

# **PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN SERVICIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. APRENDIZAJES EN UNA FACULTAD DE ENFERMERÍA**

## **INSTITUTIONAL EVALUATION PROCESSES IN HIGHER EDUCATION SERVICES. LEARNING IN A SCHOOL OF NURSING**

Alicia Nelly Cabrera Puente<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Profesor titular. Especialista en Administración de Servicios de Salud. Magister en Gestión de Servicios de Salud. Facultad de Enfermería de la Universidad de la Republica

### **RESUMEN**

En este artículo se pretende describir una visión panorámica de la evolución teórica de la administración empresarial, enfocando el tema en algunos ejes conceptuales considerados de interés en las instituciones de educación superior. Se presentan algunos modelos de evaluación en instituciones educativas de nivel universitario, así como estudios realizados en centros formadores de licenciados en enfermería, con el propósito de aportar a la superación de los niveles de calidad alcanzados.

Finalmente, se analizan algunas de las conclusiones, derivadas de la prueba piloto de aplicación de la guía de autoevaluación institucional, diseñada por la investigadora para la Facultad de Enfermería de la Universidad de la República (UDELAR).

**Palabras clave:** Mejora continua, autoevaluación, instituciones de educación superior, formación de enfermeros.

## **ABSTRACT**

This article aims to describe an overview of the theoretical evolution of business administration, focusing the subject on some conceptual axes considered of interest in higher education institutions. Some evaluation models are presented in university-level educational institutions, as well as studies carried out in nursing graduate training centers, with the aim of contributing to the exceedance of the quality levels achieved.

Finally, some of the conclusions are analyzed, derived from the pilot test of application of the institutional self-evaluation guide, designed by the researcher for the School of Nursing of the University of the Republic (UDELAR).

**Key words:** Continuous improvement, self-evaluation, higher education institutions, training of nurses.

## **INTRODUCCIÓN**

La expansión de la educación superior como un factor clave para el desarrollo social y como elemento favorecedor para la autosuficiencia de los pueblos, ha marcado claramente uno de los aspectos diferenciales entre los países desarrollados y los dependientes. La capacidad intrínseca de la educación superior como fuerza transformadora y su papel relevante para contribuir a los cambios estratégicos, la constituyen en un aspecto determinante para el desarrollo productivo sustentable. Por lo expuesto, la educación superior está exigida a sí misma para renovarse, de manera de servir con mejor calidad a la sociedad contemporánea.

La formación de profesionales integra una de las vertientes de esta estrategia, promoviendo la interacción social permanente, así como el estímulo a una conciencia colectiva comprometida y liberadora.

Según Arocena<sup>1</sup>, se debería organizar una segunda reforma universitaria, con el propósito de avanzar en la democratización del conocimiento, desarticulando los grupos dominantes que han monopolizado el acceso a la enseñanza universitaria. Este proceso no sólo debe limitarse a la inclusión de poblaciones postergadas, sino también, a no copiar

los modelos desarrollados, ni desprenderse de los principios generados en el movimiento universitario latinoamericano. El mismo autor desarrolla el concepto de “*autonomía conectada con la sociedad*”, que consiste en la necesidad de apoyarse en los procesos sociales participativos, fortaleciendo las funciones universitarias de enseñanza, investigación, extensión y cogobierno. Integrar el conocimiento local, para construir respuestas acordes a las necesidades de la comunidad y no depender exclusivamente de soluciones externas.

Según Lipman, el mejoramiento de la formación universitaria requiere de una adecuada interpretación de las demandas sociales, para diseñar los perfiles profesionales y los cambios educativos necesarios para generar las transformaciones. El autor plantea que se debiera “*preparar no sólo para el futuro más probable, sino también para el más deseable*”<sup>2</sup>.

En este contexto, los centros formadores de talentos humanos enfrentan grandes desafíos. Ellos son actores sociales que forman parte de la comunidad educativa global y ejecutores directos de las políticas de Estado. Desde esta perspectiva, el papel de las universidades no es exclusivo para construir el desarrollo de una sociedad, por ello se hace necesario articular una confluencia estratégica equilibrada entre Estado, Universidad y Mercado.

Para asumir estos desafíos, los gerentes responsables de las Instituciones de Educación Superior (IES) requieren de formación específica, así como de una alta creatividad para enfrentar todo tipo de inconvenientes, de diferente dimensión e impacto. A manera de ejemplo se podrían mencionar los conflictos ocasionados por las limitaciones presupuestales, las resistencias propias a los procesos de cambio, las presiones políticas derivadas de los niveles superiores, las exigencias de los sistemas de acreditación, la expansión del proceso privatizador de la enseñanza superior, los intereses empresariales y corporativos del mercado. Todos ellos, enmarcados en una profunda crisis de valores, donde se interpela públicamente y de forma deliberada, la calidad de las IES del sector estatal. En este sentido, gestionar las IES dentro de márgenes razonables de calidad, ha complicado notoriamente el papel de los actores responsables de los servicios universitarios.

La iniciativa de elaborar este artículo emerge ante la necesidad de reflexionar

sobre el papel de los dirigentes de las IES en estos escenarios, tratando al mismo tiempo de compartir algunos aprendizajes adquiridos en la experiencia de aplicación práctica de la guía metodológica para la autoevaluación de la Facultad de Enfermería de la Universidad de la República.

## **TEMAS DE REFLEXIÓN**

### ***El enfoque de Calidad Total y su aplicación en los servicios de enseñanza superior***

Hasta el inicio del siglo XX las organizaciones industriales como de servicios, tenían una base ideológica de la administración centrada en el producto, mientras que las acciones de control de calidad se aplicaban en la inspección terminal del mismo. Progresivamente, el conocimiento evolucionó hacia un paradigma de carácter integral, en el cual la organización empresarial es considerada como un sistema social abierto, altamente dinámico y cambiante. Por tanto, el enfoque centrado en la productividad fue desplazado por el enfoque centrado en la calidad de los procesos.

El Dr. Walter Stewart fue el primero que aplicó una serie de técnicas estadísticas en el control de los procesos productivos. Presentó una publicación con estos resultados en el año 1931, logrando identificar las variaciones y reduciendo los defectos, a partir del control desde las etapas iniciales de la producción.

Kaoru Ishikawa, incorpora el concepto de *Círculos de Calidad*, lo que significó un reconocimiento a los aspectos culturales del trabajo, al valor de los conocimientos empíricos generados en la producción y a la capacitación de los trabajadores, como una condición favorable al desarrollo empresarial. Este autor, sostiene una concepción dialéctica de los procesos productivos y aporta una técnica para diseñarlos y estudiarlos. El *Diagrama de Ishikawa*, permite identificar las causas y efectos de diferentes problemas de la producción, con la finalidad de analizar alternativas de solución para su perfeccionamiento.<sup>3</sup>

Según Suárez <sup>4</sup>, fue el especialista Masaaki Imai en el año 1989, el primero en aportar el concepto de *mejoramiento continuo de los procesos*, entendido como una estrategia para superar los niveles de calidad en la producción de bienes o servicios. El

nuevo paradigma de la gestión empresarial está integrado por una serie de ejes conceptuales aplicables a diferentes organizaciones, independientemente de la naturaleza productiva. Estos se sintetizan a continuación:

- Promoción de la excelencia y de las mejores prácticas
- Consideración de las expectativas de los usuarios o clientes y de los resultados.
- Liderazgo y constancia en los objetivos
- Gestión por procesos
- Desarrollo e involucramiento de las personas
- Aprendizaje, innovación y mejora continua.
- Desarrollo de alianzas estratégicas
- Responsabilidad social en el cumplimiento de la misión

Se identifican una serie de organizaciones exitosas que emplean este enfoque gerencial, dentro de las cuales se observan bancos, hoteles, hospitales y universidades, entre otras. El mismo se ha extendido a todas las áreas de actividad económicas e incluye también al sector educativo.

Este pensamiento ha desplazado a la clásica preocupación de las organizaciones, centrada en las líneas de autoridad y el control vertical, por la preocupación en la forma que se realiza el trabajo en las diferentes áreas productivas. En función de lo expuesto, la mejora continua de la calidad se sustenta en un proceso sinérgico, que vincula la estructura de la organización, en una interacción dinámica con el contexto interno y externo. Articula la fuerza de trabajo y el talento humano, con los recursos materiales y financieros, todo ello integrado en los procesos productivos. Se ocupa de la satisfacción de las expectativas de los clientes internos y externos, así como de orientar el sistema en su conjunto hacia la misión y visión estratégica.

Almuiñas, plantea que el modelo de gestión tradicional llevado a cabo en los centros educativos, ha provocado efectos negativos en varias universidades de la región, a los que denomina: “*artritis y decadencia institucional*”<sup>5</sup>. Según el autor, se hace necesario un cambio cultural, que focalice en las necesidades de mejora y que modifique

las repuestas automáticas, basadas en un modelo que ha demostrado ser poco efectivo.

Con respecto a las dificultades que se observan en la conducción de los servicios de educación superior, los autores López et al, expresan las siguientes reflexiones:

*“En todos los procesos que se desarrollan en las universidades cubanas, y donde se produce una evaluación, se hace un aporte muy valioso para lograr la mejora, lo cual significa cambios. En las organizaciones modernas estos tienen que dejar de ser una resistencia o una adaptación para convertirse en su razón de ser. La utilización de modelos para gestionar la calidad en instituciones educativas y en particular en las universidades, debe entenderse como el modo en que la dirección planifica el futuro, implanta los programas y controla los resultados de la función de la calidad con vistas a su mejora continua”.*<sup>6</sup>

#### ***El valor de las personas en la gestión de los procesos productivos***

El paradigma de gestión de calidad superó las fronteras del cumplimiento de requisitos o normas técnicas preestablecidas, para ser interpretado como un concepto complejo y multidimensional. Los expertos en gestión empresarial establecen algunas dimensiones de calidad comunes a todos los procesos productivos, tales como: competencia profesional, accesibilidad, eficacia, satisfacción del cliente, seguridad, entre otros. No obstante, se sustenta con gran énfasis, que la calidad es un proceso colectivo, que se logra mediante el trabajo en equipo y el liderazgo, estimulando los cambios y la instalación de sistemas de evaluación, así como promoviendo la cultura del perfeccionamiento constante. En este sentido, para lograr que la calidad sea un hecho real y forme parte de la cultura institucional, debe ser conocida por el conjunto de los actores integrantes de la organización, mediante un proceso específico que la planifique, difunda y evalúe de manera sistemática, considerando la misión y visión empresarial como guías de acción estratégica.

El aporte fundamental de Peter Drucker se centró en el valor de los recursos humanos y su contribución intelectual, como factor de desarrollo para la producción de cualquier empresa. Expresaba en sus publicaciones, que la calidad del trabajo estaba determinada en gran parte, por la calidad de las personas que trabajan en un determinado

emprendimiento. Criticó el énfasis en las características físicas de los trabajadores, argumento sostenido en la corriente clásica de la administración. En cambio, jerarquizó la creatividad humana, la capacidad de autocontrol y la formación académica, como puntos clave para desarrollar empresas con calidad total, en base a lo que calificó como: *"trabajador de la era del conocimiento"*. Este autor también puso énfasis en los aspectos éticos dentro de las organizaciones, a las que definió como un fenómeno humano, social y moral, independientemente del área de actividad económica que les competa.<sup>7</sup>

Desde otro ángulo, Rovere <sup>8</sup> plantea que el desarrollo de los recursos humanos trasciende la acción formadora de ciertas capacidades específicas para servir a la sociedad. Las personas como agentes de transformación hacen posibles los cambios mediante acciones de adecuación, generadas en los procesos donde trabajan y a través de oportunidades de aprendizaje y perfeccionamiento. Esta característica de los seres humanos constituye el eje dinamizador de los procesos de cambio, para materializar las mejoras que nutren la gestión de las empresas.

Los autores Vigo et al, han estudiado los procesos de autoevaluación en servicios de enseñanza superior, formadores de profesionales en el área de la salud en Cuba. Se analizan las contribuciones específicas de estos procesos en las IES, relacionadas a la identificación de fortalezas y debilidades fundadas en evidencias, la promoción de cambios en las organizaciones, entre otras. Otorgan una especial relevancia a los procesos de autoevaluación, concebidos como herramientas de mejora de la calidad, en tanto se instalen como espacios participativos y de reflexión colectiva, en torno a los procesos académicos que se desarrollan en la IES. Al respecto, estos autores expresan:

*"Se hace necesario involucrar responsablemente a toda la comunidad universitaria en el desarrollo de la autoevaluación, creando una verdadera cultura de calidad en nuestras IES que nos permita no solo estar listos para una evaluación externa, sino para cumplir con calidad nuestro encargo social"* <sup>9</sup>.

Para profundizar en estos aspectos, se analiza la importancia de la participación libre de los actores institucionales como condición para dinamizar los cambios. Figueroa y Muñoz, desde su experiencia de trabajo en centros educativos, expresan lo siguiente:

*"El hecho de favorecer el empoderamiento y la co-visión de los fenómenos educativos, a partir de un proceso reflexivo, involucra el establecimiento de relaciones y*

*la comparación como soporte cognitivo para el cambio. Esta visión surge del deseo de los participantes y del equipo coordinador de favorecer redes de colaboración, que permitan sacar al docente de su opresión interna y decir lo que realmente piensa y siente sobre el colegio con la aspiración de transformar su escuela. Los procesos reflexivos y las autoevaluaciones deberían desarrollarse en ambientes de libertad y respeto, ya que es difícil mejorar algo que no está funcionando bien si no se puede decir públicamente aquello que yo considero como profesional, que podría hacerse de otra forma”<sup>10</sup>.*

Ferreira y Martínez, plantean que la participación real de los actores sociales en los procesos de cambio implica a la necesidad de generar alianzas para organizar, planificar y poner en práctica las soluciones. Se trata de desplegar un proceso de “*empoderamiento colectivo*”<sup>11</sup>, para responsabilizar a los grupos sobre los problemas y las alternativas de solución posibles, en el espacio concreto donde desarrollan sus actividades.

Jaya et al, realizaron una investigación en la Universidad Estatal de Bolívar, sobre la aplicación de un sistema de gestión de calidad basado en las normas ISO 9001. Se analizan las innovaciones, el aprendizaje de la organización, así como la participación de todos los empleados en el proceso. Los autores afirman que el éxito en la implementación del sistema depende en gran medida, de la comprensión y compromiso de todos los empleados y niveles de la organización. Es fundamental, que el equipo de dirección lidere con el ejemplo. Es importante la participación de los mandos intermedios, como responsables de los procesos en los cuales se generan las oportunidades de mejora. Cuando los agentes del conocimiento son al mismo tiempo los agentes del cambio, se va construyendo una cultura de calidad en la organización que hace posible sostener el esfuerzo colectivo hacia las metas propuestas<sup>12</sup>.

### ***El control de procesos y la mejora continua de calidad***

Según Carnota<sup>13</sup>, el control es un mecanismo complementario para una gestión integral, posibilita conocer el cumplimiento o incumplimiento de las actividades de acuerdo con lo previsto y actuar en consecuencia. Es útil, en tanto se interprete como un medio para lograr avances y se equilibre con el conjunto de las otras fases del ciclo de gestión.

Mariño<sup>14</sup>, expresa que el control puede tener dos orientaciones ideológicas



diferenciadas, una para mantener el *estatus quo*, llamada "gerencia para controlar" y la otra, llamada "gerencia para mejorar", la cual centra su interés en las acciones de retroalimentación para la innovación, la reingeniería de procesos y el mejoramiento continuo.

La "estrategia de aprendizaje" es interpretada como un medio para generar los cambios que el propio grupo deberá materializar. En esta lógica, se comparte el concepto de proceso, planteado por el mismo autor, al que vincula fuertemente con el sentido de transformación. De acuerdo con ello, la gerencia de procesos requiere la implantación de algunos pasos metodológicos que describimos a continuación:

1. Establecer la propiedad del proceso definiendo responsables en la organización, con autoridad y responsabilidad para rendir cuentas sobre los niveles de desempeño alcanzado.
2. Definir y describir el propósito del proceso con total claridad, de manera de explicitar la razón de su existencia en la organización.
3. Diseñar el proceso, sus límites y fases. Sus vínculos e interacciones con otros procesos, así como las personas involucradas en el mismo.
4. Organizar y capacitar al equipo humano responsable de la mejora sistemática del proceso.
5. Documentar el proceso a través de diversas fuentes internas y externas a la organización. Así también unificar el lenguaje con definiciones operacionales de los términos más comunes que se emplean en el mismo.
6. Establecer puntos de control desplegados en el conjunto del proceso, para favorecer una medición adecuada, en momentos considerados relevantes para la calidad de la producción.
7. Definir indicadores que proporcionen un conocimiento profundo del proceso. A partir de esta perspectiva, se hace necesario incorporar datos cuantitativos y cualitativos, con la finalidad de abordar las dimensiones del proceso productivo de una manera más global y polifacética.
8. Mejorar el proceso, para lo cual se determinan acciones concretas conformando una programación orientada a esos efectos.

El ciclo de mejoramiento tiene principio, pero no fin. Los procesos son dinámicos en el tiempo y lo que hoy es satisfactorio para el cliente, mañana puede que no lo sea.

El Instituto Nacional de Calidad de Uruguay (INACAL), organismo asesor técnico responsable de realizar los procesos de evaluación de calidad a nivel nacional, en diversos sectores de la actividad económica del país, define el modelo de mejora continua de la siguiente forma:

*“...metodología que permite realizar el autodiagnóstico de las organizaciones, en base a lo cual es posible elaborar una estrategia y un plan de mejora de la calidad aplicable a cualquier entidad sin importar su tamaño, rubro o finalidad”<sup>15</sup>.*

En la literatura consultada se plantea conveniente, contar con una estructura organizativa responsable del proceso de mejora. Se considera de importancia, la integración de un grupo de trabajo formal que se vincule con los máximos niveles gerenciales se ocupe de desplegar el proceso, de controlarlo y de rendir cuentas a la organización sobre la marcha de este. Similar nivel de importancia se les otorga a los procesos participativos, como eje para involucrar a los grupos de trabajo operativos en las transformaciones.

Al respecto, el profesor Villar, referente nacional e internacional en el área de la gestión hospitalaria, define que los grupos participativos tienen ciertos propósitos, tales como:

*“Contribuir a desarrollar y perfeccionar la empresa; lograr que el lugar de trabajo sea cómodo y rico en contenido; aprovechar y potenciar al máximo todas las capacidades del individuo, partiendo de la base de que el factor humano es el activo más importante de la empresa y que su mejoramiento constante tiene un efecto multiplicador”<sup>16</sup>.*

Por lo antes mencionado, para que las transformaciones se concreten es necesario el involucramiento y aprendizaje de todos los niveles de la organización en el proceso de evaluación institucional. Al respecto Bolívar plantea: *“La finalidad de la autoevaluación de la escuela no puede ser otra que la mejora de los resultados, convirtiéndose en un dispositivo para detectar problemas, valorar y consensuar las iniciativas de mejora”<sup>17</sup>.*

### *Evaluación de calidad en las instituciones de educación superior*

La profesora Cano, expone varios enfoques del concepto de calidad y desarrolla uno propio, que, a nuestro criterio, refleja la complejidad del término en el ámbito educativo:

*“Calidad es, como hemos dicho, un concepto relativo y dinámico, que depende de los momentos históricos y que está en función de los valores que cada uno tenga. Por lo tanto, es variable a lo largo del tiempo y el espacio. La calidad está, por lo tanto, relacionada con parámetros temporales, ideológicos, económicos y es imposible, por ello, llegar a consensuar una definición válida para cualquier contexto y época”*<sup>18</sup>.

Bolívar<sup>19</sup>, destaca la tesis del investigador David Nevo, quien plantea que el involucramiento de los profesores en los procesos de evaluación de la calidad académica es más productivo que amenazadora. El docente conoce la práctica y por ello puede aportar a su crítica y renovación.

Fernández, afirma que existen varias concepciones de calidad en los servicios de educación superior, de acuerdo con la diversidad de opiniones de los actores involucrados:

*“Para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a las competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano, a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano”*<sup>20</sup>.

En otro artículo, Fernández menciona los requisitos fundamentales de los procesos de evaluación institucional según Tyler y Bernasconi. Estos autores plantean que se necesita “*coraje*”, para realizar el “*autoexamen*” de la organización, asumir los compromisos colectivos para superar las “*debilidades*” e identificar las “*fortalezas*”. Estos procesos deben ser asumidos como un “*ejercicio de introspección*” y sustentarse en el rigor metodológico de una “*investigación científica, sin conformarse con respuestas*”

*fáciles”*<sup>21</sup>.

Uribe<sup>22</sup>, plantea una serie de propuestas para mejorar los procesos de evaluación de la calidad en las IES, que se detallan a continuación:

1. Clasificar los servicios académicos en función del tamaño, matrícula, presupuesto, especialidad, región y otras características, para agruparlos por áreas de especialidad y analizar calidad de acuerdo con las particularidades.
2. Definir estándares comunes de calidad para establecer comparaciones internas e internacionales.
3. Sistematizar los procesos de autoevaluación.
4. Diseñar un sistema de información que permita la actualización, control y una mayor efectividad en los resultados.
5. Definir un lenguaje común para contextualizar a los actores del proceso.
6. Desarrollar planes de capacitación permanente para ampliar el espectro de actores involucrados en el proceso.

La investigadora Corengia, realiza algunas reflexiones sobre el aprendizaje que se generó en la universidad Austral, a partir de haber perfeccionado los instrumentos, procedimientos y sistemas de información para la autoevaluación:

*“Si bien ningún modelo ni proceso de estas características es transferible en su totalidad a otra universidad, se considera que el mismo puede servir de “plataforma base” readaptándose a las características de contexto, tipo de gestión, tamaño, antigüedad, perfil institucional, cultura, génesis histórica, etc. de la institución que lo adopte”*<sup>23</sup>.

Desde otras miradas, en países que gozan de mayor experiencia en los sistemas de evaluación y acreditación de la IES, se afirma la necesidad de contar con patrones de calidad, instrumentos, informaciones, procedimientos y guías que favorezcan la construcción de una cultura de la autoevaluación. A partir del análisis de estos aspectos, se entiende que, para desarrollar un proceso de autoevaluación, no sólo interesa el contenido de las diferentes dimensiones o variables a estudiar en una IES, sino además debe importar el enfoque metodológico con el cual se diseña y se lleva a la práctica.

A continuación, se analizan algunas propuestas de evaluación de las IES a nivel de Europa y de América Latina, con la finalidad de observar las características y evolución de estas.

En el informe de la European Association for Quality Assurance in Higher Education<sup>24</sup>, se sintetizan una serie de criterios y procedimientos acordados por el conjunto de los países europeos, para encaminar políticas de garantía de calidad en las IES. La propuesta se compone de siete ejes fundamentales: políticas y procedimientos para el aseguramiento de calidad; aprobación y revisión periódica de los programas y de los títulos otorgados; evaluación de estudiantes; aseguramiento de la calidad del profesorado; recursos educativos y asistencia a los estudiantes; sistemas de información y sistemas de información pública.

Los países de Europa han creado varias agencias y sistemas para la evaluación de la educación superior a punto de partida del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual tiene dentro de sus objetivos la cooperación entre los países del bloque, para asegurar niveles de calidad y metodologías comparables. Este modelo, establece directrices generales, dejando liberada la adecuación del marco normativo a cada servicio, en el ejercicio de su autonomía. No obstante, se incorporan una serie de criterios para garantizar la calidad de la educación universitaria, acreditando de manera periódica el ejercicio de los egresados, promoviendo la difusión de determinada información pública obligatoria, entre otros mecanismos que operan explícitamente para lograr un mercado control social sobre las IES.

En el marco del EEES, las reformas de las actuales titulaciones universitarias tienden a procurar una formación que garantice la empleabilidad de los egresados, favoreciendo su inserción laboral. Con ese fin, se ha dado lugar a numerosos estudios sobre las competencias más demandadas en el mercado de trabajo. Martín del Peso et al, relevaron la opinión de los empleadores sobre este tema, a partir de una encuesta telefónica realizada a 564 empleadores y un estudio cualitativo complementario. Se recogieron las opiniones sobre las habilidades sociales y las características personales del “*titulado ideal*”<sup>25</sup>. En función de ello, es notoria la relevancia que se otorga a los indicadores de resultado, particularmente en la vinculación con el mercado de trabajo, el prestigio de los graduados, el nivel de empleo, la generación de talentos, los niveles de

investigación y participación en proyectos de interés social. Así también, se considera el reconocimiento internacional que logra la institución a través de su cuerpo académico.

En síntesis, los países europeos gozan de tener una extensa trayectoria en estos procesos, aplicando directrices y criterios de calidad de mayor exigencia, pero con un gran caudal de autonomía para desarrollar las prácticas por parte de las IES que integran el EEES.

En relación con la evolución histórica del tema en América Latina y el Caribe, se observan procesos dispares. Según el informe de situación realizado por los profesores Espí et al <sup>26</sup>, el sistema de educación superior en Cuba desarrolló los primeros antecedentes de evaluación institucional en el año 1978, a nivel de las IES. A través de la evolución de las diferentes versiones del modelo cubano, se pusieron en práctica métodos de medición y control preestablecidos. Se transitó desde una concepción ocupada en la verificación de normas y procedimientos con el propósito de rendir cuentas sobre la producción, hacia propuestas dirigidas a la mejora continua de la gestión académica en los servicios universitarios. En las sucesivas transformaciones, se fue forjando una cultura de la autoevaluación, sustentada en métodos y técnicas para el desarrollo de programas de garantía de calidad, con propuestas de autorregulación y planes de mejora. En el año 2011 comienzan los procesos de acreditación, con la difusión de los resultados a la comunidad universitaria y a la sociedad en su conjunto.

García et al, conformaron un grupo técnico con el propósito organizar un Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (SEACESALC). A partir de las opiniones de calificados expertos que integran la Red Internacional de Evaluadores y la Secretaría General de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), se definieron los aspectos conceptuales y metodológicos para desarrollar el “*Modelo V - proceso de evaluación planeación*”<sup>27</sup>, del cual se destacan las siguientes características:

- Trabaja sobre un modelo de gestión de análisis estructural integrativo, que profundiza en los procesos, identifica las causas de los problemas y encamina soluciones para la mejora continua.

- Propicia la articulación de los procesos de evaluación - planeación, respetando la heterogeneidad de las instituciones y de los sistemas de educación superior.

- Analiza las organizaciones sobre cuatro ejes o referentes: Institucional o denominado “Ser”; Disciplinario o denominado “Saber”; Profesional o “Saber hacer” y Social o denominado

*“Saber para quién se es, se sabe y se hace”.*

A su vez la metodología empleada articula tres ejes de estudio:

1. *Superestructura*, que incluye a todos los aspectos que integran el marco normativo rector de la formación profesional.
2. *Estructura*, refiere a la organización de las funciones sustantivas, tales como el plan estudios, programa de investigación y desarrollo, vinculación con el medio, entre otros.
3. *Infraestructura*, incluye a los recursos y condiciones físicas, logísticas, financieras, así como los sistemas de información y gestión que se desarrollan en la organización.

Según González y Santamaría, el propósito de la autoevaluación en una IES debiera trascender la meta específica de la acreditación y al respecto expresan:

*“... la autoevaluación es un ejercicio propio de la libertad y autonomía de cada institución educativa. Cuando la acreditación se convierte en el marco de referencia sustantivo y en el fin último, la autoevaluación se convierte en un evento circunstancial cuyo referentes son los criterios del organismo acreditador, y no la contrastación entre su deber y querer ser con respecto a su ser y quehacer; es por ello que, por definición, la autoevaluación es un ejercicio de autoestudio, autoanálisis y autorregulación para el mejoramiento permanente; en lugar de asumir que la autoevaluación es « para la acreditación »”<sup>28</sup>.*

La experiencia mexicana es pionera en Latinoamérica y ya lleva dos décadas de desarrollo, por lo cual se ha convertido en un referente para los países de la región.

Arizabaleta y Ochoa, aportan sobre el sentido de la “*inclusión educativa*” en las IES de Colombia. Se trata de identificar barreras de aprendizaje para la formación universitaria en determinados grupos sociales, de manera de “*reducir las brechas entre los individuos, poblaciones, regiones e instituciones*”.<sup>29</sup>

En el contexto de América del sur, donde la implantación de estos procesos ha sido más tardía, subsisten algunas dificultades y contrastes en el desempeño de estos programas de evaluación para las IES. En un artículo editado por Gómez <sup>30</sup>, se analiza la importancia y dificultades para sostener los sistemas de información para la evaluación institucional y acreditación de carreras en el modelo argentino.

A manera de síntesis, Lamarra resume con claridad el estado del tema desde una visión regional:

*“La legislación específica sobre educación superior y sobre evaluación y acreditación, dictada en la última década, se ha constituido en una base significativa para la reforma y mejoramiento de este nivel en la región. Ha brindado la oportunidad de establecer parámetros comunes de calidad para la integración de los sistemas de educación superior y las posibilidades de generar acciones que tiendan hacia la convergencia en un espacio común regional. Sin embargo, todavía existe una falta de adecuación de los estatutos, reglamentos y prácticas de las instituciones de educación superior en relación con los procesos de aseguramiento de la calidad”* <sup>31</sup>.

En el Uruguay, la Universidad de la República (UDELAR) a través del Consejo Directivo Central, define en el año 1998, un grupo de trabajo para establecer los *Lineamientos para un Programa de Evaluación Institucional*. Posteriormente, en el año 2000, la UDELAR edita un documento oficial llamado *“Pautas para la presentación del informe de autoevaluación”*. Estas orientaciones, fueron el resultado de acciones de cooperación internacional provenientes de la UNESCO, del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y de la Red de Educación Superior (REALC). Constituyen un valioso aporte para los servicios universitarios, como punto de partida para la unificación de criterios conceptuales y metodológicos de los procesos de autoevaluación institucional para las IES de la UDELAR. En dicho documento, se define la evaluación institucional como: *“... la formulación de un juicio de valor mediante el cual se procura calificar una actividad de modo sistemático y riguroso”*. <sup>32</sup>



Así también, se detallan algunos criterios generales para realizar el proceso de autoevaluación, tales como: la generación de la información significativa, la participación del colectivo institucional, el análisis de la situación diagnóstica, la expresión de juicios de valor, la definición de recomendaciones y de medidas para la superación académica.

Martínez describe el proceso de evaluación institucional a nivel de la UDELAR como un “*modelo de evaluación autorregulado*”<sup>33</sup>. Lo consideran una herramienta estratégica que estimula la cultura de la autoevaluación y la mejora de calidad, a través de un análisis interno con miras a la identificación de fortalezas y debilidades. Supone el control y seguimiento periódico desde los órganos de gobierno, la definición política de las autoridades del servicio para llevar a cabo el proceso de autoevaluación, el estudio de los resultados y el análisis comparativo con el proyecto estratégico del servicio universitario.

Para profundizar en el tema, se analiza un artículo publicado por Contera, donde se formulan una serie de interrogantes y algunas reflexiones, plenamente compartidas con la investigadora. En base a ellas, se entiende que no es suficiente con establecer pautas generales desde el nivel central para llevar a cabo los procesos de autoevaluación institucional, de manera coherente con los propósitos que se pretenden lograr. Esta autora trabaja algunos conceptos interesantes, tales como: “*reacciones adversas*” y “*espacios de contradicción*”<sup>34</sup>. En ese sentido, la profesora Contera hace referencia a la exposición social que implica para las organizaciones, transitar un proceso de evaluación. Concretamente, lo que significa estar preparados colectivamente para asumir los juicios positivos y negativos de diversa naturaleza sobre el funcionamiento institucional. A partir de estos hechos, se generan críticas, desajustes, malestares, comparaciones y procesos de toma de decisiones en potenciales ambientes de conflicto. Para superar estos aspectos, la docente reflexiona sobre la necesidad de trabajar de manera consciente y participativa, construyendo una cultura de la evaluación. Ello implicaría naturalizar la crítica, realizando el análisis periódico de las brechas identificadas entre el deber ser y los resultados reales. Esta cultura, debiera ser entendida y trabajada como un proceso de conciencia colectiva. Si se instala gradualmente, contribuye a asumir el error y el perfeccionamiento de los procesos, como una unidad dialéctica e inherente a la responsabilidad humana individual y social de la organización. La misma autora propone una estrategia posible para disminuir los eventos conflictivos y construir cultura de

calidad, si se dispone de una serie de procedimientos internos, ordenados y adaptados a la realidad concreta de la organización educativa.

Kremer, en la conferencia realizada en el marco de las Jornadas sobre Planeamiento Estratégico, Información y Evaluación en la Universidad, plantea la complejidad y magnitud que ha adquirido la universidad pública en Uruguay. En función de ello, manifiesta que: *“El proceso de evaluación institucional requiere de una investigación analítica”* <sup>35</sup>, encaminada a identificar objetivamente el cumplimiento de las metas definidas, los medios humanos y materiales disponibles, las actividades y los resultados obtenidos. Considera relevante la selección de las informaciones para la construcción de los juicios de calidad, a través de elementos mensurables, confiables y pertinentes. En el mismo sentido, jerarquiza la capacidad autonómica de los servicios universitarios, lo que constituye un valor indispensable para el desarrollo de la libertad académica y la creatividad científica.

#### ***Evaluación de calidad en servicios universitarios que forman profesionales de enfermería***

En el informe de la OPS, realizado en el marco del Proyecto de Desarrollo de Recursos Humanos para la Salud en el año 2011, se analizan tendencias y se formulan recomendaciones para orientar la educación en ciencias de la salud hacia la Atención Primaria en Salud (APS). Allí se plantea la necesidad de impulsar los procesos de acreditación de las carreras de ciencias de la salud.

En la síntesis realizada por la representante de Asociación Latino Americana de Escuelas y Facultades de Enfermería (ALADEFE), se señalan avances en el perfil profesional de enfermería en la región. Los planes de estudio se centran en los aspectos epistemológicos, en el cuidado de las personas y en los aspectos éticos del ejercicio profesional. Se incorporan competencias basadas en la promoción de la salud, orientando a las mejoras en las condiciones de la calidad de vida, el confort de los enfermos y su familia. Según lo manifestado por esta representante, quedan algunos aspectos a continuar trabajando, tales como:

*“Algunos desafíos puntuales de la educación en enfermería pasan por la formación de alto nivel de los docentes en un contexto de escaso presupuesto; la participación en la toma de decisiones en un entramado de poderes; la formación por*

*competencias frente a la autonomía profesional y universitaria; cerrar la brecha que existe entre la academia y los servicios y; hacer realidad la interdisciplinariedad en la formación, en la investigación y en la práctica”* <sup>36</sup>.

En el Foro Internacional sobre Investigación y Educación Superior en Enfermería celebrado en España, se realizó una declaración en relación con el conocimiento enfermero, llamada Declaración de Granada en 2012, en la misma se expresa lo siguiente:

*“El conocimiento enfermero es el legado que la Enfermería como ciencia dirigida al cuidado de las personas entrega para el bien de la humanidad. (...) Sin embargo, existe una preocupante tendencia a desestimar el conocimiento producido por las enfermeras, minimizando su función social y su capacidad para producir beneficios directos en la ciudadanía. Unas veces son los sistemas de salud quienes relegan el ejercicio de la Enfermería a posiciones de subalternidad; otras veces son las políticas de gestión del conocimiento, instrumentalizadas por sectores hegemónicos de la ciencia, las que excluyen el conocimiento aplicado y sus soportes, interrumpiendo o alterando los procesos naturales de producción, difusión y consumo”* <sup>37</sup>.

Según Gillet, hay quienes opinan que la formación de enfermería está *“sobredimensionada”*<sup>38</sup>. El autor realizó un análisis crítico de diversos artículos publicados en periódicos británicos, de la década 1999 y 2009. De allí surge, que el incremento de los niveles de reclutamiento y formación de enfermeras se ha debido a las demandas crecientes de cuidados a la población. Se concluye, en que el nivel de formación actual produce enfermeras que son *“demasiado inteligentes para cuidar”*.

Reina, analiza la Declaración de Granada y entiende que la disciplina enfermera ha tratado de integrar el conocimiento científico disponible y ser cada vez más útil en la práctica de los cuidados. En la actualidad, la evaluación de las disciplinas científicas se focaliza en el impacto científico y económico de la investigación, desestimando el *“impacto social”* <sup>39</sup>. Por ello, se debiera defender al conocimiento enfermero, reconociendo su contribución al desarrollo humano.

En cuanto a las experiencias desarrolladas a nivel de centros formadores de licenciados en enfermería, el modelo de evaluación y acreditación colombiano se encuentra entre los más avanzados. Tiene un enfoque holístico de la IES y desarrolla estudios sistemáticos a nivel de la eficiencia terminal, con exámenes específicos para

evaluar competencias antes de que el egresado se incorpore al mercado laboral. La tendencia de desarrollar los programas de estudio y perfiles de egreso en base a competencias proviene de los países europeos. En el escenario latinoamericano, el área de la formación superior de enfermería plantea ciertas particularidades. Sobre este aspecto, un artículo de Cadena et al expresa:

*“Actualmente, se considera que la educación en enfermería en América Latina ha avanzado en la actualización de sus planes curriculares, los cuales se han desmedicalizado progresivamente en sus programas, en la medida que se ha comprendido el objeto de estudio y la dimensión disciplinar, sin dejar de reconocer que los programas de mayor nivel se encuentran en países y universidades que han desarrollado procesos de autoevaluación y acreditación, así como una cultura de compromiso con la calidad del proceso enseñanza aprendizaje”*<sup>40</sup>.

Según la Dirección de Enfermería de la Secretaría de Salud de México, la calidad de los recursos humanos de enfermería impacta en la atención a la población y está condicionada en gran medida, por el nivel de vinculación entre los servicios formadores y prestadores sanitarios. Por ello, la mejora de la educación deberá ser un tema de gestión permanente en las agendas de las instituciones de salud y educativas<sup>41</sup>.

Guzmán, refiere a las particularidades que deben tenerse en cuenta en los procesos de gestión y autoevaluación institucional que se desarrollan en centros formadores de licenciados en enfermería:

*“La Escuela de Enfermería es una organización compleja que gestiona la enseñanza y el aprendizaje de la Enfermería, fenómenos dinámicos que no pueden verse separados de otros aspectos que están involucrados en la administración de recursos como son la planta física, el acceso a las tecnologías informáticas, la cantidad y calidad del personal docente y administrativo, los recursos financieros, entre otros. Este proceso de gestión tiene como propósito articular estos elementos para lograr el mejor resultado por lo que es preciso indagar y dar seguimiento a las necesidades e inquietudes de los actores, así como a la evolución de los asuntos organizativos”*<sup>42</sup>.

Ochoa<sup>43</sup>, publica un artículo donde se analizan los efectos de la consigna: *“La autoevaluación, un compromiso de todos”*, para promover la participación colectiva en los procesos de acreditación de la carrera de enfermería en la universidad de Colombia.

Se concluye, en que, mediante la orientación a través de pautas generales, con un enfoque metodológico común y herramientas propias, fue posible lograr un autoanálisis provechoso, confiable, factible y compartido por la comunidad educativa.

La división de recursos humanos del Ministerio de Salud Pública de Uruguay, en el año 2013, realizó la medición de las “*Metas Regionales en materia de recursos humanos para la salud 2007-2015*”. En lo que respecta a la enfermería universitaria del país, la autoridad ministerial asume como necesaria, la cooperación entre las instituciones formadoras de recursos humanos y los servicios asistenciales, con el propósito de generar profesionales sanitarios que satisfagan las necesidades de salud de la población. En el informe técnico, no sólo se reconocen las carencias cuantitativas, sino que se analiza el lento incremento de los egresados y a la necesidad de desarrollar los Equipos Básicos de Salud (EBS), como estrategia clave para el cambio del modelo asistencial <sup>44</sup>.

En las conclusiones del Debate Nacional de Enfermería, llevado a cabo en el año 2014, se expresa claramente la preocupación del colectivo por mejorar los niveles de integración en las políticas públicas y en los niveles de decisión gubernamentales. El informe documenta la necesidad de seguir incorporando profesionales de enfermería para avanzar en la reforma del sistema sanitario uruguayo y perfeccionar el aporte del área disciplinar <sup>45</sup>.

La Facultad de Enfermería de la UDELAR, es el único centro estatal de formación de enfermeros de nivel universitario, con competencia a nivel nacional. En el año 2009, se llevó a cabo la primera experiencia de autoevaluación institucional, empleando las pautas establecidas por la universidad. Posteriormente, se decide postular al Sistema de Acreditación Regional de Carrera Universitarias (ARCU-SUR), por lo cual se impone implementar un nuevo proceso de autoevaluación institucional. En función de la experiencia vivida y de los antecedentes analizados, se desarrolló una investigación, con el objetivo de diseñar y validar una guía metodológica para implementar el proceso de autoevaluación. Se generó una herramienta de gestión, respetando las directivas centrales de la universidad y favoreciendo el análisis del sistema en su conjunto, así como los procesos fundamentales, con identidad y autonomía.

## **CONCLUSIONES:**

Se puede afirmar que el proceso de autoevaluación de un servicio universitario

implica el abordaje de un fenómeno social complejo. Los aportes teóricos mencionados hasta el momento describen diversas aristas de la complejidad propia de los servicios universitarios, así como el conjunto de elementos que se ponen en juego al asumir la responsabilidad de llevar a cabo un proceso de autoevaluación institucional. En ese sentido, las universidades deben establecer sus estrategias de desarrollo, sobre la base de modelos organizativos que respeten las particularidades sin descuidar el perfeccionamiento académico. Es por ello, que más allá de los aspectos tecnológicos investigados, nos interesa focalizarnos en las lecciones aprendidas a partir de la prueba práctica del proceso de autoevaluación.

En primera instancia, se hace necesario establecer algunos parámetros comparativos con la experiencia de autoevaluación implementada en el año 2009. Lo más destacado por los participantes, a pesar de contar con las pautas definidas por la UDELAR en ambas instancias, fue el hecho de disponer de un dispositivo que organiza la información y los pasos a seguir, dando coherencia interna al proceso. La guía metodológica acompañada de un instructivo orientó a los actores institucionales en función de evaluadores, a involucrarse organizadamente con los diferentes procesos productivos, mediante una serie de informaciones recopiladas que actuaban de evidencias para juzgar la calidad en cada uno de los aspectos. No obstante, las pruebas realizadas demostraron que aún persisten carencias de información institucional para valorar el estado de algunos componentes. En tal sentido, el reconocimiento y aceptación de este problema por parte del colectivo de actores participantes, podrían transformarlo en una oportunidad de mejora, dado que la mayoría de ellos están vinculados directamente a los organismos de cogobierno universitario de la Facultad.

De los aspectos analizados en relación con la interacción permanente entre Estado, Universidad y Mercado, surge que la formación de profesionales de enfermería no es un tema exclusivo del sector educativo, ya que no puede desconocer las necesidades de salud de la población, ni los cambios a nivel científico, ni la dinámica de un mercado de trabajo precarizado y globalizado. Las crecientes demandas de cuidado, las innovaciones generadas a nivel de la profesión de enfermería en la región, entre otros aspectos, hacen a la necesidad de repensar el perfil de competencias, ajustándolo en armonía con las necesidades emergentes de la población y en conjunto con el sector asistencial.

Otra conclusión relevante, refiere a que el proceso de autoevaluación institucional requiere de la participación real y de la crítica libre de los actores, como medio para comprometerse con las alternativas de mejora de la calidad. La prueba piloto dejó de manifiesto la necesidad de vencer las resistencias al libre intercambio de ideas y trabajar sobre estos aspectos de manera formal, mediante programas de capacitación de los recursos humanos en la Facultad de Enfermería.

*La pluralidad y la diversidad de pensamientos que hacen a la esencia del ser universitario, deben estar unidas al ejercicio de una crítica constructiva, que tenga siempre como norte y eje principal el desarrollo de la organización. En función de ello, el papel de los directivos es relevante para conducir los procesos de autoexamen y orientar los cambios necesarios, garantizando la libertad de opinión. La experiencia de autoevaluación permite generar un ciclo vital en la organización, dejando un caudal de aprendizajes diversos a estudiantes, profesores, administrativos y directivos, los que se podrían resumir en la siguiente reflexión final:*

*“Deberíamos ser capaces de conocernos sin miedo, para convivir con nuestras virtudes, diferencias y dificultades. Construir una cultura con identidad, implica tener orgullo de ser nosotros mismos, desarrollar capacidades para convivir con las discrepancias, con los conflictos y lograr la concreción de objetivos comunes, en beneficio del colectivo social del cual formamos parte”<sup>46</sup>.*

## **REFERENCIAS**

1. Arocena R. Una perspectiva de la segunda Reforma Universitaria. Reforma Universitaria: universidades latinoamericanas y desarrollo. En: 2º Seminario Internacional Universidad-Sociedad-Estado, ed. Asociación de Universidades Grupo Montevideo; 2011. p. 9-18
2. Lipsman M. Evaluación de la docencia, formación docente y autoevaluación en la universidad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* [Internet]. 2012 [citado 14 Feb 2014];5(1): 290-300. Disponible en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art21.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art21.pdf)
3. Maldonado JA. Fundamentos de calidad total. Los gurús de la calidad total y sus principios. Enciclopedia Virtual, eumed.net.[Internet].2011 [citado 14 Feb 2014]; Disponible en: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011f/1117/gurus.html>

4. Suárez MF. Encontrando al Kaizen: un análisis teórico de la mejora continua. Facultad de Ciencias Económicas y empresariales. Universidad de León, España [Internet]. 2009 [citado 9 de julio 2015];3-4. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3117757.pdf>
5. Almuíñas J.L. y Galarza J. La planificación estratégica en las instituciones de educación superior: modelo teórico y metodológico para su implementación. En: La planificación estratégica en las instituciones de educación superior. Montevideo: Tradinco; 2013.p 41-59.
6. López O., García J., Batte I. y Cobas ME. La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior. *EDUMECENTRO*. 2013; 7(4):196-215. Disponible en: <http://www.revedumecentro.sld.cu>
7. González H. El recurso humano como eje de la calidad [Internet]. 2013 [citado 9 de julio 2015]. Disponible en: <https://calidadgestion.wordpress.com/tag/peter-drucker/>
8. Rovere M. Planificación estratégica de recursos humanos en salud. Segunda edición. Washington: OPS; 2006. p.39-41
9. - Vigo P., Segrea J., León B., López T., Pons J. y León C. Autoevaluación institucional. Una herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios. *MediSur*. 2014; 12(5):743-735. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.phpscript=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2014000500008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S1727-897X2014000500008&lng=es&tlng=es)
10. Figueroa I. Y Muñoz Y. La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* [Internet]. 2014; [citado 9 de julio 2015]; 8(2):192. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994305.pdf>
11. Ferreira A. y Martínez J. Gestión de planes y programas. Un enfoque de calidad a las intervenciones en salud. Montevideo, Uruguay: Grupo Magro Editores; 2017. p.101- 103.
12. Jaya A., Quizhpe V. Y Guerra R. *Gestionando la calidad en la educación superior. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*; 2017 ISSN:



- 1989-4155. Disponible en:  
<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/02/calidad.html>
13. Carnota, O. Gerencia sin agobio: un aporte a la eficiencia personal e institucional. La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 2011. p. 71- 84.
  14. Mariño Navarrete, H. Gerencia de procesos. México: Alfaomega; 2013. p.43- 46.
  15. Instituto Nacional de Calidad. Mejora de la calidad en la salud en Uruguay. Proyecto “Libro Blanco”. 2015: 16-17. Disponible en:  
[www.inacal.org.uy/files/userfiles/novedades/libroblanco.pdf](http://www.inacal.org.uy/files/userfiles/novedades/libroblanco.pdf)
  16. Villar H. Gestión de servicios de salud. Montevideo: Zona Editorial; 2012. p.358-360
  17. Bolívar A. La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa* [Internet]. 2014; [citado 9 de julio 2015] 14: 11-13. Disponible en: [www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones\\_files/Reciente4\\_1.pdf](http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente4_1.pdf)
  18. Cano E. Evaluación de la calidad educativa. Madrid: Editorial La Muralla; 1998. p.10-11. Disponible en:  
[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/ECPI\\_Cano\\_3\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/ECPI_Cano_3_Unidad_1.pdf)
  19. Bolívar A. Recesiones de libros. Nevo, D. Evaluación basada en el Centro. Un diálogo para la reforma educativa. Bilbao: Mensajero. Universidad de Granada. Profesorado, revista de currículum y formación del profesor [Internet] 1997; [citado 12 de julio 2014]; 1(1): 1-2. Disponible en:  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev11re.pdf>
  20. Fernández N. La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe. Situación, tendencias y perspectivas. Capítulo 2: La calidad de la educación superior en América Latina. Buenos Aires: IESALC/UNESCO; 2004. p.47-50. Disponible en: [www.umsa.edu.ar/wp-content/uploads/2015/08/FERNÁNDEZ\\_LAMARRA-1.pdf](http://www.umsa.edu.ar/wp-content/uploads/2015/08/FERNÁNDEZ_LAMARRA-1.pdf)
  21. Fernández N. Educación superior y calidad en América Latina. Los procesos de evaluación y acreditación. Capítulo 2: La calidad de la educación superior: Concepciones. IESALC y EDUNTREF; 2007.p.42-46. Disponible en:  
[www.umsa.edu.ar/wp-content/.../FERNÁNDEZ-LAMARRA-2.pdf](http://www.umsa.edu.ar/wp-content/.../FERNÁNDEZ-LAMARRA-2.pdf)
  22. Uribe A. Percepción del modelo de acreditación por alta calidad de programas universitarios en Colombia. Reporte preliminar de investigación. *Gestión y*

- Estrategia* [Internet] 2014; [citado 9 de julio 2014]; 45:109-119. Disponible en: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=31&sid=bf7814e5-ae3b-4867-a706-ac97e1039b54%40sessionmgr4007&hid=4111>
23. Corengia A. Un modelo (y un proceso) de autoevaluación institucional para universidades: el caso de la universidad Austral. *Debate universitario*; 2016;4(8),11-12. Disponible en: <http://portalreviscion.uai.edu.ar/ojs/index.php/debateuniversitario/article/view/v4n8a02/8>
24. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Informe de ENQA sobre Helsinki. 2005; 18-20. Disponible en: [http://www.cna.gov.co/1741/artles-1865ic02\\_Criterios\\_Calidad\\_Europa](http://www.cna.gov.co/1741/artles-1865ic02_Criterios_Calidad_Europa)
25. Martín del Peso M., Rabadán A.B. y Hernández J. Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*; 2013; 360: 244-267. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-110
26. Espí N., Cruz E., Martín E., Iñigo E., Viñas S., Tristá B., López A. y Masjuán M. El sistema de educación superior de la República de Cuba. Junta de Acreditación Nacional, Ministerio de Educación Superior de Cuba [Internet] 2011. [citado 19 de agosto 2013]; 2-5. Disponible en: <http://www.universia.net/wp-content/uploads/Cuba.pdf>
27. García de Paredes G., Cordera R., Peralta J., Santamaría R. y González J. Sistema de evaluación, acreditación y certificación de educación superior en América Latina y el Caribe. Problemática regional y plan general integral de desarrollo. México: UDUAL; 2008:8-10. Disponible en: <s8e57b3e8f6752499.jimcontent.com/download/.../seacesalc.pdf>
28. González J. y Santamaría R. Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Educación*; 2013; 22(43):142. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056909.pdf>
29. Arizabaleta S. y Ochoa A. Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional; 2016; 45:41-52. Disponible en: [www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf)

30. Gómez J. Los mecanismos de evaluación institucional y acreditación de carreras y la calidad del sistema universitario argentino. *Debate Universitario*; 2016; 4 (8): 33-36. Disponible en: <http://portalreviscion.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/v4n8a03>
31. Fernández N. y Pérez C. La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo, situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación comparada*; 2016. p. 137- 143. DOI: 10.5944/reec.27.2016.15044
32. Universidad de la República (Uruguay). *Pautas para la presentación del informe de autoevaluación*. Montevideo: UDELAR; 2000. p. 2-4.
33. Martínez F. y Eulalio N. Pautas para la elaboración de planes de mejora basados en el planeamiento estratégico. Montevideo: Comisión Central de Evaluación Institucional, Universidad de la República; 2006.p. 63-67.
34. Contera C. Problemáticas en torno a la evaluación institucional. ANEP- Departamento de Ciencias de la educación. Consejo de Formación en Educación [Internet] 2011. [citado 19 de agosto 2013]; 4-7. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=209715>
35. Kramer R. La evaluación institucional y la acreditación de carreras en la UDELAR. Jornadas sobre Planeamiento Estratégico, Información y Evaluación en la Universidad. Montevideo, Uruguay. 20 al 22 abril del 2015. Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/37197/refererPageId/12>
36. Borrell RM, Malvares S. y Frías R. Educación en ciencias de la salud hacia la APS y libros de texto. Informe de la reunión en Cartagena de Indias. OPS/OMS; 2011.p.14-25. Disponible en: <http://www.paho.org>
37. Foro Internacional Investigación y Educación Superior en Enfermería. Declaración de Granada Fundación Índex [Internet] 2012. [citado 19 de agosto 2014]; Disponible en: <http://www.index-f.com/rie/inicio.php>
38. Gillett K. A critical discourse analysis of British national newspaper representations of the academic level of nurse education: too clever for our own good? *Nurs Inq*; 2012,19: 297–307. DOI: 10.1111/j.1440 1800.2011.00564.

39. Reina M. Defender la ciencia y la investigación ¿pero de quién? *Rev. Paraninfo Digital*; 2013,18. Disponible en: <http://www.index-f.com/para/n18/t002.php>
40. Cadena J., Olvera S., Pérez M., Balseiro A., Carmen L., y Matus R. Evaluación de la capacitación de enfermería en dos institutos nacionales de salud. *Enfermería universitaria*, [Internet] 2012. [citado 19 de agosto 2014]; 9 (3), 15-24. Disponible en:[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632012000300003&lng=pt&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632012000300003&lng=pt&tlng=es)
41. - Alcántara M A. La calidad de la atención de salud en México a través de sus instituciones: 12 años de experiencia. Secretaría de Salud. Subsecretaría de Integración y Desarrollo del Sector Salud. México, D.F.; 2012. p.198
42. Guzmán A. Gestión curricular: la experiencia de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad de Costa Rica. *Enfermería Actual en Costa Rica*; 2013; 24: 1-14. Disponible en: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/enfermeria/article/view/8407>
43. Ochoa M., y Noreña I. Reacreditación Programa de Enfermería Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá: en camino a la calidad de la educación. *Avances en Enfermería* [Internet] 2014. [citado 30 de agosto 2014];32(1):9-10.Disponible en:[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012145002014000100001&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012145002014000100001&lng=en&tlng=en)
44. Núñez S. Los desafíos de Toronto. Medición de las metas regionales de recursos humanos para salud 2007-2015. Uruguay. Montevideo: División Recursos Humanos del SNIS-MSP.2013. Disponible en: [http://www.msp.gub.uy/sites/default/files/archivos\\_adjuntos/Metas Regionales..Uruguay2013.pdf](http://www.msp.gub.uy/sites/default/files/archivos_adjuntos/Metas Regionales..Uruguay2013.pdf)
45. Pérez M., Lucas A., Acosta C., González S. y Burgueño X. *Debate Nacional de Enfermería 2014* ; 2014.p. 133-138.Montevideo: Facultad de Enfermería, Universidad de la República.
46. Cabrera A. Construyendo cultura de calidad en la Facultad de Enfermería de la Universidad de la República. Algunas reflexiones sobre la evaluación institucional. *Revista Uruguaya de Enfermería*; 2017; 12 (1): 260-267. Disponible en: <http://rue.fenf.edu.uy/rue/index.php/rue/article/view/221>