzar en el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, así como la búsqueda constante del servicio educativo de calidad.

Los sistemas educativos, a través de sus representantes, están dispuestos al diálogo para establecer compromisos, como lo fueron en su momento agendas tales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los ODS y la Agenda de Educación 2030 (Cevallos y López, 2018). En ese sentido, la homologación de acciones hace referencia a las políticas de aseguramiento de la calidad que, de acuerdo con Zapata *et al.* (2009, citados en Malagón *et al.*, 2019) son el conjunto de procedimientos, normas y prácticas, internas y externas a las instituciones, destinadas a la manutención y promoción de estándares de calidad.

En algunas IES, quienes se hacen cargo de accionar dichos procedimientos son los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) que, de acuerdo con

Arjona *et al.* (2022) responden a las demandas sociales, lo que implica un compromiso de responsabilidad de los actores educativos.

Es importante revisar conceptos que acercan las políticas de calidad con las unidades de calidad; al respecto, González y Espinoza (2008) mencionan que, al trabajar con el concepto de aseguramiento de la calidad en educación superior, se atienden dos enfoques: uno, el del aseguramiento de la calidad, entendido como el cumplimiento de estándares mínimos que garanticen que la persona egresada tenga competencias para desempeñarse adecuadamente en sus funciones; y el otro, que hace referencia al concepto de mejoramiento de calidad, en el cual las instituciones o programas, en forma voluntaria, se plantean metas de superación continua y están dispuestas a que personas externas les ayuden en este proceso.

La interacción entre las unidades de calidad de las universidades y las políticas gubernamentales es vital para alinear los objetivos institucionales con las expectativas nacionales e internacionales de calidad en la educación superior, ya que de éstas emanan las políticas de calidad de la misma institución. Las políticas de calidad definidas por los gobiernos y organismos reguladores proporcionan un marco normativo que orienta a las universidades en la creación de sus propios sistemas internos de garantía de calidad. Esto implica la adhesión a estándares específicos y contextuales, como la acreditación de programas académicos, la implementación de evaluaciones internas periódicas y la transparencia en los procesos administrativos y académicos (Días *et al.*, 2006). Además, las unidades de calidad son cruciales para recopilar y analizar datos relevantes sobre el rendimiento académico, las tasas de finalización de cursos, la empleabilidad de los egresos y la satisfacción de los estudiantes. Esta información se utiliza para informar tanto a la comunidad universitaria como a los organismos reguladores internacionales, permitiendo ajustes y mejoras continuas en las políticas y prácticas educativas.

En otras palabras, la contribución de las políticas de calidad al plan estratégico de una universidad implica proporcionar información e ideas que orienten las decisiones institucionales de manera informada y eficaz. Esto implica no solo la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, sino también el análisis cuidadoso de esos datos:

...los enfoques predominantes, anteriores a los años 90, en materia de planeamiento y desarrollo de la educación, pusieron énfasis en los aspectos cuantitativos y en la vinculación con lo económico y con lo social. El desafío mayor para los sistemas educativos lo constituyó el crecimiento, la ampliación de su cobertura, la construcción de escuelas, la formación de docentes, con escasa atención a los aspectos de la calidad (Fernández, 2012, p. 666).

Solo en la década de los 90 del siglo pasado, denominada por algunos especialistas como «la década de la calidad» (Fernández, 2012, p. 667), se organizaron y pusieron en práctica instrumentos cualitativos de medición y evaluación de la calidad, tanto a niveles regionales como internacionales.

En este sentido, los principales desafíos enfrentados por un sistema holístico que garantice la calidad en una región tan extensa como Latinoamérica y el Caribe son:

1. Resistencia al cambio: los cambios necesarios para la mejora continua pueden encontrar resistencia por parte de docentes y administradores políticos regionales.
2. Recursos limitados: muchas veces, las unidades de calidad operan con recursos financieros y humanos limitados.
3. Integración de datos: recopilar e integrar datos de diversas fuentes puede ser complejo y desafiante para muchas universidades.
4. Mantenimiento de la objetividad: garantizar que las evaluaciones sean imparciales y basadas en datos concretos puede resultar una tarea complicada.
5. Compromiso de la comunidad académica: involucrar a toda la comunidad académica en el proceso de calidad es esencial, pero puede ser un desafío en una región con poca cultura de evaluación interna de la calidad educativa.

Desde hace más de una década existe una tendencia importante por la calidad en la formación de profesionales; sin embargo, en esos años las políticas de atención integral del alumno se desarrollaban con metas y acciones no articuladas con propuestas internacionales, por lo que la definición de la calidad se podía mirar desde una perspectiva de perfección y excelencia, tal y como mencionan González y Espinoza (2008):

Esta definición permite a las universidades tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones. Esta definición se basa en dos premisas: la de «cero defectos», y la de «hacer las cosas bien». En este caso, la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni es evaluada contra alguno. Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior (p. 250).

Por su parte, Silva (2008) menciona que las acciones para alcanzar la calidad educativa derivadas de políticas internas enmarcadas en políticas

internacionales debían orientarse a reformas académicas, así como a atender la capacitación y actualización docente, sistematizar y analizar modelos educativos, y alentar a la investigación en la materia, para estimularla hacia la calidad del servicio educativo de manera globalizada y con estándares establecidos por instancias acreditadoras internacionales. Así, se pretende conseguir en los siguientes años la calidad de la educación superior mediante una mirada internacional.

Molina y Letelier (2020), aportan una visión diferente del concepto de calidad, siendo el centro de atención los cambios actuales que se necesitan para una sociedad del conocimiento, donde la calificación educacional de las personas, sus habilidades para procesar y organizar información son la condición principal para integrarse a esta sociedad compleja.

Asimismo, es importante mencionar que existen políticas que deben incluirse en la planificación del proceso de evaluación para la calidad educativa. Se trata de las políticas socioeducativas que pretenden algún nivel de efectividad en la realidad universitaria y cuya incorporación busca disminuir las brechas de desigualdad; por ello, exigen que se reconozcan los factores que funcionan como barreras para garantizar a cada estudiante un proceso educativo sensible a sus particularidades académicas y que no busque la generalización y homogeneidad de la comunidad universitaria, por lo que al momento de la planificación y la gestión en una unidad de calidad, hay que tomar en cuenta políticas de equidad que también son internacionales (Achoy y Jiménez, 2023).

Acreditar una IES internacionalmente significa que tiene validez fuera de los marcos nacionales desde los cuales se le otorgó, toda vez que el reconocimiento es emitido por una instancia supranacional que ofrece sus servicios de acreditación fuera de sus fronteras nacionales (Medina, 2015).

A partir de una planificación derivada del análisis del contexto institucional se inician los procesos de evaluación interna para la mejora del servicio educativo. «La planificación es una de las actividades más difíciles de la gestión de la calidad, pues en ella se deben establecer los principales estándares a garantizar para lograr una alta calidad en la prestación de los servicios» (Flores *et al.*, 2022, p. 77). Actualmente la planificación y sistematización para evaluar la calidad de los programas de una IES se realiza a través de una unidad de calidad, en la cual se establece «el grado de cumplimiento, mantenimiento o mejora de los estándares aceptables de educación, erudición e infraestructura» (Arjona, *et al.*, 2022, p. 271).

Las unidades de calidad establecidas por las IES son una propuesta para regular las acciones de planificación del Sistema de Garantía Interna

de Calidad (SGIC), de modo que la estructura y organización de la información requerida para una evaluación que asegure la calidad de un programa educativo, debe alinearse a las políticas internacionales de obligatoriedad de la acreditación de las IES, como menciona Montero (2020), considerando la nueva Ley, que incluye una nueva dimensión de evaluación con estándares para el aseguramiento de calidad interna, cuyos mecanismos reorientan la revisión y/o actualización de sus Sistemas de Gestión Interna de la Calidad.

Por lo tanto, las políticas de calidad de las IES, tales como el respeto, la integridad, el trabajo en equipo, la eficiencia, la innovación, la solidaridad, la equidad, entre otras (Flores *et al.*, 2022) impactan en los procesos de planificación y gestión de la unidad de calidad. Esto significa que en el interior de la unidad de calidad también se revisa el quehacer de los involucrados en dichos procesos.

#### **4. CREACIÓN DE LAS UNIDADES DE CALIDAD**

La educación superior en Latinoamérica y el Caribe (LAC) ha experimentado un notable crecimiento en las últimas décadas. Este crecimiento ha estado acompañado de un interés creciente por la calidad educativa, lo que ha impulsado la creación de unidades de calidad en las IES. Estas unidades juegan un papel crucial en el aseguramiento de la calidad, la acreditación y la mejora continua de los programas educativos. Sin embargo, la implementación y conceptualización de estas unidades varían significativamente entre los diferentes países de la región.

##### **4.1. DEFINICIÓN Y ESTRUCTURA DE LAS UNIDADES DE CALIDAD**

Las unidades de calidad en las IES de LAC se han convertido en pilares fundamentales para el aseguramiento de la calidad educativa. Estas unidades, concebidas como entes especializados, asumen la responsabilidad de impulsar, gestionar y evaluar los procesos académicos, administrativos y de investigación, con el objetivo último de garantizar una formación integral y de excelencia para los estudiantes. En cuanto a su definición, las unidades de calidad se caracterizan por ser estructuras organizacionales dentro de las IES, conformadas por un equipo multidisciplinario de profesionales altamente calificados, cuyo rol principal es liderar el diseño, implementación y seguimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad. Estas unidades, además, actúan como articuladoras entre los diversos actores involucrados en el proceso educativo, fomentando una cultura de autoevaluación y mejora continua en pro del bienestar institucional (UNESCO, 2018).

Su estructura interna suele variar según las características específicas de cada IES; sin embargo, en términos generales, estas unidades se componen de áreas o departamentos especializados en:

- Evaluación y acreditación: Encargada de diseñar, implementar y evaluar procesos de autoevaluación y acreditación institucional y de programas académicos, siguiendo estándares nacionales e internacionales.
- Gestión de la calidad: Responsable de establecer, implementar y mantener el sistema de gestión de la calidad de la IES, en consonancia con modelos de referencia como el Sistema de Gestión de la Calidad ISO 9001.
- Planificación y seguimiento: Encargada de elaborar, ejecutar y dar seguimiento a planes de mejora continua, basados en los resultados de las evaluaciones y auditorías realizadas.
- Capacitación y formación: Responsable de diseñar y ejecutar programas de capacitación y formación para el personal docente, administrativo y de apoyo, en materia de aseguramiento de la calidad.

A pesar de las diferencias de cada institución por lo general incluye los siguientes componentes:

- Dirección o coordinación: Liderada por un director o coordinador que gestiona y supervisa todas las actividades de la unidad.
- Comités de calidad: Grupos de trabajo especializados en diferentes áreas, como autoevaluación, acreditación y desarrollo curricular.
- Personal técnico y administrativo: Encargados de la recopilación de datos, análisis de información y apoyo logístico.

Las unidades de calidad en las universidades de Brasil, Ecuador, España, Italia y México presentan estructuras y funciones similares en su objetivo de asegurar altos estándares educativos, pero varían en su organización y dependencia administrativa. En Brasil, las universidades como la Universidade Federal do Maranhão (UFMA) están alineadas con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), coordinado por el Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y la Coordinación de Aperfeiçoamento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Estos organismos realizan evaluaciones periódicas de la calidad a través de un marco nacional que incluye la evaluación de instituciones, cursos y el desempeño del estudiantado. Mientras que, en Ecuador,

la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y la Universidad de Las Américas (UDLA) siguen las directrices establecidas por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). Este organismo se encarga de la acreditación y evaluación de las IES, asegurando que cumplan con estándares rigurosos a través de autoevaluaciones y evaluaciones externas. Las unidades de calidad en universidades ecuatorianas, como la PUCE y la UDLA, están organizadas en comités que supervisan la implementación de políticas de calidad y la mejora continua dentro de cada Facultad.

En España, la Universidad de Granada (UGR) participa en programas nacionales como el AUDIT de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). La estructura de calidad en la UGR incluye comités de garantía de calidad en cada facultad, con un enfoque en la documentación de procesos y el seguimiento continuo para asegurar mejoras. De manera similar, en Italia, la Università di Bologna (UNIBO) sigue las directrices de la Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de la Investigación (ANVUR), con unidades de calidad específicas dentro de cada facultad coordinadas por una unidad central. Por otro lado, en México, el Tecnológico Nacional de México (TecNM) sigue los estándares del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), estructurando sus unidades de calidad en comités que reportan a la administración central para asegurar el cumplimiento de normativas nacionales.

En resumen, aunque todas estas universidades tienen un objetivo común de asegurar la calidad educativa, la estructura y dependencia de sus unidades de calidad reflejan las normativas y tradiciones de sus respectivos países. En Brasil y México, las unidades de calidad están fuertemente influenciadas por organismos nacionales específicos. En Ecuador y España, los sistemas de calidad están centralizados pero permiten cierta autonomía a las universidades para gestionar sus procesos internos. Italia, por su parte, sigue un modelo que combina normativas nacionales e internacionales, asegurando que sus sistemas de calidad estén alineados con estándares europeos e internacionales (Lorenzo y Lendínez, 2022).

#### **4.2. PROCESO DE DISEÑO Y ESTABLECIMIENTO DE LAS UNIDADES DE CALIDAD**

El diseño y establecimiento de las unidades de calidad es un proceso meticoloso que involucra varias etapas o fases:

#### **4.2.1. Fase de planificación**

El diseño y establecimiento de una unidad de calidad comienza con una fase de planificación que incluye el diagnóstico institucional, la definición de objetivos y la elaboración de un plan estratégico. Este proceso suele implicar la participación de diversos actores institucionales, incluyendo autoridades académicas, docentes y estudiantes.

Un estudio realizado por Ferreiro Martínez, Brito Laredo y Garambullo (2020) destaca la importancia de diseñar un modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación que sirva como herramienta de mejora continua y oriente las actividades para el logro de las acreditaciones internacionales de programas educativos. La metodología propuesta por estos autores incluye etapas como la concientización de la comunidad universitaria, capacitación en criterios e indicadores, y la implementación de un sistema de gestión de calidad que cumpla con los estándares internacionales.

En el diagnóstico inicial se realiza un análisis exhaustivo del estado actual de la calidad educativa en la institución. Esto incluye la revisión de procesos administrativos, curriculares, y de evaluación existente, así como la identificación de áreas de mejora. Basado en el diagnóstico, se elabora un plan estratégico que define la misión, visión, objetivos y metas de la unidad de calidad. Este plan debe alinearse con la misión y visión general de la institución y ser aprobado por las autoridades académicas correspondientes.

#### **4.2.2. Fase de implementación y operación**

Una vez definido el plan estratégico, se procede a la implementación de la unidad de calidad. Esta fase incluye la creación de la estructura organizacional, la asignación de recursos y la capacitación del personal. La operación efectiva de la unidad de calidad requiere un sistema de gestión de la calidad que incluya políticas y procedimientos claros, así como herramientas de monitoreo y evaluación. En esta etapa, a su vez, se desarrollan políticas y procedimientos específicos para la gestión de la calidad. Esto incluye la creación de manuales de calidad, guías de autoevaluación, y criterios de acreditación que serán utilizados para medir el rendimiento institucional. Una vez establecidas las políticas y procedimientos, se procede a la implementación. Esto incluye la puesta en marcha de sistemas de recolección de datos, la realización de autoevaluaciones periódicas, y la preparación para auditorías y visitas de acreditación externa.

En el caso específico de la Facultad de Ingeniería y Negocios de la Universidad Autónoma de Baja California, el modelo de gestión de calidad fue implementado en diversas etapas, incluyendo la formación de un comité central de

calidad y la creación de subcomités en cada facultad, lo que asegura una coordinación efectiva y el cumplimiento de los indicadores de calidad establecidos (Ferreiro Martínez, Brito Laredo y Garambullo, 2020). Mientras que en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en República Dominicana, la creación de la unidad de calidad incluyó la formación técnica del personal en temas relacionados con la calidad en la titulación de educación y el uso de las TIC, así como la elaboración de políticas, protocolos y manuales para evaluar la calidad de los títulos y los distintos procesos de la carrera de educación (Lorenzo y Lendínez, 2023b).

En este sentido, vale destacar que el éxito de la unidad de calidad depende en gran medida de la competencia de su personal. Por ello, es crucial invertir en la formación y capacitación continua del equipo, asegurando que estén actualizados con las mejores prácticas y normativas internacionales de aseguramiento de la calidad.

#### **4.2.3. Fase de evaluación y mejora continua**

La evaluación y mejora continua son componentes esenciales del proceso de aseguramiento de la calidad en las IES. Las unidades de calidad deben llevar a cabo evaluaciones periódicas, tanto internas (autoevaluación) como externas (acreditación), para identificar áreas de mejora y desarrollar planes de acción efectivos. Este proceso cíclico permite ajustar las estrategias de acuerdo con los resultados obtenidos y fomentar una cultura institucional de mejora continua (UNESCO, 2020).

Además, según Duro Novoa y Gilart Iglesias (2016), la implementación de filosofías de gestión empresarial en las IES contribuye significativamente a mejorar su competitividad y calidad. Estas filosofías incluyen prácticas de evaluación continua, que permiten a las universidades adaptarse rápidamente a los cambios del entorno y mantener altos estándares de calidad. Este enfoque garantiza no solo la relevancia y efectividad de los programas académicos, sino que también refuerza la cultura de mejora continua dentro de la institución (Duro Novoa & Gilart Iglesias, 2016, pp. 166-181).

### **4.3. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN EL CONCEPTO Y ESTRUCTURA DE LAS UNIDADES DE CALIDAD EN LATINOAMÉRICA Y EUROPA**

Las unidades de calidad en las IES en Latinoamérica y Europa son fundamentales para asegurar y mejorar la calidad educativa. Aunque hay similitudes en su concepto y estructura, también existen diferencias debido a los contextos específicos de cada región y a las políticas educativas adoptadas.

#### 4.3.1. Similitudes

Una similitud clave en el concepto de unidades de calidad en Latinoamérica y Europa es el enfoque en la mejora continua. Las unidades de calidad están diseñadas para promover una cultura de evaluación y mejora constante, buscando siempre optimizar los procesos académicos y administrativos. Por ejemplo, tanto en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Argentina como en la Universidad de Lisboa en Portugal, las unidades de calidad implementan programas de evaluación continua que incluyen encuestas de satisfacción, revisiones curriculares y análisis de desempeño estudiantil (Mendoza, 2018; Rodríguez, 2020; Lorenzo y Lendínez, 2023a). La participación de la comunidad académica es un componente común en las unidades de calidad de ambas regiones. Esto incluye la implicación de docentes, estudiantes y personal administrativo en los procesos de evaluación y mejora. Un estudio realizado por Addine Fernández, Noda Hernández, García Batista y Ávila Álvarez (2020) en la Universidad de La Habana, Cuba, muestra que la participación de todos los actores institucionales en la autoevaluación es fundamental para obtener una visión integral y objetiva de la calidad educativa.

#### 4.3.2. Diferencias

A pesar de las similitudes, existen diferencias notables en los modelos de gestión de las unidades de calidad entre Latinoamérica y Europa. En algunos países latinoamericanos como Colombia, el modelo es más centralizado, con una unidad de calidad que coordina todas las actividades a nivel institucional. En otros países como México, el modelo es más descentralizado, con unidades de calidad en cada facultad o departamento (García Arango *et al.*, 2018). En Europa, las unidades de calidad se han estructurado siguiendo directrices y estándares europeos, buscando armonizar los procesos educativos con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Instituciones como la Universidad de Lisboa en Portugal han implementado unidades de calidad que no solo aseguran la calidad interna, sino que también facilitan la acreditación y el reconocimiento internacional de sus programas académicos (Lorenzo y Lendínez, 2023a). El enfoque en la internacionalización también varía entre las unidades de calidad. En países latinoamericanos como Chile y Perú, las unidades de calidad han desarrollado estrategias específicas para alinearse con estándares internacionales y fomentar la movilidad académica. Por otro lado, en países como Nicaragua y Honduras, el enfoque está más centrado en cumplir con los estándares nacionales y mejorar la calidad interna (García Arango *et al.*, 2018).

En resumen, mientras que las unidades de calidad en Latinoamérica y Europa comparten un compromiso común con la mejora continua, los enfo-

## ESTUDIOS

En este libro se presenta un trabajo colectivo orientado al análisis del funcionamiento y evaluación de unidades de calidad de instituciones educativas de educación superior. Concretamente, se ha realizado una exploración centrada en la vinculación de estas unidades de calidad con Facultades de Educación y Centros de Formación del Profesorado. Todo esto se ha hecho partiendo del proyecto europeo Ecalfor «Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación», en el que han participado expertos, técnicos y académicos de 20 instituciones y 10 países de Latinoamérica, Caribe y Europa, durante más de cuatro años. El resultado final muestra una interesante perspectiva multidimensional sobre el desarrollo de las funciones de un alto número de unidades de calidad internacionales, así como del seguimiento y asesoramiento longitudinal realizado en estas.

El precio de esta obra incluye la publicación en formato DÚO sin coste adicional (papel + libro electrónico)

ACCEDE A LA VERSIÓN ELECTRÓNICA SIGUIENDO LAS INDICACIONES DEL INTERIOR DEL LIBRO

ISBN: 978-84-1152-673-8



9 788411 626736