

Copia para fines exclusivamente educacionales,
no comerciales

LA GESTIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

UN MANUAL PARA EVALUACIONES
INTERNAS Y EXTERNAS EN
UNIVERSIDADES Y ESCUELAS SUPERIORES

H.R. Kells, P.A.M. Maassen y J. de Haan



Casa abierta al mundo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA-AZCAPOTZALCO

CEU

CENTRO DE ESTUDIOS
UNIVERSITARIOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE PUEBLA

La gestión de calidad en la Educación Superior

Universidad Autónoma de Puebla

Rector: Lic. José Doger Corte

Vicerrector de Investigación y Estudios de Posgrado: M. en C. Enrique Doger Guerrero

Centro de Estudios Universitarios

Director: Mtro. Ricardo Moreno Botello

Universidad Autónoma Metropolitana

Rector general: Dr. Gustavo A. Chapela Castañares

Secretario General: Dr. Enrique Fernández Fassnacht

Unidad Azcapotzalco

Rectora: Dra. Sylvia Ortega Salazar

Secretario de la Unidad: Ing. Enrique A. Tenorio Guillén

Coordinador de Extensión Universitaria: Lic. José Lever

Jefa de la Sección Editorial: Mtra. Silvia Pappe

217791

C.B. 2893514

LA GESTIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

UN MANUAL PARA EVALUACIONES
INTERNAS Y EXTERNAS EN
UNIVERSIDADES Y ESCUELAS SUPERIORES



2893514



Case abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA-AZCAPOTZALCO

CEU

CENTRO DE ESTUDIOS
UNIVERSITARIOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE PUEBLA

La gestión de calidad en la educación superior: un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores / H.R. Kells, P.A.M. Maassen y J. de Haan.

©1992 Centro de Estudios Universitarios de la Universidad Autónoma de Puebla / Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco
Apartado Postal 283,
72131 Puebla, Pue., México.

ISBN 970 62 0138-6

Traducción: Wietse de Vries
Corrección de estilo: Graciela Espinosa
Tipografía: Fernando Martínez

UAM
LB 2331-63
K 4.3 P

Título original:

Kwaliteitsmanagement in het hoger onderwijs: een handboek voor interne en externe evaluaties in universiteiten en hogescholen / H.R. Kells, P.A.M. Maassen en J. de Haan
© 1991 Centrum voor Studies van het Hoger Onderwijsbeleid Enschede
- Uitgeverij LEMMA BV, Utrecht, Países Bajos.
ISBN 90 5189 030 3

La presentación y disposición en conjunto y de cada página de *La gestión de calidad en la educación superior: un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores* son propiedad del editor. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier sistema o método electrónico, incluso el fotocopiado, sin autorización del editor.

Indice

Lista de cuadros	9
Lista de tablas	11
Presentación	13
Acerca de la traducción	15
Introducción	17
1 La atención a la calidad en la educación superior en Holanda	29
1.1 Introducción	29
1.2 El modelo básico para la gestión de calidad	31
1.3 Las características de una autoevaluación	36
1.4 Efectos positivos de una autoevaluación	39
1.5 Problemas y obstáculos	40
1.6 Las fases generales de la autoevaluación	42
2 El diseño y la organización de una autoevaluación	45
2.1 Introducción	45
2.2 El inicio de una autoevaluación	46
2.2.1 Factores de diseño	49
2.2.2 Decisiones de diseño	51
2.2.3 Recomendaciones para hacer un diseño de una autoevaluación apropiada	52
2.2.4 Ejemplo 1: la carrera de Historia en la 'Universidad Grandvieja'.	54
2.2.5 Ejemplo 2 : La Escuela Superior 'Grandinueva'	60
2.3 Aspectos organizativos de una autoevaluación	65

2.4	Ejercicios de diseño	68
2.4.1	Caso 1: La facultad de Ciencias y Matemáticas de la Universidad Espinoza	68
2.4.2	Caso 2: La Escuela Superior Campeche	71
2.5	Lista de preguntas para los ejercicios	74
2.6	Lista de control: preguntas de diseño	75
3	La implementación de una autoevaluación	77
3.1	Introducción	77
3.2	El tipo de actividades	79
3.3	La recolección de datos	80
3.3.1	¿Cuáles son los datos que hay que recolectar?	80
3.3.2	Investigaciones parciales para la gestión de calidad	82
3.3.3	La implementación práctica de la investigación para la evaluación y la gestión de calidad	86
3.3.4	Algunos puntos de atención para la recolección de datos	97
3.4	Revisar las declaraciones de intenciones: misión, metas y objetivos	98
3.5	Estudios del alcance de objetivos	105
3.6	Guías generales	108
4	El informe, la evaluación externa y las consecuencias	115
4.1	Introducción	115
4.2	Características de un informe final adecuado	116
4.2.1	Introducción	116
4.2.2	La producción de un informe de autoevaluación	118
4.2.3	El contenido del informe	119
4.3	El uso de pares para una evaluación externa	122
4.3.1	Introducción	122
4.3.2	Características de una visita	123
4.3.3	¿Cuál material debe estar a la disposición de la comisión?	127
4.4	Consecuencias	128

Anexos	131
Anexo 1: Organizaciones de asesoría e información para autoevaluaciones	133
Anexo 2: Bibliografía	137
Anexo 3: Una lista de control para la autoevaluación en la educación superior	145
Anexo 4: La autoevaluación; aspectos importantes para las escuelas superiores	153

Lista de cuadros

cuadro 1.1	Las fases generales de la autoevaluación	43
cuadro 2.1	La autoevaluación propuesta para la Carrera de Historia de la Universidad Grandivieja	59
cuadro 2.2	La autoevaluación propuesta para la Escuela Superior Grandinueva	64
cuadro 3.1	Porcentaje de mujeres de la población estudiantil en la carrera X, inscritos el 1° de septiembre (1976-1984)	65
cuadro 3.2	Tipo de inscripción de estudiantes (X estudiantes, cohorte 1985)	95
cuadro 3.3	Distribución por edades de los egresados de la carrera X	96
cuadro 3.4	Carrera X como preparación para el trabajo	96
cuadro 3.5	Las metas de una escuela superior	101
cuadro 3.6	Ejemplo de las metas de una academia universitaria	102
cuadro 3.7	Ejemplo de un esquema de un estudio de alcance de objetivos para la academia de Historia de la Universidad Grandivieja	106
cuadro 3.8	Guías generales para la gestión de calidad que deben cumplir las instituciones o los programas de educación	109
cuadro 3.9	Ejemplo de una guía general de una carrera del sector salud de una escuela superior norteamericana	110
cuadro 3.10	Ejemplo de un estándar específico para una carrera del sector salud de una escuela superior en los Estados Unidos	111
cuadro 3.11	Una guía específica relacionada con la guía general para una función administrativa	112

Lista de tablas

tabla 2.1	Actividades al inicio de una autoevaluación	46
tabla 2.2	Actividades para elaborar un diseño para la autoevaluación	49
tabla 2.3	Recomendaciones para un proceso exitoso de autoevaluación	53
tabla 2.4	Factores de diseño relevantes y decisiones de diseño para la autoevaluación de la Carrera de Historia de la Universidad Grandvieja	58
tabla 2.5	Factores y decisiones de diseño relevantes para la Escuela Superior Grandinueva	63
tabla 2.6	Actividades para la organización de una autoevaluación	65
tabla 3.1	Elementos básicos para la fase de implementación de la autoevaluación	78
tabla 3.2	Año de ingreso (Y) / año de egreso (X) (egresados de la carrera x)	97
tabla 4.1	Características de un buen informe	116
tabla 4.2	Contenido estándar de un informe de autoevaluación de una facultad universitaria	119
tabla 4.3	Contenido de un informe para las escuelas superiores	121
tabla 4.4	Las características de una visita	123

Presentación

La educación superior en México ha experimentado durante los últimos diez años cambios significativos de distinto orden. En primer lugar, comenzó a evidenciarse el agotamiento de los sistemas de relaciones y las estructuras de las instituciones de educación superior públicas que se habían construido en la década de los años setenta, durante la fase de la democratización y expansión del sistema.

En segundo lugar, se vieron afectados los vínculos tradicionales de las instituciones de educación superior públicas con el contexto, tanto en lo que se refiere a los nexos con el medio social y productivo, como a sus relaciones con el Estado. Las nuevas exigencias sobre la pertinencia, calidad, eficiencia y transparencia del quehacer y de la gestión de las universidades se fueron imponiendo sobre un determinado uso del concepto de “autonomía” en el que se sustentó el trato de las universidades con el exterior.

En tercer lugar, se produjo durante las últimas dos décadas, pero particularmente en los ochenta, una diferenciación del sistema de educación superior en su conjunto con la multiplicación del sector de instituciones privadas, hecho que ha introducido en el campo de la educación y formación profesionales nuevas condiciones de competitividad generales.

Este panorama, aunado a la definición de nuevas políticas gubernamentales tendientes a la modernización y liberalización económicas, han llevado a redefiniciones importantes en el terreno de la educación superior y la vida académica de las instituciones. Uno de los rasgos más notables de las nuevas políticas sobre el campo universitario mexicano es el de la evaluación de resultados del quehacer institucional. En efecto, las orientaciones contenidas en el Programa de Modernización de la Educación Superior han llevado al establecimiento de un sistema nacional de evaluación que introdujo cambios en las relaciones al interior de las universidades públicas y entre éstas con el Estado.

No obstante, los sistemas de gestión de calidad y control de resultados no han logrado implantarse cabalmente en nuestras universidades públicas, entre otras razones debido a la novedad de las políticas, a la insuficiente creación y organización de información pertinente, a la precaria cultura de evaluación en el sistema y a una experiencia técnica apenas emergente. Es por ello importante la difusión de textos como el presente, que pueden contribuir al desarrollo de esquemas de gestión de calidad al interior de nuestras universidades y apuntalar sus procesos de mejora continua.

Con la edición en español de *La gestión de calidad en la Educación Superior* de H.R. Kells, P.A.M. Maassen y J. de Haan, el Centro de Estudios Universitarios de la UAP y la Universidad Metropolitana-Azacapatzalco, quieren poner al alcance del público un instrumento útil para el trabajo de evaluación en nuestras universidades. Estamos seguros que será de gran apoyo tanto para directivos institucionales y funcionarios reponsables de la planificación y la evaluación, como para académicos y estudiantes interesados en los temas de la calidad educativa.

Ricardo Moreno Botello
Sylvia Ortega Salazar

Acerca de la traducción

El libro que presentamos aquí fue publicado originalmente en holandés para la evaluación de la educación superior en los Países Bajos. Por lo tanto, podría pensarse que su contenido no tuviese que ver con la educación en México. Sin embargo, a pesar de las diferencias, hay mucho en común entre los procesos en ambos países.

1 La evaluación educativa no existía en los Países Bajos hasta la segunda mitad de los ochenta, salvo excepciones para algunos programas de investigación.

2 El sistema de educación holandés es público, donde el Estado juega un papel importante, tanto en el financiamiento como en la definición de las reglas de juego.

3 El financiamiento había crecido constantemente y fue prácticamente no-condicionado hasta finales de los años setenta. A partir de los años ochentas siguió creciendo la matrícula, pero los fondos gubernamentales se mantuvieron constantes y en los últimos años incluso se redujeron.

Cabe señalar algunos aspectos de la enseñanza superior en Holanda:

Holanda cuenta con 14 universidades. Todas son públicas y alrededor del 90% de sus ingresos proviene del gobierno nacional. Cada una tiene entre 5 y 15 facultades, que a su vez reúnen a varias carreras. Las universidades diferentes tipos de académicos: los 'catedráticos' son profesores distinguidos que tienen un fuerte papel en la dirección académica de las carreras, facultades y la universidad. Además existen académicos con grados parecidos a los de titular, asociado y auxiliar en México.

La dirección de las diferentes carreras y facultades está en manos de uno de los catedráticos —el Decano— y del consejo de gobierno en que están representados los académicos, el personal administrativo y los estudiantes.

Además de las universidades existen las escuelas superiores, que por lo general no realizan investigación. Estas ofrecen carreras más cortas (de cuatro años) orientadas a la formación vocacional. Las escuelas superiores tienen sectores, que a su vez reúnen a diferentes carreras. Su forma de organización es más parecida a la de los departamentos. Tanto los sectores como la escuela son dirigidos por un director y un consejo de gobierno.

Todas las universidades pertenecen a la Organización de Cooperación entre Universidades Holandesas (VSNU). Las escuelas superiores están reunidos en el Consejo de Escuelas Superiores (HBO-Raad). Tanto la VSNU como el HBO-Raad son organizaciones no-gubernamentales que asocian a las instituciones. Los procesos de evaluación en ambas sectores son coordinados por su respectiva organización, no por el gobierno.

W. de V.

Introducción

El interés actual de Holanda y Bélgica por mantener y mejorar la calidad de la educación superior, hasta donde sea necesario y posible, no es un fenómeno aislado ni nuevo.

Por un lado se puede observar en diferentes países europeos un interés semejante en el funcionamiento de las instituciones de educación superior (véase, por ejemplo: Kells, 1989a; Kogan, 1989; Goedegebuure, et al, 1990). Por otro lado, ya existe cierta experiencia en evaluar la educación y la investigación, sobre todo dentro de la educación superior en Holanda (véase por ejemplo: van Os, 1988; Spaapen, et al, 1988). Esta tentativa no sólo contempla evaluaciones ad hoc realizadas a nivel micro por profesores y por investigadores o realizadas a profesores y a investigadores individualmente, sino también evaluaciones a escala más grande, por ejemplo la del financiamiento condicionado, la de programas de investigación o la de cursos y programas de educación.

En diferentes universidades se han desarrollado instrumentos especiales para la evaluación de los cursos y programas de educación, como el AMOS (Modelo Analítico para la Enseñanza en Carreras) diseñado en la Universidad Libre de Amsterdam; el sistema DOE (Evaluación de Docentes y Enseñanza) elaborado en la Universidad Católica de Nijmegen; o el ISEK (Instrumentos para la Evaluación Sistemática de Cursos), producto de la Universidad Federal de Groningen.

Aunque el interés por la calidad de la educación superior no es en sí algo nuevo, parece ser que la manera en que se vigiló la calidad de la educación superior holandesa a mediados de los ochentas no fue suficiente para garantizar la calidad. Así lo señaló el gobierno por primera vez, explícitamente en la nota del ministerio sobre 'Educación Superior, Autonomía y Calidad', mejor conocida como la nota HOAK (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1985). En esta nota se introdujo

un nuevo concepto para la dirección de la educación superior, basado en el supuesto de que sólo las universidades y escuelas superiores fuesen capaces por sí mismas de mejorar la calidad de la educación superior. Según el gobierno, el modo vigente de dirigir, al momento de publicar la nota HOAK, no dejaba a las instituciones suficiente espacio de maniobra para poder trabajar efectivamente en el mejoramiento de la calidad. El gobierno propone, por lo tanto, dar un paso atrás, pensando que 'dirigir a distancia' motivaría a las instituciones para mejorar realmente la calidad en la educación superior. El plan del gobierno de descentralizar parte de su responsabilidad hacia la educación superior se definió en la nota HOAK, como la búsqueda de un sistema de educación superior con alto grado de autorregulación. Así, un sistema adecuado para la vigilancia de la calidad es considerado, dentro de este contexto, como un prerequisite importante para poder realizar el plan.

En la educación superior belga, donde algunas instituciones también tuvieron experiencias con la evaluación de la enseñanza e investigación, no se ha dado como en Holanda un diálogo entre instituciones y gobierno con el propósito de implementar sistemáticamente y con regularidad la vigilancia de la calidad. Entonces, la vigilancia de la calidad en la educación superior belga es, en gran parte, asunto interno de las instituciones y, para el desarrollo de un sistema adecuado de vigilancia de la calidad, la experiencia de los miembros belgas en la comisión holandesa de visitas puede ser de gran importancia.

Como señalábamos arriba, la manera en que se vigiló la calidad en la educación superior holandesa a mediados de los ochentas no fue considerada efectiva. Después de la publicación de la nota HOAK se hicieron amplias consultas entre el gobierno y las instituciones para desarrollar un nuevo sistema de vigilancia de la calidad. Se hacía énfasis, en primera instancia, en medir y evaluar los procesos de enseñanza. Sin embargo, poco a poco se tomó conciencia de que efectuar mediciones y evaluaciones en sí no garantizaba que se haría algo a partir de

los resultados. Este discernimiento tuvo sus consecuencias para la terminología usada. En el primer Plan para la Educación Superior y la Investigación, el HOOP (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1988, p.144), se señala, por ejemplo, que el término 'atención a la calidad' refleja mejor lo que se espera, de parte de las instituciones, que el término, hasta entonces común, de 'vigilancia de la calidad'. También en los diferentes informes de las instituciones sobre el tema de la calidad en la educación, se manejaban paralelamente, además de vigilancia de la calidad, términos como atención a la calidad, evaluación de la calidad, medición de la calidad, mejoramiento de la calidad y control de la calidad para indicar que las actividades empeñadas para mantenerla o mejorarla, abarcan más que la sola medición o evaluación de los procesos de enseñanza. Esta confusión terminológica hace necesario, antes de indicar el contenido de este libro, explicar primero el significado de algunos términos centrales.

Terminología

Para evitar la confusión terminológica que ha aumentado en este terreno, manejamos aquí el término 'gestión de calidad'. Este incluye, al lado de procesos de evaluación interna y externa, las actividades que tienen como fin la aplicación de los resultados de las evaluaciones. Conectamos el término calidad con el de gestión para aclarar que, en nuestra opinión, la atención a la calidad del propio funcionamiento tendría que ser un componente lógico de la gestión de una institución de educación superior o de una unidad de ella.

Hasta ahora, según nosotros las instituciones parten todavía de la idea de que no hay problemas con la calidad del propio funcionamiento, mas no se investiga con regularidad si esto realmente es así. Por otra parte, también el juicio opuesto de que la enseñanza en las universidades no sirve (en nuestra opinión muy superficial), de personas que no trabajan en la educación superior, se basa sólo en decires.

Un sistema adecuado de actividades dentro de las instituciones para mantener y mejorar la calidad del propio funcionamiento puede acabar con una posible falacia interna. Además, sirve para mostrar a la sociedad que dentro de la educación superior se trabaja seriamente en la propia calidad.

Ya que existe poca experiencia dentro de la educación superior holandesa con la gestión de calidad, tal y como la describimos arriba, nos tenemos que basar en experiencias de otras partes para dar una descripción más concisa de ella. Sobre todo en la educación superior de Canadá y de los Estados Unidos, la gestión de calidad es considerada como un componente lógico dentro del manejo y gobierno de las instituciones. Ahora, basarse en experiencias de otras partes no significa, por supuesto, que los métodos desarrollados y aplicados en el exterior puedan ser usados directamente en nuestra situación, pero un análisis cuidadoso sí puede darnos más comprensión de sus elementos importantes (para un resumen de la bibliografía básica en este terreno, véase anexo 2.).

Una mayor precisión del término gestión de calidad sería la siguiente: gestión de calidad, a nivel de institución, es un conjunto de actividades que tiene por objeto reunir, analizar y usar información sobre el funcionamiento de la propia institución o partes de ella. Esta información puede ser usada para mantener o mejorar, hasta donde sea posible y necesario, el funcionamiento. Por otra parte, la información y la manera de cómo se utilizó ésta, pueden servir también para responder por el funcionamiento.

La gestión de calidad incluye un componente interno y uno externo. Tanto para lograr mantener y mejorar como para responder por la calidad, es necesario que el componente interno forme la base del externo. La idea básica del enfoque de la gestión de calidad planteado en este libro es que expertos profesionales dentro de las instituciones tengan una contribución e influencia esencial en la gestión de calidad. Por lo tanto, las actividades internas para juzgar la calidad —sin importar

como sean formuladas en la práctica— tendrán que ser el punto de partida para las evaluaciones externas —independientemente de quien las haga. Aunque en este libro tocamos ambos componentes de la gestión de calidad, nos centraremos en el componente interno. Intentaremos señalar lo que las instituciones mismas pueden hacer para desarrollar un sistema adecuado de gestión de calidad.

¿Qué implican estas actividades internas y externas? Por lo que se refiere al componente interno de la gestión de calidad, la práctica en otros países (aun la limitada en Holanda y Bélgica) muestra que éste está integrado por diferentes partes: el monitoreo, la investigación institucional, el análisis y la autoevaluación.

La parte externa consiste en un dictamen de una comisión o grupo de “pares” sobre el funcionamiento de la institución o una unidad de ella. Por “pares” entendemos colegas profesionales sin prejuicios, con experiencia y bien informados, quienes pueden estar trabajando tanto dentro como fuera de la educación superior. También pueden formar parte de la comisión externa expertos en el terreno de la evaluación de la enseñanza e investigación y estudiantes. El juicio de esta comisión se debería basar en la autoevaluación elaborada bajo la responsabilidad de la unidad a evaluar.

Como señalábamos anteriormente, se pueden distinguir diferentes actividades dentro del componente interno: el monitoreo, la investigación institucional, el análisis y la autoevaluación.

- El *‘monitoreo’* es la observación de cerca de ciertos procesos o desarrollos dentro de una institución, para señalar a tiempo niveles inaceptables de bajo rendimiento. Para fines de *‘monitoreo’* se puede emplear un sistema de información para la gestión. Una vez que se tenga más experiencia con este tipo de actividad, ésta tendrá un carácter más rutinario.
- La *‘investigación institucional’* o *‘institutional research’* (IR), se refiere a la recolección incidental o regular de

información sobre la institución o una parte de ella con el fin de respaldar los procesos de planificación y decisión internos. Dentro de la educación superior en los Estados Unidos, 'institutional research' es un fenómeno conocido y reconocido y dentro de muchas instituciones existe a nivel central una oficina especial para 'investigación institucional'. Este no es el caso en la educación superior en Holanda y Bélgica. Los términos 'institutional research' y la 'investigación institucional' son prácticamente desconocidos y ninguna institución tiene una oficina para este tipo de investigación o algo semejante (Maassen, 1986). Ejemplos de actividades de la 'investigación institucional' son: estudios sobre el impacto económico, estudios sobre deserción, estudios sobre costos y resultados y exploraciones del mercado laboral.

- El *análisis* de los datos del monitoreo y de los resultados de la investigación institucional, con el propósito de traducir éstos en información útil para la gestión y la dirección, es el tercer punto de la gestión de calidad. Parece una actividad que resulta lógicamente de los dos anteriores, pero en esta introducción lo señalamos como un punto aparte para subrayar, que recopilar datos e implementar estudios serán actividades sin sentido y una pérdida de tiempo, si no se analizan los datos y los resultados.

- A través de una *autoevaluación* o un *autoestudio* se pone a trasluz de manera regular y sistemática el funcionamiento de una institución o de una unidad de ella. Este es un proceso en el que debe participar gran parte de los trabajadores de la unidad evaluada. Las siguientes preguntas tendrían que formar el punto de partida en una autoevaluación: '¿Hicimos, como unidad, lo que dijimos que íbamos a hacer?' y '¿funcionamos como "se debe"?'

Para tener una perspectiva más amplia es importante que se use, al lado de las dos preguntas señaladas anteriormente, normas y parámetros relevantes y generales con respecto a las disciplinas y carreras sujetas a una autoevaluación (véase párrafo 3.6 para una ampliación de este punto).

La autoevaluación se distingue de las actividades anteriores por dar a los trabajadores de la unidad evaluada la posibilidad de comprender mejor el propio funcionamiento, entender mejor los objetivos de la propia organización y sentirse involucrado en la realización de los cambios necesarios.

Durante la autoevaluación se hará uso de los resultados obtenidos en las tres actividades anteriores; como son, el 'monitoreo', la investigación institucional y el análisis. Puede resultar necesario, dentro del contexto de una autoevaluación, reunir datos adicionales para complementar la información disponible. De esta manera se puede dar un nuevo impulso a las tres actividades tratadas anteriormente. Por ejemplo, se puede decidir de allí en adelante, recolectar los datos faltantes de una manera regular. La autoevaluación entonces sirve, entre otras cosas, como un control para las actividades de vigilancia de la calidad. Por otra parte, también constituye un puente hacia la evaluación externa. Brinda pautas para poder evaluar el funcionamiento de una institución. Para que el grupo de evaluadores externos tenga también una función importante para la institución, dentro de un sistema que atiende la calidad, es importante que el grupo sepa qué se considera importante en esta institución. Es por eso que un grupo como tal solamente puede operar correctamente cuando puede basarse en una autoevaluación adecuada.

En la descripción de la autoevaluación ya tocábamos el punto del componente externo de la gestión de calidad. La evaluación externa debiera formar un complemento de las actividades internas. El proceso de autoevaluación sirve como 'bisagra', conectando las partes externas e internas de un sistema de gestión de calidad. Sobre la base de la autoevaluación el grupo de evaluadores externos formulará un dictamen del funcionamiento de una unidad.

Se puede esperar, cuando se aplique una autoevaluación de acuerdo a la descripción en este libro, que los evaluadores

externos por lo general estén de acuerdo con las grandes líneas de la autoevaluación. Dentro de la situación holandesa un posible dictamen negativo no llevará directamente a sanciones, sino a recomendaciones para mejorar la situación. Sólo una falta (parcial) en la aplicación de estas recomendaciones puede llevar a una actuación del gobierno. En esta situación también se puede pensar en medidas correctivas por parte de actores no gubernamentales. Un dictamen negativo puede, por ejemplo, dañar la imagen de una institución, frenar el nuevo ingreso de estudiantes o perjudicar la posición de los egresados en el mercado laboral.

Hasta ahora no hemos definido en este libro qué entendemos por 'calidad'. Sobre todo después de la publicación de la nota HOAK ha habido varios intentos de definir este término. Calidad ha sido descrito, entre otros conceptos, como la diferencia de conocimiento y habilidades entre un estudiante de nuevo ingreso y un egresado, como la proporción en que se alcanzan los objetivos o como la proporción en que se cumplen las exigencias para un producto. A pesar de todos los intentos ha sido difícil lograr una descripción general aceptada para la calidad de la educación superior.

La búsqueda de una definición de calidad con validez general sugiere que se pudiera hablar de *la* calidad de la educación superior, lo que para los autores es una ilusión. Dentro de nuestro enfoque de gestión de calidad, el funcionamiento de una unidad se evaluará con base en criterios desarrollados internamente a partir de los propios objetivos, por un lado; y por el otro, sobre la base de normas ampliamente aceptadas y externamente formuladas con los que una unidad específica debiera cumplir. La combinación de ambos dará como resultado un conjunto de criterios de evaluación diferente para cada unidad de la educación superior, con lo que se puede hacer un juicio sobre 'la calidad' de una unidad. Dado que los criterios para cada unidad serán diferentes, resultará difícil comparar instituciones o partes de ellas entre sí (véase también capítulo 1).

Estructura del libro

El enfoque descrito en este libro ofrece a las instituciones de educación superior, a los sectores, facultades, carreras y academias, la posibilidad de desarrollar un componente de calidad útil para su propia gestión. En esto, la *autoevaluación* o el *autoestudio* ocupa un papel central. Este proceso, en nuestra opinión, forma la base para una gestión de calidad adecuada. Solamente cuando una unidad conozca sus puntos sobresalientes, sus cuellos de botella y sus problemas, además de sus propias necesidades se podrá organizar una evaluación externa efectiva. Los resultados de una evaluación interna y las recomendaciones de la externa forman juntos el cuadro dentro del cual una unidad tendrá que encontrar los requerimientos y las posibilidades de mejorar el propio funcionamiento.

En los diferentes capítulos de este libro se describen los pasos cronológicos para un proceso de autoevaluación. Atendremos, en los lugares donde es relevante, la relación entre la evaluación interna y externa, así como los mecanismos para poder usar los resultados de ambas evaluaciones. En el capítulo 1 se bosqueja un modelo de autoevaluación que se desarrollará en los capítulos siguientes. En el capítulo 2 veremos las primeras dos fases de una autoevaluación, es decir, el diseño y la organización del proceso. En el capítulo 3 señalamos el contenido de la implementación dentro del modelo que usamos. Allí trataremos, entre otras cosas, la pregunta de cómo se pueden recolectar y analizar datos. El informe de una autoevaluación se tratará en el capítulo 4. En este capítulo también veremos la evaluación externa, con atención especial para el papel de los "pares". Además señalamos en este capítulo las consecuencias de las evaluaciones internas. En el anexo 1 incorporamos algunas direcciones de organizaciones de diferentes países donde el lector interesado podrá obtener más información, por ejemplo sobre instrumentos de evaluación. En el anexo 2 se encuentra una bibliografía. En la bibliografía el lector encuentra tanto la bibliografía a que nos referimos en

este libro, como textos recientes con respecto a la gestión de calidad. En el anexo 3 incluimos una hoja de control de la guía para visitas de pares de la Organización de Cooperación entre Universidades Holandesas (VSNU), mientras que en el anexo 4 se encuentran los puntos de atención para la autoevaluación del Consejo de Escuelas Superiores (HBO-Raad). Agradecemos al Drs. A.I. Vroeijenstijn y al Dr. P.P.M.M. Mostert su autorización y su cooperación para incluir en este libro ambas listas.

Si el lector trabaja dentro de una unidad de educación superior donde solamente se busque satisfacer a la comisión de evaluación externa, sin que para eso se quiera o pueda desarrollar un sistema de gestión de calidad, no necesita leer todo el libro. Después de la introducción, bastará con leer el capítulo 3. Este capítulo brinda suficiente información para sobrevivir una visita de la comisión de evaluación sin demasiado esfuerzo. Es discutible, sin embargo, que una actitud como tal sea aconsejable a largo plazo. El proyecto del gobierno de dar más importancia al desempeño de las instituciones en el financiamiento de la educación superior hace necesario, en nuestra opinión, atender seriamente, y más formal que lo acostumbrado hasta ahora, la calidad del propio funcionamiento. La información de este libro puede dar impulso a eso.

El enfoque de la gestión de calidad descrito en este libro, ha sido desarrollado por Prof. Dr. H.R. Kells y Drs. P.A.M. Maassen, miembros del Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), de la Universidad de Twente.

El enfoque se basa en tres importantes fuentes de experiencia. En primer lugar, el taller "autoevaluación" desarrollado por Kells y Maassen y organizado varias veces por el CHEPS en los últimos años, tanto para las universidades como para las escuelas superiores. Además Kells participó en las reuniones del VSNU durante la preparación de la primera ronda de visitas de prueba. Las opiniones de centenares de participantes de los talleres y reuniones han sido, por supuesto, importantes en el

desarrollo del enfoque de gestión de calidad que se describe en este libro.

En segundo lugar, los autores han discutido el tema en los últimos años con un gran número de miembros de diferentes unidades del sistema de educación superior de Holanda, tanto de universidades como de escuelas superiores; de organizaciones como el VSNU, el HBO-Raad y la Organización de Directores y Administradores de las Universidades (VUB&M); de la inspección y del ministerio de educación. Estas discusiones ocurrieron tanto a nivel individual como durante las reuniones en las que colaboraron los autores, por ejemplo: la European Association for Institutional Research (EAIR), los foros de Maastricht (1983), Enschede (1987), Bergen (1988), Trier (1989) y Lyon (1990); reuniones del VUB&M en 1985 y 1989; y el congreso organizado por la inspección en 1988. También estas discusiones influyeron en el desarrollo de este libro.

Una tercera fuente de experiencias consiste en los sistemas de acreditación norteamericanos y el enfoque de 'program review'. Algunos elementos básicos de acreditación y 'program review', sobre todo en el terreno de la autoevaluación y las visitas externas, parecen funcionales para la situación holandesa (Kells y Van Vught, 1988). Por lo tanto los incluimos en este libro.

Este libro intenta ser un manual práctico para quienes están involucrados en el desarrollo de un sistema de gestión de calidad de alguna institución de la educación superior. El libro busca brindar información y herramientas para el desarrollo de la gestión de calidad en universidades y escuelas superiores. Sin embargo, hay que subrayar que el libro, al igual que los acontecimientos actuales respecto a la gestión de calidad y autorregulación en la educación superior holandesa, es un primer intento. Será adaptado y aumentado con las experiencias que se tendrán en los próximos años con la gestión de calidad en las universidades y escuelas superiores. En ese entonces será posible incluir más ejemplos, más casos y más ejercicios de la práctica. Para poder hacerlo agradecemos de

antemano todas las sugerencias serias y constructivas para posibles ediciones futuras de esta obra. Los que deseen hacer tales sugerencias pueden ponerse en contacto con el CHEPS. Eso también para los que están interesados en un taller de 'autoevaluación' u otras actividades sobre este terreno.

Los autores quieren agradecer a todos los que hicieron posible este libro, sobre todo al Drs. J.H. Acherman, Drs. L.C.J. Goedegebuure y Prof. Dr. F.A. van Vught. Sin sus comentarios el libro no hubiera sido lo que es. Además agradecemos a la Sra. Drs. A.J. Heevel, Drs. E. van Kemenade, Drs. K. van Rosmalen, Drs. A.I. Vroeijerstijn, Drs. E. de Weert, Dr. D.F. Westerheijden y Drs. P.J.M. Weusthof por sus valiosas sugerencias y comentarios. Agradecemos a las Sras. J.H.M. Nieuwenhuis y J.M. van Schaik por sus esfuerzos para la producción de este libro.

1 La atención a la calidad en la educación superior en Holanda

El modelo básico para la gestión de calidad

1.1 Introducción

La nota HOAK, publicada en 1985, puede ser considerada como un impulso muy importante para la discusión actual sobre la calidad en la educación superior holandesa. La nota propone una manera alternativa para dirigir la educación superior, que se puede describir como 'dirigir a distancia, con evaluaciones de calidad posteriores', en vez de 'control anterior'. El nuevo método de dirección se basa en la suposición de que existe una relación positiva entre el grado de autonomía de las instituciones y la calidad de la educación superior. Se ampliará, por lo tanto, la autonomía de las instituciones en algunos terrenos, según el ministro en la nota HOAK. La idea es, con el tiempo, constituir de esta manera un sistema de educación más autorregulativo (Bijleveld en Florax, 1988).

Dentro de esta nueva forma de dirección ya no cabe, como señalamos en la introducción, un detallado control previo del gobierno sobre las actividades de las instituciones. El control gubernamental tendrá que ser reemplazado, hasta donde sea posible, por la responsabilidad de las instituciones. Un ejemplo en este sentido es la libertad que el gobierno quiere otorgar a las instituciones de programar sus actividades educativas.

El 'paso atrás' del gobierno se combina con un requisito importante. Las instituciones mismas deben instalar un sistema para la vigilancia de la calidad de sus actividades primarias, es decir: educación, investigación y extensión. En primer instancia, el énfasis recae en la calidad de la enseñanza, mientras que en una fase posterior tendrá que nacer un sistema más amplio, en el cual se evaluará y juzgará todos los aspectos

del funcionamiento de una institución de educación superior. Para la educación universitaria eso implica, entre otras cosas, que el sistema de gestión de calidad se tiene que integrar al sistema del financiamiento condicionado para la investigación científica, introducido en 1983. El sistema futuro debe hacer posible, entre otras cosas, evaluaciones posteriores de la calidad.

En el Departamento de la Educación Superior se acordó, el 10 de abril de 1986, que la vigilancia de la calidad es la responsabilidad de las instituciones de educación superior (STC-Bericht 51, 1986; Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten, 1987a). La intención principal es mejorar la calidad de la educación superior. Sin embargo, la vigilancia de la calidad debe tener también otra función. Además de mejorar la calidad, o por lo menos mantenerla, también se tendrá que responder públicamente por el funcionamiento del sistema de la educación superior. Por esta razón es menester desarrollar, al lado de un componente institucional o interno, también un componente externo.

La búsqueda de un sistema de educación superior autorregulativo ofrece a las instituciones la posibilidad de usar para su propio bien la necesidad señalada por el gobierno de un sistema de vigilancia de la calidad. Las actividades en el terreno de gestión de calidad del VSNU y del Consejo HBO dan indicaciones en este sentido. El VSNU y el Consejo HBO son los responsables de la organización y la coordinación del desarrollo de un sistema de gestión de calidad en la educación universitaria y en la educación superior profesional, respectivamente.

Las actividades de ambas organizaciones parecen estar basadas en modelos parecidos de atención a la calidad. Dentro de la educación universitaria se ha optado por un diseño nacional con evaluaciones por disciplinas (Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten, 1987b; Vroeijens-tijn en Acherman, 1990), mientras que en las escuelas superiores se introdujo, en primer instancia, un método a nivel

institucional con diferentes fases (STC-Bericht 74, 1987). En 1989 el método a nivel institucional fue ampliado con una atención a la calidad a nivel de sectores (Hogeschoolbericht 74, 1989; HBO-Raad, 1990, véase anexo 4). Se pueden señalar dos razones al respecto. En primer lugar, las escuelas superiores quieren tener más información sobre la posición relativa de sus propios sectores, sub-sectores y carreras, en comparación con la competencia. En segundo lugar, las escuelas superiores quieren usar los resultados de la atención a la calidad por sectores para rendir cuentas públicamente sobre el propio funcionamiento. En este aspecto se dará especial atención a su perfil frente a las universidades (Rullmann, 1990).

Como señalábamos arriba, se puede comparar el tipo de sistema de gestión de calidad que trata de elaborar el Consejo HBO con el del VSNU. En ambos casos la autoevaluación o el autoestudio constituye el punto de partida para la evaluación externa. Este enfoque también es el núcleo de este libro. Veremos entonces más de cerca este punto.

1.2 El modelo básico para la gestión de calidad

Cuando se intenta lograr, como en la educación superior holandesa, un sistema de educación superior autorregulativo, se puede utilizar un modelo básico para la gestión de calidad con el que ya ha habido experiencia internacional y que es considerado como exitoso (French en Elkins, 1979; Ewell, 1984; Kells, 1988a). Este modelo tiene los siguientes elementos centrales.

- 1 El mejoramiento gradual de la calidad del propio funcionamiento por la vía de la autoevaluación y la influencia de 'pares'.
- 2 Responder por el propio funcionamiento: mostrar a la sociedad el cumplimiento de los criterios y normas para un funcionamiento responsable y adecuado de las instituciones de educación superior y, además, que se logran los objetivos de la institución.

La aplicación de este concepto básico significa el uso de procedimientos tanto internos como externos.

Los *procedimientos internos* se refieren a dos formas de autoevaluación. Primero, autocríticas y críticas sistemáticas y, sobre la base de sus resultados, según el caso, las correcciones consideradas necesarias por cada miembro involucrado. Segundo, autoevaluaciones periódicas de una unidad coordinadas por grupos, equipos o comisiones (que pueden ser instalados especialmente con este fin).

Este libro se centra sobre todo en la segunda forma: las evaluaciones periódicas de una unidad. Estas se ejecutan generalmente antes de una evaluación externa. Con base en las actividades internas se puede estimar la necesidad para un mejoramiento. En seguida se puede diseñar un gran número de mejoramientos potenciales que, de ser posible, se llevarán a cabo.

Los *procedimientos externos* se centran en una evaluación ejecutada por un grupo cuidadosamente seleccionado de colegas profesionales sin prejuicios y muy experimentados, los 'pares'. El punto de partida para su dictamen sobre la unidad de educación superior es el informe de autoevaluación (el resultado del proceso interno). La visita a una unidad tiene como fin el valorar las conclusiones del informe de autoevaluación a través de observaciones, conversaciones y la recolección de material complementario. Una visita como tal dura dos o tres días (en el capítulo 4 retomamos el componente externo de la gestión de calidad y el papel de los 'pares' en ello). Finalmente, el dictamen escrito y oral del equipo externo, junto con el informe escrito de la autoevaluación, constituyen la base (confidencial) para un proceso de mejoramiento interno.

En cada institución de educación superior donde se utiliza el modelo de gestión de calidad, se evaluará, bajo condiciones ideales, una vez cada ciclo de cinco a siete años a cada programa, a cada facultad y a cada unidad administrativa, en su momento adecuado. Esto implica la autoevaluación de un programa o de una unidad, seguida por una evaluación externa.

Una comisión o un consejo autorizado para estos fines coordina estas evaluaciones internas y externas. Este puede ser un órgano ya existente o también un consejo o comisión establecido especialmente para estas tareas. Un órgano como tal, por ejemplo, puede jugar un papel importante en el manejo de los resultados de las evaluaciones de la calidad. Se puede pensar aquí en la recomendación e implementación de cambios, la redistribución de recursos y la elección de alternativas.

Al final de un ciclo de evaluación tiene lugar un proceso amplio de revisión con el fin de tratar temas y problemas institucionales, hacer decisiones estratégicas y mirar de cerca cuestiones de gestión y finanzas importantes (entre ellos el futuro de la institución). Un proceso como tal, que abarca a toda la institución, tendrá que basarse en la información obtenida a lo largo del anterior ciclo de cinco a siete años anterior, en que se evaluaron a todos los programas y servicios. Este sistema dará a la institución, con el tiempo, más conciencia y mayor control sobre el propio funcionamiento.

De manera ideal, el modelo está integrado con la administración en todos los niveles de una institución de educación superior, tanto en el consejo de gobierno o la dirección central, a nivel de sectores o facultades, así como a nivel de carreras o academias. Dentro de esta situación las evaluaciones cuidadosamente aplicadas, en combinación con procesos responsables de evaluación externa, garantizan una gestión de calidad adecuada dentro de una institución. También los procesos de planificación y decisión se pueden mejorar de esta manera, porque se obtiene mejor información y asesoría.

El proceso que describimos tiene, entre otras cosas, el objetivo de poder responder —con el tiempo— ante la sociedad. El proceso no debe de tener el objetivo de manipular a una unidad evaluada con los resultados obtenidos. El punto crucial de gestión de calidad es justamente brindar a la unidad que se evalúa la posibilidad de desarrollarse más. La secuencia específica de una evaluación interna seguida por una externa da

2893514

tiempo a la unidad de mejorar las fallas, de resolver los problemas que se presentaron o por lo menos de planificar su resolución, antes de la evaluación de los 'pares'.

La gestión de calidad, en el sentido descrito aquí, tiene el fin sobre todo de apoyar y de corregir. El objetivo es dar más influencia a las instituciones, no de comparar instituciones o programas entre sí.

En una revisión histórica de intentos por comparar la calidad de instituciones de educación superior, Webster (1986) ha señalado que las diferencias entre la educación superior en los Estados Unidos y Europa son tales que en los Estados Unidos, inherente al tipo de educación superior, sí se estableció una práctica de 'academic quality ranking', mientras que esta práctica en Europa casi no existe. Frackmann y Muffo (1988) postulan que en Europa se sobreestima mucho la importancia de comparaciones y 'rankings' de un sistema de educación superior autorregulativo como el norteamericano, que se basa en la competencia entre instituciones más o menos autónomas. Ni las evaluaciones por parte del gobierno ni las así llamadas evaluaciones de acreditación tienen el objetivo de hacer comparaciones. Igualmente, ni el gobierno ni las organizaciones de acreditación usan o producen 'rankings'.

Dentro de la educación superior holandesa el gobierno piensa ampliar la autonomía de las instituciones. Para lograr los objetivos detrás de este cambio, es necesario concentrarse, según Frackmann y Muffo (1988, p.29), en el desarrollo de un sistema adecuado con evaluaciones internas y externas y mecanismos para poder usar los resultados, en vez de hacer comparaciones y desarrollar los así llamados indicadores de desempeño.

La aplicación responsable del presente enfoque de gestión de calidad es un proceso muy complicado. En la educación superior en Canadá y los Estados Unidos, donde los sistemas de autorregulación son preferidos o exigidos por las condiciones históricas o por la actual división de poder y prestigio, se establecieron estos sistemas a lo largo de extensos períodos, a

través de diferentes ciclos consecutivos (Kells, 1988b). También dentro de estos sistemas los profesionales prefieren lo mínimo de interferencia en sus asuntos y las instituciones prefieren lo máximo de autonomía. Sin embargo, se estableció con el tiempo un sistema de evaluación de calidad que limita, hasta cierto punto, esta autonomía. La razón para el establecimiento de estos sistemas es obvia. La mayoría de las instituciones prefiere un sistema basado en la autorregulación antes de una inspección en nombre del gobierno. Esta última puede ser relativamente azarosa, a menudo puede padecer de influencia política y también en otros aspectos es considerada muchas veces obstaculizante o destructiva.

Observando lo anterior podemos decir que un sistema 'ideal' de gestión de calidad tendrá las siguientes características:

- 1 Tiene dos objetivos: garantizar y mejorar la calidad.
- 2 El punto de partida es la institución, en vez de ser el gobierno o la elaboración de comparaciones.
- 3 El sistema tiene aspectos internos y externos.
- 4 La autoevaluación es el punto clave del sistema.
- 5 Los criterios de calidad son tanto las características generales de calidad (es decir, las 'exigencias mínimas' que deben cumplir las instituciones para funcionar bien); como la medida en que se logran los objetivos de la propia unidad.
- 6 El proceso es regular y cíclico.
- 7 El proceso es extenso: todas las unidades de una institución serán evaluadas una vez cada cinco a siete años.
- 8 El proceso de evaluación tendrá consecuencias. Los estudios y visitas resultarán en acciones de mejoramiento o cambio, por ejemplo, a través de estímulos como la redistribución de recursos marginales dentro de la institución y el proceso de evaluación constituirá la base para el proceso de planificación de la institución.
- 9 Las evaluaciones externas son hechas por 'pares'; profesionales sin prejuicios y con mucha experiencia y responsabilidad.

10 Los resultados de las evaluaciones internas y externas son confidenciales; son y serán propiedad de la unidad en cuestión.

(Kells y Van Vught, 1988.)

La autoevaluación es la clave dentro del modelo básico para la gestión de calidad y su aplicación dentro de la educación superior. Describiremos, en lo que sigue de este capítulo, las características y ventajas de la autoevaluación. También daremos atención a los problemas que se pueden presentar en el diseño, la organización y la implementación de autoevaluaciones.

1.3 Las características de una autoevaluación

Una autoevaluación puede tener efectos positivos importantes (véase párrafo 1.4). Para lograrlos el proceso tiene que ser planificado e implementado adecuadamente. En esto habrá que tomar en cuenta lo siguiente.

- La motivación interna es muy importante. Cuando más participantes lo vean como un proceso que puede ser positivo para la propia unidad, más grande será la posibilidad de que el proceso produzca resultados útiles para la unidad. Si la autoevaluación es considerada como un proceso impuesto desde fuera, se lograrán sólo unos pocos de los posibles efectos positivos. Además existe la posibilidad de que los participantes dentro de esta situación no estén motivados para invertir su tiempo y esfuerzo en una buena respuesta a las preguntas de la evaluación.
- Al lado de la motivación de una unidad, para el éxito de una autoevaluación es muy importante la participación de las autoridades de todos los niveles relevantes de la institución. Las autoridades tendrán, hasta donde sea posible, que estimular a los participantes y reaccionar positivamente frente a las recomendaciones útiles y los cambios en el comportamiento.

- Para que una autoevaluación produzca resultados útiles es necesario que el diseño contemple el carácter único de la unidad a evaluar. Al fin y al cabo, cada unidad de educación superior tiene características históricas, psicológicas y políticas específicas; cada unidad reaccionará de una manera propia frente a los acontecimientos de su ambiente; cada unidad se ha desarrollado diferente en el terreno del acceso a los datos, en la claridad y el tipo de sus objetivos, en las estructuras y formas de decisión, en la información sobre el cumplimiento o no de sus propio objetivos, etc; y finalmente, cada unidad tiene sus propios problemas y necesitará, por lo tanto, su propio plan para la solución de estos problemas.
- Una autoevaluación es un proceso con límite de tiempo, con un inicio y un final claros y conocidos por todos los involucrados.
- Es de suma importancia procurar que todos los participantes en una autoevaluación sean representativos para la unidad evaluada. Autoridades, catedráticos, docentes, investigadores, trabajadores administrativos y estudiantes deben estar involucrado significativamente en la autoevaluación.
- Una autoevaluación tiene una dirección efectiva. Esto implica, por ejemplo, la participación de las personas mejor calificadas en los momentos adecuados, además de cuidar y vigilar la secuencia correcta de los diferentes pasos del proceso.
- Los objetivos forman uno de los puntos claves al estudiar la unidad. Estos pueden ser aclarados, si es necesario, durante el proceso de autoevaluación. Es muy útil estudiar, durante el proceso, la medida en que se alcanzan los objetivos, para mejorar eventualmente el funcionamiento de la unidad.
- Una buena autoevaluación tiene como resultado un informe legible y útil, en el cual también se señalará la manera en que podrían efectuarse los ajustes considerados necesarios.

Los objetivos de una unidad son uno de los puntos claves para una autoevaluación. Cualquier autoevaluación bien organizada se enfrentará, por lo tanto, a gran parte de las preguntas siguientes:

- 1 ¿Cuáles son los objetivos de la unidad? ¿Son claros, completos, correctos y útiles? ¿Existe un consenso interno sobre su interpretación?
- 2 ¿Están relacionados los programas y servicios de la unidad con los propios objetivos? ¿Los programas y servicios fueron diseñados e iniciados con el fin de lograr los objetivos? ¿Existen problemas para su aplicación? ¿Cómo se pueden resolver posibles problemas?
- 3 ¿Existen los suficientes recursos para ejecutar los programas y servicios? ¿También habrá suficientes recursos en el futuro?
- 4 ¿Hasta qué punto se logran los objetivos? ¿Cómo se pueden usar internamente los datos obtenidos sistemáticamente sobre el alcance de los objetivos? ¿Qué significan estos datos en realidad?

Para programas que tienen que responder a indicaciones o parámetros profesionales también se puede hacer la siguiente pregunta:

- 5 ¿Cumple el programa con los indicadores o parámetros relevantes formulados por representantes del campo profesional u otros? Si esto no es así, ¿qué se puede hacer y de qué manera?

Sobre todo en una situación en que se intenta por primera vez organizar una autoevaluación, es recomendable usar las características y preguntas señaladas arriba para diseñar, organizar e implementar el proceso. Pueden servir como guía en las preguntas 'quién', 'qué', 'cuándo' y 'dónde' en el momento de evaluar, para lograr los efectos positivos de la autoevaluación.

Si dentro de una unidad ya existe experiencia con autoevaluaciones, puede ser útil para las autoridades de la unidad revisar la evaluación anterior para checar hasta dónde las características mencionadas estaban presentes en este proceso. También puede ser útil ver hasta dónde se lograron los posibles efectos positivos de la autoevaluación en este proceso.

1.4 Efectos positivos de una autoevaluación

Las autoevaluaciones diseñadas e implementadas efectiva y eficientemente pueden tener los efectos positivos siguientes:

- El *mejoramiento* del funcionamiento de la unidad evaluada.
- El incremento de la medida en que los trabajadores se sienten *involucrados* individualmente con la unidad. Las actividades de autoevaluación pueden reducir la distancia entre los objetivos personales y los de la organización.
- La autoevaluación puede fungir como una *buena posibilidad de orientación* para nuevas autoridades.
- Reforzar la *identidad de la institución*. La autoevaluación puede ser un instrumento en el desarrollo o en el reforzamiento de una cultura de la propia organización.
- Revisar y de ser necesario cambiar los *procedimientos y documentos internos* con que la unidad se orienta, casi ciegamente, y que tal vez nunca son adaptados.
- Mejorar la *posibilidad de que aumente el flujo de los recursos para la unidad*, como resultado del hecho de que los que otorgan los recursos entenderán mejor la organización y apreciarán más la calidad de las actividades. Así, los que tienen que evaluar propuestas especiales, como los planes de investigación, podrán ser informados mejor sobre la unidad.
- Aumentar la influencia sobre *el tipo de evaluación externa*. Una unidad que conoce sus puntos sobresalientes y sus puntos débiles, dentro de la cual existe un consenso sobre el propio estatus, y para la cual se formulan planes basados

en los puntos sobresalientes y débiles internos, tiene una fuerte posición frente a una comisión de evaluación externa u otros visitantes (por ejemplo inspectores). Una unidad como tal podrá, por lo general, definir en gran parte el tipo de evaluación externa o inspección. Además puede procurar que la atención se dirija hacia los aspectos que ella misma internamente quiere ver evaluados.

Las unidades que van a ser visitadas por una comisión de evaluación externa, sin que haya suficiente información sobre el propio funcionamiento, son relativamente indefensas frente a los evaluadores externos.

- Aumentar la información sobre el *estatus internacional* de las instituciones y carreras. A través de procesos de gestión de calidad se obtiene información que hace posible tener una idea del estatus de las diferentes carreras.
- Los resultados de las autoevaluaciones pueden ser usados en la elaboración de *planes de desarrollo*.

En la descripción de las características y de los efectos de una autoevaluación partimos de circunstancias ideales. Antes de traducir este contexto ideal hacia una situación práctica, explicaremos en el párrafo siguiente los problemas y obstáculos que hay que tomar en cuenta en la implementación del modelo básico.

1.5 Problemas y obstáculos

Basándonos en experiencias de otros países podemos decir que el uso del modelo básico requiere un período mínimo de ocho a diez años para lograr una cierta regularidad y rutina. La elaboración de un sistema de gestión de calidad es complicada. Los problemas serios que se presentan en el desarrollo de tal sistema, en cualquier constelación de educación superior, son los siguientes:

- 1 La falta de claridad y consenso en los términos. Esto lleva a que, por un lado, se usen diferentes términos para una misma actividad, mientras que por el otro, existen términos que se refieren a más de una actividad.

- 2 La falta de apoyo y compromiso interno en la gestión de calidad. Esto puede ser el resultado del temor a una evaluación negativa o de la idea de que la calidad en la educación superior no puede ser medida y que evaluaciones internas y externas siempre serán engañosas, superficiales e inexactas.
- 3 La falta de un liderazgo claro y aceptable para todos, la mala coordinación y la fricción de diferentes responsabilidades durante los procesos de evaluación internos pueden tener una influencia negativa sobre el desarrollo de un sistema de gestión de calidad.
- 4 La existencia de varias trampas metodológicas, por ejemplo en lo que se refiere a la elección de un diseño para un estudio de evaluación (longitudinal o no, con una muestra o toda la población, el trabajar o no con un grupo de control). También se pueden presentar problemas en la elección de un instrumento. Por ejemplo, una institución puede dudar si es mejor comprar un instrumento o desarrollar uno propio. Además las reacciones de los entrevistados frente a algunos instrumentos pueden causar problemas, sobre todo con pruebas y encuestas estandarizadas, pues puede influir en la respuesta el hecho de que los entrevistados conozcan el instrumento.
- 5 La existencia de varios problemas estadísticos, por ejemplo: con el enfoque de 'value-added' (valor agregado); con el encubrimiento de valores promedios de grupos frente a valores individuales o con el uso de simples diferencias de resultados (por ejemplo medir una variable en el momento uno y luego, otra vez, en el momento dos y considerar la diferencia como una indicación de cambio, es decir un resultado que muestra los efectos de un proceso). (Terenzini, 1989).

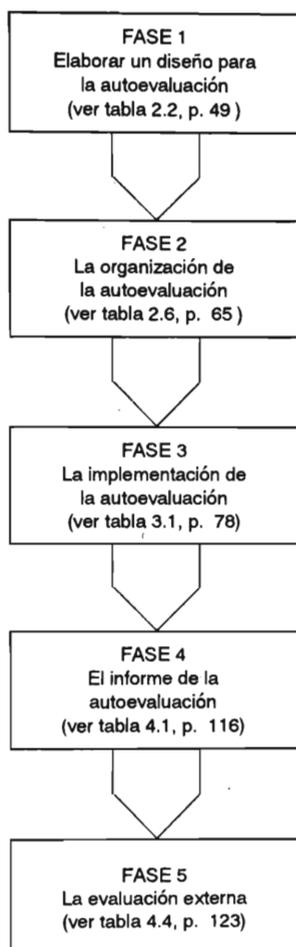
Para Holanda existen algunos obstáculos adicionales, pues nuestro país nunca ha tenido un sistema más o menos formal de autoevaluaciones internas y visitas externas. El idioma holandés puede ser un problema para la contratación de suficientes

miembros sin prejuicios y experimentados para las comisiones de visita. También los altos costos que implican las evaluaciones internas y externas pueden ser un freno. Un factor que puede ser un obstáculo importante es la desconfianza que existe entre un gran número de personas, dentro de la educación superior, frente a las intenciones del gobierno en esta materia. Las grandes operaciones de reorganización y reajuste en años pasados han provocado que, tanto dentro de la educación profesional superior como dentro de la educación universitaria, las condiciones para el desarrollo de un sistema de gestión de calidad no sean óptimas.

A pesar de esos obstáculos, existe la necesidad, en la educación superior de Holanda, de desarrollar en los próximos años un sistema ordenado y responsable para el mantenimiento y mejoramiento de la calidad del funcionamiento. Suficiente tiempo y confianza mutua de todas las partes involucradas serán indispensables para esto.

1.6 Las fases generales de la autoevaluación

En el cuadro 1.1 indicamos las fases de una autoevaluación, así como la secuencia de las diferentes actividades interrelacionadas. Por cada fase se señala cuáles son las actividades principales y se indica cuál es la tabla relacionada. Recomendamos al lector seguir la secuencia indicada en el libro si quiere conocer suficientemente la autoevaluación para trabajar con ella en su propia organización. La presentación de las diferentes fases será ilustrada, hasta donde sea posible, con ejemplos y casos.



Cuadro 1.1 Las cinco fases de la autoevaluación

2 El diseño y la organización de una autoevaluación

2.1 Introducción

Explicábamos en el primer capítulo que la autoevaluación tiene diferentes fases. No pretendemos, sin embargo, vender una matriz. Hay un gran número de factores que influyen en el contenido de la autoevaluación y pensar que este proceso se llevará a cabo de manera igual dentro de cada situación o de cada institución sería irreal. No obstante, puede ser útil tomar las cinco fases como punto de partida para la autoevaluación. Abogar por un proceso planeado cuidadosamente, organizado adecuadamente y sobre el cual se informe de manera comprensible, puede parecer exagerado. En la práctica, sin embargo, no es raro que dentro de una unidad a evaluar se desatienda la primera fase, obteniendo como resultado que los mejoramientos no se presenten y que el informe no se relacione bien con el proceso.

En este capítulo trataremos las primeras dos fases de una autoevaluación. En la primera parte del capítulo centramos la atención en el diseño de la autoevaluación. El 'diseño' se puede describir como el plan para la autoevaluación, elaborado a partir de varias elecciones. Estas elecciones son acerca del tipo de proceso, de los objetivos, del calendario de actividades, de los datos necesarios para el proceso, del tipo de informe, etcétera. Estas elecciones se tendrán que hacer, por supuesto, a la luz de las características específicas y las condiciones internas de la unidad. La elaboración de un diseño será ilustrada con dos ejemplos en este capítulo. Además el capítulo contiene algunos casos, una lista de preguntas y una lista de control, que pueden ser usados tanto para un taller como para una unidad donde se piensa organizar una autoevaluación.

En la segunda parte del capítulo veremos la organización de la autoevaluación. Por 'organización' entendemos la operacionalización del diseño para la autoevaluación. Esto implica, entre otras cosas, definir el 'quién', 'cómo' y 'cuándo' para las actividades que se ejecutarán durante el proceso.

Ejecutar adecuadamente la primera fase no nos garantiza, por supuesto, un proceso de autoevaluación exitoso y útil, pero sí aumenta la posibilidad (Kells, 1988b). En el siguiente párrafo indicaremos cómo se puede empezar adecuadamente una autoevaluación.

2.2 El inicio de una autoevaluación

Las actividades mencionadas en la tabla 2.1 tienen como fin optimizar las posibilidades para que la autoevaluación sea un éxito.

Tabla 2.1 Actividades al inicio de una autoevaluación

-
- Instalar un grupo coordinador representativo.
 - Promover suficiente motivación interna.
 - Promover la participación de las autoridades en el proceso.
 - Procurar que haya una dirección clara y aceptable durante el proceso.
-

De manera ideal, el proceso comienza con la decisión de las autoridades de una unidad de educación superior de hacer una autoevaluación. En consecuencia se indica claramente cuáles son los objetivos del proceso. También se explica cuál será la participación de las autoridades. Sobre esta base, las autoridades solicitarán a uno o dos trabajadores que hagan un diseño para el proceso, observando las características específicas de la propia unidad. En estas circunstancias existe una gran posibilidad de que la participación amplia, abierta y clara de las autoridades en la autoevaluación promueva la disposición de los trabajadores de la unidad para participar en el proceso.

En la práctica de la educación superior esta secuencia ideal será excepcional. La iniciativa para una autoevaluación no siempre sale de las autoridades de una unidad. Además, existen en la mayoría de las unidades, al lado de la autoridad central, también consejos, comisiones y grupos menos formales, que tienen igual peso para lograr el éxito de una autoevaluación. Asimismo, de las experiencias limitadas en este terreno de la educación superior holandesa y belga se puede concluir que, una vez tomada la decisión de hacer una autoevaluación, generalmente no se indica explícitamente qué se intenta lograr con este proceso. También es excepcional que se indique cuál será la participación de las autoridades y de los demás. Además, pocas veces se elabora un diseño explícito para este proceso.

En estas condiciones se exige mucho de la persona o del grupo encargado de la coordinación de la autoevaluación. En muchos casos se trata de personas que, por su función o conocimiento específicos, tienen la tarea más bien general de 'desarrollar un sistema de gestión de calidad para la propia unidad' (o una descripción parecida). El contenido de esta tarea puede variar desde 'la coordinación de', 'estimular a' o 'pensar en', hasta 'dirigir durante' los sucesos descritos aquí. En las universidades intervienen, por ejemplo, los Decanos y en la educación profesional, los trabajadores de una oficina central para el desarrollo de la educación o su equivalente a nivel de sector. Si dentro de una institución o unidad de ella existe el plan de hacer una autoevaluación, es normal que estas personas jueguen un papel importante. Tomando en cuenta que la gestión de calidad y la autoevaluación son actividades relativamente nuevas, es obvio que la mayoría de estas personas no tenga suficiente experiencia o conocimiento para poder desarrollar este papel. Esta es una de las razones por la cual la autoevaluación no recibe suficiente atención. Lo anterior se refleja también en muchos documentos dedicados a la vigilancia o a la atención de la calidad, en los que la atención se concentra sobre todo en actividades más o menos conocidas, como la elaboración y el manejo de cifras claves, el desarrollo de sistemas de informa-

ción para la gestión, el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación o la elaboración de proyectos especiales para la calidad, por ejemplo, en el contexto de la relación educación - mercado laboral. Como señalábamos, la autoevaluación siendo una actividad relativamente nueva se queda marginada. Dadas las características de un proceso adecuado de autoevaluación, es de suma importancia que al lado de estos especialistas 'trabajadores de calidad', también haya otros trabajadores de la unidad que participen directamente en la coordinación e implementación de una autoevaluación. La autoevaluación se distingue, al fin y al cabo, de otras actividades de gestión de calidad por ser un proceso que exige la participación del mayor número posible de trabajadores de una unidad y no sólo de las personas nombradas especialmente para este fin. Solamente así puede convertirse en un proceso que derive en mejoramientos reales.

Para distinguir al grupo que manejará el autoestudio en sus aspectos de contenido y organización, de las personas con la tarea más general de desarrollar un sistema de gestión de calidad, nos referiremos a ellos, de aquí en adelante, con el término de *grupo coordinador*. En el párrafo 2.3 veremos más de cerca la composición de este grupo.

Para el éxito de una autoevaluación es decisivo que los autoridades de la unidad evaluada estén muy involucrados en el proceso. A la luz de esto y considerando las actividades mencionadas en la tabla 2.1, la primera tarea del grupo coordinador consistirá en convencer a las autoridades de la propia unidad de la importancia de la autoevaluación, de su participación en ella y de la intercomunicación al respecto con los trabajadores. La autoevaluación no tendrá gran impacto si la mayoría de los trabajadores no está al tanto de que se realizará un autoestudio, si desconoce su propósito o si ignora la importancia que las autoridades dan a la autoevaluación.

La motivación interna es un prerequisite importante para que la autoevaluación tenga sentido. Un buen diseño puede ser motivador. El diseño aclara cuáles problemas se investigarán,

cuánto tiempo se tiene reservado, cuáles datos se usarán, etcétera. Además, algunas medidas específicas pueden aumentar la motivación, por ejemplo, pláticas informales, presentaciones, reuniones formales o talleres. También se pueden reservar recursos para utilizarlos como estímulo.

2.2.1 Factores de diseño



2893514

La fase en que se intenta hacer un diseño para la autoevaluación tiene gran importancia potencial. Justamente en esta fase es posible dirigir el proceso hacia los aspectos del funcionamiento de la unidad en que la evaluación es más relevante, y para los cuales la atención a problemas y cuellos de botella es más necesaria. Considerando esto señalamos en la tabla 2.2 la manera de cómo se puede elaborar un buen diseño para la autoevaluación. De ser necesario se podrán hacer cambios en el diseño durante el proceso.

Tabla 2.2 Actividades para elaborar un diseño para la autoevaluación

-
- Analizar las condiciones y las características específicas de la unidad.
 - Elaborar una lista de factores de diseño para el proceso.
 - Tomar decisiones de diseño a partir de los factores señalados.
 - Decidir la amplitud, la profundidad y el nivel de los detalles que debe de tener la autoevaluación.
 - Decidir la secuencia en que se deben de implementar los diferentes pasos del proceso.
 - Hacer un calendario para la autoevaluación
-

El grupo coordinador tendrá que hacer primero una revisión tentativa de las características relevantes de la propia unidad, de los puntos claramente sobresalientes y de los problemas posibles, así como de los temas que se deberán tratar durante la autoevaluación. Esto producirá, para cada unidad, una combinación única de características, condiciones básicas, intereses y circunstancias internas, misma que definirá cuáles serán los factores importantes en la elaboración de su diseño para la

autoevaluación. Al fin y al cabo, cada unidad tiene sus características específicas, su historia única, su planta de personal con aspectos especiales, etc. A estos factores los llamaremos *factores de diseño*. Los puntos siguientes se pueden considerar como ejemplos de factores de diseño importantes en la elaboración de un diseño para la autoevaluación.

- *El tamaño y la complejidad de la unidad a evaluar.* Dentro de una unidad pequeña es imposible crear un gran número de comisiones o poner a trabajar a mucha gente. En cambio, es más fácil que participen todos en el proceso. También es más simple organizar un proceso relativamente más amplio.
- *El nivel de conocimiento.* Aquí nos referimos a dos aspectos: tanto al conocimiento de los propios problemas y circunstancias, como al conocimiento y la experiencia referente a la gestión de calidad y la autoevaluación. En el primer aspecto se podría optar por usar la autoevaluación para conocer mejor los propios puntos sobresalientes y los problemas. La falta de conocimiento en el segundo aspecto puede llevar, por ejemplo, a la decisión de consultar expertos externos.
Aparte del conocimiento sobre autoevaluación también es un factor importante la experiencia con ella. Malas experiencias del pasado pueden ser muy desalentadoras. En tal situación, el grupo coordinador tendrá que intentar crear una cierta base de confianza al principio del proceso, por ejemplo, garantizando que no se hará mal uso de los resultados de la autoevaluación.
- *La disponibilidad de los datos.* Cuando existen pocos datos útiles sobre el funcionamiento de la propia unidad, más sentido tendrá dirigir la autoevaluación hacia la recolección de datos y opiniones relevantes. Estos podrán servir en adelante como base para un banco de datos.
- *La disponibilidad de los colaboradores.* Por supuesto, no sólo cuenta el número de personas disponibles para la elaboración e implementación de una autoevaluación, sino

también quiénes. No se debe olvidar que factores como la presión de trabajo, la motivación y la experiencia de las personas disponibles juegan un papel importante. Durante un proceso interno de evaluación puede ser necesario, en ocasiones, ocupar más personal. Si no existe esta posibilidad hay que tomarlo en cuenta durante el diseño del proceso.

- *El tiempo y los medios disponibles.* El tamaño y la complejidad de una autoevaluación dependerán, entre otras cosas, del tiempo y de los medios disponibles para el proceso. Si se tiene que terminar el proceso dentro de tres meses, por ejemplo, es lógico tomar la decisión de enfocar solamente a uno o algunos aspectos del funcionamiento de la unidad.

Una vez que se hayan distinguido los factores de diseño, deberán conducir a algunas decisiones. A estas las llamamos *decisiones de diseño*. En los casos que presentamos en los párrafos 2.2.4, 2.2.5 y 2.4, el lector interesado encontrará algunos ejemplos de la identificación de los factores de diseño y cómo se pueden tomar decisiones de diseño partiendo de ellos.

2.2.2 Decisiones de diseño

Hacer un diseño para una autoevaluación implica tomar decisiones sobre algunos aspectos como: la *dirección* durante el proceso, la *motivación* interna que se considera necesaria, los *tópicos* que enfoca el proceso, la *distribución de trabajo* durante el proceso, la secuencia en que se implementarán las diferentes actividades, el tipo de los *instrumentos usados*, el nivel y la forma de *participación*.

Al principio de una autoevaluación se tendrá que tomar algunas decisiones de procedimiento (véase tabla 2.1). Además, con base en los factores de diseño, habrá que tomar algunas decisiones de diseño más bien de contenido. Los ejemplos que se darán en lo subsiguiente mostrarán qué decisiones pueden presentarse y cómo pueden tomarse.

Una decisión importante durante la primera fase de una autoevaluación se refiere a la pregunta: ¿qué se tiene que estudiar o evaluar? No es sencillo evaluar adecuadamente en un solo proceso todos los aspectos del funcionamiento de una institución superior y menos cuando se tiene, como en la educación superior holandesa, poca experiencia con la autoevaluación. Pero incluso cuando se tiene una amplia experiencia en este terreno, es aconsejable enfatizar algunos aspectos específicos durante la autoevaluación. Por ejemplo, las autoridades pueden decidir enfocar el proceso sobre todo hacia los aspectos financieros de la propia unidad, hacia la reorganización de la estructura curricular, hacia los puntos sobresalientes o hacia un problema específico, como el bajo rendimiento en los estudios.

Dentro de la educación superior holandesa, considerando la posición del gobierno respecto a la preocupación por la calidad, las autoevaluaciones se dirigirán en los próximos años hacia aspectos que tienen que ver sobre todo con la enseñanza. A pesar de que solamente estos aspectos se tendrán que evaluar, puede ser útil ampliar la autoevaluación y atender también a otros aspectos, con el fin de crear a futuro un proceso de evaluación más amplio en las universidades y escuelas superiores. En un proceso como tal no entrarán sólo las actividades de la enseñanza, sino también aspectos como los programas de investigación, los servicios, el apoyo administrativo, los medios financieros, la infraestructura y los asuntos laborales.

2.2.3 Recomendaciones para hacer un diseño de una autoevaluación apropiada

Las actividades incluidas en la tabla 2.3 pueden ser consideradas como recomendaciones para los que tienen que organizar una autoevaluación. Las recomendaciones se basan en una amplia experiencia internacional con la práctica de autoevaluaciones en la educación superior (Roe, et al., 1986; Holdaway,

1988; Kells, 1988b; Terenzini, 1989; Goedegebuure, et al., 1990). Estas actividades son importantes al hacer un diseño para la evaluación interna.

Tabla 2.3 Recomendaciones para un proceso exitoso de autoevaluación

-
- *Crear un ambiente de confianza.* Las autoridades tienen que proteger a los que están involucrados en el proceso. Hay que evitar reproches y resolver los problemas hasta donde sea posible.
 - *Aprovechar óptimamente a los colaboradores.* No necesariamente los catedráticos o los funcionarios tienen que hacer las descripciones, recopilar datos, levantar actas de reuniones o preparar informes extensos.
 - *Emplear personal idóneo.* Hay que seleccionar personal tanto por sus capacidades para dirigir como por su interés por los tópicos relevantes.
 - *Implementar las actividades sucesivamente evitando la simultaneidad.* Esto da la posibilidad de utilizar óptimamente a los colaboradores disponibles. También, hace posible presentar la secuencia del proceso más claramente.
 - *Enfocar el proceso hacia cuestiones importantes,* dirigido hacia verdaderos problemas, hacia puntos claramente sobresalientes o débiles, hacia tópicos que realmente interesan a los trabajadores.
 - *Fomentar los 'descubrimientos'.* Dejar que los involucrados descubran cuáles son los problemas, en vez de presentárselos simplemente. Los 'descubrimientos', en este sentido de la palabra, pueden fomentar que la gente se sienta psicológicamente dueña de soluciones, resultados o cambios. La investigación, las visitas a otras instituciones, los talleres, etc., pueden ayudar en el descubrimiento de cosas.
 - *Permitir la interacción social.* Si existe la necesidad, hay que ofrecer a la gente que trabaja conjuntamente durante la autoevaluación la posibilidad de conocerse (mejor).
 - *Estimular la formación de alianzas.* A través de las alianzas que se forman durante el proceso puede ser más fácil elaborar y defender los resultados del proceso.
 - *Pensar en usar estímulos.* Una redistribución de los recursos marginales, con el fin de financiar los cambios recomendados, promoverá una aceptación más pronta de estas recomendaciones.
 - *El informe es el producto,* no el objetivo del proceso. Los objetivos son mejorar el propio funcionamiento y lograr más confianza del público.
-

En los siguientes dos ejemplos ficticios se pueden encontrar estos elementos básicos. Los ejemplos tienen el fin de ilustrar cómo se puede elaborar un diseño para la evaluación interna y no se basan en las circunstancias actuales de ninguna universidad o escuela superior.

2.2.4 Ejemplo 1: la carrera de Historia en la 'Universidad Grandvieja'.

Contexto

La Universidad 'Grandvieja' es considerada como una antigua e importante universidad con una abundante tradición. En ella la gente está contenta con este estatus. Esta gran universidad, donde el pasado año escolar el nuevo ingreso fue de más de 22,000 estudiantes, se encuentra en una ciudad del centro del país. Grandvieja tiene las siguientes facultades: Filosofía, Medicina, Físico-Matemáticas, Letras, Biología y Ciencias Sociales.

La carrera de Historia es una unidad que forma parte de la facultad de Letras. Los historiadores de la Universidad Grandvieja conforman un grupo de profesionales sólido y presuntuoso. Asumen que sus estudiantes prefieren estudiar en Grandvieja y piensan que esto se debe a su reputación científica, en combinación con las experiencias científicas y de otra índole que los estudiantes tienen durante sus estudios de historia en Grandvieja. Sin embargo, no existen datos claros, útiles y recientes en los cuales pueda basarse esta opinión. La carrera nunca fue investigada realmente y opera relativamente aislada de los desarrollos y posibles demandas de su entorno.

Durante las operaciones de recorte de presupuesto en los ochentas la carrera salió relativamente bien. El nuevo ingreso ha sido estable en los últimos años. Por lo general, los planes de desarrollo y los programas de gobierno de la carrera, en los últimos años, no gozaban de mucha imaginación y, hasta ahora, la gestión de calidad no tuvo atención dentro de los planes y programas. Al parecer, los historiadores piensan que es mejor seguir el mismo camino de siempre. También los objetivos de

la carrera no han sido revisados desde que fueron formulados (¡en 1972!).

La noticia de la VSNU, anunciando la visita de una comisión de evaluación en el próximo año, no causó mucho entusiasmo; la notificación tuvo la misma reacción que todas las demás cosas que vienen de afuera. Aparentemente, la mayoría de los catedráticos pensó: 'Dejen que vengan, nosotros escribiremos un informe y luego recibiremos a la comisión. No habrá problemas y seguramente no obtendremos ningún provecho de cualquier resultado de este proceso superfluo'.

Sin embargo, el coordinador educativo de la carrera tiene otra opinión. Ha recibido quejas de los estudiantes sobre algunas partes del programa educacional y sobre fallas en los servicios a los estudiantes. También parece que hay problemas con la colección de la biblioteca de Historia, en el sentido de que algunos períodos históricos y algunos métodos no están bien representados bibliográficamente. En las últimas semanas, el coordinador ha platicado, durante la comida, con dos catedráticos interesados. Han discutido las quejas y la posibilidad de usar la iniciativa de la VSNU para analizar si todo está como debiera estar dentro de esta carrera famosa y engreída.

El diseño para la autoevaluación

El coordinador y los dos catedráticos manifestaron que querían jugar un papel importante dentro de la autoevaluación. Platicaron con el Decano de la facultad de Letras sobre la situación. Este estuvo de acuerdo con sus argumentos y aprobó que se pusieran en contacto con otros para las actividades que habría que desarrollar. Quedaron en que ellos formarían el grupo coordinador para la autoevaluación. Con esta función ofrecieron una presentación durante la reunión de catedráticos, en la cual explicaron sus planes e ideas. Basándose en las discusiones de esta reunión, los tres formularon algunos factores que tendrían que constituir la base para el diseño de la autoevaluación (véase tabla 2.4). Aunque parte de las quejas internas se basa en factores externos (se trata sobre todo de quejas sobre la reducción de medios financieros y la mala articulación entre la

educación media y superior) decidieron hacer el diseño para la autoevaluación únicamente sobre la base de factores internos. No quisieron brindar al personal de carrera la oportunidad de usar los factores externos como pretexto para evadir los problemas internos.

Los factores principales para la elaboración del diseño son: la escasez de datos sobre el funcionamiento de la carrera, la falta de interés interno en una autoevaluación, la buena reputación científica de la carrera, las quejas sobre la calidad de la enseñanza, el tipo de procesos de planificación y gestión internos y la ausencia de objetivos actualizados. Según el grupo coordinador estos factores llevan casi automáticamente hacia algunas decisiones en la organización de una autoevaluación (véase tabla 2.4). Por ejemplo, en la medida en que se obtiene más información, el diseño de la autoevaluación contemplará formas para aumentar el interés en el proceso. Para lograr esto, el grupo coordinador propone empezar el proceso con la recopilación de un gran número de datos sobre el funcionamiento de la carrera. Para poder decidir cuáles datos se necesitan, se usará tanto el manual del VSNU como la propia lista de factores de diseño. Los datos se discutirán internamente con regularidad. El grupo coordinador espera que de esta manera el interés en la autoevaluación realmente crezca cuando se obtengan más datos. El grupo también procurará estimular la discusión acerca de los objetivos de la carrera, basándose en la lista de objetivos de 1972. Ha decidido usar para este fin el método del 'Institutional Goals Inventory' (IGI). El método del IGI registra la opinión de los trabajadores sobre: a) cuáles son los objetivos más importantes de la carrera y b) cuáles tendrían que ser los objetivos más importantes. Sobre la base de este inventario el grupo coordinador espera poder actualizar los objetivos de la carrera.

El grupo coordinador está convencido de que la carrera de historia y sus estudiantes pueden sacar provecho de una evaluación interna bien hecha. La carrera estará, opina el grupo coordinador, en una mejor posición para recibir a los visitantes externos, cuando se haya hecho una autoevaluación y se hayan

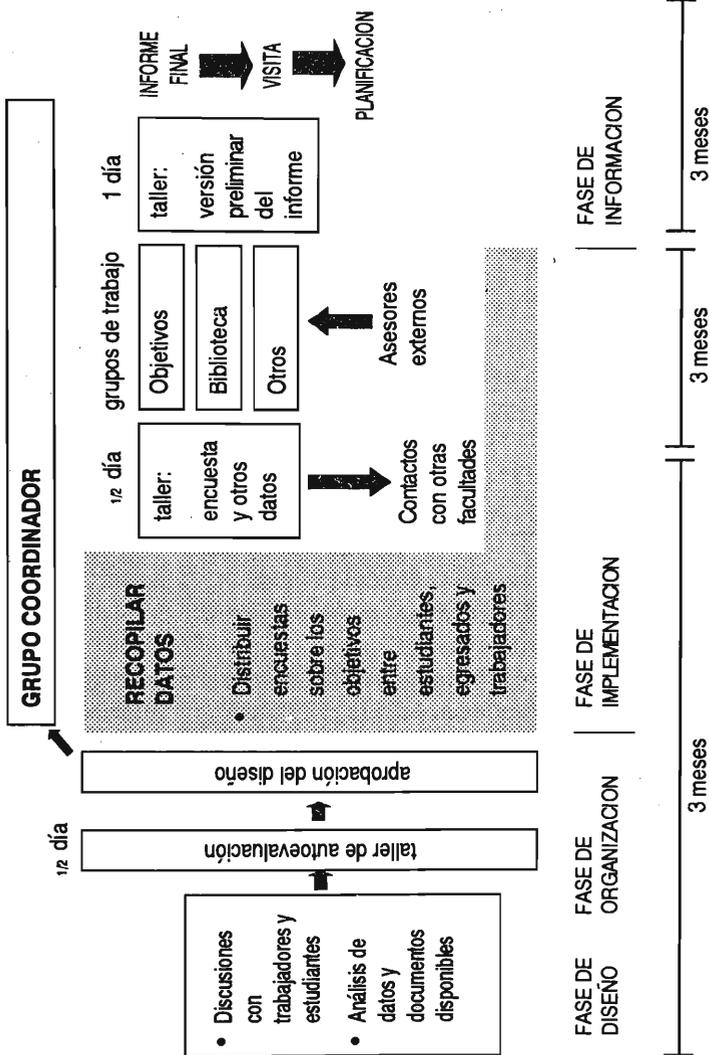
implementado o planificado algunos cambios (necesarios) antes de que llegue la comisión de visita.

Como indica el cuadro 2.1, los tres miembros del grupo coordinador se dieron cuenta de que tomará tiempo motivar a los catedráticos relativamente desinteresados y a los demás trabajadores de la carrera. Por lo tanto, optaron por una serie de talleres, pláticas intensivas y por la recolección y discusión de varios datos, para despertar el interés de las personas que posiblemente podrían atender los problemas.

Piensen que el segundo taller será el momento clave del proceso, porque para esas fechas los datos disponibles indicarán cuáles son los problemas más importantes. La idea es que éstos sean 'descubiertos' por un gran número de catedráticos y trabajadores que asistan al taller. Como resultado y durante el período posterior al taller, algunos de ellos tendrían que estar dispuestos a trabajar en grupos especiales de estudio para la solución de los problemas señalados. Después podrán considerarse varios cambios. Los últimos tres meses serán usados para producir el informe de la autoevaluación.

Tabla 2.4 Factores de diseño relevantes y decisiones de diseño para la autoevaluación de la carrera de Historia en la Universidad Grandiovieja.

Factores de diseño	Decisiones de diseño
La carrera es relativamente pequeña y comprensible.	Potencialmente es posible hacer una evaluación amplia
Casi no existen datos confiables sobre el propio funcionamiento	Es necesario recopilar opiniones y datos relevantes al principio de la autoevaluación
No hay experiencia interna con la autoevaluación	Se organizará, lo más pronto posible, un taller sobre la autoevaluación
El coordinador y dos catedráticos tienen una opinión sobre la autoevaluación	Integrarán el grupo coordinador, los dos catedráticos y el coordinador
No hay interés por la autoevaluación por parte de los demás trabajadores	Se organizará la autoevaluación de tal manera que puedan ser discutidos, con regularidad, los datos obtenidos. De esta forma el interés puede aumentar durante el proceso. Además se buscará contacto con facultades ya visitadas y se consultarán algunos asesores externos
En un año, la carrera será visitada	El tiempo disponible para la autoevaluación es alrededor de nueve meses
Según muchos trabajadores, la carrera tiene una buena reputación científica	La confianza interna se puede reforzar si la evaluación interna confirma esta reputación
Existen quejas de estudiantes acerca de la enseñanza y los servicios	Los estudiantes estarán involucrados en el proceso. Se registrarán y estudiarán sus quejas, se buscarán soluciones para posibles problemas
Hay quejas sobre la colección de la biblioteca	Se revisarán las quejas y se intentará encontrar soluciones
Los procesos de planificación y gestión dentro de la carrera se centran en mantener el <i>status quo</i> . Tampoco tiene objetivos actuales.	Los resultados de la evaluación serán usados para apoyar los procesos de planificación y gestión. Se empezará una discusión sobre los objetivos de la carrera.



Cuadro 2.1 La autoevaluación propuesta para la carrera de Historia de la Universidad Grandvieja.

2.2.5 Ejemplo 2 : La Escuela Superior 'Grandinueva'

Contexto

La Escuela Superior 'Grandinueva' (ESG) es producto de la fusión de algunas pequeñas escuelas superiores de una ciudad grande en el sur del país. La escuela hizo un plan de reubicación después de la fusión, pero los trabajadores y estudiantes de la ESG todavía están distribuidos en cinco edificios diferentes. La escuela tiene un primer ingreso de 5,000 estudiantes, dividido en cuatro sectores: ingeniería, educación, salud y trabajo social.

Después de la fusión parecía, en primer instancia, que la escuela en su totalidad tenía poco desarrollo. En cada sector muchos de los docentes y algunos trabajadores administrativos se oponían al concepto de la nueva escuela. Además, después de la fusión, hubo poca atención para algunos problemas internos. Por ejemplo, el desarrollo de la gestión de la escuela fue lento. También se escucharon con regularidad quejas de los docentes sobre la infraestructura de la escuela. Sobre todo los docentes del sector de ingeniería se quejaron de la falta de espacio. De igual modo, manifestaron que no podían obtener suficientes aparatos nuevos. Algunos trabajadores de la ESG se sentían al principio aislados y se acordaron con nostalgia de la escuela vieja. Existía una falta de confianza en la nueva escuela y sus programas educativos. También hubo escasez de datos confiables sobre el funcionamiento de la escuela.

La situación ha cambiado, sobre todo después del nombramiento del nuevo presidente del Consejo de Gobierno. Por ejemplo, ya se dieron reuniones entre los representantes de las diferentes áreas, buscando una posible colaboración y el inicio de una modernización educativa. También la escuela ha firmado convenios con una institución británica y una francesa. La intención es ofrecer, en su momento, programas internacionales dentro de algunas carreras. Finalmente se dio una discusión amplia sobre los objetivos de la escuela. El resultado de la discusión fue un documento de misión y objetivos, cuyo contenido servirá en los próximos años como punto de partida

para los procesos internos de planificación, desarrollo de administración y gestión de calidad. El Consejo de Gobierno espera elaborar, de esta manera, un nuevo perfil de la escuela.

El Consejo considera que el próximo período será de suma importancia para la escuela. La competencia es grande y, aunque el ingreso creció en los últimos años, se dan cuenta que la escuela tendrá que hacer todo lo posible para no perder en el futuro la 'batalla por el estudiante'. Las fusiones en camino entre algunas escuelas superiores cercanas y los recientes censos poblacionales forman, en este aspecto, una señal clara. Según el Consejo, el desarrollo de un perfil claro y realista en combinación con la oferta de programas de educación de alta calidad es el camino a seguir en los próximos años.

Tanto en el perfil, como en el análisis y el mejoramiento de la calidad de los programas de educación, la gestión de calidad tendrá un papel importante. En este aspecto, las actividades encaminadas en 1986 y 1987 han sido, hasta cierto punto, una decepción. Se trató aquí del desarrollo y la aplicación de un instrumento para seguir los acontecimientos en el mercado laboral y el uso de un instrumento desarrollado en la educación superior para la evaluación de la enseñanza. Estas actividades, por ejemplo, hasta ahora no han producido intentos estructurados para mejorar la educación.

Para enfrentar mejor los problemas y para fortalecer la propia identidad, el Consejo quiere realizar una autoevaluación que abarque a toda la institución. Esta operación formará una base importante para las autoevaluaciones de los sectores que se tendrán que llevar a cabo en los próximos años.

El diseño para la autoevaluación

El Consejo empezó por elaborar una lista de algunas situaciones y condiciones básicas para la autoevaluación (los factores de diseño) y también indicó cuáles decisiones se podrían tomar a partir de ello (véase tabla 2.5). Después, se instaló un grupo coordinador representativo para la preparación y coordinación de la autoevaluación. El Consejo eligió para miembros del

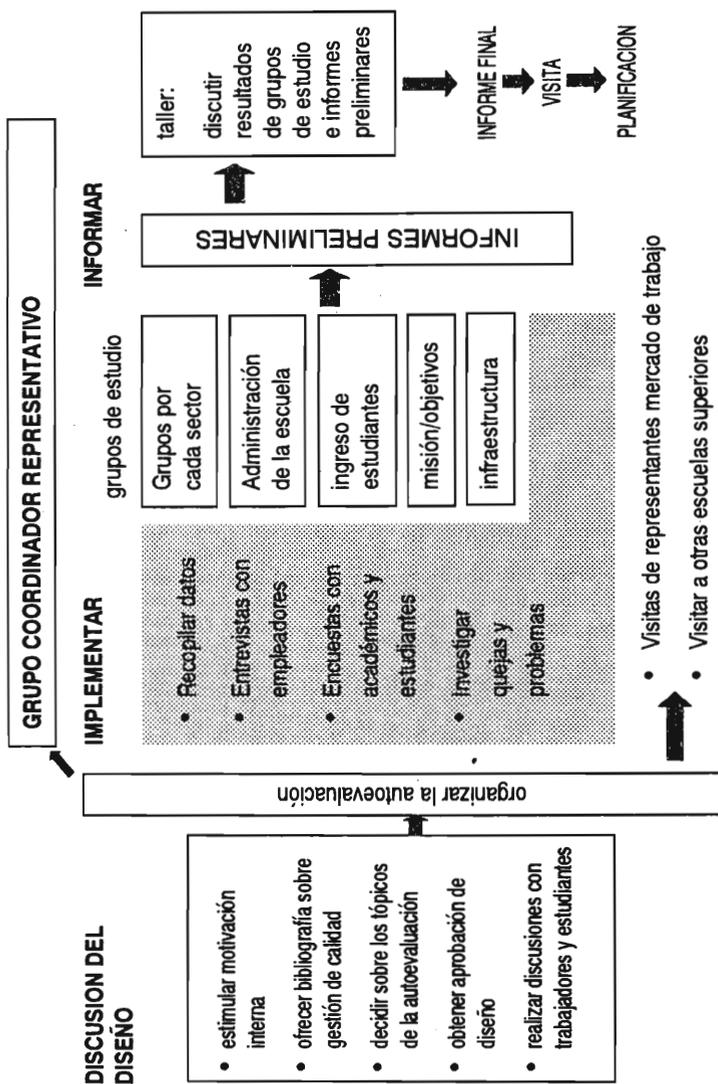
grupo a dos representantes de cada sector (un trabajador administrativo y un docente con experiencia) y dos representantes de la administración central. Los miembros del grupo ya recibieron literatura y material relevante sobre la autoevaluación. A uno de los directores de sector —una persona aceptable para todos— se le ha pedido coordinar la elaboración de un diseño para la autoevaluación. El Consejo le da suficiente tiempo al grupo para crear una base de confianza y le pide al grupo que seleccione tres miembros para acompañar al presidente del Consejo a un taller sobre gestión de calidad que organizará la Universidad de Twente.

El grupo coordinador está interesado en organizar un taller dentro de la escuela misma. Este taller estará bajo la responsabilidad del grupo, pero será dirigido por una persona de afuera. El Consejo está totalmente de acuerdo con la iniciativa. Los miembros del grupo proponen también visitar otras escuelas superiores para saber cómo se organizaron e implementaron allí las autoevaluaciones. El Consejo también está de acuerdo con este plan, pero le pide al grupo, que en cada delegación que visite a otra institución, estén representados los cuatro sectores de la escuela. Al final, el Consejo sugiere que también los trabajadores administrativos tendrán que asistir a cursos y talleres relevantes y participar en las visitas a otras instituciones.

En la cuadro 2.2 se muestra la propuesta para la autoevaluación en la escuela. El proceso comprende algunas actividades sucesivas, con el fin de poder alcanzar los objetivos del proceso. Se trata, sobre todo, de promover la cooperación entre sectores, de mejorar los servicios y las condiciones y de obtener un panorama del funcionamiento de las diferentes partes de la escuela. Al final de la autoevaluación el Consejo invitará a una comisión de evaluación externa para que ésta, basándose en la autoevaluación, emita un dictamen sobre el funcionamiento de la escuela. La comisión externa tendrá que estar compuesta por autoridades y docentes de otras escuelas superiores y representantes de los campos de trabajo relevantes para la escuela.

Tabla 2.5 Factores y decisiones de diseño relevantes para la Escuela Superior Grandinueva.

Factores de diseño	Decisiones de diseño
La ESG es relativamente grande y compleja.	La autoevaluación atenderá un número limitado de aspectos
Existe una falta de colaboración y comunicación entre los cuatro sectores	Es necesario incluir en el grupo coordinador a representantes de los cuatro sectores
La gestión de la escuela no es suficientemente profesional.	Uno de los aspectos que se investigará durante la autoevaluación son las limitaciones de los actuales funcionarios. Sobre esta base se diseñará un programa de entrenamiento que puede incluir cursos internos y externos.
No existen suficientes datos sobre el funcionamiento de la escuela.	Al principio de la autoevaluación se recopilarán datos y opiniones relevantes, que serán usados para guiar el proceso.
Hay poca información sobre la calidad de los programas actuales de enseñanza.	La confianza interna en el funcionamiento de la ESG se fortalecerá centrándose en el proceso sobre todo en los aspectos sobresalientes de los programas de enseñanza. Durante las autoevaluaciones por sectores se pueden atender los puntos débiles de cada sector.
Existen quejas sobre la infraestructura material de la escuela.	Se hará un inventario y un estudio de las quejas. Para los posibles problemas se buscará soluciones.
El ingreso de estudiantes aumenta constantemente.	Se estudiará las motivaciones de los estudiantes para inscribirse en la ESG. Los resultados se emplearán para elaborar una nueva campaña de información.



Cuadro 2.2 La autoevaluación propuesta para la Escuela Superior 'Grandivieja'

2.3 Aspectos organizativos de una autoevaluación

Indicábamos en la cuadro 1.1 que la segunda fase de una autoevaluación consiste en la organización del proceso. Por ‘organización’ entendemos la operacionalización del diseño del proceso. En la tabla 2.6 señalamos algunas actividades que ayudan a realizar la operacionalización.

Tabla 2.6 Actividades para la organización de una autoevaluación

-
- Describir claramente las diferentes tareas que hay que realizar durante el proceso.
 - Seleccionar a las personas que tienen que participar en el proceso y procurar que estos seleccionados conozcan el contenido del proceso y el papel que juegan en él.
 - Asegurar los recursos suficientes para el proceso.
 - Instaurar a uno o más grupos especiales de trabajo o estudio, si el diseño así lo requiere.
 - Definir de qué manera se distribuirá la información sobre el proceso.
 - Recolectar todos los documentos y datos disponibles y relevantes.
-

Claro que el diseño de la autoevaluación es la guía para la implementación de la actividades mencionadas en la tabla 2.6. De modo que la relevancia de los documentos disponibles dependerá, entre otras cosas, del tipo de aspectos que se elige enfocar en el proceso. Además se puede definir, a partir del diseño, cuántos recursos se necesitan para el proceso. En otras palabras, se tiene que organizar la autoevaluación conforme el diseño hecho para ella.

Cuando se intenta analizar a través de una autoevaluación a la propia organización, es recomendable instaurar un grupo coordinador especial para dirigir este proceso. Esto implica que los miembros del grupo tendrán que realizar tareas y actividades al lado de su trabajo normal. Los miembros del grupo tendrán que tener descarga de sus actividades normales, aunque sea parcial.

Es lógico que tienen que haber suficientes recursos y tiempo disponibles para el proceso. Pero es igualmente importante que los miembros del grupo coordinador sean capaces y

que el presidente sea un dirigente competente, alguien capaz de coordinar una autoevaluación y apto para trabajar con los medios a su disposición.

En la composición de un grupo coordinador se pueden tomar en cuenta los siguientes puntos:

- ¿Cuáles son los líderes (naturales) con capacidades organizativas y otras relevantes?
- ¿Qué líderes informales importantes tendrían que formar parte del grupo (aun cuando nunca han tenido tareas de dirección)?
- ¿Cuántas personas debe tener el grupo coordinador (tomando en cuenta la relación que debe mantener con los posibles grupos de trabajo o estudio)?
- ¿Existe entre los posibles miembros suficiente conocimiento y visión para la coordinación del proceso?
- ¿Deben estar representadas todas las partes de la unidad en el grupo? (Tomando en cuenta que un grupo en el que están representados todos puede ser demasiado grande para trabajar flexible y efectivamente.)

Por lo que se refiere a las actividades del grupo coordinador hay que tomar en cuenta que el apoyo adecuado será decisivo para su éxito o su fracaso. Tanto los miembros del grupo mismo, como los miembros de los diferentes grupos de trabajo o estudio, necesitan apoyo. Para empezar con sus labores requieren, por ejemplo, de datos específicos. Se trata sobre todo de descripciones y de datos sobre los procesos básicos de la organización. Luego será preciso la asistencia en la interpretación de los datos. También el apoyo secretarial es indispensable.

De los posibles grupos de estudio o de trabajo podemos decir que pueden brindar el poder intelectual durante el proceso. Esto quiere decir que aportarán interpretaciones, conclusiones o recomendaciones específicas. El grupo coordinador tiene que procurar que estos grupos estén en condiciones para funcionar de manera adecuada. Para lograr esto, el grupo

coordinador debe dar a cada grupo de estudio o trabajo una descripción exacta de lo que componen sus tareas. En esta descripción de tareas también se tiene que indicar cuáles son las tareas administrativas que se derivan de las tareas de estudio. Las tareas administrativas hay que dejarlas, hasta donde sea posible, a trabajadores administrativos. Si no se separan claramente las tareas administrativas de las de estudio, existe la posibilidad de que los miembros de los grupos de estudio o de trabajo, después de un tiempo, tendrán que dedicar mucho tiempo a la recopilación de datos o en hacer descripciones. Un grupo de estudio o de trabajo puede, por supuesto, cambiar su descripción de tareas después de consultar al grupo coordinador.

Cuando el proceso entra en su fase operacional, el papel del grupo coordinador es muy importante. Tendrá que emprender en este momento actividades como:

- Brindar su apoyo a los grupos de estudio o trabajo.
- Resolver problemas que se presentan durante el proceso.
- Revisar y evaluar informes parciales.
- Vigilar que las actividades no se dupliquen.
- Coordinar necesidades de datos.
- Motivar personas para hacer tareas y terminar actividades.
- Informar sobre el desarrollo del proceso (la unidad tiene que estar al tanto de la situación).
- En general, hacer lo que es necesario para lograr los objetivos de la autoevaluación.

Claro está que la descripción anterior del papel del grupo coordinador es una descripción ideal. En los primeros intentos de autoevaluación, el proceso y el papel del grupo coordinador en él, será más 'primitivo'. Cada organización de educación superior tendrá que decidir por sí misma cómo seguir el camino que se tomó en la primera evaluación interna. Esta configuración 'propia' tomará más forma cuando se obtenga, durante varios ciclos, más experiencia con estos elementos de gestión de calidad.

2.4 Ejercicios de diseño

Concluimos este capítulo con dos casos diseñados para los talleres de autoevaluación del CHEPS de la Universidad de Twente. A los participantes de estos talleres se les solicitó leer un caso relevante y hacer un primer diseño de autoevaluación, con la ayuda de una lista de preguntas (p. 74) y una lista de control (p. 75). Las listas fueron diseñadas de tal manera que no sólo sirven para estos casos, sino también para usar en unidades donde se prepara una autoevaluación. Esto implica que no todas las preguntas tendrán la misma relevancia en todas las situaciones. La lista de control debe ser considerada, por lo tanto, como una ayuda para distinguir factores de diseño y no como una lista exhaustiva de puntos de atención.

En las siguientes páginas ofrecemos un caso universitario y un caso de una escuela superior. Aunque se trata de casos ficticios, nuestro fin es dar una idea de cómo se puede elaborar un diseño para la autoevaluación.

2.4.1 Caso 1: La facultad de Ciencias y Matemáticas de la Universidad Espinoza

La Universidad Espinoza fue fundada en 1594 y, por supuesto, celebrará intensamente su cuarto centenario en 1994. Es una de las universidades más viejas del continente. Algunos catedráticos de la universidad se comportan como si no hubiera comunidad académica fuera de la Universidad Espinoza. No es una exageración decir que son presumidos.

Por su ubicación geográfica, la universidad está relativamente aislada. Está construida en una península -al igual que la Universidad de St. Andrews en Escocia- y desde algunos edificios se puede ver el mar, dando la impresión de que algunos académicos pueden comunicarse directamente con sus colegas escoceses. El aislamiento de la universidad no es sólo físico; en algunas disciplinas de hecho no hay comunicación con los desarrollos más importantes en las teorías dominantes.

El Colegio de Gobierno ha intentado desarrollar un plan estratégico y una misión, pero los intentos fracasaron por la falta de colaboración e interés de los catedráticos.

La Espinoza es una universidad relativamente pequeña. El nuevo ingreso es de casi 6000 estudiantes al año. Consta de cuatro facultades: Ciencias y Matemáticas, Derecho, Letras y Ciencias Sociales. La facultad de Ciencias y Matemáticas abarca las siguientes carreras: Matemáticas, Química, Física y Astronomía. Esta facultad tiene actualmente un nuevo ingreso de 800 estudiantes al año y el pronóstico es que éste se reducirá a 450, entre otras cosas por los desarrollos demográficos. Tiene contratado a 24 catedráticos y más de cien académicos, de los cuales alrededor del 25% tiene una contratación temporal.

La facultad de Ciencias y Matemáticas tiene, en gran parte, las mismas características que la universidad: talentosa, egocéntrica y, hasta cierto punto, viviendo en el pasado. De modo que la facultad no tiene objetivos explícitos por escrito y el proceso bianual de elaboración de planes es un proceso en el que, fuera del Consejo de la facultad y de la dirección, nadie se mete.

En los últimos años fueron nombrados algunos académicos jóvenes y productivos, entre ellos algunos catedráticos. El actual Decano Dr. Y.O. Puedo, quien empezó su gestión hace un año, es uno de estos catedráticos nuevos de la facultad.

El señor Puedo quiere aprovechar la noticia del VSNU, anunciando la visita una comisión externa a todas las carreras, para preparar procesos de autoevaluación en todas las carreras de la facultad. Sin embargo, no está seguro si cuenta con suficiente autoridad para iniciar estos procesos con éxito. Uno de los catedráticos de la carrera de astronomía ya le avisó que no colaborará con la autoevaluación bajo ninguna circunstancia. El Decano de la facultad teme que habrá pocos expertos disponibles. Muchos catedráticos se muestran escépticos, ya que no confían en el gobierno estatal después de las operaciones de restructuración y los cortes de presupuesto en los últimos años. Sin embargo, también hay algunos catedráticos y académicos que están dispuestos a colaborar en la prepara-

ción, planificación y el diseño de un proceso de evaluación interna para la facultad.

El Decano ha decidido pedirles a usted y a algunos otros trabajadores hacer una propuesta de diseño para la autoevaluación de la facultad. Este diseño se tendrá que presentar en una de las próximas reuniones del Consejo de la facultad. Después, las autoridades, en conjunto con el Consejo, tendrán que decidir sobre el diseño definitivo. Las autoridades opinan que la autoevaluación debe implicar más que llenar solamente algunos formularios a partir de la lista del VSNU. Esta opinión se tiene que reflejar en el diseño.

Las autoridades se preocupan últimamente sobre algunos problemas que parecen manifestarse en la facultad. En primer lugar escucharon, de los estudiantes, que la mayoría de las materias del primer semestre necesitaba revisión. Los estudiantes se quejan del bajo nivel de las mismas y la falta de continuidad entre estas materias y las de los años posteriores. Los profesores, por su parte, se quejan por el bajo nivel de los estudiantes del primer semestre y de una falta de interés de los estudiantes en general.

Un segundo problema tiene que ver con la biblioteca. Los nuevos académicos cambiaron el matiz de diferentes currícula. La colección de la biblioteca no se ha adaptado todavía a estos cambios. Las quejas al respecto y los procedimientos para la compra de nuevos libros merecen, según las autoridades, un estudio.

Las autoridades también indicaron que la facultad carece de un banco de datos adecuado que sirva para tomar decisiones acerca de: los aspectos de la enseñanza e investigación, los estudiantes, los servicios, la política laboral y los asuntos financieros. Las autoridades quieren que se haga algo al respecto.

La primera reunión del grupo al que se le solicitó un diseño empieza hoy. Usted es uno de los miembros del grupo. La tarea del grupo se describe en la 'lista de preguntas' (p. 74). ¡Suerte!

2.4.2 Caso 2: La Escuela Superior Campeche

La Escuela Superior Campeche (ESCA) es una institución relativamente nueva en la península del mismo nombre. Se fundó en 1986 cuando algunas escuelas pequeñas decidieron unirse. La nueva institución cuenta ahora con alrededor de 1850 estudiantes inscritos. La ESCA tiene contratado a 220 personas. Los trabajadores y estudiantes se encuentran ubicados en los edificios viejos de toda la península. Los miembros del Consejo de Gobierno y los funcionarios centrales están en la antigua Escuela de Economía, lo que, dado el crecimiento de esta carrera, ha causado una falta de espacio. A corto plazo no hay posibilidades para edificios nuevos.

La ESCA cuenta con cuatro sectores: Economía (con 750 estudiantes y 45 trabajadores), Ingeniería (con 600 estudiantes y 85 trabajadores), Educación (con 300 estudiantes y 25 trabajadores) y Trabajo Social (con 200 estudiantes y 65 trabajadores). El ingreso en el sector de economía ha crecido mucho en los últimos años, en las ingenierías hay un crecimiento lento, mientras que en los otros dos sectores el ingreso ha bajado.

La Directora de la escuela, la señora Soynueva, ha sido nombrado recientemente. Ella proviene del mundo universitario y tuvo un papel importante en las negociaciones entre el gobierno y las universidades acerca de la elaboración de un sistema de gestión de calidad para las universidades. Dado su interés y su experiencia en el terreno de la gestión de calidad fue lógico que le encargaran la responsabilidad para los asuntos de gestión de calidad dentro de la escuela. Hasta este momento el señor Aiva, miembro del Consejo, había sido el encargado, pero consideró al igual que su colega del Consejo, el señor Vetesep, a la gestión de calidad como una amenaza para la nueva escuela. Solía decir cuando se tocaba el tema de gestión de calidad en la ESCA: "Mejor tratemos primero de organizarnos internamente antes de meternos en estas tonterías del D.F."

La señora Soynueva sabe que cuenta con el apoyo del Jefe de Planificación Educativa, el señor Andale. Este, desde hace mucho, se sintió como hablando con la pared cuando se trataba de cuestiones de gestión de calidad y ahora encuentra una oportunidad. Según Andale, la gestión de calidad debería ser el eje fundamental en la unificación de la escuela. Su punto de partida es que se tendrá que medir y evaluar con regularidad los procesos educativos dentro de la institución, para tener suficiente información sobre la calidad de la educación. Al igual que la comisión de ANUIES, invitada en 1988 por Aiva bajo la sugerencia de Andale, Andale opina que la gestión de calidad implica el desarrollo y la implementación de instrumentos para la evaluación y medición de la calidad educativa. Aunque la señora Soynueva no comparte totalmente esta opinión, no lo ha discutido con el señor Andale por miedo de perder uno de sus pocos aliados.

Las relaciones entre la dirección y los sectores, y de los sectores entre sí, parecen haberse mejorado un poco después del período conflictivo de la fusión. Sin embargo, no se necesita mucho para destruir estas relaciones nuevamente. Sobre todo la antigua Escuela de Ingeniería se opuso fuertemente a la fusión y aún, hoy día, muchos trabajadores de este sector no están muy convencidos de las ventajas de la fusión. Dentro de este sector se encuentran también los opositores más fuertes del desarrollo de un sistema formal de gestión de calidad para la institución. Ellos opinan que la carrera tiene alta calidad y que el desarrollo de un sistema de gestión de calidad no tiene caso. Dentro de la antigua Escuela de Economía fue el Director, el señor Propio, el que promovió la fusión. Propio, ahora director del sector de Economía, opina que, dada la competencia dura de las escuelas cercanas de Quintan Roo y Chiapas, solamente una escuela fuerte y unificada podrá sobrevivir. Ahora, las escuelas de Quintana Roo y Chiapas ya han desarrollado mucho su sistema de gestión de calidad y utilizan los resultados de ello para atraer estudiantes. Por eso, el señor Propio ha desarrollado planes para el diseño de un sistema de gestión de calidad para su propio sector y ha informado a la señora Soynueva de ellos.

Dentro de los demás sectores de la ESCA la posición es de cautela. No se sabe muy bien que pensar de la discusión sobre gestión de calidad. La información sobre las ventajas y desventajas de un sistema formal es poca. También los planes del Consejo Nacional de Escuelas Superiores para estimular la calidad en los sectores encuentran poco entusiasmo.

Dentro de la ESCA se está trabajando en este momento en el plan de desarrollo. En la versión preliminar del plan casi no se brinda atención a la situación ni a los planes en el terreno de gestión de calidad. La señora Soynueva quisiera incluirlo en la versión final. No ha logrado un consenso al respecto con colegas de la dirección. Aunque buscó apoyo en el Consejo hasta ahora no ha habido respuesta.

Por lo que se refiere a las bibliotecas de la ESCA, parece que existen grandes problemas. En los pasillos se escucha, sobre todo de estudiantes, que la colección de libros para algunas carreras está muy atrasada y que las bibliotecas de los sectores son poco accesibles. Los bibliotecarios niegan esto. Ellos, a su vez, enfatizan permanentemente que la seguridad es demasiado poca y que los 'préstamos vitalicios' llegan a niveles inquietantes.

Por último cabe señalar que la ESCA, a pesar de sus buenas intenciones, ha hecho poco en la organización de un sistema de información para la institución.

La primera reunión del grupo que tiene que hacer el diseño para la autoevaluación es hoy. Usted es uno de sus miembros. La tarea del grupo está descrita en la lista de preguntas (p. 74). ¡Suerte!

2.5 Lista de preguntas para los ejercicios

Antes de empezar

Lea atentamente el texto sobre el caso. Desarrolle ideas a partir de las preguntas relevantes y de los puntos de la lista de control (p. 75)

Objetivo del ejercicio

La lectura del caso proporciona la información general para el ejercicio de diseño. Se supone que usted funciona como miembro del grupo coordinador para la gestión de calidad en la institución del caso. Esto implica que usted tendrá que hacer una primera versión para el diseño de una autoevaluación en dicha institución. Le solicitamos producir una lista con factores de diseño, una lista con las decisiones de diseño correspondientes y el esquema del tiempo que se necesita para el proceso.

Preguntas relevantes

- 1 ¿Cuáles son los factores de diseño?
¿Qué condiciones, dentro de la unidad a evaluar, y cuáles características específicas, de la misma, se deben considerar como factores que tienen que influir en la elaboración del diseño para una autoevaluación? La lista de control con las preguntas de diseño (en la página siguiente) proporciona algunos ejemplos del tipo de condiciones y características a que nos referimos. Se puede usar esta lista como apoyo. Sin embargo, esto no significa que se tenga que limitar a estos puntos.
- 2 ¿Cuáles son las decisiones de diseño que usted recomienda a partir de los factores de diseño?
¿Hay puntos específicos donde la evaluación interna tiene que centrarse?
¿Cuáles actividades se tienen que ejecutar primero? ¿Quiénes deberían participar forzosamente en la autoevaluación?
- 3 Indique en un esquema: ¿Cuáles deberían ser los pasos para la autoevaluación? y ¿Con qué secuencia se deben ejecutar las diferentes actividades de la evaluación?

2.6 Lista de control: preguntas de diseño

- 1 ¿Existe suficiente motivación interna en la unidad a evaluar para la ejecución de una autoevaluación? _____

- 2 ¿El Consejo, la Dirección Central y la Dirección de la Unidad apoyan a la autoevaluación? ¿Cuál es la posición de otras relevantes comisiones, consejos y grupos sin status formal? _____

- 3 ¿Existen suficiente información y conocimiento sobre las ventajas y desventajas de la autoevaluación? _____

- 4 ¿Cuál es el status y el alcance de los objetivos de la institución, de la facultad, de la academia, del sector o de la carrera?
¿Los objetivos son claros, completos y actuales?
¿Existe consenso sobre los objetivos?
¿Los objetivos son entendidos por todos y usados como base para el funcionamiento de la unidad de que se trata? _____

- 5 ¿Se han efectuado últimamente procesos de evaluación útiles dentro de la unidad? ¿Se tiene acceso a un informe de uno o más de estos procesos? ¿De qué manera puede el proceso en marcha continuar los estudios pasados? _____

- 6 ¿Cuáles son los problemas fundamentales de la unidad?
¿Es necesario que la evaluación se centra en estos problemas?
¿Existe suficiente evidencia de que algunas cosas andan mal y otras bien? _____

- 7 ¿Qué posición ocupa la planificación dentro de la unidad?
¿Hasta qué punto existe una relación entre las actividades de la gestión de calidad y las de la planificación?
¿Hace cuánto tiempo se realizó un buen proceso de planificación?

- 8 ¿Existen, internamente, suficiente datos sobre el funcionamiento de la unidad? ¿Existen un banco de datos adecuado y un sistema funcional de información para la gestión? _____

- 9 ¿Hay mucho cambio de personal en la unidad? _____

3 La implementación de una autoevaluación

3.1 Introducción

Los dos objetivos principales de la gestión de calidad son: mejorar gradualmente y rendir cuentas sobre el funcionamiento de un sistema de educación superior. Como explicábamos en los capítulos anteriores, las autoevaluaciones pueden tener un papel esencial en el alcance de estos objetivos. Pero si dentro de una institución la autoevaluación es considerada solamente como una obligación de informar, impuesta desde afuera, o como una operación que se tiene que ejecutar lo más pronto y tranquila posible, entonces se pierden posibilidades importantes para mejorar el propio funcionamiento.

Una autoevaluación con una continuidad provechosa, tanto interna como externa, tiene su base en las dos preguntas siguientes:

- 1 ¿Hemos hecho, como unidad, lo que dijimos que íbamos a hacer?
- 2 ¿Funcionamos como se debe?

Las diferentes fases de una autoevaluación (cuadro 1.1) tendrían que ser organizadas de tal manera que sea posible contestar ambas preguntas. Se trata por supuesto, de una 'fotografía' instantánea. La autoevaluación en el sentido de una reflexión sobre el propio funcionamiento y el alcance de objetivos, es un proceso que hay que llevar a cabo con regularidad (por ejemplo cada cinco años). Esperamos que las autoevaluaciones se conviertan en estímulos positivos importantes para las evaluaciones de la calidad que se aplican en la educación superior en Holanda (véase por ejemplo: Van Os, 1987; De Haan, 1990). Si se cumple nuestra esperanza, la autoevaluación implementada

adecuadamente tendrá como resultado que la investigación permanente sobre la calidad de una unidad será más estructurada, más profesional y mejor enfocada.

En este capítulo veremos propiamente la fase de evaluación y de estudio. Con esto se empieza después de haber operacionado correctamente el diseño para el proceso. En la tabla 3.1 se indican las actividades básicas de esta fase de la autoevaluación.

Tabla 3.1 Elementos básicos para la fase de implementación de la autoevaluación

-
- Selección y uso de criterios, orientaciones y normas profesionales relevantes, tanto internos como externos.
 - Estudio del *ingreso*, procesos internos, *egreso* y entorno de la unidad a partir de los datos disponibles.
 - Análisis del alcance de objetivos.
 - Recolección y análisis de datos nuevos.
 - Discusión continua de los resultados de las evaluaciones y estudios.
 - Preparar la producción de un informe útil.
-

En este capítulo discutiremos, siguiendo este orden, el tipo de actividades durante la fase de implementación, la recolección de datos, el papel que pueden jugar las declaraciones de intenciones durante una autoevaluación, la evaluación del grado en que se alcanzan los objetivos, y las guías y estándares generales. Hasta donde sea posible ilustramos el texto con ejemplos. Dada la experiencia hasta ahora limitada de Holanda y Bélgica en este terreno, incluimos algunos ejemplos de la educación superior norteamericana.

También para la fase de implementación hay que enfatizar que debe existir claridad, tanto interna como externa, en quién coordina la autoevaluación. El grupo coordinador tiene que ser el eje alrededor del cual gira el proceso. Esto no significa que el grupo coordinador forzosamente ejecute todas las actividades. Pero, sí implica que este grupo sea el responsable para la

elaboración del diseño, la operacionalización del diseño, la estructuración y coordinación de las actividades durante la fase de evaluación y estudio, el informe final y, en su caso, la organización interna para la evaluación externa. Implica además, que este grupo tiene que ser accesible a cualquier persona que tenga preguntas sobre, o está interesada en, la autoevaluación.

3.2 El tipo de actividades

En la tabla 3.1 se indicó en qué consiste propiamente la fase de evaluación y estudio. Los siguientes ejemplos dan una indicación de las actividades que se pueden ejecutar durante esta fase:

- Estudiar los documentos relevantes de la propia unidad e institución y de otras carreras, facultades e instituciones. Se trata aquí de estudiar los informes de gestión, informes anuales, guías de estudio, catálogos y, de estar disponibles, informes recientes sobre el funcionamiento de la unidad, que pueden ser elaborados por el propio personal o por personas externas. Además puede resultar útil revisar periódicos, revistas y otras publicaciones recientes de la propia institución, facultad o carrera.
- La instalación de grupos de trabajo o de estudio especiales para la autoevaluación, si existe la necesidad y si hay personal disponible. Puede resultar útil en algunos casos respaldar las actividades del grupo coordinador o de los grupos de trabajo con expertos específicos, por ejemplo en materias de metodología o financiamiento.
- El análisis de los datos disponibles para contestar las preguntas, problemas y aspectos que fueron señalados en el diseño del proceso como puntos de estudio. De ser necesario y posible se puede recolectar datos adicionales.
- Analizar el ingreso (sobre todo de estudiantes, personal, recursos financieros y facilidades), el entorno (por ejemplo, desarrollos en el mercado laboral), los procesos internos (por ejemplo, la relación entre currícula y la calidad de

las clases), los servicios, la infraestructura (por ejemplo, facilidades para estudiantes y servicios administrativos) y el egreso (por ejemplo, el rendimiento numérico).

- Investigar hasta qué grado se cumple con la propia misión, las metas y los objetivos. La información al respecto puede servir como punto de partida para las propuestas de cambio.
- Hacer preguntas relevantes, dentro del contexto de las dos preguntas básicas, sobre el alcance los objetivos y el debido funcionamiento. Ejemplos de esto son: ‘¿Es relevante la colección de libros de la biblioteca con relación a los programas educativos?’ y ‘¿Qué uso hacen de los libros los estudiantes?’

Este panorama, por supuesto, no es exhaustivo y en la práctica habrá diferencias entre unidades, considerando el tipo y la intensidad de las actividades de una autoevaluación. Para evitar que la fase de implementación de una autoevaluación se convierta en un ‘circo de mediciones’, en que, por ejemplo, se recolectan datos sin que haya claridad entre todos los involucrados del porqué de la recolección o se recopilan datos que no serán usados, es importante operar de manera estructurada y eficiente. En el siguiente párrafo veremos más de cerca este punto.

3.3 La recolección de datos

3.3.1 ¿Cuáles son los datos que hay que recolectar?

Para cualquier autoevaluación es importante decidir a tiempo cuáles son los datos necesarios para poder llevar a cabo debidamente el proceso. En seguida se debe analizar hasta qué punto estos datos están realmente disponibles. Por ‘implementar debidamente’ se puede entender: tratar de responder las preguntas centrales sobre el alcance de los objetivos y el debido funcionamiento. Las características específicas de la unidad tendrán que jugar un papel importante en la decisión sobre los

datos necesarios para poder contestar estas preguntas. Fuera de la información necesaria para la evaluación interna, existe la obligación, para cada unidad dentro de la educación superior holandesa, de tener a la mano un gran número de datos para las evaluaciones externas. En la práctica habrá, hasta cierto punto, convergencias entre los datos necesarios para la respuesta de las preguntas centrales internas y los datos exigidos externamente.

En el mejor de los casos todos los datos estarán disponibles, en el peor, no habrá información aún cuando empiece la autoevaluación y se tendrá que hacer una investigación ad hoc. Por lo general la práctica se ubicará entre estos dos extremos.

El grupo coordinador nunca tendrá, para fines de autoevaluación, información actualizada sobre todos los aspectos educativos. En primer lugar podemos distinguir un sinnúmero de aspectos, lo cual implica que, por definición, se tendrá que hacer una selección de los temas a investigar. Por cada tema seleccionado se tiene que definir después si la información tiene que ser detallada. Por ejemplo, ¿estamos interesados en una opinión global de los estudiantes acerca de un semestre completo, o preferimos opiniones específicas de los estudiantes acerca de diferentes componentes del programa?

En segundo lugar es imposible que todas las investigaciones que se realizan dentro del contexto de la gestión de calidad se hayan terminado en el momento en que empieza la autoevaluación.

Partiendo de la idea de que ser completo es imposible y que la actualidad de los datos sólo se puede lograr parcialmente, se tiene que definir durante una autoevaluación qué información tiene que estar forzosamente a la disposición del grupo coordinador para poder funcionar adecuadamente. Además es importante indicar la especificidad y la actualidad que debe tener esta información.

3.3.2 Investigaciones parciales para la gestión de calidad

Con respecto a la información necesaria para la autoevaluación podemos hacer una separación entre los datos descriptivos de varios aspectos (por ejemplo el número de estudiantes inscritos), por un lado; y por el otro, los datos de las diferentes opiniones, juicios, ideas y puntos de discusión (por ejemplo la opinión de los egresados sobre la educación que han tenido).

Los datos descriptivos se pueden sacar, por ejemplo, de guías, de la administración de estudiantes o de bancos de datos, se pueden obtener a través de pláticas con personas bien informadas o de encuestas llenadas por estas personas. Por lo general la fuente de información para los datos descriptivos es obvia.

En el caso de necesitar opiniones, es importante definir a quién entrevistar. Dado que la calidad es un término que se presta a muchas interpretaciones y que la interpretación depende, entre otras cosas, del contexto en que se formula la pregunta sobre la calidad (De Weert en Weusthof, 1988), es importante que el mayor número posible de los involucrados en la educación participe en la autoevaluación.

Como posibles grupos de entrevistados para la autoevaluación y la gestión de calidad podemos pensar en: la administración, los estudiantes, los docentes, los funcionarios, los egresados y los empleadores. Dividido por grupos podemos distinguir las siguientes investigaciones parciales.

- *Administración*
 - a) objetivos
 - b) desarrollo de estudios y rendimiento
 - c) eficacia

- *Estudiantes*
 - d) características de estudiantes en el momento de la inscripción
 - e) Opiniones de estudiantes por materia
 - f) Opiniones de estudiantes sobre semestre y carrera.

- *Docentes*
 - g) características y objetivos de los docentes.
 - h) opiniones de docentes por materia
 - i) opiniones de docentes sobre semestre y carrera.
- *Funcionarios*
 - j) opiniones de funcionarios sobre semestre y carrera.
- *Egresados*
 - k) experiencias y opiniones de egresados.
- *Empleadores*
 - l) opiniones de empleadores.
 - m) anuncios en periódicos y procedimientos de contratación

En los siguientes párrafos haremos una breve descripción de estas investigaciones parciales.

3.3.2.1 Objetivos

Dado que el alcance de objetivos tiene un lugar importante dentro de la evaluación interna, hay que brindar atención a la formulación y operacionalización de los objetivos de la institución. Es importante, en este sentido, fijar también los criterios y normas sobre los cuales se puede evaluar si un objetivo fue logrado o no.

3.3.2.2 Desarrollo de estudios y rendimiento

En esta investigación parcial también se puede recopilar, al lado de los datos acerca de promoción, selección y programación de estudios, los datos que se refieran al progreso estudiantil. Para obtener un panorama más amplio sobre factores que influyen en el desarrollo de estudios y en el rendimiento, se puede entrevistar a estudiantes que desertan de sus estudios.

3.3.2.3 Eficacia

En esta investigación se puede atender la eficiencia y eficacia de la unidad. Se tratará aquí, por ejemplo, de costos de

personal, costos de infraestructura, costos de actividades y de la estructura de organización de la institución.

3.3.2.4 Características de estudiantes al momento de inscripción

En el momento en que los estudiantes del primer semestre llegan a la institución se pueden recolectar datos que en sí son interesantes para la institución misma (por ejemplo, la motivación para elegir justamente esta carrera) o que pueden ser usados más tarde como variables independientes para explicar atraso o éxito en los estudios (por ejemplo, la formación anterior y las materias cursadas).

3.3.2.5 Opiniones de estudiantes por materia

Por cada fase de la carrera se puede pedir la opinión de los estudiantes sobre varios aspectos; como la presentación de las materias, el horario y el método de examinación. También pueden formar parte de este punto el número de horas que dedica el estudiante a las materias, su manera de preparación para un examen, etc.

3.3.2.6 Opiniones de estudiantes sobre semestre y carrera

Además de un juicio sobre las materias es importante la opinión del estudiante respecto a un semestre o a la carrera completa. De esta manera se pueden detectar posibles cuellos de botella por encima de las materias. Aspectos como la distribución de la carga de estudios y la libertad de elección de materias pueden investigarse aquí.

3.3.2.7 Características y objetivos de los docentes

Los docentes que trabajan en la educación superior muestran entre sí diferencias importantes tales como las características que se refieren a su educación previa, a sus años de experiencia laboral y a sus objetivos individuales. Aquí se pueden registrar las características y objetivos más importantes.

3.3.2.8 Opiniones de docentes por materia

Al igual que a los estudiantes, se puede pedir la opinión a

docentes por cada materia. Se tratarán aquí aspectos de horario, uso de materiales de apoyo y posibles problemas que se han presentado durante la enseñanza de la materia. Cuando se presentan preguntas idénticas a docentes y estudiantes, se da la posibilidad de comparar los resultados.

3.3.2.9 Opiniones de docentes sobre semestre y carrera

También es importante la opinión de docentes sobre un semestre o la carrera completa. Aquí se pueden tocar aspectos como la organización del currículum, la política laboral de la institución, el desarrollo de las clases y el ambiente interno.

3.3.2.10 Opiniones de funcionarios sobre semestre y carrera

Además de las opiniones de docentes y estudiantes se puede pedir la opinión a funcionarios. Ellos pueden, desde su función, dar una opinión sobre la posición de una carrera dentro de la institución y sobre la posición de la propia institución frente a otras instituciones de educación superior.

3.3.2.11 Experiencias y opiniones de egresados

Después de terminar los estudios, a la luz de sus experiencias laborales, se puede pedir la opinión a los egresados sobre la carrera que han cursado. Ellos pueden indicar cuáles fueron los puntos fuertes y débiles de la carrera, en qué terrenos consideran necesario hacer cursos de postgrado o de actualización y cómo se podría mejorar la carrera. Además se puede intentar obtener un panorama del trayecto laboral de los egresados. Sobre todo en el momento de evaluar la conexión entre educación y mercado de trabajo, la opinión de los egresados tiene un papel importante.

3.3.2.12 Opiniones de empleadores

Para cada carrera es importante saber cuáles son las actividades que el mercado de trabajo considera relevante y cuál es la opinión de los empleadores sobre las capacidades de los egresados. En esta investigación parcial se puede comparar la importancia de diferentes especializaciones y la aptitud de los

egresados (según los empleadores). De esta manera se puede hacer un panorama de las especializaciones a que una carrera se puede dedicar particularmente.

3.3.2.13 Anuncios y procedimientos de contratación

En esta investigación parcial se puede analizar cuántas veces se solicita en los periódicos a titulados de la carrera, cuáles tareas y requisitos se mencionan en el anuncio y cómo se desarrollan los procedimientos siguientes de contratación y selección.

3.3.3 La implementación práctica de la investigación para la evaluación y la gestión de calidad

Podemos distinguir diferentes tipos de investigación. Por ejemplo, se puede hacer una investigación para obtener datos descriptivos. También se puede hacer un trabajo explorativo para detectar relaciones entre variables, para probar modelos o investigar si se confirman las hipótesis. Además, se pueden realizar experimentos para determinar la influencia de una o más variables independientes sobre una variable dependiente. La investigación para la gestión de calidad tiene sobre todo el fin de reflejar la situación actual (en este sentido se trata de investigación descriptiva) y de detectar posibles relaciones (lo que implica investigación explorativa). Los datos recolectados, siempre y cuando sean recopilados correctamente, pueden ser usados también para probar modelos. Sin embargo, este tipo de investigación no se incluye normalmente dentro del contexto de la gestión de calidad. Pero la información sobre las relaciones entre variables, basado en datos de análisis complementarios, sí puede aportar indirectamente al mejoramiento de la calidad educativa. De todos modos, no hay que sobreestimar las posibilidades de mejoramiento con base en la ampliación de conocimiento. Así, variables que explican mucho (por ejemplo, el origen socio-económico) pueden ser difíciles o imposibles de influenciar. Con estas situaciones es probable explicar mucho, mientras que resulta difícil, si no imposible, el mejoramiento.

Los datos se pueden obtener de diferentes maneras con varios instrumentos. Podemos pensar en entrevistas, discusiones, mesas redondas, análisis de documentos y recolección de datos a través de encuestas. El uso de encuestas tiene algunas ventajas; la influencia de 'distorsión' del investigador es relativamente pequeña, se puede usar el instrumento varias veces, se puede medir más exactamente, lo que posibilita diferentes elaboraciones estadísticas, además se puede entrevistar un gran número de personas.

Lograr realmente las ventajas de un instrumento depende, entre otras cosas, del conocimiento de los diseñadores del instrumento, del conocimiento de los que usan el instrumento y de las condiciones dentro de la unidad. Una encuesta mal diseñada, que se usa en un momento no adecuado con entrevistados no interesados, por supuesto, dará poca información útil.

El número de instrumentos que se pueden usar para el proceso de autoevaluación es grande. Dentro de la educación superior holandesa se ha desarrollado un número limitado de instrumentos (De Haan, 1990). La mayoría de los instrumentos útiles proviene de los Estados Unidos. Podemos pensar que se desarrollarán más instrumentos adaptados o diseñados para la situación holandesa, a medida que se obtenga más experiencia con la gestión de calidad.

En el uso de encuestas para la investigación de calidad se pueden distinguir diferentes actividades, que hay que llevar a cabo en orden cronológico. Por lo general son de importancia los siguientes puntos.

- 1 definir qué, dónde y cómo se tiene que investigar;
- 2 operacionalizar lo que se quiere saber.
- 3 formular las preguntas.
- 4 elaborar las encuestas.
- 5 pilotear la encuesta.
- 6 corregir y copiar la encuesta.
- 7 detectar los posibles entrevistados.
- 8 distribuir la encuesta entre los entrevistados.

- 9 mandar una carta o llamar a los entrevistados para acordarles de la encuesta.
- 10 elaborar un manual de códigos.
- 11 introducir códigos en la computadora.
- 12 analizar los datos.
- 13 escribir y distribuir el informe.
- 14 informar a los entrevistados.

En los próximos párrafos daremos más atención a estos puntos.

3.3.3.1 Decidir qué, dónde y cómo se va a investigar

Al principio de una investigación se tiene que formular un problema. Esto significa que hay que definir qué es lo que se quiere saber y, por lo tanto, qué se va a investigar. En las investigaciones en las que se prueban modelos, con el fin de desarrollarlos, se debe realizar un estudio de bibliografía. En el caso de una investigación para la gestión de calidad, por lo general, no se necesita de este ejercicio teórico, pero sí es importante tener claro qué es lo que se va a investigar.

Para que la investigación sea útil y estructurada, se debe saber de antemano qué se tiene que investigar. La investigación se puede centrar, por ejemplo, en la opinión de estudiantes acerca de una materia. El problema se puede dividir entonces en algunas preguntas, como: '¿cuál es la opinión de los estudiantes acerca del contenido de la materia?', '¿cuál es la opinión de los estudiantes acerca del docente de la materia?' y '¿cuál es la opinión de los estudiantes acerca de la organización de la materia?'. Recomendamos que se ubiquen las preguntas en un contexto más amplio, para que quede claro cuál es la razón de la investigación. En esta primera fase se debe decidir también dónde se buscarán los datos —quién va a contestar las preguntas— y cómo obtener los datos —qué instrumentos se van a utilizar.

3.3.3.2 Operacionalizar lo que se quiere saber

Después de formular el problema hay que operacionalizarlo para hacer posible la medición. Hay que aclarar qué se entiende

por ciertos conceptos antes de poderlos dividir en componentes medibles. En el caso de la investigación para la gestión de calidad, la operacionalización se parece a la construcción de escalas. En principio se puede, por ejemplo, plantear directamente al estudiante la pregunta general '¿Qué opina usted sobre el profesor?' y pedirle que exprese su opinión variando desde 0 hasta 10 (desde la estimación es nula hasta la estimación es muy grande). Una opinión como tal, sin embargo, tendrá muy poco valor, si no se diferencia de entre varios aspectos de la misma. De la opinión general del estudiante no se puede deducir en qué puntos tiene una opinión buena o mala y esta información puede ser muy importante. Si el investigador necesita información específica tendrá que formular algunas preguntas adicionales. Solamente así se podrá desglosar la opinión general acerca del docente en una opinión acerca de la presentación de sus clases, de su uso de materiales, de su manera de explicar términos y de su asesoría para la práctica.

Contra el uso de preguntas generales sobre un aspecto se puede hacer, en general, tres objeciones. En primer lugar, cuando se trata de una sola pregunta general los entrevistados basarán sus opiniones en aspectos muy diversos. Como consecuencia estas opiniones difícilmente podrán ser comparadas entre sí. En segundo lugar pueden influir muchas cosas irrelevantes en una sola pregunta. En tercer lugar, cuando se hace una sola pregunta será más difícil diferenciar entre los entrevistados que cuando se hace más preguntas (véase también: Swanborn, 1982).

3.3.3.3 Formular preguntas

A la formulación de preguntas y a la elaboración de categorías de respuestas se debe dar suficiente atención, tanto por el contenido como por el lenguaje. Por lo que se refiere al contenido, la pregunta se debe prestar a una sola interpretación. Por lo que se refiere al lenguaje la pregunta debe ser formulada correctamente y las posibles respuestas deben estar relacionados con la pregunta. La pregunta '¿Usted se va en auto al trabajo o prefiere el camión?' está mal elaborada por su

contenido, ya que se hacen dos preguntas al mismo tiempo. Es posible que alguien se va en auto, aunque preferiría el camión. Los errores lingüísticos se encuentran frecuentemente en las encuestas. A menudo se ven categorías de respuestas que no combinan con la pregunta, por ejemplo:

Pregunta: ¿Puede usted indicar cuánto lee?
Respuesta: 0. Nunca
0. Muy poco
0. De vez en cuando
0. Con regularidad
0. Mucho

En el sentido lingüístico estricto ninguna de las respuestas mencionadas es la correcta. Hay sólo dos respuestas posibles en esta pregunta: 'sí' o 'no' (porque el entrevistado sí o no puede indicar cuanto lee).

En el momento de elaborar las categorías de respuestas para una pregunta, el investigador debe de procurar que las categorías sean claras y que estén conectadas entre sí. Pues, cuando se formulen las siguientes categorías de respuesta para la pregunta: '¿Cuántos hermanos tiene usted?'

0. 0
0. 1-3
0. 3-6
0. 6-9

habrá problemas para los entrevistados que tienen 3 ó 6 hermanos, ya que sus respuestas caben en dos categorías. También los entrevistados con más de 9 hermanos no pueden contestar. Este es un claro error del investigador. El debe controlar, en el momento de elaboración, que todas las respuestas posibles se puedan ubicar en una sola o, si ésta es la intención, más categorías. Si el investigador no puede prever todas las respuestas posibles hay una solución con añadir la categoría 'otros'. Y si el investigador quiere saber qué opina el

entrevistado cuando elige 'otros', debe reservar un espacio en la encuesta para una explicación, por ejemplo:

0. Otros (explique): _____

3.3.3.4 Elaborar la encuesta

El éxito o el fracaso de una investigación depende en gran parte de la encuesta que llega a los entrevistados potenciales. Por lo tanto, se debe dar suficiente atención a la elaboración de la encuesta

Una encuesta debe ser más que una lista de preguntas al azar. Una construcción adecuada puede motivar al entrevistado a contestar las preguntas lo más completa y correctamente posible. Por ejemplo, hay que poner las preguntas en un orden bien pensado. El investigador puede introducir preguntas sobre aspectos delicados con una o dos preguntas generales. Además es importante no aburrir al entrevistado por la forma de presentación de las preguntas. Un poco de variación es importante. Investigar cuesta mucho dinero y tiempo y la disposición de los entrevistados tiene límites. Por lo tanto, al elaborar la encuesta hay que asegurarse que sólo se presentan las preguntas correctas y que no se olvida ninguna pregunta importante. Hay que ser consciente que la encuesta tendría que ser lo más breve posible. Una encuesta breve aumenta la posibilidad de respuestas y restringe el tiempo necesario para la codificación, la captura y el análisis. Cada pregunta que no saldrá en el informe final tiene que ser omitida en la encuesta. De ser posible se tendría que escribir, de antemano, un informe con datos ficticios en el que se describan posibles resultados de la investigación. A través de esta investigación ficticia se pueden detectar errores y revisar si todos los análisis planificados son posibles. También se puede averiguar si todas las preguntas dan la información deseada.

3.3.3.5 Probar la encuesta

Antes de distribuir la encuesta a un tiraje grande, es recomendable probarla para controlar si la encuesta resulta fácil de

llenar, si no quedan errores o dudas; para poder así hacerle correcciones. Para esta prueba se entrevista a un pequeño número de personas. A ellos se les pide que llenen la encuesta y que hagan comentarios.

3.3.3.6 Corregir y copiar la encuesta

A través de la prueba se revisa si la encuesta se deja llenar fácilmente, si las categorías de respuestas son completas y correctas y si la información obtenida es la deseada. El número de copias finales tiene que tener un diez por ciento más del número necesario para la distribución, entre otras cosas, por la pérdida de encuestas en la distribución.

3.3.3.7 Contactar a los entrevistados

Mucho antes de empezar la parte empírica de la investigación, se debe controlar si las direcciones domiciliarias de los entrevistados están disponibles y correctas. Las direcciones de los egresados se pueden obtener, por lo general, a través de los domicilios de los padres. Cabe observar que la búsqueda de los entrevistados en la mayoría de las casos cuesta más tiempo que lo previsto.

3.3.3.8 Distribuir las encuestas

La encuesta debe ir acompañada por una carta explicatoria. Los entrevistados deben poder regresar la encuesta llena sin demasiado problema. Esto implica que hay que indicarles dónde lo pueden entregar. En la encuesta o en la carta también debe ir un número telefónico al que el entrevistado pueda marcar en caso de dudas. Además se debe indicar una fecha límite para la entrega.

3.3.3.9 Mandar una carta para acordar a los entrevistados

Después de un período (por ejemplo dos semanas) hay que contactar nuevamente a los entrevistados que no contestaron la encuesta. Esto se puede hacer a través de una carta o del teléfono. De ser posible habría que preguntar la razón a las personas que manifestaron no querer colaborar con la encuesta. De esta manera se podría obtener información para ver si las

personas que no quieren contestar difieren sistemáticamente de las que sí contestan.

El porcentaje de las personas que contestan será diferente por cada investigación. Esto depende del tipo de investigación y la relación entre el entrevistado y el investigador o la organización. Como regla general se puede decir: si el porcentaje queda por debajo del 33.3% será demasiado bajo, si llega por encima del 66.7% hay que alegrarse.

3.3.3.10 Elaborar un manual de códigos

Toda información que se obtiene necesita ser analizada. Para lograr un buen análisis y para poder introducir la información en una computadora es necesario, en muchos casos, convertir las respuestas en cifras. Esta conversión se llama codificación. Con esta codificación el investigador puede distorsionar las respuestas. Para evitar esto, se puede hacer una encuesta en que los entrevistados contestan con cifras, por ejemplo, cuando se les pide una opinión en una escala de uno a diez.

El manual de códigos tiene la función de fijar el contenido de la cifra que se introduce en la computadora. Para la variable 'sexo' es posible distinguir dos manifestaciones: 'hombre' o 'mujer'. Si se decide asignar a 'mujer' el código 1 y a 'hombre' el 2, hay que establecerlo en el manual de códigos. Al introducir los datos en la computadora se puede buscar en el libro cuál código se debe asignar a cuál respuesta.

Cuando el entrevistado contesta con cifras, el manual no es necesario ya que las cifras se pueden introducir directamente en la computadora.

3.3.3.11 Introducir códigos en la computadora

Una vez establecida la relación entre información y código correspondiente, se puede introducir los datos en la computadora. Es de suma importancia que esta información se introduzca lo más específicamente posible. Si después resulta que el nivel es demasiado específico, siempre se puede concentrar a través de una recodificación. Sin embargo, no se puede convertir datos generales en específicos.

La manera de introducir datos dependerá del programa usado. Si se utiliza por ejemplo el muy conocido Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), se pueden introducir los datos a través de DENTRY. Si se prefiere el programa Complete Statistical System (CSS), se pueden introducir los datos simplemente a través de la hoja de cálculo del CSS. Tomando en cuenta las características diferentes de los programas mencionados, aconsejamos decidir cuál programa conviene más antes de introducir los datos. Hay que tomar en cuenta, por ejemplo, el conocimiento del programa, su precio, las posibilidades estadísticas y la facilidad en el uso.

3.3.3.12 *Analizar los datos*

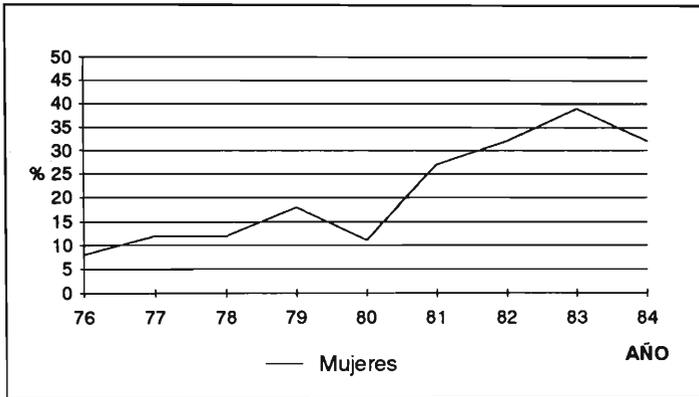
Antes de juntar información debe estar claro qué se quiere hacer con los resultados de la investigación y qué tipo de análisis se quiere llevar a cabo. Las posibilidades de análisis dependerán en gran parte de la manera en que se recolectaron los datos. Aquí influye, entre otras cosas, el nivel de medición. No es aquí el lugar para atender problemas de nivel de medición y análisis estadístico. Para una buena introducción en las estadísticas recomendamos a Hopkins y Glass (1978). Si no se piensa de antemano en el tipo de análisis que se quiere efectuar, existe el riesgo a posteriori de que los análisis deseados resultarán imposibles, porque la manera elegida para recolectar los datos no permite estos análisis.

Existen muchos métodos de análisis. En el caso de investigación para la gestión de calidad basta con:

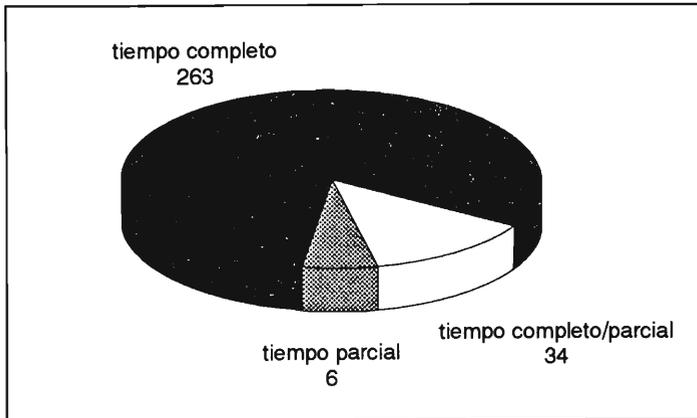
- calcular promedios
- calcular variaciones y desviaciones de estándar
- calcular correlaciones entre variables
- cruzar variables en tablas de cruce
- presentación gráfica de resultados

Los resultados de una investigación se pueden presentar de diferentes maneras. Con la ayuda de tablas y gráficas es posible presentar un gran número de datos en forma comprimida, lo

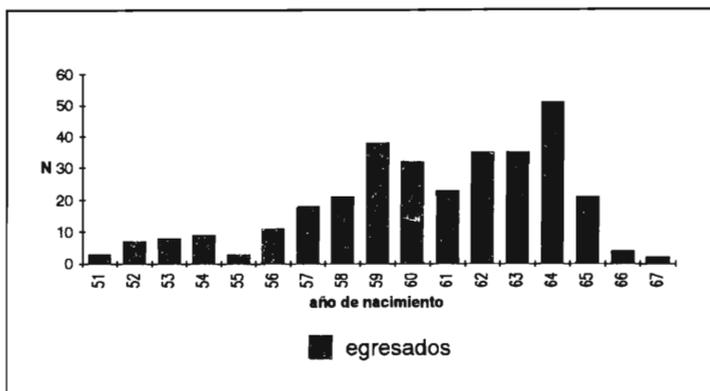
que facilita el acceso. En los cuadros 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 y en la tabla 3.2 daremos algunos ejemplos de la presentación gráfica de datos.



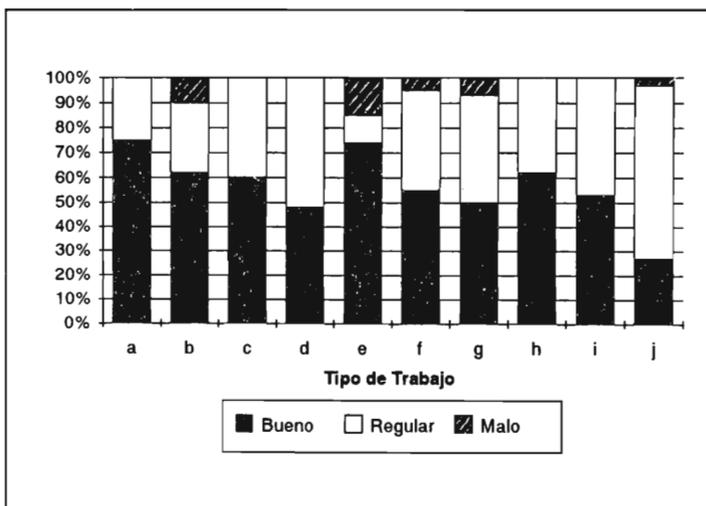
Cuadro 3.1 Porcentaje de mujeres de la población estudiantil en la carrera X, inscritos el 1° de septiembre (1976-1984)



Cuadro 3.2 Tipo de inscripción de estudiantes (X estudiantes, cohorte 1985)



Cuadro 3.3 Distribución por edades de los egresados de la carrera X



Cuadro 3.4 Carrera X como preparación para el trabajo

Tabla 3.2 Año de ingreso (Y) / año de egreso (X)
(Egresados de la carrera x)

	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
1976	7	6	5	7	2	1	1	3	0	0
1977	0	2	12	8	3	3	0	1	1	0
1978	0	0	2	7	12	12	2	1	2	0
1979	0	0	0	1	7	9	4	2	1	0
1980	0	0	0	0	2	16	11	9	3	0
1981	0	0	0	0	0	2	12	19	3	0
1982	0	0	0	0	1	0	15	27	11	0
1983	0	0	0	0	0	0	1	21	26	1
1984	0	0	0	0	0	0	0	0	9	1
1985	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1986	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

3.3.3.13 Escribir y distribuir el informe

Después de analizar los datos hay que plasmar los resultados en un informe claro y ordenado. Cuando se termina el informe hay que distribuirlo entre las personas que deben estar al tanto de la investigación. Antes de empezar la investigación debe estar claro quiénes son estas personas.

3.3.3.14 Informar a los entrevistados

El éxito de una investigación a través de encuestas depende totalmente de la colaboración de los entrevistados. Recomendamos, por lo tanto, informar brevemente a los que colaboraron en la encuesta. No sólo se enterarán de los resultados de la investigación, sino también se aumentará la posibilidad de cooperación para la próxima ocasión.

3.3.4 Algunos puntos de atención para la recolección de datos

Queremos llamar la atención sobre algunos aspectos de la recolección de datos. En primer lugar, la definición del grupo de entrevistados. Se trata aquí de capacitar sobre a quién y a

cuántos hay que aplicar la encuesta. Esto dependerá, entre otras cosas, de lo que se quiere hacer con los resultados y del tamaño de la población total. En el caso de una población pequeña cada miembro puede llenar una encuesta. En el caso de una población grande se puede hacer una muestra representativa.

En segundo lugar es importante que se haga un calendario en el que se indique qué actividad será llevada a cabo. De esta manera, es posible controlar si la investigación anda bien, además se puede hacer compromisos a largo plazo y se aclarará cuánto tiempo los involucrados deben dedicar a la investigación.

En tercer lugar se recomienda atender el presupuesto de la investigación. Dado el hecho de que la investigación es una actividad costosa, es necesario hacer de antemano un cálculo de los costos. Si la investigación resulta demasiado cara se puede decidir limitar el número de encuestas o elegir un método totalmente diferente.

Una parte importante en nuestro enfoque de autoevaluación lo constituyen los objetivos internos. En los próximos dos párrafos atenderemos algunos aspectos de ello.

3.4 Revisar las declaraciones de intenciones: misión, metas y objetivos

En diferentes pasajes de este libro sugerimos que las propias declaraciones de intenciones o propósitos de las instituciones de educación superior deben constituir una base importante para la autoevaluación. La mayoría de las instituciones, facultades y carreras de la educación superior holandesa tienen sus propias declaraciones de intenciones. Existen, sin embargo, diferencias en el nivel en que éstas reflejan adecuadamente los propósitos y las opiniones de la unidad. En gran parte son muy generales y casi siempre incompletas. Pocas veces son usadas como guía cuando se trata de tomar decisiones, manejar la institución o juzgar la efectividad de la misma. Preguntando por los declaraciones de intenciones, algunas unidades dirían

incluso que implícitamente está clara cuál es la ‘filosofía’ de la unidad y que la formulación de declaraciones explícitas no sólo es inútil, sino imposible. Solamente una minoría posee declaraciones de intenciones que no sólo son específicas y detalladas, sino que también sirven como punto de partida para la autoevaluación.

Cuando se trata de usar, juzgar o adaptar las declaraciones de intenciones hay que tomar en cuenta que existen tres formas de la misma. Estas tienen una relación jerárquica. Nos referimos aquí a la misión, las metas y los objetivos.

La *misión* es de carácter general y tiene el fin de indicar de qué tipo de institución se trata y cuáles son las intenciones generales de esta organización. La misión refleja la identidad de la organización y puede ser usada para indicar hacia cuál mercado se dirige. La misión sirve para los trabajadores y estudiantes potenciales de la organización y a otros interesados.

La misión de una escuela superior, por ejemplo, podría ser la siguiente:

La misión principal de la escuela superior es desarrollar y actualizar programas de educación de alta calidad en varios sectores y carreras que corresponden, crecientemente, a las demandas profesionales y las necesidades de la región. La escuela también realiza investigación aplicada, cursos de postgrado y otras actividades de servicio para cumplir con las demandas y necesidades específicas de la región.

Otro ejemplo ficticio de una misión de una facultad universitaria sería:

La facultad intenta crear conocimiento a través de la investigación, transmitir conocimiento a través de la investigación y de la enseñanza aplicada y brindar servicios relevantes. La facultad intenta crear un ambiente de excelencia y está convencida de la importancia de la libertad académica: la libertad de investigar y la libertad de enseñar y aprender.

La facultad parte de la idea de que la mejor manera de lograr su misión consiste en estimular y mantener su grupo de académicos activo, grande y diverso.

Estas dos misiones dan a los lectores una impresión del contenido general, del tipo y del tamaño de ambas unidades. Sin embargo, no dan la información específica que se necesita para el desarrollo de programas o para dirigir actividades de contratación ni para juzgar el desarrollo, el progreso o la efectividad de una unidad. Para este fin se necesita un segundo tipo de declaraciones de intenciones. Estas son las metas.

Las *metas* se derivan de la misión y la complementan. Además indican cómo se debe lograr la misión. Las metas se pueden referir a los diferentes aspectos del funcionamiento de una organización de educación superior:

- 1 Las metas de *ingreso* describen el tipo de ingreso de recursos, de personal, de estudiantes, etc, que la unidad considera deseable o necesario.
- 2 Las metas de *proceso* describen las circunstancias que hay que crear y los programas específicos que hay que ofrecer para lograr la misión.
- 3 Las metas de *egreso* indican qué se espera en tanto a los resultados de los diferentes procesos dentro de la organización; lo que hay que lograr, cuál debe ser el nivel mínimo de conocimiento de los egresados, cuáles habilidades deberían de aprender, etcétera.

En el cuadro 3.5 daremos un ejemplo ficticio de una serie de metas de una escuela superior. El ejemplo concuerda con la misión de una escuela superior descrita antes. En el cuadro 3.6 incluimos las metas ficticias de una academia universitaria de historia.

Cuadro 3.5 Las metas de una escuela superior (concuerta con la misión de la página 99)

Las metas de la escuela son:

- 1 Seleccionar y retener a estudiantes motivados y calificados. En el caso de que el nivel previo de conocimiento de estudiantes no corresponde con el nivel exigido para algunos programas, la escuela se empeñará en ofrecer educación preparatoria complementaria, asesoría y otros tipos de ayuda.
 - 2 Contratar y retener profesores motivados y calificados para impartir materias en la escuela. De ser necesario se ofrecerán cursos de actualización.
 - 3 Obtener condiciones modernas y adecuadas para la escuela.
 - 4 Proveer materiales adecuados para la enseñanza, aparatos modernos para los laboratorios y otras facilidades de apoyo a la enseñanza.
 - 5 Obtener y mantener suficiente recursos financieros para la escuela y sus programas.
 - 6 Transmitir a los estudiantes un nivel adecuado de conocimiento y destrezas, que corresponda con las exigencias en los mercados profesionales hacia los cuales se dirigen los sectores y carreras de la escuela.
 - 7 Proporcionar a los estudiantes las actitudes, valores y normas profesionales propicias, que se han desarrollado en los mercados profesionales hacia los cuales se dirigen los sectores y carreras de la escuela.
 - 8 Ofrecer condiciones de enseñanza adecuadas, propicias y accesibles, como la biblioteca, para apoyar los programas de estudio.
 - 9 Ofrecer condiciones adecuadas y propicias para los estudiantes.
 - 10 Ofrecer una capacidad bien desarrollada de investigación aplicada, que corresponda con las necesidades de la región.
 - 11 Ofrecer cursos selectivos de postgrado, para satisfacer las necesidades educativas de una parte relevante de la población profesional de la región. Los cursos deberán estar relacionados con la oferta regular de los sectores y carreras de la escuela.
 - 12 Implementar evaluaciones continuas formativas y periódicas acumulativas de la efectividad de la escuela, de sus sectores, sus carreras y programas y usar los resultados de las evaluaciones en el desarrollo de planes y en la toma de decisiones sobre el futuro de la escuela.
-

Cuadro 3.6 Ejemplo de las metas de una academia universitaria

Metas de la academia de Historia de la Universidad Grandivieja

La academia de Historia de la Universidad Grandivieja ofrece un programa educativo de carácter multi e interdisciplinario. El tema general del programa es el estudio de la cultura europea, con énfasis especial en la Edad Media. Se dirige hacia estudiantes interesados en estudiar seriamente la cultura europea. El programa es llevado a cabo por la planta docente de la academia, cuyos miembros tienen una formación e intereses complementarios. El programa abarca un panorama amplio de temas e incluye también introducciones en el terreno de otras disciplinas, como Historia de Arte, Letras, Arquitectura, Música, Economía, Filosofía, Antropología y Politología. A los miembros de la academia se les exige que sus actividades de investigación resistan una comparación internacional, lo que se debe mostrar a través de publicaciones. A los estudiantes se les exige desarrollar ciertas habilidades de escritura, caracterizadas por una integración de diferentes ideas, pensamientos y enfoques, así como por el análisis en vez de la reproducción de datos.

Las metas específicas del programa son:

- 1 Educar a estudiantes interesados en una carrera científica, y a estudiantes interesados en una profesión no científica, como la enseñanza media, el periodismo, las bibliotecas o los museos.
 - 2 Proveer de egresados que:
 - a. puedan analizar de manera correcta características y progresos culturales y que tengan un conocimiento amplio de literatura relevante (todos los estudiantes tienen que presentar un examen que compruebe ambos aspectos antes de empezar su proyecto de tesis).
 - b. se puedan expresar clara y concisamente, tanto por escrito como oralmente.
 - c. sean capaces de pensar de manera íntegra y crítica sobre la cultura europea.
 - 3 Contratar a académicos que estén interesados en enseñar de acuerdo con los objetivos de la academia.
 - 4 Desarrollar y mejorar proyectos científicos que se inscriban en las circunstancias de la academia y que correspondan a las necesidades de los estudiantes.
 - 5 Mantener un ambiente intelectual caracterizado y alimentado por discusiones sobre actividades científicas, un programa activo de visitantes y oradores invitados y una cooperación seria con académicos de otras facultades, tanto de dentro como de fuera de la universidad y también con otras organizaciones relevantes.
-

En el caso de algunas unidades puede resultar útil desarrollar declaraciones de intenciones que sean más detalladas que las metas y que, por lo general, se dejen cuantificar. Estas son los *objetivos*. Los objetivos deben ser formulados de tal manera que, por un lado, expliquen las metas, y por el otro lado, indican cuáles resultados se quieren lograr a corto plazo y cuáles procesos debieran llevar a estos resultados.

El siguiente ejemplo ficticio de un objetivo de una escuela superior ilustra el contenido y la utilidad de este tipo de declaración. El objetivo concuerda con la meta 7 del cuadro 3.5.

En cada carrera se promoverá la interacción entre estudiantes y el mercado laboral; a través de visitas, prácticas e invitaciones frecuentes a personas de la práctica a dar clases, a participar en coloquios, etc, con el fin de promover el desarrollo de actitudes, valores y normas profesionales relevantes en los estudiantes. Al final de cada semestre se evaluará si los actividades organizadas para estimular la interacción entre estudiantes y campo de trabajo fueron suficientes.

Dentro de cada autoevaluación se debería dar suficiente atención a la revisión y, de ser necesario, a la corrección de las propias declaraciones de intenciones. Por lo general, esta revisión debería llevar a las siguientes actividades:

- 1 Revisar hasta qué punto la misión, las metas y los objetivos son actuales.
- 2 Ver más de cerca las declaraciones existentes a través de:
 - a. investigar hasta qué punto las declaraciones existentes cubren las actividades de la unidad, dados los programas y servicios existentes o en desarrollo en el momento de la investigación.
 - b. Ver hasta qué punto cada objetivo es formulado claro y explícitamente.
 - c. Ordenar la misión, las metas y los objetivos según su referencia a ingreso, proceso, egreso o ambiente de la unidad.

- d. Revisar hasta qué punto hay un acuerdo entre trabajadores y la dirección de la unidad sobre los cambios que se consideren deseables en las declaraciones de intenciones. Para este fin se puede usar instrumentos como el Institutional Goals Inventory (IGI), en que todos los involucrados ordenan las declaraciones existentes y nuevas sobre la base de categorías de respuestas de 'como es' y 'como debería ser'.
- 3 Revisar las declaraciones. Para esto recomendamos elaborar un paquete de lo más exhaustivo y específico de las declaraciones acerca del ingreso, proceso, egreso y ambiente. Es necesario señalar claramente las prioridades dentro de tal paquete.
- 4 Presentar a la dirección y a los consejos representativos de la unidad una lista actualizada de las declaraciones de intenciones.

Las declaraciones útiles y aceptables para casi todos pueden guiar en gran parte a las actividades durante la autoevaluación. Recomendamos, por lo tanto, fijarse en las declaraciones de intenciones durante el diseño de la autoevaluación y preguntarse qué papel pueden jugar en el proceso.

Como señalábamos al principio del párrafo, hay pocas instituciones que tienen declaraciones de intenciones claras, explícitas y completas. La autoevaluación ofrece la posibilidad de aclarar las declaraciones o incluso de elaborarlas por primera vez. En el caso en que la unidad no tenga declaraciones explícitas en el sentido de los ejemplos de este párrafo, se puede usar las opiniones implícitas sobre el contenido de la unidad para una autoevaluación. Estas opiniones se pueden encontrar en documentos oficiales, se pueden deducir de las decisiones pasadas más importantes, de informes recientes de comisiones, etc.. Además los trabajadores y estudiantes forman, por supuesto, una fuente importante de información. El método del Institutional Goals Inventory, que citábamos antes, puede ser un instrumento muy útil para rastrear las opiniones implícitas sobre los objetivos de la unidad (véase por ejemplo: Fenske, 1980; Kells, 1988b).

No exageramos cuando postulamos, que las opiniones y las intenciones implícitas o explícitas pueden ser usadas como punto de partida para la autoevaluación. Dentro de cualquier unidad se toman decisiones sobre la distribución de recursos, sobre nombramientos o contrataciones, sobre currícula, sobre desarrollos futuros etc. Estas decisiones en ninguna unidad son completamente azarosas. Cuando se intenta explicitar las opiniones e ideas de fondo, no significa, que disminuirán probables diferencias de opinión u oposiciones entre los trabajadores sobre el contenido de la unidad. Significa que estas diferencias salen a la luz y que su contenido y consecuencias pueden ser discutidos durante la autoevaluación. Todas las opiniones, intenciones e ideas internas sobre lo que representa la unidad o lo que debería de representar, pueden ser usadas para aclarar las declaraciones de intenciones de la unidad. También sirven para intentar de contestar las preguntas: “hemos hecho lo que decíamos que íbamos a hacer” y “hemos hecho lo que pensamos que deberíamos hacer”.

En el siguiente párrafo atendemos más de cerca el tema del alcance de objetivos.

3.5 Estudios del alcance de objetivos

El lector se dará cuenta que una investigación completa y amplia sobre el alcance de objetivos tomará mucho tiempo. Es recomendable, por lo tanto, organizar e implementar una investigación limitada dentro del contexto de una autoevaluación y más aún, cuando se trata de un primer intento. Se puede intentar establecer una planificación a largo plazo para la investigación del alcance de objetivos en la cual se indica, para cada declaración de intención, que significaría en términos de: costos, tiempo, participación, etc., llevar a cabo una investigación sobre la realización de esta intención. Basándose en esta planificación se puede decidir si se aplicará, durante la autoevaluación, una o más investigaciones sobre el alcance de objetivos. En el cuadro 3.7 damos el ejemplo de un esquema para estudiar el alcance de objetivos, para el caso del objetivo

Objetivo	Actividades relacionadas	Maneras para revisar el alcance de objetivos	Uso de los resultados
<ul style="list-style-type: none"> Mantener un ambiente intelectual... 	<ul style="list-style-type: none"> Coloquios presentados por profesores de planta e invitados Proyectos de investigación para estudiantes Programas de intercambio para estudiantes y profesores Revista científica del colegio Congreso (inter) nacional anual sobre la Edad Media Períodos de superación para profesores 	<ul style="list-style-type: none"> Invitar, cada cinco años, a una comisión externa para revisar el carácter científico de los programas de enseñanza e investigación Encuestas por escrito entre los estudiantes y otros participantes a los programas, congresos y otras actividades Entrevistas con estudiantes, egresados y 'desertores' sobre el nivel científico de los programas de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> Discusión sobre todos los resultados durante una reunión anual Usar los resultados para desarrollar nuevos programas de investigación, enseñanza y coloquios, y para adecuar los existentes. Usar los resultados en la contratación del nuevo personal Hacer un análisis de la política laboral, de los esquemas de evaluación y de los procedimientos de promoción a la luz de los resultados Discutir los informes de la comisión externa con académicos del colegio, con las autoridades de la facultad y con el Consejo Universitario. Discutir los resultados con representantes de otras universidades, facultades y colegios.

Cuadro 3.7. Ejemplo de un esquema de un estudio de alcance de objetivos para la academia de Historia de la Universidad Grandivaieja

5 de la academia de Historia de la Universidad Grandvieja (véase cuadro 3.6). Además se incluyen sugerencias para el uso de los resultados del estudio.

Estudiar el alcance de objetivos significa en sí, estudiar los resultados de la unidad. Es por eso que en la educación superior norteamericana se usa el término 'outcomes assessment studies' para los estudios de alcance de objetivos (véase por ejemplo: Terenzini, 1989). El estudio de alcance de objetivos o de los resultados de la unidad, debería de basarse en la suposición de que cada unidad es diferente. Por ello las declaraciones de intenciones (implícitas o explícitas) deben constituir el punto de partida para el estudio. El arranque para todos los estudios de alcance de objetivos consiste en la elaboración de una lista de opciones para cada declaración de intención, con el propósito de aclarar el nivel con que se logró esta intención. En los párrafos anteriores describimos que sí se puede lograr esta aclaración con base en los datos ya existentes o nuevos en el sentido de descripciones u opiniones. Para poder comparar las ventajas y desventajas de las diferentes propuestas se tendrá que discutir esta lista de procedimientos tanto dentro del grupo coordinador, como con representantes de todas las sub-unidades relevantes y con expertos en el terreno de métodos y técnicas de investigación. Con base en estas discusiones, donde se atienden aspectos de costos y tiempo para cada propuesta, se tomará finalmente una decisión sobre los estudios que se realizarán.

En los Estados Unidos y Canadá, donde el control federal sobre la educación superior es menos grande que en nuestro país, existen, en la práctica, importantes diferencias de calidad entre las instituciones de educación superior. Los juicios sobre la calidad no son dictados por o en nombre del gobierno, sino por organizaciones constituidas especialmente para este fin, las 'accrediting agencies' (Young, et. al., 1983), o a través de procesos específicos, por ejemplo, un proceso de 'program review' (Kells, 1989). Las organizaciones de acreditación han elaborado guías generales a nivel institucional. Todas las

instituciones participantes deben cumplir con esta guía. Además se han desarrollado guías específicas para ciertas funciones administrativas y un gran número de carreras, sobre todo para las vocacionales. En el próximo párrafo daremos algunos ejemplos.

3.6 Guías generales

Dentro de la educación superior holandesa no se utilizan, hasta ahora, guías generales semejantes a las de las organizaciones de acreditación norteamericanas. Estas guías podrían, sobre todo en las evaluaciones externas, producir más consistencia. Las guías pueden brindar el contexto dentro del cual se elabora un diseño para la autoevaluación y pueden ofrecer una base para la comisión externa en el momento de revisar el funcionamiento de una unidad de educación superior. Las guías se pueden considerar como las exigencias mínimas con las que debe cumplir una unidad o una parte de ella. De esta manera pueden ser utilizadas por la unidad para contestar la pregunta: '¿Funcionamos debidamente?'

Actualmente las comisiones de visita, dentro de la educación superior holandesa, tienen bastante libertad en la organización de las evaluaciones externas. Los miembros de la comisión pueden durante su visita dedicar su atención a prácticamente todos los tópicos y aspectos que son de su propio interés. Esto puede llevar, entre otras cosas, a procesos azarosos o a contradicciones en la propia comisión. En el capítulo 4 daremos más atención al papel de la comisión de evaluación externa.

Para indicar qué entendemos por guías generales daremos aquí algunos ejemplos del contexto norteamericano. Empezaremos con una serie de guías generales (cuadro 3.8) y seguiremos con algunas guías más específicas. Aunque estos ejemplos sean ficticios, con la excepción de los cuadros 3.9 y 3.10, sí reflejan las guías generales y específicas que manejan las organizaciones de acreditación.

Cuadro 3.8 Guías generales para la gestión de calidad que deben cumplir las instituciones o los programas de educación.

El programa debe:

- 1 tener declaraciones de intensiones apropiadas y completas, formuladas de manera clara y útil (misión, metas y objetivos);
- 2 cumplir ampliamente con estas intensiones en un nivel adecuado según el tipo de programa o institución. Cuando no se cumplan con las intensiones, deben existir planes bien formulados y realistas para mejorar esta situación;
- 3 tener una planta académica idónea y bien calificada;
- 4 tener estudiantes apropiadamente seleccionados y calificados para cumplir con los programas de enseñanza;
- 5 tener programas bien diseñados y convenientes para cumplir con las intensiones proclamadas, que tomen en cuenta las habilidades generales de los estudiantes;
- 6 tener una biblioteca y otros servicios académicos adecuados;
- 7 tener servicios oportunos y adecuados para los estudiantes;
- 8 estar libre de interferencias políticas u otras en su enseñanza e investigación;
- 9 tener una infraestructura adecuada;
- 10 tener recursos suficientes para mantener los programas, los servicios y la infraestructura;
- 11 tener servicios administrativos convenientes (finanzas, datos, mantenimiento, personal, etc.) que estimulan y no interfieren con el funcionamiento de los programas de educación e investigación;
- 12 tener un buen liderazgo y procesos adecuados de decisión, planificación, asignación de recursos y organización.

(Kells, 1989)

Estas guías generales brindan solamente un contexto para juicios externos o internos. Los criterios para poder calificar realmente los alcances (niveles de rendimiento aceptables para cada una de las guías) deben ser establecidos por cada unidad o programa de educación. En adelante, estos criterios pueden ser usados en evaluaciones internas, para efectuar cambios y formular propuestas para el mejoramiento, antes de que llegue la comisión de evaluación externa.

Además de las guías generales, que son aplicables para todas las instituciones y programas, existen también guías específi-

cas, sobre todo para carreras vocacionales y funciones administrativas. En el cuadro 3.9 daremos un ejemplo de una guía para una carrera del sector salud de un tipo de escuela superior norteamericana. Cada una de estas nueve guías generales se complementa con una serie de guías específicas que son usadas por las organizaciones de acreditación. El cuadro 3.10 da un ejemplo de estas guías específicas, relacionadas con el número IV del cuadro 3.9. En el cuadro 3.11 daremos una guía específica para una función administrativa, relacionada con el punto VII de la guía general del cuadro 3.9.

Cuadro 3.9 Ejemplo de una guía general para una carrera del sector salud de una escuela superior norteamericana.

-
- I la institución debe tener una declaración clara y por escrito de su misión, sus metas y sus objetivos y debe tener establecido un sistema apropiado para evaluar la efectividad del programa educativo a la luz de la misión, las metas y los objetivos.
 - II La institución debe ofrecer un programa educativo que concuerde con la misión, con las metas y con los objetivos. Además que imparta conocimiento, habilidades y valores que garanticen la graduación de médicos competentes y éticos.
 - III La institución debe ofrecer a los estudiantes suficientes prácticas bajo supervisión en el diagnóstico y el tratamiento del paciente.
 - IV El programa de bachillerato y formación básica, la educación posdoctoral y los programas de educación continua deben ser de suficiente calidad y no deben interferir con el programa de graduación profesional.
 - V La institución debe tener una facultad que sea diversificada en experiencias y formación educativa, de tamaño adecuado y calificada para impartir enseñanza de calidad.
 - VI La institución debe formular, publicar y promulgar políticas congruentes para los estudiantes.
 - VII La institución debe contar con servicios adecuados para estudiantes, que promuevan un ambiente académico productivo.
 - VIII La institución debe contar con una gestión efectiva, debe tener un cuerpo de gobierno constituido apropiadamente, que dirija la formación de políticas, que demuestre responsabilidad fiscal y que participe en la asesoría y la planificación estratégica como una actividad institucional continua.

IX La institución debe estar ubicada en instalaciones que sean conducentes al aprendizaje y que cuenten con el equipo apropiado.

Fuente: Program Evaluation Guide, 1984, de la Joint Committee on Education in Radiologic Technology, departamento de Allied Health Education and Accreditation, American Medical Association, Chicago, Estados Unidos.

Cuadro 3.10 Ejemplo de un estándar específico para una carrera del sector salud de una escuela superior en los Estados Unidos.

Estándar: Las competencias terminales incluirán, pero no se limitarán a, lo siguiente:

El egresado debe ser capaz de:

- 1 Usar información médica oral y por escrito.
- 2 Mostrar el conocimiento de la estructura, la función y la patología humana.
- 3 Anticipar y proveer atención y comodidad básica para los pacientes.
- 4 Aplicar los principios del funcionamiento del cuerpo
- 5 Ejecutar funciones matemáticas básicas
- 6 Manejar equipos de imágenes radiográficas y accesorios.
- 7 Ubicar al paciente y al equipo para llevar a cabo la examinación y los procedimientos radiográficos.
- 8 Modificar procedimientos básicos para acomodarlos a las condiciones del paciente y a otras variables.
- 9 procesar radiografías.
- 10 Determinar factores de exposición para obtener radiografías de calidad diagnóstica con un mínimo de exposición.
- 11 Adaptar los factores de exposición a diferentes condiciones del paciente, de equipo, de accesorios y medios de contraste para mantener la calidad apropiada de radiografías.
- 12 Practicar la protección contra la radiación para el paciente, para sí mismo y para otros.
- 13 Reconocer condiciones de emergencia en el paciente e iniciar primeros auxilios y procedimientos básicos de sobrevivencia.
- 14 Evaluar imágenes radiográficas por la posición apropiada y por la calidad de imagen.

- 15 Evaluar el funcionamiento de sistemas radiográficas, conocer los límites de seguridad para la operación de equipos y reportar el mal funcionamiento a las autoridades correspondientes.
- 16 Mostrar conocimiento y habilidades con respecto a la garantía de calidad.
- 17 Ejercer juicios independientes y discreción en la ejecución técnica de procedimientos de imagen médica.

Fuente: Program Evaluation Guide, 1984, de la Joint Committee on Education in Radiologic Technology, departamento de Allied Health Education and Accreditation, American Medical Association, Chicago, Estados Unidos.

Cuadro 3.11 Una guía específica relacionada con la guía general para una función administrativa.

Guía para servicios estudiantiles: los servicios adecuados para estudiantes deben estar disponibles para apoyar los objetivos de los programas educativos.

La educación tiene lugar tanto dentro como fuera del salón de clases. Gran parte de esta experiencia educativa fuera del salón puede ser estimulada a través de servicios estudiantiles bien organizados y creativos. Por lo tanto, las instituciones deben considerar que estos servicios tienen una función educativa importante. Su fin es asistir a los estudiantes en el uso de sus propias capacidades y en el desarrollo de un comportamiento independiente y responsable.

Algunos guías al respecto son:

- se debe dar orientación a nuevos estudiantes;
- se debe dar asesoría académica y personal a los estudiantes;
- deben existir servicios de ubicación y de carrera para estudiantes y graduados y éstos deben ser aplicados de acuerdo a las políticas claramente formuladas;
- deben estar publicadas y a la disposición de todos los estudiantes, políticas claras acerca de los derechos del estudiante, el comportamiento en el campus, la disciplina y los procedimientos;
- deben existir políticas claras y públicas acerca del papel de publicaciones de estudiantes y el gobierno de estudiantes;
- Si la institución participa en deportes interinstitucionales, debe contar con políticas claras y públicas y el programa debe llevarse a cabo de acuerdo con los objetivos de la institución.

- El programa de apoyo financiero a los estudiantes debe ser bien organizado, debidamente anunciado y periódicamente evaluado.
 - La institución debe contar con una política de cuotas debidamente anunciada, uniformemente administrada y consistente con las reglas;
 - Las instituciones residenciales deben ofrecer alojamiento adecuado, con infraestructura y personal apropiado.
 - Una biblioteca bien abastecida y eficientemente administrada debe apoyar al programa educativo, contribuir al ambiente intelectual y, en instituciones residenciales, servir para otras necesidades de los estudiantes.
-

Las organizaciones de acreditación indican claramente lo que se intenta con cada una de las guías generales y específicas. También proporcionan encuestas y otros instrumentos para poder aplicar las guías en la práctica. Dentro de la educación superior holandesa aún no se usan requisitos mínimos semejantes con que cada institución debe cumplir. Estará claro que muchos puntos de las guías de los ejemplos no se pueden aplicar directamente dentro de nuestro contexto. Tampoco eso es la intención de los ejemplos. Presentamos los ejemplos para indicar el contenido de guías generales y específicas, la relación entre ambas y el papel que pueden jugar las dos en un sistema de gestión de calidad. A la luz de la discusión actual sobre el papel que pueden o deben jugar los indicadores de desempeño dentro de la educación superior holandesa, cabe enfatizar que estos indicadores, en la educación superior norteamericana, son establecidos internamente sobre la base de las guías formuladas externamente. El objetivo de ello es hacer posible tanto el de rendir cuentas como el de mejorar el alcance de los objetivos. Si se establecen externamente criterios generales de desempeño, sin tomar en cuenta las diferencias entre instituciones o partes de ellas, la gestión de calidad se concentraría principalmente en rendir cuentas. Mejorar el desempeño quedaría, en esta situación, en un segundo plano.

4 El informe, la evaluación externa y las consecuencias

4.1 Introducción

Una de las reglas básicas para evaluar es considerar que la evaluación no debe ser un fin en sí. En la educación superior se requiere evaluar para saber cómo está la situación. Queremos saber esto para poder mejorarla. Qué se mejorará exactamente y cómo se hará, depende de los resultados de esa evaluación. Este proceso parece ser circular e infinito. Esto quiere decir que después de evaluar se efectuarán cambios que, a su vez, serán evaluados nuevamente. No obstante, podemos distinguir algunos límites prácticos dentro de este panorama. Evaluar, al fin de cuentas, es un asunto costoso en dinero y tiempo y puede estorbar bastante. La pregunta sobre la mejor manera de usar la evaluación, para el mejoramiento de una unidad de la educación superior, se refiere a un tópico complejo y no tiene una respuesta simple. A pesar de esto es importante dirigir la evaluación y sus procedimientos siempre hacia la implementación de mejoras y cambios, ya que evaluaciones que no se centran en esto rendirán sólo parte de su aportación potencial a la gestión de una unidad de educación superior.

La manera de informar sobre una autoevaluación es importante para poder llevar a cabo mejoras. Lamentablemente el informe final, con frecuencia, constituye el eslabón débil de la autoevaluación. Sobre todo en los casos en que el proceso fue impulsado externamente suele publicarse un informe que no refleja la actividad interna. En estas circunstancias se rinde un informe para satisfacer una comisión externa y no para ser usado también internamente. Una característica adicional de un informe dirigido hacia lo externo es, en muchos casos, el enorme tamaño del mismo. Por no conocer exactamente los puntos en que se centrará la evaluación externa, se incluye la mayor

cantidad posible de información. Un informe como tal difícilmente servirá para efectuar mejoras.

La evaluación externa constituye un eslabón indispensable en un sistema de gestión de calidad. Hay que considerarla como un complemento necesario de la evaluación interna. Una evaluación interna sin su componente externo, difícilmente podrá obtener legitimidad externa, mientras que una evaluación externa sin una evaluación interna previa llevará a un juicio poco crítico o a una revisión de aspectos equivocados de una unidad.

En este capítulo veremos cómo se puede finalizar de manera apropiada la autoevaluación. Atenderemos tanto la elaboración de un informe final adecuado, la evaluación externa, como las consecuencias de una autoevaluación.

4.2 Características de un informe final adecuado

4.2.1 Introducción

Las características más importantes de un informe final se pueden apreciar en la tabla 4.1. En primer lugar es importante que el informe sea legible. Un informe mal escrito desmotivará a probables lectores. Además es importante que el informe sea de lo más conciso posible. No se puede establecer, en general, un tamaño ideal para un informe, pero un informe de más de 200 páginas se puede considerar demasiado grande. Al fin de cuentas, habrá pocas personas que lo leerán voluntariamente.

Tabla 4.1 Características de un buen informe

-
- El informe estará bien escrito y claramente estructurado
 - El informe será conciso
 - En el informe se indicará claramente cuáles fueron, según la unidad, los tópicos más importante durante la autoevaluación
 - El informe mostrará una visión honesta y equilibrada sobre la unidad
 - El informe se dejará leer, entender y usar por diferentes públicos
-

Por otra parte, el informe tiene que centrarse en los tópicos más importantes de la autoevaluación, los cuales no deben estar escondidos entre grandes cantidades de descripciones o decenas de tablas. Además el informe de la autoevaluación debe presentar equilibradamente los puntos sobresalientes y los problemas de la unidad. En la presentación de los problemas hay que indicar claramente qué se ha hecho para resolver algunos problemas y qué se piensa hacer para los restantes. Es importante reconocer que el informe puede ser usado de diferentes maneras por varios actores. Un informe bien escrito tendrá valor tanto para las autoridades, trabajadores y estudiantes de la unidad, como para los contactos externos de la misma.

Finalmente, para aumentar la legitimidad del informe, se pueden presentar datos reunidos sistemáticamente para apoyar las conclusiones, las hipótesis, las suposiciones y las declaraciones más importantes del mismo. El informe debe hacer referencia a los informes de entrevistas y otras investigaciones, a los documentos, transcripciones y demás materiales usados. Este material se puede incluir en un anexo o se puede indicar dónde se encuentra para su revisión.

Recomendamos que la reproducción del informe sea lo más barato posible para poder distribuir suficientes ejemplares entre todos los trabajadores de la propia unidad. Asimismo se puede depositar algunos ejemplares en la biblioteca.

El material de un informe debe ser usado para los procesos internos de decisión, desarrollo y planificación. Debe motivar preguntas, alentar discusiones y brindar información sobre los asuntos importantes. El informe debe indicar también, cuáles son las cosas que la unidad se plantea lograr o cambiar en los próximos años. En el caso ideal indicará además, qué estrategias se consideran necesarias para lograr los cambios, qué actividades se esperan por parte de los individuos o grupos y debe presentar un calendario detallado para el período que abarca.

4.2.2 La producción de un informe de autoevaluación

Los miembros del grupo coordinador tienen la tarea de supervisar la producción de un informe legible. Esto implica, entre otras cosas, que tienen que procurar que se elabore un informe integrado, con las características mencionadas en el párrafo 4.2.1, en vez de un conjunto de informes parciales de grupos de trabajo o una compilación de datos cuantitativos con algunos comentarios de introducción y conexión. La comisión debe nombrar a un autor que escriba un informe cabal en él que se incluyan los datos de todos los informes parciales. De ser necesario, también nombrará a un redactor, que procure que el producto final sea legible. En muchos casos será necesario seleccionar, añadir, cortar o incluso, reescribir partes enteras.

Se puede aumentar la calidad y la aceptación del informe final con su presentación o parte de él en una o más reuniones serias, bien preparadas y debidamente anunciadas. Se puede dejar circular versiones preliminares en las bibliotecas u otros lugares, para que un gran número de personas dentro de la unidad se entere del contenido.

Es de suma importancia encontrar un compromiso entre la necesidad de descripciones exhaustivas y la necesidad de análisis breves y concisos. Para este fin se pueden usar anexos. Solamente las tablas esenciales deben estar incluidas en el texto, mientras que los menos importantes se pueden ubicar en el anexo. Es importante que todos los datos a que se refieren en el texto sean de fácil acceso. Por otra parte, no se deben incluir en el informe descripciones, programas y servicios que ya se encuentran en los catálogos, planes u otros documentos. Basta con referirse a ellos y ponerlos a la disposición de los interesados.

Para enfatizar los aspectos principales y los puntos sobresalientes o las posibilidades de mejoramiento se deben resumir al final de cada capítulo o párrafo en los que son mencionados. Se pueden resumir en el último párrafo, que también contendrá las propuestas, esquemas y estrategias para el cambio.

Para terminar, recomendamos hacer un calendario para la producción del informe. Tal calendario puede servir de guía para un individuo o un grupo de trabajo en la producción del primer material preliminar. Debe incluir la estructura prevista para el informe (el antecedente del índice), una lista de tareas y pasos importantes que se deben considerar y una lista con fechas de entrega para la versión preliminar de cada parte.

4.2.3 El contenido del informe

El contenido del informe de una facultad universitaria puede seguir, en términos generales, lo que indica la tabla 4.2. Este contenido se basa en la propuesta más reciente del VSNU (véase anexo 3). En esta propuesta se solicita a las universidades seguir la guía del VSNU con el fin de facilitar el trabajo de la comisión de visita. En la práctica, la mayoría de las facultades respeta esta solicitud.

Tabla 4.2 Contenido estándar de un informe de autoevaluación de una facultad universitaria.

-
- 1 *La ubicación de la facultad en la organización*
entre otras cosas:
 - resumen histórico
 - estructura de la facultad
 - ubicación de la facultad dentro de la universidad

 - 2 *Los estudiantes*
entre otras cosas:
 - origen y educación anterior
 - flujo horizontal y vertical entre escuela superior y universidad
 - información sobre estudios
 - rendimiento de estudios

 - 3 *El programa educativo*
entre otras cosas:
 - objetivos de la carrera
 - la conformación de la carrera: una descripción del propedeúico, educación post-inicial, el programa de doctorado.

4 *El proceso educativo*

entre otras cosas:

- formas de impartir conocimiento
- cargas de estudio
- métodos de examinación
- evaluación del programa educativo
- uso de computadoras en la educación

5 *La organización y gestión de la educación*

entre otras cosas:

- estructura de gobierno
- política hacia educación y personal
- atención a la calidad
- asesoría de estudios
- relación con el nivel central de la universidad

6 *Los egresados*

entre otras cosas:

- contacto con e investigación sobre los propios egresados.
- análisis del mercado laboral

7 *Resumen, conclusiones y propuestas.*

Anexos

Entre otras cosas:

- organigrama
- formación de la planta profesional
- lista de la bibliografía usada en la educación

En los informes publicados hasta el momento se pueden observar diferencias importantes, en la medida en la que se reflexiona críticamente sobre los desarrollos y el estado actual del propio funcionamiento. Algunas facultades han analizado sistemáticamente un gran número de aspectos, de los que han derivado propuestas y planes. Otros informes en cambio son meramente descriptivos.

También el Consejo de Escuelas Superiores (HBO-Raad) ha propuesto una orientación con varios puntos para la autoevaluación (véase anexo 4) e igualmente solicitó a las organizaciones seguir esta orientación. Así que los informes de este sector podrían tener el contenido básico que refleja la tabla 4.3.

Tabla 4.3 Contenido estándar de un informe para las escuelas superiores

1	<i>Objetivos</i> <ul style="list-style-type: none">▪ misión de la escuela▪ objetivos y metas finales de la carrera▪ objetivos y planes de los docentes
2	<i>Desarrollo de los estudios</i> <ul style="list-style-type: none">▪ características del primer ingreso▪ rendimiento de estudios▪ progreso en los estudios
3	<i>Currículum</i> <ul style="list-style-type: none">▪ características estructurales y puntos de partida básicos▪ componentes de los programas y las relaciones entre ellos
4	<i>Organización de la educación</i> <ul style="list-style-type: none">▪ formas de educación▪ capacidad educativa y su ocupación
5	<i>Relación educación mercado laboral</i> <ul style="list-style-type: none">▪ relevancia de los objetivos y metas finales para la práctica profesional▪ exigencias formuladas desde la práctica profesional▪ reconocimiento del perfil de la escuela y sus egresados en el mercado laboral▪ registro de los empleos de recién egresados▪ juicios sobre la carrera de parte de egresados y empleadores
6	<i>Atención a la calidad</i> <ul style="list-style-type: none">▪ el método y la frecuencia de la evaluación de la educación por parte de estudiantes y docentes▪ manera de aplicación de los resultados de evaluaciones▪ iniciativas existentes para mejorar la educación▪ autoevaluación con relación a la atención a la calidad interna de la escuela en su totalidad.
7	<i>Resumen de los puntos sobresalientes y puntos débiles</i>
	<i>Anexos</i> <ul style="list-style-type: none">▪ lista del personal▪ lista del material didáctico, incluyendo material para las prácticas.

Si no se respeta el orden de esta lista se debe indicar en qué parte del informe la comisión externa puede encontrar la información al respecto.

4.3 El uso de pares para una evaluación externa

4.3.1 Introducción

En la primavera de 1988 las universidades holandesas empezaron la implementación de un programa de evaluación externa por disciplinas, coordinado por la oficina del VSNU. El programa consiste actualmente en una visita de un grupo de evaluadores externos o “comisión de visita” a todas las unidades existentes (facultades o academias) dentro de una disciplina. Los miembros de la comisión tienen que formular un juicio sobre la calidad de las unidades basándose en el autoestudio implementado anteriormente por la unidad y en sus propios puntos de vista. El VSNU ha decidido no manejar guías generales durante estas visitas, aunque la ausencia de estas guías puede llevar a una falta de uniformidad o a controversias dentro de la comisión (véase párrafo 3.6).

Una comisión de visita está integrada por alrededor de 6 representantes de una disciplina que son aceptados por todas las unidades involucradas. Pueden ser tanto académicos relacionados con una o más universidades, como personas que trabajan en la iniciativa privada o con el gobierno. Además la comisión cuenta con un experto en el terreno de la evaluación educativa. Se procura que cada comisión tenga por lo menos un miembro extranjero. La primera gira del programa fue de prueba y se dirigió hacia cuatro disciplinas: Historia, Ingeniería Mecánica, Física y Psicología. A lo largo de 1990 se dio la primera gira de visitas ‘serias’. La idea es que todas las disciplinas sean visitadas cada cinco años. Durante las futuras giras las comisiones se basarán, además de las evaluaciones internas y los puntos de vista propios, en el informe de las visitas anteriores.

La parte externa del sistema de atención a la calidad que se elabora en las escuelas superiores consiste en exploraciones y visitas (Hogeschoolbericht 74, 1989; Rullmann, 1990; HBO-Raad, 1990; véase también párrafo 1.1). La coordinación del proceso descansa en el Consejo de Escuelas Superiores (HBO-Raad). Para el sistema se elaboró, entre otras cosas, una 'Guía General' (véase anexo 4). En ella se reflejan los principales puntos de atención para la autoevaluación, así como los objetivos y el método de trabajo de las comisiones de visita. Tanto los puntos como los objetivos y métodos de trabajo tienen validez para todo el conjunto de escuelas superiores. Para cada conjunto de carreras se complementará la Guía General con una parte específica. Durante 1990 se dieron las primeras visitas.

El sistema de evaluación externa desarrollada por las universidades y escuelas superiores no se basa en una idea nueva. Este enfoque ya ha sido usado en diferentes países por instituciones de educación superior y otras organizaciones no lucrativas (French-Lazovik, 1981; Holdaway, 1988). Sin presión o estímulo externo, nació en estos países un sistema de autorregulación para la educación superior, que incluye visitas de comisiones de asesoría o equipos de evaluación a facultades y hasta a instituciones enteras. Puede resultar muy fructífero recibir con regularidad opiniones sobre el propio funcionamiento por parte de colegas expertos y sin prejuicios (pares). De vez en cuando, sin embargo, la visita fracasa por la falta de uno o más de los elementos importantes.

4.3.2 Características de una visita

En la tabla 4.4 indicamos los elementos generales de una evaluación externa a través de una visita de colegas u otros expertos.

Tabla 4.4 Las características de una visita

-
- Antes de la visita debe hacerse una evaluación interna
 - El objetivo de la visita debe ser claro y aceptable por todos los involucrados

- La agenda de la visita debe dejar suficiente tiempo para la interacción
 - Debe haber claridad acerca del tipo de informe que se espera de la visita
 - La comisión de visita debe tener un presidente adecuado.
-

Estas características generales significan lo siguiente:

- 1 *Antes de la visita debe hacerse una evaluación interna.* Las visitas breves de personas ajenas a la organización sirven solamente, si son un complemento de una evaluación interna. No cada visita requiere una autoevaluación extensa y completa como precedente, pero hay que tomar en cuenta que sin evaluación interna los visitantes tendrán que recolectar datos y averiguar el contenido y los planes de la unidad por cuenta propia. Esto raras veces resulta efectivo. En muchos casos los miembros de la comisión se sienten frustrados y no reaccionan debidamente.
- 2 *Debe existir un acuerdo sobre el objetivo de la visita y éste debe estar claro para todos los involucrados.* La falta de entendimiento y acuerdos, común en unidades fragmentadas y politizadas, llevará a que cada grupo interpreta de manera diferente la visita, las preguntas, la agenda, los comentarios y el informe de la comisión externa. En tales circunstancias la visita fracasa y puede dañar la unidad. La evaluación externa requiere apertura, una comunicación clara y un buen liderazgo para prevenir tales circunstancias o para limitar su influencia.
- 3 *La agenda debe dejar lugar para la interacción.* Los miembros de la comisión externa deben pasar un período organizado y no demasiado cargado dentro de la unidad. Hay que solicitarles que durante la visita tomen su tiempo para formular juicios y para discutir sus opiniones con algunos trabajadores y autoridades de la unidad. Esta interacción promueve el entendimiento mutuo y aclara las ideas y los informes de los visitantes. En muchas ocasiones se planifica la visita de tal manera que los visitantes tengan que hacer muchas entrevistas breves, con las que empiezan

en el desayuno y terminan hasta que están cansados, dejando poco tiempo para poder pensar, descansar o intercambiar opiniones con algunos grupos. Una agenda como tal tiene poco sentido.

- 4 *Debe estar claro qué tipo de informe se espera.* La comisión externa dará un informe oral y por escrito. Se puede solicitar a la comisión expresar algunos asuntos en un informe público y otros en un informe confidencial. Igualmente se les puede solicitar mencionar detalles o mantenerse en un plan general, ser analítico o sintético, ser breve o extenso. Lo que es indispensable es ponerse de acuerdo antes de la visita sobre el tipo de informe. Una unidad que es o será evaluada externamente tendrá que elaborar una serie de reglas por escrito, tanto para los visitantes como para los visitados, que incluya una indicación del tipo de informe que se espera de la comisión externa.
- 5 *La comisión externa debe tener un presidente capaz y experimentado.* El presidente del grupo visitante debe procurar que las aptitudes y el tiempo de los miembros sean usados eficientemente. No cualquiera es apto para dirigir un grupo de pares. Hay que tener cuidado entonces en la selección del presidente. Debe ser una persona capaz y con experiencia en estos procesos.

Los miembros de la comisión externa deben preparar bien la visita, leyendo el material que se les mande y hacer sus comentarios. La visita en sí puede ocupar dos o tres días y consiste en entrevistar individuos (catedráticos, otros académicos, personal administrativo, autoridades y estudiantes) e investigar infraestructura, aparatos y documentos, con el fin de verificar el contenido del informe de la evaluación interna. Sobre la base de las entrevistas e investigaciones se formularán opiniones generales sobre los puntos sobresalientes, los problemas y las necesidades de la organización. Se puede solicitar el retiro de un miembro de la comisión cuando resulte que tenga prejuicios hacia la unidad o cuando haya intereses opuestos. *No* está dentro de las tareas de la comisión comparar u ordenar las

unidades entre sí y sus opiniones deben mantenerse, hasta donde sea posible, confidencial. Cuando, como sucede en la situación holandesa, se acuerda que los informes deben ser públicos, se puede lograr cierta discreción a través de la formulación del informe. De esta manera no se esconden los problemas, sino que parte del informe solamente está claro para los involucrados.

Una visita útil se puede llevar a cabo de la siguiente manera:

- La unidad manda su informe de autoevaluación y todos los documentos e información necesarios a todos los miembros de la comisión, por lo menos seis semanas antes de la visita.
- El presidente de la comisión procura que todos los miembros empiecen con la visita bien preparada. Puede revisarse la preparación durante una primera reunión, al empezar la visita. Cada persona que no se preparó bien o que muestre prejuicios intolerables debe regresar a casa.
- Durante el primer día de la visita se debe organizar una reunión breve de presentación, donde los miembros conocerán a las personas claves de la unidad. El Decano de la facultad, el presidente del consejo o el director de la unidad debe presidir la reunión junto con el presidente de la comisión. Ellos deben indicar cuáles serán los procedimientos, qué facilidades estarán a la disposición de los visitantes y cuáles son los objetivos de la visita.
- La comisión dedicará la mayor parte de su tiempo a entrevistas, investigación y análisis de documentos. Los resultados serán discutidos varias veces durante la visita con los individuos y grupos involucrados.
- Los miembros pueden trabajar individualmente o en grupos de dos o tres. Los miembros deben estar disponibles a ciertas horas para personas que quieren discutir algo con ellos.
- Durante la visita, los miembros de la comisión deben hacer una reunión, sobre las conclusiones del informe de la

autoevaluación, con los integrantes de la dirección, con los miembros del grupo coordinador que dirigió la autoevaluación y con representantes de los estudiantes y de los trabajadores de la unidad.

- Para concluir la visita hay que organizar una reunión en que la comisión externa presente sus conclusiones principales.
- Las conclusiones de la comisión se plasman en un informe final. Este informe debe ser discutido primero con los representantes de la unidad, antes de su posible publicación.
- La unidad formula una respuesta formal sobre el informe de la comisión. Esta respuesta debe ser breve, abierta y no defensiva.

Una visita con las características mencionadas en la tabla 4.4, llevada a cabo de la manera que describimos anteriormente, constituirá un complemento útil del autoestudio. Para lograr esto, la visita debe tener un carácter abierto. Ello implica, por ejemplo, que la visita para la unidad no sea considerada como una amenaza y que no se intentará esconder ciertos asuntos para la comisión. Para los miembros de la comisión, esto implica que deben formular un diagnóstico sin prejuicios sobre el funcionamiento de la unidad. El juicio final debe ser útil para la unidad, es decir, debe referirse a asuntos que son considerados como esenciales dentro de la unidad.

4.3.3 ¿Cuál material debe estar a la disposición de la comisión?

Para facilitar la evaluación externa, la unidad debe procurar algunas cosas. Los miembros de la comisión deben tener todo el material que pidieron. De ser posible, la comisión dispondrá de una oficina propia durante la visita. Aquí se puede poner, por ejemplo, todo el material relevante que no se mandó de antemano.

Aunque el material que se usará durante la evaluación externa variará de unidad a unidad, aconsejamos proporcionar siempre lo siguiente a la comisión externa:

- Todos los documentos relevantes recientes, como el informe de la autoevaluación, además del plan de desarrollo y otros documentos de planificación de la unidad, catálogos, guías de estudio, actas de importantes reuniones recientes de la dirección o del consejo, el presupuesto y los estados de cuenta anuales e informes anuales relevantes.
- El currículum vitae de todos los trabajadores
- Una descripción de todos los instrumentos usados durante la autoevaluación.
- En su caso, informes recientes de asesores externos o de otras visitas de afuera.
- Todos los datos relevantes sobre la educación y la población estudiantil.
- Copias de las publicaciones recientes, escritas por trabajadores de la unidad.
- Algunos trabajos finales o tesis de estudiantes.

Claro está que cada unidad tiene la libertad de proporcionar a la comisión todo el material que considere relevante. Hay que tomar en cuenta, sin embargo, que la experiencia muestra que los datos cuantitativos juegan un papel secundario durante las visitas. Son usados principalmente para apoyar juicios cualitativos.

4.4 Consecuencias

Probablemente la parte más importante del proceso es la que encierra los resultados de las evaluaciones internas y externas. Sin embargo, aunque se haya diseñado y operacionalizado cuidadosamente la evaluación y la visita haya sido abierta y buena, puede suceder que los planes internos y las recomendaciones externas no se llevan totalmente a cabo. Pueden influir aquí los costos, la falta de trabajadores calificados para esta tarea, que las propuestas no coinciden con la política institucional existente, la falta de apoyo interno o la consideración de que las ventajas no justifican la inversión financiera necesaria. En tales circunstancias conviene analizar estructuralmente,

después de la autoevaluación y la visita, todas las propuestas y recomendaciones para ver hasta qué punto son realistas y ejecutables. Tienen que ser revisados todos los pretextos internos para no llevar a efecto una propuesta o una recomendación. Los pretextos no legítimos y los atrasos innecesarios deben ser sancionados. Solamente así se puede evitar, en dado caso, el así llamado “síndrome de post-evaluación” (es decir, un estado de ánimo que se deja describir como ‘hemos podido aguantar la visita. Por suerte nos dejarán en paz nuevamente durante x años’).

Kells (1989b) ha formulado algunas recomendaciones para desarrollar más el sistema de gestión de calidad en la educación superior, que son las siguientes:

- 1 Desarrollar dentro de cada institución un mecanismo para juzgar los procesos e informes de evaluación interna y externa y procurar que éstos sean usados para efectuar mejoras.
- 2 Desarrollar dentro de cada institución bancos de datos adecuados.
- 3 Extender en los próximos años el sistema de gestión de calidad para que abarque, además de la enseñanza, también las actividades administrativas, los servicios y la investigación.
- 4 Encargar a las universidades y escuelas superiores desarrollar, en los próximos años, un paquete básico de reglas aceptables, útiles y generales para la evaluación externa (véase también párrafo 3.6).

Sobre todo la primera recomendación parece ser propicia, tomando en cuenta lo mencionado anteriormente sobre las posibilidades de poder usar los resultados de las evaluaciones internas y externas. Por supuesto, un mecanismo institucional tendrá que funcionar como complemento de los mecanismos de sectores o facultades. Es mejor limitar un poco la influencia del nivel central de la institución. En primer instancia se puede

intentar, a través de estímulos positivos, alentar procesos de cambio. Aun cuando esto no dé resultado, la institución debe evitar imponerse demasiado. Gestión de calidad es un asunto de la base de la organización, es decir de facultades, academias, sectores y carreras. Los cambios y mejoramientos se deben realizar a este nivel. Una imposición demasiado fuerte desde el exterior, por parte del gobierno o inspectores, o desde el interior, por parte del Consejo o la dirección central, en vez de estimular más bien interrumpirá el proceso frágil de evaluaciones internas y externas.

Anexos

Anexo 1

Organizaciones de asesoría e información para autoevaluaciones

A Organizaciones en los Países Bajos

- 1 Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU) (Organización de Cooperación entre Universidades Holandesas)

Dirección: Leidseveer 35
Postbus 19270
3501 DG Utrecht

Teléfono: 030-334441
Fax: 030-333540
Encargado: Mtro. A.I. Vroeijsen

- 2 HBO-Raad (Consejo de Escuelas Superiores)

Dirección: Riviervismarkt 2
Postbus 123
2501 CC 's Gravenhage

Teléfono: 070-3624951
Fax: 070-3655816
Encargado: Dr. P.P.M.M. Mostert

- 3 Inspectie Hoger Onderwijs

Dirección: Park Voorn 4
3453 JR De Meern

Teléfono: 03406-65704

4 Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)

Dirección: Universiteit Twente
Postbus 217
7500 AE Enschede
Teléfono: 053-893263
Fax: 053-340392
Encargados: Mtro. J. de Haan
Mrto. P.A.M. Maassen

B Organizaciones en los Estados Unidos

En el terreno de:

1 Servicios para estudiantes

Council for Advancement of Standards for Student Services
c/o Secretary: William L. Thomas
Vice Chancellor for Student Affairs
University of Maryland
College Park, MD 27402

2 Guías para actividades administrativas

American Council on Education (ACE)
Self-Regulation Office
One Dupont Circle
Washington, DC 20036

3 Administración y contabilidad

National Association of College and University Business
Officers (NACUBO)
One Dupont Circle
Washington, DC 20036

4 Aclaración de objetivos, revisión de programas educativos, opiniones de estudiantes y evaluación de la educación

a Educational Testing Service
PO Box 2813
Princeton, NJ 08540
Encargado: Nancy Beck
Tel: 609-921-9000

b American College Testing Program
2201 N. Dodge Street
PO Box 168
Iowa City, IA 52240
Tel: 319-356-3711

5 Bibliotecas académicas

Association of Research Libraries
1527 New Hampshire Avenue, N.W.
Washington, DC 20036

6 Intercambio de estudiantes

National Association for Foreign Student Affairs
1860 Nineteenth Street, N.W.
Washington, DC 20009

C Organizaciones en la Gran Bretaña

1 Council for National Academic Awards (CNAA)
344-354 Gray's Inn Road
London WC1X 8BP
Encargado: John Brennan
Tel: 44-71 278 4411

2 Council of Vice-Chancellors and Principals (CVCP)**29 Tavistock Square****London WC1 H9EZ****Encargado: David Young****D Organizaciones en Francia****1 Comité National d'Evaluation****173 Boulevard Saint-Germain****F-75006 París****Secretario: André Staropoli**

Anexo 2

Bibliografía

En el campo de la gestión de calidad existen muchas publicaciones. Al desarrollar un sistema de gestión de calidad dentro de una unidad de educación superior no es posible ni necesario consultar todos los textos al respecto, lo que no significa que las diferentes publicaciones no sean útiles.

En los capítulos de este libro hicimos referencia a varias publicaciones relevantes. Adelante, el lector encontrará una bibliografía de estas referencias, complementada con otros textos interesantes en este terreno. Al ordenar la literatura hemos hecho la siguiente división:

- a bibliografía general y de introducción sobre la autoevaluación y la gestión de calidad;
- b bibliografía sobre 'program review';
- c publicaciones holandesas recientes sobre la autoevaluación y la gestión de calidad
- d literatura básica

No hemos intentado hacer una revisión de toda la literatura disponible. Para una revisión más amplia recomendamos Dochy, Wijnen en Bouhuijs (1986). En la elaboración de esta bibliografía no nos hemos centrado en la amplitud, sino en la utilidad de la misma.

a Bibliografía general y de introducción sobre la autoevaluación y la gestión de calidad

Goedegebuure, L.C.J., P.A.M. Maassen y D.W. Westerheijden (eds.), *Program Review and Performance Indicators. Quality assessment in British and Dutch higher education*, Culemborg, LEMMA, 1990.

Kells, H.R., *Self-Study Processes: a Guide for PostSecondary Institutions*, Third Edition, New York, MacMillan, 1988b.

Kells, H.R. y F.A. van Vught (eds.), *Self-regulation, self-study and program review in higher education*, Culemborg, LEMMA, 1988.

Roe, E., R. McDonald e I. Moses, *Reviewing Academic Performance. Approaches to the Evaluation of Departments and Individuals*, St. Lucia, University of Queensland Press, 1986.

b Bibliografía sobre 'program review'

Arns, R.G. y W. Poland, Changing the university through program review, en: *Journal of Higher Education*, Vol. 51, No. 3, 1980, pp. 268-284.

Barak, R.J., *Program Review in Higher Education*, Boulder, Colorado, National Center for Higher Education Management Systems, 1982.

Conrad, C.F. y R.F. Wilson, *Academic Program Reviews: Institutional Approaches*, Washington DC, ASHE/ERIC, 1985.

Holdaway, E.A., Institutional self-study and the improvement of quality, en: H.R. Kells y F.A. van Vught (eds.), *Self-regulation, self-study and program review in higher education*, Culemborg, LEMMA, 1988, pp. 47-68.

Kells, H.R., University Self-Regulation in Europe: the need for an integrated system of program review, en: *European Journal of Education*, Vol. 24, No. 3, 1989a.

c Publicaciones holandesas recientes sobre la autoevaluación y la gestión de calidad

Dochy, F.J.R.C., W.H.F.W. Wijnen y P.A.J. Bouhuijs, *Kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs*, Maastricht, Capaciteitsgroep onderwijsontwikkeling en onderwijsresearch Rijksuniversiteit Limburg, 1986.

Gevers, J.M.K., Kwaliteit en haar ambivalenties, en: *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, jrg. 6, no. 1, 1988, pp. 5-14.

Heevel, A.J. (red.), *Kwaliteit van het Nederlands hoger onderwijs in internationaal perspectief*, Groningen, Rijkshoogeschool Groningen, 1990.

Heijnen, G.W.H., T.H. Joostens y A.I. Vroeijenstijn (red.), *Kwaliteitszorg, waarborg voor kwaliteit in het hoger onderwijs*, Groningen, COWOG, 1990.

Kells, H.R., The future of self-regulation in Dutch higher education, publicación no. 65 de la serie *Studies van het Hoger Onderwijsbeleid*, Enschede, CHEPS, Universiteit Twente, 1989b.

Os, W. van, *Evaluatie in het hoger onderwijs: controle op en verbetering van de kwaliteit van hoger onderwijs*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987.

Rullmann, P.M.M., A Non-University Perspective on Quality Assessment in the Netherlands, en: L.C.J. Goedegebuure, P.A.M. Maassen y D.W. Westerheijden (eds.), *Peer Review and Performance Indicators. Quality Assessment in British and Dutch higher education*, Culemborg, LEMMA, 1990.

Spaapen, J.B., C.A.M. van Suyt, A.A.M. Prins y S.S. Blume, *Evaluatie vijf jaar Voorwaardelijke Financiering; de moeilijke relatie tussen beleid en onderzoek*, 's Gravenhage, DOP, 1988.

Terlouw, C. y E.J.M. den Boer, *Kwaliteitsbewaking en -verbetering door zelf-evaluatie in het hoger onderwijs*, publicación no. 28 de la serie *Studies van het hoger onderwijsbeleid*, Enschede, CHEPS, 1986.

Vroeijsstijn, A.I. y J.A. Acherman, *Control Oriented versus Improvement Oriented Quality Assessment*, en: L.C.J. Goedegebuure, P.A.M. Maassen y D.W. Westerheijden (red.), *Peer Review and Performance Indicators. Quality assessment in British and Dutch higher education*, Culemborg, LEMMA, 1990.

Weert, E. de y P.J.M. Weusthof, *Kwaliteit centraal gestuurd? Het kwaliteitsbewakingssysteem gezien vanuit een driedimensionaal perspectief*, en: R.J. Bijleveld en R.J.G.M. Florax (red.), *Laissez faire in het hoger onderwijs?*, Culemborg, LEMMA, 1988, pp. 154-183.

Weusthof, P.J.M., *Zelfevaluatie: wat, hoe en waartoe?*, en: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, jrg. 7, no. 4, 1989, pp. 148-159.

d **Literatura básica**

Bauer, M., *Evaluation in Swedish higher education. Recent trends and the outlines of a model*, en: *European Journal of Education*, Vol. 23, pp. 25-36, 1988.

Bijleveld, R.J. y R.J.G.M. Florax (red.), *Laissez faire in het hoger onderwijs?*, Culemborg, LEMMA, 1988.

- Cave, M., S. Hanney, M. Kogan y G. Trevett, *The Use of Performance Indicators in Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers, 1988.
- Dochy, F.J.R.C., M.S.R. Segers y W.H.F.W. Wijnen (eds.), *Management Information and Performance Indicators in Higher Education*, Assen, Van Gorcum, 1990.
- Ewell, P.T., *The Self-Regarding Institution: Information for Excellence*, Boulder, Colorado, National Center for Higher Education Management Systems, 1984.
- Fenske, R.H., Setting Institutional Goals and Objectives, en: P. Jedamus, M.W. Peterson and Associates, *Improving Academic Management. A handbook of planning and institutional research*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1980.
- Frackmann, E. y J.A. Muffo, *Quality control, hierarchies and information. The context of rankings in an international perspective*, paper presented at the 10th European AIR Forum, Bergen, Norway, 1988, August 14-18.
- French, R. y C.M. Elkins, An Evaluation of the Self-Study Process, en: *American Journal of Medical Technology*, vol. 45, 1979.
- French-Lazovik, G., Peer review. Documentary evidence in the evaluation of teaching, en: J. Millman, *Handbook of teacher evaluation*, Beverly Hills, Sage Publications, 1981.
- Haan, J. de, *Het CSHOB kwaliteitsbewakingssysteem. Algemene introductie*, Enschede, CHEPS, 1990.
- HBO-Raad, *Sectorale kwaliteitszorg hbo 1. Basisdocumenten 1990*, 's Gravenhage, HBO-Raad, 1990.

Hopkins, K.D. y G.V. Glass, *Basic Statistics for the Behavioral Sciences*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall Inc., 1978.

International Journal of Institutional Management, Vol. 10, no. 2, 1987.

Kells, H.R., Perspectives on university self-assessment for Western Europe, en: H.R. Kells en F.A. van Vught (eds.), *Self-regulation, self-study and program review in higher education*, Culemborg, LEMMA, 1988a.

Kogan, M. (ed.), *Evaluating Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers, 1989.

Loder, C.P.J. (ed.), *Quality Assurance and Accountability in Higher Education*, London, Kogan Page, 1990.

Maassen, P.A.M., Instellingsonderzoek en strategische planning, en: P.A.M. Maassen y F.A. van Vught (red.), *Strategische planning in het wetenschappelijk onderwijs*, 's Gravenhage, Vuga, 1986.

Maassen, P.A.M., Quality Assessment in Higher Education: the Dutch Experience, en: M. McVicar (ed.), *Performance Indicators and Quality Control in Higher Education*, Portsmouth, Portsmouth Polytechnic, 1989.

Maassen, P.A.M. y F.A. van Vught, An intriguing Janushead; the new governmental strategy towards higher education in the Netherlands, en: *European Journal of Education*, Vol. 23, nrs. 1/2, 1988, pp. 65-77.

Maassen, P.A.M. y F.A. van Vught (eds.), *Dutch Higher Education in Transition*, Culemborg, LEMMA, 1989.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Nota hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit (HOAK)*, 's Gravenhage, Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 1985-1986, kamerstuk 19253, nrs. 1-2.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan (HOOP)*, Zoetermeer, Min. van O en W, 1988a.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Verslag van de conferentie kwaliteitsbewaking hoger onderwijs, Noord-wijerhout, 3 en 4 mei 1988*, Zoetermeer, 1988b.

Newman, F., *Choosing Quality. Reducing conflict between the state and the university*, Denver, Colorado, Education Commission of the States, 1987.

Rau, E., Evaluation von Hochschulen - Entwicklungsstand und Perspektiven der Leistungsermittlung im Hochschulbereich, en: *Wissenschaftsrecht. Wissenschaftsverwaltung. Wissenschaftsförderung*, Band 21, Heft 3, Oktober 1988.

STC-Bericht, 51, 's Gravenhage, 12 mei 1986, pp. 11-12.

STC-Bericht, 74, 's Gravenhage, 12 februari 1987.

Swanborn, P.G., *Schaaltechnieken: theorie en praktijk van acht eenvoudige procedures*, Meppel, Boom, 1982.

Terenzini, P.T., Assessment with Open Eyes. Pitfalls in Studying Student Outcomes, en: *Journal of Higher Education*, vol. 60, no. 6, pp. 644-665, 1989.

Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU), *Universiteiten starten met omvangrijk project kwaliteitszorg. Informatie, ervaringen en opinies*, Utrecht, 1987a.

Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU), *De externe kwaliteitszorg, een gids voor de faculteiten ter voorbereiding op het bezoek van de visitatie-commissie*, Utrecht, 1987b, 1990.

Webster, D.S., *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, Springfield, Ill., Charles C. Thomas, 1986.

Weert, E. de, A macro-analysis of quality assessment in higher education, en: *Higher Education*, Vol. 19, pp. 57-72, 1990.

Young, K.E., C.M. Chambers y H.R. Kells (eds.), *Understanding Accreditation. Contemporary Perspectives on Issues and Practices in Evaluating Educational Quality*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1983.

Anexo 3

Una lista de control para la autoevaluación en la educación superior¹

Tomando en cuenta que la autoevaluación y el trabajo de la comisión de evaluación externa están muy relacionados entre sí, el diseño y el contenido de la autoevaluación se basa en la tarea de la comisión de evaluación externa.

Para limitar el trabajo de la comisión de evaluación, se solicita atentamente continuar en el orden que se propone y atender los diferentes aspectos.

En cada capítulo de la lista de control se darán algunos puntos de atención que pueden ser considerados como preguntas para la autoevaluación. Si se sigue esta lista se logrará, a grandes rasgos, un buen análisis de los puntos sobresalientes y de los puntos débiles.

Por lo que se refiere a los puntos de atención, queremos expresar que no se debe seguirlos sin criterio propio. Más bien se trata de un apoyo para recordar. Si se presentan puntos que no son aplicables para una carrera, basta indicarlo brevemente. Si la carrera quiere atender algunos aspectos en especial, es libre de hacerlo.

¹ Tomado con permiso de: Organización de Cooperación entre Universidades Holandesas (VSNU), *De externe kwaliteitszorg, een gids voor de faculteiten ter voorbereiding op het bezoek van de visitatiecommissie*, Utrecht, 1990.

Capítulo 1. El lugar en la organización universitaria

El método por disciplinas de la evaluación externa no siempre coincide con la posición de la unidad dentro de la organización universitaria. Conviene, por lo tanto, empezar el autoestudio con un capítulo en el que se refleje la propia estructura de organización y el lugar de la facultad/carrera dentro de la estructura universitaria. Además se debe indicar cuáles academias están involucradas en el diseño del programa de enseñanza. ¿Cuáles son las opiniones sobre esta estructura? y si ¿Frena o promueve la calidad?

Capítulo 2. Los estudiantes

Puntos de atención:

- Volumen del nuevo ingreso. Número total de estudiantes.
- Características del nuevo ingreso (sexo, edad, lugar de origen, antecedentes escolares y experiencia laboral).
- ¿Cómo ha sido el desarrollo del nuevo ingreso en los últimos años? ¿Se pueden observar cambios importantes?
- ¿Existen deficiencias? ¿Hay problemas con la educación previa? ¿Cómo se resuelven estos problemas?
- ¿Qué se hace con respecto a la información y la promoción?
- ¿Cuál es el rendimiento del propedeútico? ¿Cuál es el rendimiento del nivel de doctorado?

Capítulo 3. Descripción breve de los programas de enseñanza

3.1 General

Puntos de atención:

- ¿Se han formulados objetivos para la carrera?
- ¿De qué manera estos objetivos fueron traducidos en exigencias terminales? ¿Se ha fijado lo que deben saber y saber hacer los egresados? ¿Los estudiantes también saben esto?
- ¿Existen objetivos adicionales para los diferentes programas?

- ¿Hasta qué punto la carrera es diferente de las carreras semejantes en otras universidades?
- ¿Hasta qué punto se alcanzan los objetivos? ¿Existen factores que frenan el alcance de objetivos?
- ¿Existen planes para adaptar los objetivos por cambios en las circunstancias?
- ¿Existen planes de elaborar o, en su caso, de fortalecer el perfil de la carrera? De ser así ¿cómo se piensa realizarlo?

3.2 Educación propedeútica

Puntos de atención:

- ¿Cuál es la organización general del propedeútico? ¿Qué materias se enseñan? ¿Cuál es el peso relativo de las materias en horas de estudio?
- ¿Hay exigencias con respecto a la relación entre las materias?
- ¿Se pueden indicar los puntos en que el propedeútico difiere del de otras instituciones?
- ¿Cuáles materias tienen que ver con las funciones de orientación y selección del propedeútico? ¿Cuáles son las opiniones sobre esta orientación, selección y ubicación? ¿De qué manera se pueden mejorar?
- ¿Cumple el propedeútico su función, según los niveles consecuentes?
- ¿Cuál fue la base para elegir la organización actual del propedeútico?
- ¿Ha habido cambios estructurales en el programa durante los últimos años?

Se solicita incluir, como anexo, una lista de la bibliografía más importante que se usa en el propedeútico.

3.3 La fase de doctorado

Puntos de atención:

- ¿Cómo está organizada la fase del doctorado? ¿Existe una fase básica? ¿Cuál es la relación con las especializaciones?
- ¿Cuáles especializaciones existen?

- ¿Cuál es la organización general de las especializaciones?
¿Cuáles son las materias básicas y cuáles las optativas?
- ¿Qué dimensión tiene el programa básico? ¿Cuál es la variación en las materias optativas? ¿Cuánta libertad de elección existe?
- Considerando el perfil de las especializaciones frente a otras instituciones ¿Cuáles fueron los motivos para elegir el perfil de una especialización? ¿Cumple el perfil con las expectativas?
- ¿Se observan cuellos de botella en las especializaciones?
- ¿Cuáles son los procedimientos con respecto a prácticas, monografías y tesis? ¿Cuál es el procedimiento que deben seguir los estudiantes que cursan materias fuera de la institución?

Se solicita como anexo, una lista de la bibliografía más importante de las materias básicas.

3.4 Otros tipos de enseñanza

Puntos de atención:

- ¿Existen programas especiales para el ingreso desde otros niveles, por ejemplo desde el nivel de escuelas superiores?
¿Cumplen con sus objetivos?
- ¿Cuáles carreras vocacionales existen?
- ¿Cuáles carreras cortas existen?
- ¿Existe educación post-doctorado?
- ¿La carrera también ofrece estudios de tiempo parcial?
- De ser así, ¿cuáles es la diferencia entre la carrera de tiempo completo y la de tiempo parcial?

Capítulo 4. El proceso educativo

Puntos de atención:

- ¿Qué métodos de enseñanza se usa para lograr e impartir el conocimiento (seminarios, seminarios de trabajo, práctica, etc.)? Hay métodos que se quisieran usar, pero que por las circunstancias (por ejemplo, un gran número de estudiantes) no se pueden implementar? ¿Hasta qué punto esto influye en la calidad?

- ¿De qué maneras se usa la computadora en la enseñanza?
- Considerando la organización de la planificación y didáctica: ¿hay algún obstáculo para cursar la carrera en el tiempo establecido? Si existen obstáculos, ¿en qué parte se presentan?
- ¿Existen cuellos de botella específicos?, por ejemplo, la aprobación del propedeúico para el nivel siguiente, las prácticas, las monografías, las tesis. ¿Hay factores que frenan los estudios?
- ¿Cuál es la forma de los exámenes: a) qué tipo de preguntas se hacen (opciones múltiples, preguntas abiertas, etc) y b) cada qué tiempo se examina (durante el curso o al final)? ¿Los exámenes representan las exigencias terminales existentes? ¿Cómo están organizados los exámenes extraordinarios?

Se solicita un anexo en el que se debe incluir un listado con los títulos de las últimas 25 tesis que fueron aprobadas, mencionando su calificación.

Capítulo 5. Organización y gestión educativa

5.1 La política educativa

Puntos de atención:

- ¿De qué manera se elabora la política educativa? ¿Qué comisiones están involucradas? ¿Es satisfactorio el funcionamiento de la comisión de programación de la carrera?
- ¿Hay una conexión entre la política de la carrera y la de la institución? ¿Existe una relación con los planes de desarrollo?

5.2 Política laboral

Puntos de atención:

- ¿Cómo es la planta académica? ¿Existen problemas con la planta? ¿Cuál es la distribución por edad? ¿Existen vacantes que son difíciles de llenar? ¿Cuál es el número de doctores dentro de la planta?

- ¿Cuál es la política para la ubicación del personal académico en la enseñanza y en la investigación? ¿Hay una política expresa para la asignación de profesores a la fase propedeútica? ¿Cuál es la carga de trabajo? ¿Cuál es la relación estudiante/profesor?
- ¿Cuánto tiempo dedican los profesores a la enseñanza en otras facultades?
- ¿Existe una política para la asignación de profesores a seminarios de trabajo, supervisión de tesis o prácticas?
- ¿Qué papel juegan los conocimientos didácticos y las actividades educativas en la carrera académica?
- ¿Existen factores que obstruyen una buena política laboral?

5.3 Carga de estudios, supervisión y asesoría

Puntos de atención:

- ¿Se han efectuado mediciones de carga de estudios en la fase propedeútica y del doctorado en los últimos años? De ser así, ¿cuáles fueron los resultados encontrados? ¿Cuántas horas dedican los estudiantes a sus estudios?
- ¿Los resultados han llevado a medidas en la planificación y/o supervisión de estudios?
- ¿Existe un registro del progreso de estudios? ¿Cómo funciona?
- ¿Este registro sirve para señalar tempranamente casos problemáticos? ¿Cuándo se hace el primer contacto con los casos problemáticos? ¿Esto conduce a acciones para remediar o planificar?
- ¿Se han efectuado investigaciones con respecto a estudiantes que exceden los períodos de inscripción? De ser así, ¿cuáles fueron los resultados? ¿Qué medidas se han llevado a cabo?
- ¿Cuál es la organización y el funcionamiento de la asesoría de estudios? ¿Están satisfecho con su funcionamiento?
- ¿Cuál es la organización y el funcionamiento de la supervisión de estudios?
- ¿Qué medidas se han tomado en el terreno de la información sobre los estudios: a) con respecto a candidatos de nuevo

ingreso, b) con respecto a estudiantes durante sus estudios, c) con respecto a la preparación para la profesión? ¿Si está organizada a nivel centralizado (facultad) o descentralizado (academia)?

5.4 Las condiciones materiales

puntos de atención:

- ¿Cómo están las condiciones materiales (salones, salas de prácticas, etc.), cumplen con los requisitos?
- ¿Cómo está la situación con respecto a los laboratorios?
- ¿Cómo está la situación con respecto a las bibliotecas?
- ¿Cómo está la situación con respecto a los aparatos de computación?
- ¿Qué magnitud tiene el presupuesto total de la carrera? ¿Qué porcentaje del presupuesto está reservado para las condiciones materiales? ¿Se puede indicar cuáles son los costos promedio por estudiante?

5.5 Relación nivel central-nivel facultad

Puntos de atención:

- ¿Cómo está definida la relación entre la facultad/carrera y la dirección central con respecto a la enseñanza y, más en especial, el mejoramiento de la calidad?
- ¿Qué relación hay entre la política educativa de la facultad y la de la institución?
- ¿Puede la facultad aprovechar los apoyos para la calidad que brinda el nivel central?

Capítulo 6. La atención interna a la calidad

Puntos de atención:

- ¿Qué forma ha tomado la atención interna hacia la calidad?
- ¿De qué manera se mantiene el control?
- ¿Se evalúa sistemáticamente? De ser así, ¿cómo se evalúa? ¿Cuál es el interés de los estudiantes en la evaluación de la enseñanza? ¿Se hace algo con los resultados? ¿Se ofrece información a los estudiantes?
- ¿De qué manera se trabaja en la renovación de la educación?

¿De qué forma se realiza el apoyo a la educación? ¿Existe una relación con centros de apoyo a la docencia? De ser así, ¿cuál es? ¿Cuáles son las opiniones sobre este apoyo?

Capítulo 7. Los egresados

Puntos de atención:

- Considerando el campo laboral; ¿qué exigencias deben cumplir los egresados? ¿Qué se hace para cubrirlos? ¿Existen perfiles profesionales claros? ¿Hay cambios en los últimos años?
- ¿Se conoce la ubicación de los egresados?
- ¿Cuál es el desempleo entre los egresados?
- ¿Hay contactos con los egresados?
- ¿Cuál es la opinión de los ex-alumnos sobre la carrera?
- ¿Existen contactos incidentales o estructurales con el campo laboral?
- ¿Cuál es la política de la carrera para adaptarse mejor al mercado laboral?

Anexos

El número de anexos se debe limitar a lo más indispensable. Cuando se incluyen anexos se debe indicar su función en el texto.

Los siguientes anexos siempre se deben incluir:

- a Lista de los nombres del personal académico con los siguientes datos: título, nombre, especialización y de que materia es el responsable.
- b Lista de la bibliografía usada en el propedeúico.
- c Lista de la bibliografía usada en las materias básicas de las carreras.
- d Lista de las últimas 25 tesis aprobadas, indicando su calificación.
- e Lista de los documentos importantes de la carrera (por ejemplo: informes, planes de desarrollo, informes de evaluación, planes para la gestión, etc.), para que la comisión pueda solicitarlos eventualmente.

Anexo 4

La autoevaluación; aspectos importantes para las escuelas superiores¹

La comisión de visita toma en cuenta los diferentes factores que determinan la calidad de la educación. En primera instancia, la calidad de la educación depende fuertemente de la calidad del docente y de la manera en que se efectúa la transmisión del conocimiento. Es difícil que la comisión revise directamente este aspecto durante una visita de uno o dos días. En cambio, puede usar las evaluaciones de estudiantes y profesores y es la tarea de la escuela superior medir y mejorar este nivel casi individual de la calidad.

La calidad de la educación depende, además del profesor, del contenido y del nivel de la enseñanza. El contenido está relacionado fuertemente con los objetivos y su traducción en exigencias terminales. Una descripción del programa da información sobre el grado y la manera en que una carrera piensa realizar estas exigencias terminales. ¿Qué relación tienen estas exigencias con los requisitos profesionales que se manejan en el campo laboral?

Además, la calidad depende del proceso educativo: ¿Se usan las formas óptimas de educación? ¿El programa fue diseñado de tal manera que el estudiante lo pueda cursar dentro del tiempo establecido sin demasiados problemas?

También las condiciones materiales básicas y la política educativa contribuyen a la calidad de la educación. ¿Cuál es la infraestructura donde se enseña? ¿De qué manera se da atención internamente a la calidad?

¹ Tomado con permiso de: Guía general para la atención a la calidad de los sectores de las escuelas superiores con respecto a la autoevaluación y las visitas externas, en: *Sectoriale kwaliteitszorg hbo 1. Basisdocumenten 1990*, 's Gravenhage, HBO-Raad, 1990.

Las preguntas arriba señaladas suponen que las escuelas superiores atienden, en su autoevaluación, los aspectos que en el título mencionamos como 'aspectos importantes'. Aunque son importantes, pierden su peso si son tratados por separados en una autoevaluación. Es por eso que elegimos una división jerárquica; primero, unos puntos claves relacionados entre sí y, segundo, por cada punto importante los aspectos más detallados de carácter cualitativo y cuantitativo.

Los cinco puntos claves están relacionados con las cuatro perspectivas para la revisión y recomendación que maneja la comisión externa. Estos cinco puntos son:

- Objetivos
- Desarrollo de estudios
- Currículum
- Organización de la educación
- Relación educación-mercado laboral.

Tomando en cuenta estos cinco puntos, la autoevaluación brinda la oportunidad a la institución de juzgar el nivel de su atención a la calidad interna en sus diferentes aspectos.

En la siguiente lista se atiende una serie de puntos de importancia que fueron señalados como puntos de atención en varios informes de gestión en los últimos años. Además reflejan los análisis, las promesas y las obligaciones formuladas en el programa 'Conocimiento y Calidad' y los puntos que recientemente fueron acordados entre las escuelas superiores y el Ministro de Educación.

Aclaremos aquí los cinco puntos principales, además indicaremos qué aspectos y datos son los relevantes para contestar las preguntas principales. Una indicación más concreta se encuentra en la parte específica, que se elaborará como suplemento de esta guía general por cada grupo de las carreras a visitar.

1 Objetivos

Los objetivos forman parte del cuadro de referencia, tanto para la autoevaluación como para la visita externa. Mantienen una

relación permanente con la enseñanza llevada a cabo en la práctica y los desarrollos sociales. Una descripción de esta relación, así como una evaluación del grado en que la carrera logra establecerla, es uno de los puntos principales de la autoevaluación.

En la descripción de los objetivos podemos distinguir tres niveles:

- misión de la escuela superior (en relación con la carrera)
- propósitos y exigencias terminales de la carrera
- metas y expectativas de los docentes.

2 Desarrollo de estudios

El desarrollo de estudios es un tópico complejo, basta con los problemas que se presentan con la recolección de datos cuantitativos (véase también al final de este capítulo). En una autoevaluación prevalece el enfoque cualitativo. Este, sin embargo, debe respaldarse con los datos relevantes. La siguiente separación aclara el desarrollo de estudios:

- características del ingreso
- rendimiento de estudios
- progreso de estudios

En las características del ingreso se debe atender:

- número de estudiantes de nuevo ingreso (diferenciando el del propedeútico de el de los años posteriores)
- educación anterior y sus deficiencias
- criterios de admisión y selección
- distribución por edades
- sexo: hombre/mujer
- lugar de procedencia
- métodos de información (incluir eventualmente las materias).

En el rendimiento de estudios se relacionarán los porcentajes de los aprobados en la fase propedeútica y las posteriores, con datos sobre:

- educación anterior
- deserción
- promedio de duración de estudios

Los datos anteriormente mencionados deben abarcar por lo menos los últimos tres años.

En el progreso de estudios hay que tomar en cuenta los siguiente cinco puntos:

- división y medición de la carga de estudios
- exámenes parciales, incluyendo el examen de la práctica
- examen final: tópicos y procedimientos
- supervisión de estudios
- método de registro del progreso de estudios, incluyendo datos sobre los porcentajes de aprobados de los exámenes.

3 Currículum

Ante todo queremos señalar que para las descripciones detalladas de programas, puede remitirse a la guía de estudios y a otros documentos. Podemos distinguir aquí dos rubros principales:

- características estructurales y puntos de partida generales
- componentes del programa y la relación entre ellos.

En este punto general conviene relacionar los puntos de su evaluación con los objetivos (punto general 1) y la relación entre educación y mercado laboral (punto general 5).

Para las características estructurales y los principios generales se trata de lo siguiente:

- programa básico y especializaciones (en relación con el mercado laboral, el título, el dilema 'educación general versus especialización')
- los títulos
- relación entre estudios de tiempo completo y parciales, según objetivos, oferta de materias y tiempo de estudio requerido
- relación con la educación de posgrado.

Además conviene describir aquí las consecuencias que han tenido las políticas específicas de la carrera para el currículum, por ejemplo la introducción de módulos de enseñanza, el énfasis en ciertas habilidades, esfuerzos especiales para aumentar el ingreso y el éxito de ciertos grupos sociales, el uso de computadoras en la educación, la internacionalización, el perfil laboral y los espacios para investigación o prácticas especiales.

Para la evaluación de los componentes del programa y su interrelación debemos considerar los siguientes puntos:

- la coherencia y secuencia del programa
- el peso y construcción del programa (a la luz del punto general 2)
- funciones del propedeútico
- aprobación del propedeútico para la fase principal
- los puntos de decisión más importantes para el estudiante
- la descripción, función y tamaño de la práctica o, en su caso, del trabajo relevante para la educación de tiempo parcial
- importancia y contenido de la tesis.

En la evaluación de estos puntos también se debe aclarar cuáles han sido los cambios estructurales más importantes en los últimos años, así como el método para decidir al respecto.

4 Organización de la educación.

Dos aspectos merecen énfasis en la evaluación de la organización:

- las formas de educación: formas existentes y deseadas; cupo promedio de los grupos ¿Ha habido un crecimiento de la educación?
- capacidad educativa y su uso, aquí los aspectos relevantes son:
 - presupuesto para costos de personal
 - características del personal docente, sobre todo datos de la experiencia educativa, experiencia en el campo laboral y superación, además puede ser relevante la distribución por edades, el número de profesores de tiempo parcial, los

docentes invitados, la falta de personal adecuado para las contrataciones, permisos por enfermedad y los cambios en la planta

- la relación entre la infraestructura material y los objetivos de la carrera (véase punto principal 1)
- estructura de la organización y la participación de la carrera y el lugar de la carrera dentro de la escuela
- la relevancia de otras condiciones básicas para la calidad de la educación.

5 Relación educación-mercado laboral

Una de las características específicas de las escuelas superiores es la estrecha relación entre educación y mercado laboral. Esta relación debe ser revisada en los aspectos siguientes:

- relevancia de los objetivos y exigencias terminales para la práctica profesional
- exigencias (o requisitos legales) formulados por la práctica profesional
- reconocimiento de la carrera y de los egresados en el mercado laboral
- registro de las profesiones de los recién egresados
- tipo y resultados de contactos con egresados
- resultados visibles de contactos con el campo profesional
- opiniones sobre la carrera, de los egresados y de los empleadores
- opinión sobre la importancia que la carrera da a las reuniones nacionales para adaptarse a los desarrollos en la práctica profesional.

En la descripción y evaluación de estos aspectos hay que establecer relaciones explícitas con los otros puntos principales. La relación educación-mercado laboral constituye una parte esencial en el cuadro de referencia de la comisión de visita.

6 Atención interna a la calidad

La autoevaluación no sólo brinda la oportunidad de revisar la oferta y el proceso educativos en relación con los objetivos y el mercado laboral. También sirve para evaluar la atención que la propia carrera da a la calidad. Merecen atención al respecto los siguientes puntos:

- el método y la frecuencia de evaluación de la educación por estudiantes y profesores
- la manera de aplicación de los resultados de evaluaciones
- los proyectos en marcha para el mejoramiento de la educación
- la autoevaluación en relación con la atención a la calidad interna de la escuela en su totalidad.

7 Resumen de puntos sobresalientes y de puntos débiles

Cada uno de los puntos principales merece un tratamiento evaluativo y conciso, con el fin de brindar al público (experto) externo un panorama de las decisiones más importantes que ha tomado la escuela en los últimos años, los datos cuantitativos al respecto, las prioridades que se han formulado, los efectos de la política seguida y las principales tareas y decisiones que se han enfrentado.

Basándose en las descripciones y los análisis presentados en los puntos generales, se puede hacer aquí un resumen de las principales conclusiones y planes que resultaron del proceso de autoevaluación.

Se anexa con la autoevaluación:

- a) Una lista del personal; este anexo incluye también información sobre los cursos que tiene cada profesor bajo su responsabilidad, la fecha y el tipo de contratación.
- b) Una lista del material didáctico, incluyendo material para las prácticas.

El programa de puntos generales está elaborado de tal forma que se puede atender a todos ellos de manera útil, aunque se tenga que ir al fondo de las fuentes de información durante la primera autoevaluación. Por ejemplo, aun sin tener un sistema elaborado de registro del progreso de estudios, se puede atender en la autoevaluación los cuellos de botella en el progreso de (cierto grupo de) estudiantes.

Las escuelas superiores pueden presentar, sobre todo bajo el punto dos, los datos básicos de la matrícula que determinan el monto de subsidio federal. Aquí (en los Países Bajos) el 15 de septiembre es la fecha de corte.

Para las reuniones de orientación con los directores de carreras y los coordinadores de la autoevaluación se elaborará un formato con las categorías más importantes.

UAM
LB
2331.63
K4.38

2893514
Kells, H.R.
La gestión de calidad en

La creciente necesidad de modernización de las instituciones de educación superior, ha provocado una intensa discusión en los medios especializados en torno a las normas, métodos e instrumentos, que deben seleccionarse para la creación de sistemas *autorregulativos* que posibiliten la evaluación de calidad.

El desafío para alcanzar dicho objetivo consiste en elegir correctamente los instrumentos en el ámbito de una relación positiva y de equilibrio entre el grado de autonomía de las instituciones y las exigencias de calidad en la educación.

En este libro los autores nos ofrecen una interesante propuesta para enfrentar dicha problemática. Su enfoque es el resultado de la evaluación y análisis de varias experiencias institucionales en su esfuerzo por establecer *La gestión de calidad en la educación superior*.