

La autoevaluación de carreras y la construcción social de la calidad. Requerimientos para su desarrollo en la Educación Superior Cubana

Rubén Cruzata Santos¹, Juan P. Febles Rodríguez² y Erenia de la C. Martínez Escoda³

¹Centro de estudios para la calidad educacional y empresarial; Universidad de Camagüey, Camagüey, Cuba.
ruben.cruzata@reduc.edu.cu

²Universidad de Ciencias Informáticas; Habana, Cuba. febles@uci.cu

³Centro de estudios para la calidad educacional y empresarial; Universidad de Camagüey, Camagüey, Cuba.
erenia.martinez@reduc.edu.cu

Recibido: 5 ago. 2019

Aceptado: 11 oct. 2019

RESUMEN

La autoevaluación debe caracterizarse por ser un proceso extensible a las partes interesadas en la formación profesional. Desde el estudio de su condición participativa, se aborda en la presente investigación, su aplicación y desarrollo en torno al enfoque de satisfacción de necesidades en la Educación Superior cubana. Se proponen vías para su implementación en las carreras universitarias en cuanto a una mayor gestión de la información y de la participación de los actores que intervienen a ese nivel de formación. Se expone un ciclo de mejoramiento que posibilita la realización de un análisis de la calidad a mayor profundidad, con lo cual se valora la consistencia de esos programas académicos y su aptitud para satisfacer las demandas del contexto social. Se apunta a la necesidad de repasar la autoevaluación como un proceso más consultivo y vinculante, al tiempo que se sugieren requerimientos para su desarrollo en correspondencia con una formación más equitativa y pertinente.

PALABRAS CLAVE: Autoevaluación; Partes interesadas; Participación

ABSTRACT

The self-evaluation of careers and the social construction of quality. Requirements for its development in Cuban Higher Education. The self-assessment should be characterized as an extensible process to the interested parties in the professional training. From the study of its participatory condition, its application and development around the approach of satisfaction of needs in Cuban Higher Education is addressed in this research. Avenues are proposed for its implementation in university careers in terms of greater information management and the participation of the actors involved in that level of training. A cycle of improvement is exposed that makes it possible to carry out a deeper quality analysis, which assesses the consistency of these academic programs and their ability to meet the demands of the social context. It points to the need to review self-assessment as a consultative and binding process, while suggesting requirements for its development in correspondence with more equitable and relevant training.

KEYWORDS: Self-assessment; Concerned parties; Participation

INTRODUCCIÓN

En todos los sistemas del contexto universitario, desde los más consolidados hasta aquellos que incipientemente estructuran procesos de aseguramiento de la calidad, se despliegan procesos evaluativos. Un punto común sobre esa idea, y en el que confluye el trabajo de las Instituciones de Educación Superior (IES), lo constituye la autoevaluación, como valoración necesaria y estrategia para la mejora académica e institucional (Cano, 2013; López, García y Addine, 2017).

Según el Glosario de la Red iberoamericana para la acreditación de la calidad de la Educación Superior (RIACES), la autoevaluación es un proceso participativo y se concibe como autoestudio o evaluación interna (2004, p.18). En cuanto a su utilidad, contribuye a detectar desajustes y promover acciones correctivas para el desarrollo de la calidad (Espí y Lemaitre, 2012), y en base a su aplicación es posible afirmar que se perfeccionan diversos modelos nacionales, metodologías y arreglos institucionales que muestran un posicionamiento determinado hacia el mejoramiento universitario.

A pesar de su importancia, la autoevaluación es un proceso con un escaso desarrollo (Dias, 2008; Espí y Lemaitre, 2012). Se apunta también en la literatura a su relación con la falta de tradición en la planificación y control en las IES, unido a la existencia de enfoques metodológicos poco desarrollados para recopilar, interrelacionar y usar la información (Pérez, Carbonell y Rodríguez, 2014; Aristimuño, 2015). De igual modo se señala a su realización con carácter formal y autocomplaciente, y con recurrencia, a la ausencia de una conciencia de necesidad de transformación para la mejora en los actores que intervienen en su ejecución (Arocena y Sutz, 2000; Caillón, 2012).

Dentro del contexto nacional, no se reporta mucha información sobre el desarrollo de la autoevaluación. No abundan experiencias documentadas a nivel institucional o de programas, que contribuyan a la comprensión de su puesta práctica, aun cuando constituye una etapa decisoria que asegura no solo la obtención de un estatus de acreditación, sino esencialmente a la validez de un buen hacer o desempeño. Según Galarza, Almuiñas y Marrero (2016), se hace imprescindible que las IES se planteen la necesidad de autoconocerse y autoevaluarse; otros autores insisten de igual modo en abordar este proceso (Brito, 2015; López, González y Valdivia, 2016; Brunner, 2016), lo que pudiera resultar en una creciente significación del mismo.

En el marco específico de las transformaciones del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, SEA-CU (JAN, 2019), la evaluación se define como una tarea compleja. Será efectiva cuando se logre el compromiso de todos los actores educativos en el proceso de formación de profesionales y en la medida que todos compartan ideales de calidad semejantes y participen en el proceso de autoevaluación (2019, p. 6). En correspondencia con la definición anterior, adquiere relevancia hacer de la autoevaluación un proceso más consultivo y vinculante. Para su desarrollo, pueden consignarse antecedentes teóricos recientes que apuntan al interés de incorporar puntos de vista y percepciones de esos actores o partes interesadas en relación con la calidad (Rosales, 2007; Noda, 2017) y al mismo tiempo, la necesidad de desplegar evaluaciones orientadas a la satisfacción de necesidades de esas partes en el contexto universitario (González, 2014; Pérez et al., 2014).

El desarrollo de la autoevaluación a través de la participación y satisfacción de las partes interesadas, es un aspecto que contribuye a la promoción de alternativas para fomentar la calidad en las carreras universitarias. Generar aportaciones al respeto, propiciaría situar en mejores condiciones a estos programas académicos para valorar su desempeño. En la Universidad de Camagüey (UC), desde el año 2012 se promueve la evaluación de la calidad a través de la satisfacción de necesidades. Este enfoque ha posibilitado establecer un esquema de participación como parte de un sistema de acciones de mejoramiento institucional para valorar los procesos y resultados de la formación profesional. En cuanto a la experiencia de la UC, como objetivo de este trabajo se formulan directrices y requerimientos que tributan al desarrollo de este importante proceso.

METODOLOGÍA

Incidir conceptual y metodológicamente en el desarrollo de la autoevaluación, conlleva a incorporar nuevos puntos de lectura en su ejecución como proceso. En cuanto a ello, se define la satisfacción de necesidades como enfoque principal de la investigación (Capelleras, 2001), con lo cual se valora la aptitud institucional para satisfacer las necesidades de las partes interesadas relacionadas con la actividad universitaria. Tales partes según las normas de

calidad, son individuos y entidades que aportan valor a las organizaciones, están interesados en sus actividades y son afectados por ellas (NC ISO 9004: 2009).

De igual modo, se define la autoevaluación como investigación aplicada (López et al., 2016), en tanto se busca promover el mejoramiento y la democratización de la evaluación a partir de los juicios e interpretaciones de esas partes para abordar la actividad mencionada. Se emplea la revisión bibliográfica para sistematizar antecedentes que connoten la producción teórica relacionada con el análisis de la calidad a nivel de carreras y su relación con el enfoque citado, y en igual sentido, la aplicación del método analítico sintético para valorar el desarrollo de la autoevaluación de carreras y su correspondencia con los requerimientos del SEA-CU.

Entre los métodos empíricos se utiliza el análisis documental, en función de la revisión de informes y planes de mejora de carreras que iniciaron sus procesos autoevaluativos en el período comprendido entre 2012-2018 en la UC. De igual modo se aplican entrevistas semiestructuradas a evaluadores expertos a nivel nacional y gestores universitarios, para determinar la conformación del sistema de partes interesadas que inciden directamente en el desempeño de tales programas académicos. En igual sentido, se formulan cuestionarios orientados a profesores, estudiantes, egresados, entidades empleadoras y otros actores individuales y colectivos, para diagnosticar en la universidad objeto de estudio, las necesidades relacionadas con los procesos y resultados de la formación. Se emplean además entrevistas grupales (grupo focal) para promover el consenso valorativo entre estos actores y el método de escalamiento para el registro y procesamiento automatizado de la información, que contribuye a determinar según el enfoque de calidad implementado, el estado de la mejora como parte consustancial de la autoevaluación de las carreras.

Se aplica un muestreo estratificado, orientado a incluir la diversidad de partes interesadas que intervienen en el desarrollo de la investigación. Participa la totalidad de carreras que implementaron sus procesos autoevaluativos dentro del marco temporal mencionado.

RESULTADOS

Integran el sistema de formación de pregrado en la UC, 34 carreras universitarias. Dentro del período comprendido se autoevalúan e intervienen en la investigación, 11 de estos programas que responden a distintos campos ocupacionales (Tabla 1). Se desplegó un proceso consultivo que contribuyó a determinar el conjunto de partes interesadas con incidencia en este tipo de formación: profesores, estudiantes, egresados, entidades empleadoras, comunidades y decisores o gestores universitarios (vicerrectores, decanos, jefes de departamento y de carreras) y de igual modo según la autovaloración, a identificar sus principales necesidades.

Como resultado se conformaron registros automatizados que permiten profundizar en el estado de la mejora y de acuerdo a la variabilidad de la información, orientar en mayor medida el desempeño de las carreras en correspondencia con el contexto en que se desenvuelven. Desde lo teórico, se apunta a avanzar en el conocimiento de las necesidades y expectativas de las partes interesadas, como un componente considerado aun incompleto dentro de la gestión universitaria. Los estudios realizados a nivel de grado o pregrado tanto en la región latinoamericana (Acosta y Acosta, 2016; Lemaitre y López, 2016; Brunner, 2016) como en el contexto nacional (Pérez et al., 2014; González, 2014; Crespo, Castellanos y Zayas, 2017), apuntan al interés de las IES en cuanto a la utilidad de poseer información sobre las partes para el desarrollo de la calidad.

Carrera	Autoevaluación (Año)
Lic. Educ: Informática	2012
Lic. Educ: Educación Especial	2013
Lic. Educ: Pedg-Psicología	2014
Lic. Educ: Biología- Química	2014
Ing. Química	2015
Ing. Eléctrica	2016
Lic. Periodismo	2016
Lic. Educ: Logopedia	2016
Lic. Ciencias Económicas	2017
Lic. Contabilidad	2017
Ing. Industrial	2018

Tabla 1: Carreras autoevaluadas en el marco temporal de la investigación

La aplicación de entrevistas y cuestionarios ha posibilitado una mayor identificación de cuáles necesidades y expectativas, de acuerdo a los roles y la participación de las partes en el proceso de autoevaluación, determinan el desarrollo de este proceso en las carreras universitarias. La siguiente tabla muestra una síntesis de las necesidades asociadas a la formación en estos programas académicos.

Parte Interesada	Necesidades identificadas según la sistematización bibliográfica	Necesidades identificadas en la investigación
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> -Aseguramiento y uso de recursos (infraestructura, equipamiento) de apoyo a la enseñanza. (Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA, 1997) -Compensación económica. (Capelleras, 2005 como se citó en González, 2014) -Equilibrio entre la ejecución de la función docente e investigativa. (Brunner, 2007) -Recompensas intrínsecas de la profesión: sentimiento de autorrealización; oportunidad para el aprendizaje continuo. (González, 2014; Orellana, 2015) -Retroalimentación sobre su desempeño: calidad de la docencia e interacción con los estudiantes. (Lemaitre y López, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> -Acceso a formación postgraduada y actualización disciplinar. -Retroalimentación sobre resultados específicos de la acción pedagógica: eficiencia académica; nivel de satisfacción de los estudiantes con su formación; impacto del egreso en el contexto laboral.
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> -Profesorado con actitudes y competencias para el proceso formativo. (González, 2014) -Instalaciones, equipamiento y organización de las IES. (González, 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> -Bienestar: aseguramiento de alimentación y residencia estudiantil; calidad de los servicios de salud. -Diversificación y calidad de la oferta académica complementaria.

Egresado	<p>-Desarrollo de competencias específicas dentro del campo ocupacional de la profesión. (Fernández, 2011; Gómez y Mora, 2011)</p> <p>-Formación necesaria para satisfacer demandas de los empleadores. (Lemaitre y López, 2016; Acosta y Acosta, 2016)</p>	<p>-Aseguramiento de recursos e insumos para ejercer la actividad laboral.</p> <p>-Superación profesional: adiestramiento y capacitación dentro del campo ocupacional.</p>
Entidades empleadoras	<p>-Empleo de competencias, conocimientos y servicios producidos por el capital humano para el cumplimiento de sus misiones sociales. (Fernández, 2011; Pérez et al., 2014)</p> <p>-Captación de profesionales con competencias específicas obtenidas en los procesos de formación e I+D+i. (González, 2014)</p>	<p>-Formación continua y capacitación científico tecnológica.</p> <p>-Retroalimentación sobre condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional (nivel de satisfacción estudiantil y del egreso sobre la empleabilidad laboral).</p>
Comunidad (contexto comunitario)	<p>-Mejoramiento de la calidad de vida. (González, 2014)</p> <p>-Uso directo de competencias profesionales, conocimientos y servicios prestados por el capital humano universitario. (Pérez et al., 2014)</p>	<p>-Aprendizaje y transferencia de conocimiento del servicio universitario.</p>
Decisores	<p>-Cumplimiento de la misión social de las IES: formación de profesionales que respondan al proyecto social cubano; pertinencia y sostenibilidad en la gestión de los procesos sustantivos. (González, 2014)</p> <p>-Generación, transmisión y transferencia del conocimiento al servicio del desarrollo y la cohesión social. (Brunner, 2016; Acosta y Acosta, 2016)</p>	<p>-Generación de capital social y perfeccionamiento de la interacción universitaria.</p> <p>-Retroalimentación sobre el desempeño de los programas y de la IES en general.</p>

Tabla 2: Necesidades de las partes interesadas identificadas en el proceso de formación profesional

Como referentes fundamentales para la ejecución de la autoevaluación con arreglo al enfoque de satisfacción de necesidades, se utilizaron las variables del SEA-CU: Claustro y personal de apoyo a la docencia, Estudiante, Pertinencia e Impacto social, Infraestructura y Currículo. Se busca alinear las necesidades identificadas con los requerimientos de este sistema y hacer estimaciones en el estado de la mejora en correspondencia con los niveles de satisfacción expresados por las partes.

Según el escalamiento (Tabla 3) y el procesamiento de la información, se constata en la valoración del estado de la mejora, la existencia de brechas que apuntan a focalizar en qué aspectos y en cuáles actores se pudiera orientar acciones específicas de mejoramiento. La evidencia empírica obtenida implica observarlas como un componente no

considerado dentro de la autoevaluación que, de acuerdo a los juicios de las partes, contribuye a orientar el análisis interno de la calidad hacia una relación de progresión y retroceso de factores formativos, institucionales y sociales, que posibilitan obtener una contextualización del desempeño de las carreras universitarias.

Categoría	Escala	
	Inferior	Superior
Muy satisfecho	0,91	1
Bastante satisfecho	0,81	0,9
Satisfecho	0,61	0,8
Poco satisfecho	0,41	0,6
Insatisfecho	0	0,40

Tabla 3: Escala para la evaluación de satisfacción de necesidades.

Desde su implementación el análisis de brechas no es novedoso, sin embargo, para el desarrollo de la autoevaluación ofrece posibilidades para ser aplicado como un elemento indicativo de mejora. Su introducción e identificación ha permitido corregir desviaciones en la valoración de estos programas académicos y validar sus fortalezas y debilidades. Resultado de una mayor gestión de la información, su reconocimiento ha posibilitado incorporar aspectos novedosos dentro de la autoevaluación y potenciar la interacción con el entorno de estos programas académicos. En consecuencia, se ha desarrollado un esquema de participación que posibilita gestionar la mejora continua en correspondencia con el enfoque de calidad implementado. La aplicación de tal esquema, se fundamenta en el despliegue de un ciclo de mejoramiento en función de las siguientes etapas y acciones correspondientes:

Etapas 1-Planificar: se definen las partes interesadas, objetivos e insumos para el desarrollo del proceso de autoevaluación.

Acciones:

- Estudiar el programa académico.
- Identificar requerimientos y necesidades.
- Formar teórica y metodológicamente al equipo evaluador.

Etapas 2-Hacer: se despliega el proceso autoevaluativo para la generación de información y la valoración del desempeño del programa académico.

Acciones:

- Implementar el sistema de variables e indicadores.
- Recopilar y analizar la información.
- Identificar brechas.
- Monitorear el proceso.

Etapas 3-Verificar: se valoran los resultados y se establece el consenso entre las partes interesadas que intervienen en el proceso autoevaluativo.

Acciones:

- Evaluar los resultados.
- Determinar causas o factores para la reducción y cierre de brechas.
- Tomar decisiones.
- Elaborar plan de mejoras.

Etapas 4-Actuar: se evalúan las acciones implementadas para el desarrollo de la mejora continua.

Acciones:

- Validar los resultados y transformaciones de la carrera.
- Determinar Fortalezas y Debilidades.
- Dar seguimiento al proceso de mejora.
- Repetir el ciclo de autoevaluación.

DISCUSIÓN

La implementación del enfoque de satisfacción de necesidades se convierte en un factor potencialmente indicativo de pertinencia, en tanto posibilita ofrecer mejores respuestas a los requerimientos de las partes que intervienen en el proceso de formación. Existen iniciativas recientes a nivel de país (Megret, García y Vallejera, 2014; Crespo et al., 2014) que acentúan el hecho de incorporar este enfoque, como una opción para que las IES desarrollen de manera coherente los procesos de acreditación y evaluación de la calidad.

Como parte de las políticas de estado para la Educación Superior cubana, se trabaja desde el año 2014 en el logro de una mayor eficiencia en el trabajo educativo y de formación de valores, con un incremento de la calidad y racionalidad de la gestión e integración de los procesos universitarios, sobre la base del perfeccionamiento del proceso de formación en el año académico. Para la formación de pregrado tales proyecciones deben tributar a la formación de profesionales que puedan asumir los complejos retos de la época actual y participar activamente en el desarrollo económico y social del país (Horruitiner, 2008; Brunner, 2016). Ello debe traducirse en acciones que promuevan el desarrollo de capacidades internas de conocimiento y autovaloración orientado a promover mayores niveles desempeño y pertinencia.

Desarrollar la autoevaluación bajo esas premisas conlleva a establecer una responsabilidad compartida entre las partes interesadas en la actividad universitaria. En ese sentido, los resultados obtenidos no solo beneficiarían al estudiante y la carrera, sino al resto de los actores institucionales involucrados en el proceso de formación. Aspirar a que la contribución de la Educación Superior sea activa y relevante, dependerá del reconocimiento de que la participación no es un hecho unilateral, se construye en la medida en que se identifiquen y solucionen de manera conjunta, aquellas necesidades o problemáticas concretas que afectan esencialmente los diversos contextos sociales.

La autoevaluación se define siempre como un proceso participativo y complejo, sin embargo, en no pocas ocasiones tales características se reducen a una implementación formal. Desde un punto de vista estratégico, contar con la participación de los sectores implicados en su desarrollo, posibilitaría conocer en qué medida los programas académicos son autosuficientes para cumplir con su encargo social. En cuanto a su complejidad, es crucial superar su falta de planeación y ordenamiento. Se estima que esta pueda ser una de sus principales limitaciones, si se tiene en cuenta que, desde el enfoque de calidad implementado, se abordan necesidades distintas y expectativas procedentes de fuentes de información y agentes diversos.

El desarrollo de la autoevaluación en la UC ha generado un aprendizaje entre los participantes; se consolida la relación entre las carreras y el entorno, en tanto se logra un interés sobre los resultados obtenidos. Se asegura la formación de los equipos evaluadores y se avanza en la elaboración de un procedimiento común que posibilite la gestión de la mejora continua. La implementación progresiva del enfoque de satisfacción de necesidades deberá consolidarse como una práctica sostenible a nivel institucional por las transformaciones alcanzadas.

En cuanto a lo anterior, se hace necesario mantener una serie de condiciones para que las carreras puedan emprender sus procesos autoevaluativos satisfactoriamente. Entre ellas, el vínculo con los decisores universitarios, en tanto comunicar las principales problemáticas de la carrera, posibilitaría asegurar recursos internos para iniciar

esta forma de evaluación. De igual modo, la convocatoria a las partes para proyectar un amplio proceso consultivo y el estímulo intencionado a su participación. Por otro parte, garantizar la automatización de la información, con lo cual se viabilice el manejo de grandes volúmenes de datos, la detección de aspectos fallidos dentro de los mismos y el monitoreo de todo el proceso para asegurar la validez de los resultados.

A nivel analítico se considera válido, además, la utilidad de incorporar recursos conceptuales y metodológicos que permitan hacer mayores interpretaciones sobre la mejora. En ese sentido la identificación e implementación de brechas, es una propuesta con la cual se obtiene una comprensión de la autoevaluación menos circunscrita a los actores educativos fundamentales de las carreras (Profesores y Estudiantes) y al mismo tiempo más centrada en la participación y en el valor de las aportaciones de las partes interesadas en la formación profesional. Ello concuerda con la idea de entender desde el debate internacional a la evaluación, como un proceso amplio de conocimiento en el que deben intervenir los diferentes componentes sociales de los sistemas educativos.

La construcción social de la calidad conlleva a asumir requerimientos para su desarrollo en la Educación Superior. Sus beneficios pueden incidir ostensiblemente en la consistencia de las carreras e instituciones universitarias que apuestan por generar procesos más participativos. Es una condición que debe tenerse en cuenta desde cualquier análisis que conlleve a valorar los efectos de un desempeño que busque potenciar una formación con mayor equidad y pertinencia.

CONCLUSIÓN

Los esfuerzos institucionales por impulsar alternativas para el desarrollo de la calidad, dependen entre otras premisas de asumir la autoevaluación, como una forma de constatación de compromiso con la mejora. Tal empeño responde a la necesidad de valorar cuán dispuestas estén las IES y sus programas a promover una cultura del cambio, orientada a alcanzar mejores resultados en correspondencia con las exigencias del contexto social. Mejorar implica una oportunidad para corregir desviaciones en la formación y hacer más coherente la misión y visión de cada institución universitaria.

La propuesta de desarrollo del proceso de autoevaluación, contribuye a repensar la mejora desde fundamentos sociales y en consiguiente, a incorporar un análisis con mayor exhaustividad en la evaluación interna de las carreras universitarias. Se aplica en la UC como un mecanismo de retroalimentación institucional para valorar resultados de la formación profesional.

La promoción de acciones para el mejoramiento de la calidad en base a la participación de las partes interesadas, asegura que las carreras universitarias asuman una visión de mejoramiento orientada a potenciar una mayor interactividad y efectividad en su desempeño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acosta, B., & Acosta, M. (2016). Modelos de evaluación para la acreditación de carreras. Análisis de su composición y una propuesta para las carreras de Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1249-1274 .
2. Aristimuño, M. (2015). *Desarrollo de un modelo integral de evaluación para Instituciones de Educación Superior y análisis de su impacto en la planificación y gestión institucional*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, Escuela técnica superior de Ingenieros industriales, Madrid, España. Recuperado de http://oa.upm.es/35043/1/MINERVA_DE_LOS_ANGELES_ARISTIMUNO_VASQUEZ.pdf
3. Arocena, R., & Sutz, Y. (2000). *La Universidad Latinoamericana del futuro. Tendencias, escenarios y alternativas* (1 ed.). Ciudad de México, México: UDUAL.
4. Brito, S. Y. (2015). La autoevaluación de carreras universitarias: principios para su perfeccionamiento. *Revista Pedagogía y Sociedad*, 18(43), 11-20.

5. Brunner, J. J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina* (1 ed.). Veracruz, México: Editorial del Instituto de Investigaciones en Educación. ISBN: 978-968-834-855-0.
6. Brunner, J. J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016* (1 ed.). Santiago de Chile, Chile: CINDA. ISBN 978-956-7106-66-7.
7. Caillón, A. (2012). Aseguramiento externo de la calidad de la Educación Superior. En M. J. Lemaitre, & Z. M. (Eds.), *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Informe 2012* (págs. 183-188). Santiago de Chile, Chile: RIL editores.
8. Cano, M. (2013). *La Autoevaluación Institucional: estrategia de calidad*. Recuperado de <http://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/autoevaluacion2000.pdf>
9. Capelleras, J. L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Economía de la Empresa, Barcelona, España.
10. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. (1997). *Gestión docente universitaria. Modelos comparados*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266970135_Gestion_docente_universitaria_modelos_comparados_III_parte_19_98-19
11. Crespo, E., Castellanos, J. R., & Zayas, M. d. (2017). Un enfoque de calidad para la gestión universitaria. En J. L. Almuiñas, & G. Y. (Comps.), *Gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior. Tomo 1* (págs. 93-106). Quito, Ecuador: Editorial del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
12. Dias, J. (2008). Calidad, Pertinencia y Responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (págs. 89-112). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
13. Espí, N., & Lemaitre, M. J. (2012). *Evaluación y Acreditación. ¿existen las buenas prácticas?* La Habana, Cuba: Editorial Universitaria. ISBN 978-959-16-1454-4.
14. Fernández, N. (2011). Nota introductoria al libro, Hacia una Educación Superior de calidad. Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México. En M. López, & D. I. (Coords.), *Hacia una educación superior de calidad: una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México* (1 ed., Vol. 2, págs. 9-21). La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
15. Galarza, J., Almuiñas, J. L., & Marrero, G. (2016). Prospectiva y Evaluación: una alternativa viable para las Instituciones de Educación Superior. En C. d. Autores, *Gestión institucional y académica en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. Problemas y Desafíos* (págs. 114-125). Managua, Nicaragua: Editorial de la Universidad Nacional de Ingeniería.
16. Gómez, J., & Mora, M. (2011). Los modelos de evaluación aplicados a los programas educativos de Educación Superior: una perspectiva bibliotecológica. *Revista Investigación Bibliotecológica*, 25(53), 13-29.
17. González, E. (2014). *Despliegue de la calidad en la gestión de procesos sustantivos de Instituciones de Educación Superior cubanas*. Tesis doctoral, Universidad Central "Marta Abreu", Las Villas, Cuba.
18. Horruitiner, P. (2008). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana, Cuba: Félix Varela. ISBN978-959-258-894-3.
19. Junta de Acreditación Nacional, JAN (2019). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias*. (M. d. Superior, Ed.) La Habana, Cuba.
20. Lemaitre, M. J., & López, M. T. (2016). *Calidad de la formación universitaria. Información para la toma de decisiones*. Santiago de Chile, Chile: CINDA.
21. López, A., González, V. L., & Valdivia, J. E. (2016). Evaluación interna de la calidad en la Universidad de Atacama. (U. E. Distancia, Ed.) *Revista Calidad en la Educación Superior*, 7(2), 180 - 202.
22. López, O., García, J. J., & Addine, F. (2017). La mejora en la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior. En J. L. Almuiñas, & G. Y. (Comps.), *Gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior. Tomo I* (págs. 25-42). Quito, Ecuador: Editorial del Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
23. Megret, D., García, M. E., & Vallejera, G. (2014). Una perspectiva sociopsicológica de la dirección estratégica para elevar la calidad de la gestión universitaria. En C. d. Autores, *Dirección estratégica y calidad en la Educación Superior. Potencialidades para su desarrollo* (págs. 166-185). Durango, México: Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
24. NC ISO 9004:2009. Gestión para el éxito sostenido de una organización. Enfoque de gestión de la calidad. [ISO 9004:2009, (traducción certificada), IDT]. ONN, La Habana, Cuba. (Publicada por la ISO en 2009).

25. Noda, M. E. (2017). *El papel de la evaluación y la acreditación en el contexto de la agenda educativa 2030*. (M. d. Educación, Ed.) La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana. ISBN 978-959-18-1202-5.
26. Orellana, V. (2015). *Calidad de la Educación Superior. Elementos para una interpretación sociológica*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/282220660/>
27. Pérez, O., Carbonell, A., & Rodríguez, M. I. (2014). Gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior en Cuba: elementos para su implantación. En C. d. Autores, *Dirección estratégica y calidad en la Educación Superior. Potencialidades para su desarrollo* (págs. 166-185). Durango, México: Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
28. RIACES. (2004). *Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid, España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
29. Rosales, S. (2007). La autoevaluación de la carrera, una vía para el mejoramiento de la calidad académica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 6(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2007000300005