



LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL Y EL PROCESO DE ACREDITACIÓN

Ing. Mg. René González. Secretario Académico UTN- Argentina

Ing. Mg. Liliana Zamboni. Docente investigadora UTN-FRSN-Argentina

I. Los cambios de paradigmas

Considerar la evaluación educativa sólo como una exigencia sería caer en un error con nocivas consecuencias. La función evaluadora debe formar parte integral de todo proceso orientado a la obtención de resultados y debe asimilarse como una oportunidad de mejora.

Difundir la cultura de la evaluación entre todos los actores implica poder ordenar una serie de datos que serán considerados con distinta preponderancia según el interesado. Cuando nos referimos a “datos” estos pueden ser cualitativos o cuantitativos.

Taiana y Santángelo (1994) en un documento elaborado para la VII Reunión Ordinaria de la OEI cuando hacen referencia a los datos, afirman: “Disponer de datos contrastables, fiables y válidos sobre los procesos y resultados educativos puede convertirse en un mecanismo de gran fuerza y legitimidad no sólo para la opinión pública, sino incluso para transformar actitudes y prejuicios que debieran desaparecer o quedar en entredichos ante la presentación de datos objetivos”.ⁱ

La información disponible como consecuencia de la evaluación tiene consecuencias inmediatas en los procesos de toma de decisiones y en la reconsideración de las decisiones ya adoptadas en virtud de sus efectos sobre el sistema.

Martínez Eduardoⁱⁱ hace hincapié en la asimilación del concepto de evaluación como un proceso orientado a la toma de decisiones y a la acción, que busca determinar la pertinencia, eficacia, efectividad, impacto y sustentabilidad del uso de recursos, actividades y resultados en función de objetivos preestablecidos o criterios definidos.

En los años sesenta se pregonaba la necesidad de una evaluación cualitativa. Fue a partir de los noventa cuando renacen los métodos cuantitativos aplicados a la evaluación de la educación. En los países donde tradicionalmente ha imperado un modelo de administración educativa descentralizada, la evaluación cuantitativa fue impulsada por las autoridades al vislumbrar una forma de tener el control de la información. En los países con una administración descentralizada el impulso está dado por entender que la evaluación ofrece una opción calificada que posibilita un seguimiento de las políticas educativas, útiles a los efectos de coordinación y toma de decisiones.

Válidos intentos de todo comienzo. Las complicaciones iniciales, que se presentan en el proceso evaluatorio de las universidades de Argentina, deben dar paso a la brevedad a

concreciones lo suficientemente claras y transparentes como para permitir a la población en general tener acceso a datos que revelen una confusa realidad.

II. Objetivos de la evaluación

La Ley de Educación Superior N°24.521 en su Artículo 44 dice:

“Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o entidades privadas constituidas con ese fin, conforme se prevé en el artículo 45, en ambos casos con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público”.

El espíritu de dicha Ley, es el mejoramiento de la calidad de las Universidades, y con dicho objetivo explícito se ha dado en configurar una serie de mecanismos y organismos ejecutores de dichos mecanismos, destinados a lograr las mejoras pregonadas.

Si definimos calidad como la propiedad o el conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla, estamos aceptando que para determinar la calidad se requiere de un adjetivo: mala, regular, buena, excelente, superior, igual, baja, media, o cualquier otro que permita categorizar las características que se están atribuyendo a un objeto o procesoⁱⁱⁱ. Según esto evaluar la calidad significa emitir un juicio de valor, que estima cuánto se están cumpliendo determinadas metas, valores, procesos y resultados sistemáticamente establecidos, encuadrados en un contexto de criterios y procedimientos que lo guían y legitiman.

Las dimensiones: metas, valores, procesos y resultados son un indicador de la complejidad que implica la evaluación de las instituciones universitarias.

Los objetivos de una evaluación sistemática se deben basar en alcanzar normas y estándares mínimos de “buena calidad”, - a los que por sucesivas aproximaciones se debe arribar - que permitan un proceso de enseñanza y aprendizaje eficiente y la formación de profesionales de calidad



III. Impacto de la evaluación en política educativa

Es admisible presumir que los resultados del proceso evaluatorio también pueden, y de hecho seguramente lo harán, contribuir a mejorar los aspectos en los que cada institución muestre debilidades. Con el carácter público que la citada Ley le confiere a los resultados obtenidos, se pueden inferir ciertos resultados más o menos inmediatos, entre los que podemos destacar:

- ♦ **Variación en la matrícula.** La posibilidad de elegir entre una u otra institución que se les presenta a los aspirantes a ingreso, a partir de disponer de datos precisos, implicará una decisión donde se pondrán en evidencia las preferencias de la sociedad. Ante la posibilidad de decidir la incorporación entre distintas casas de altos estudios, cuando es posible prescindir del factor económico, la opinión de la familia, el núcleo social, así como la de los posibles empleadores tiene una gran importancia.

La variación en el número de aspirantes a ingresar será en el corto plazo un parámetro que nos permitirá discernir cuales son las expectativas de la sociedad, en tanto se sientan más involucrados con el proyecto de una u otra casa de estudios.

- ♦ **Preferencias de los empleadores.** Hasta el momento las preferencias de los empleadores están orientadas por algunos estudios realizados por las grandes empresas, pero mayoritariamente se rigen por las experiencias que han tenido con personal egresado de distintas universidades. De lograrse una valoración cuantitativa, que ofrezca una grilla de calificación institucional, contemplando diversos aspectos de la formación que los alumnos reciben en cada caso, seguramente se privilegiará para determinados puestos a los egresados cuyo origen estudiantil tenga mayor afinidad con los requerimientos del puesto a cubrir, y no es difícil prever una distinción salarial para los postulantes según su universidad de procedencia.
- ♦ **Distribución de los fondos públicos.** Hasta el presente no ha sido anunciada oficialmente la intención de condicionar la distribución de los recursos económicos a los resultados de las evaluaciones. Las demandas sociales que dieron origen internacionalmente a este proceso se sustentan en la necesidad de transparentar el destino de los recursos de los estados, lo que implica necesariamente algún tipo de carácter punitivo ante la detección de fallas en la consecución de los objetivos planteados, del mismo modo que la incorporación de premios ante resultados altamente satisfactorios.

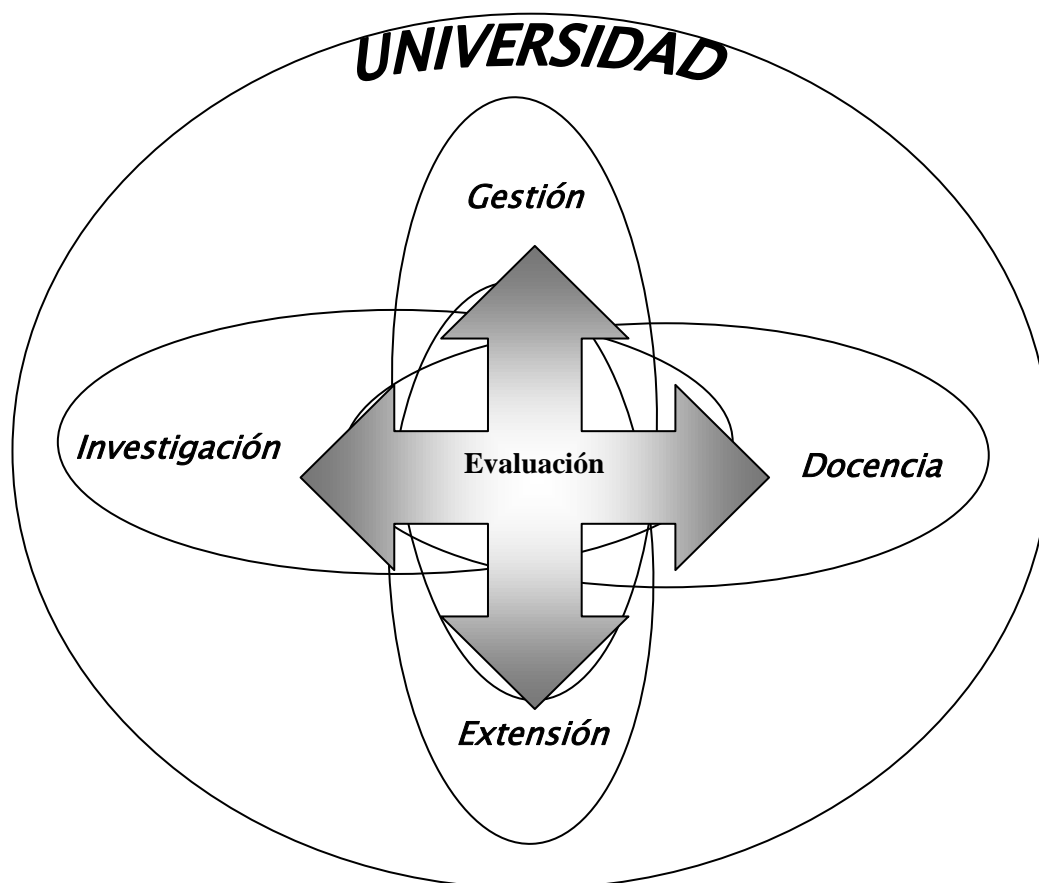
Considerando los distintos usos y la utilidad que los evaluadores externos asignen a la evaluación institucional universitaria, la orientación en función de los legítimos intereses y valores de los evaluadores será una componente decisiva en los resultados de este proceso, aún cuando se establezca una clara diferenciación entre la evaluación sistemática y las opiniones valorativas intuitivas.



IV. De los resultados de las evaluaciones realizadas por la CONEAU

Hasta el presente de los informes de las evaluaciones realizadas por miembros de la CONEAU, se puede destacar que no ha arribado a la emisión de juicios de calidad.

En todas las evaluaciones se ha coincidido en distinguir las cuatro funciones clásicas: docencia, investigación, gestión y extensión, pero no se encuentra homogeneidad respecto a los indicadores utilizados. Esto no permite las comparaciones y dificulta la fijación de estándares.



Las comparaciones son de utilidad interna como parámetros, permiten conocer dónde estamos y hacia dónde es posible y conveniente orientar nuestra organización.

El uso de los discutidos indicadores cuantitativos no es considerado por la CNE como "medida de calidad", aún cuando se reconoce que son necesarios para la evaluación objetiva de la institución. Al respecto el Comité de Evaluadores tiene *como regla no considerar como*



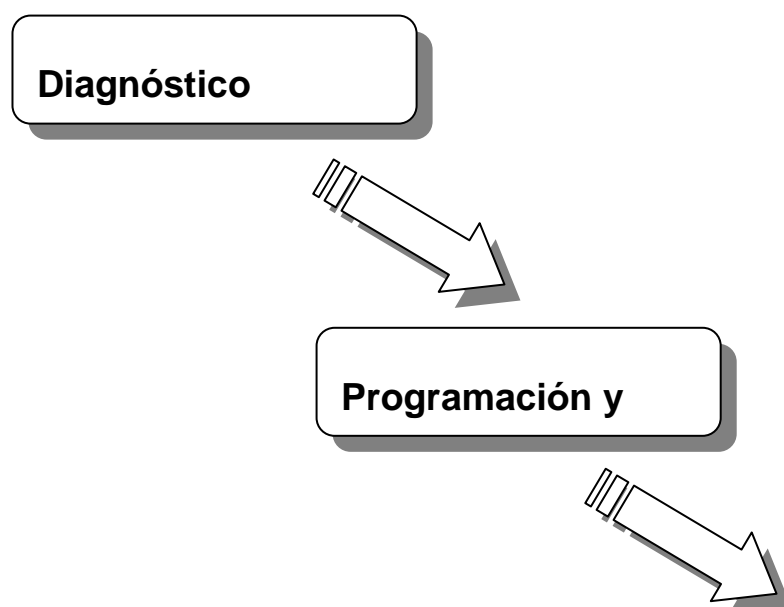
“normas” las referencias o las medidas estadísticas. Este tipo de consideraciones, implementadas presumiblemente para evitar el pánico en los evaluados, y la sistemática oposición de los detractores de las “mediciones” han contribuido a aumentar el desconcierto. La Dra. Ricco en su Informe Final^{iv} manifiesta la aparente ambigüedad de un entrevistado que argumenta que *la CONEAU no ha formalizado los requerimientos básicos de información que la universidad debiera suministrar para su evaluación*. Por otro lado, en el mismo informe reconoce como “el punto más crítico” de los informes de evaluación, la presentación de los indicadores cuantitativos, por lo que sostiene la necesidad de una *guía de apoyo* con amplios márgenes de libertad para que cada universidad pueda encuadrar su tarea de autoevaluación.

Es también la Dra. Ricco, en su informe, quien señala el descuido en que han incurrido las evaluaciones realizadas respecto a evaluar *si los estudiantes aprenden o no y sobre todo no han interrogado como aprenden los alumnos, y en muy pocos casos los evaluadores han asistido a algún curso*.

Es necesario considerar que este proceso se ha iniciado en ausencia de una “cultura de la evaluación institucional” y con escasa participación de los miembros de la institución. En el mismo contexto, los pares evaluadores presentan amplios antecedentes en evaluaciones de proyectos, concursos académicos, de estudiantes, pero ninguna experiencia en evaluaciones institucionales.

Aún dentro de este marco de incertidumbres y falta de precisiones, la evaluación ha contribuido a incorporar el concepto en la universidad y se han logrado registrar datos de la realidad universitaria que ayudarán al diseño de políticas adecuadas, quedando aún la gran deuda pendiente que significa avanzar sobre el mejoramiento de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje.

V. Etapas de la evaluación que definen su utilidad interna





Toma de decisiones

◆ Diagnóstico

La elaboración de un diagnóstico de situación será tanto más confiable y transparente en tanto y en cuanto se base en un conjunto de datos confiables y ordenados que revelen un estado de cosas. La evaluación nos coloca frente a una foto que en un determinado momento nos permite saber *qué sucede* y con la interrelación de los datos disponibles estaremos en condiciones de inferir *por qué sucede*.

La intuición, basada en una percepción puramente subjetiva, deja paso a una cientifización a partir de la evaluación cuali y cuantitativa. La profesionalización de la administración de las universidades implica asimilar las prácticas y experiencias de las distintas disciplinas, no se concibe un profesional de la salud aconsejando un determinado tratamiento sin un diagnóstico previo, como ningún calculista de estructuras se lanzaría a calcular un edificio sin un previo estudio de resistencia de suelos.

◆ Programación y prospectiva

Se impone la necesidad de realizar el ejercicio de anticipar el horizonte de los cambios, para poder planificar el futuro en plazos diversos, y a la vez contribuir al eficaz desarrollo nacional.

Un rasgo característico de los estudios prospectivos constituye la definición de un horizonte probable en la evolución. Darle previsibilidad a los límites que se identifican, establecer una escala de tiempo razonable para su concreción y definir alternativas y opciones posibles a las mismas, son las características fundamentales que definen la prospectiva.

Tomas Miklos y Maria Elena Tello ^v afirman que “la prospectiva se preocupa más por brindar alternativas futuras que por responder a la pregunta: ¿qué sucederá? (¿qué sucederá irremediablemente?)”.

Debemos ahondar en el *qué* o *para qué* enseñamos. Pensar en función de país, en la inserción de los conocimientos que estamos impartiendo dentro de los objetivos nacionales, sin perder de vista en contexto global o universal del conocimiento.

La coherencia en los fines es el fundamento que permitirá tomar las decisiones correctas en el momento oportuno.

◆ Toma de decisiones



La adopción de políticas destinadas al cumplimiento de objetivos prefijados está directamente relacionada con la existencia de un diagnóstico confiable. Hoy por hoy ya no es posible pensar que un retórico informe cualitativo pueda brindar la necesaria información para la toma de decisiones. Sólo con un sistema de evaluación continuo y estable es posible disponer de herramientas adecuadas para la toma de decisiones.

Desde hace algunos años en la Argentina, la matriculación universitaria es mayor al número de egresados de la escuela media. Esto ofrece variadas interpretaciones, lo real es que los datos no son ni claros ni confiables, el sistema no está funcionando como debiera, en realidad lo que no se sabe con certeza es el número de estudiantes universitarios que existen, ya por inscripciones múltiples, por dificultades para la identificación de alumnos que recursan asignaturas, por deficiente aplicación de la ley de educación superior para identificar un alumno regular y muchas otras causas que indican un sistema evaluador no eficiente. De lo anterior nos queda la amarga impresión que al dimensionar estructuras tanto académicas, edilicias y servicios para atender a los estudiantes se estará trabajando sobre bases poco serias que redundarán, en la mayoría de los casos, en gastos innecesarios por sobredimensionamiento.

VI. La acreditación en las carreras de ingeniería

El objetivo^{vi} de la evaluación institucional es la institución misma y el objetivo de la acreditación es la carrera. La formación de grado constituye la función principal de las instituciones universitarias, por lo que existe una relación biunívoca entre evaluación y acreditación.

La evaluación institucional y acreditación de carreras universitarias, que otorgan títulos considerados de interés público, está comprendido en el marco jurídico que establece la Ley de Educación Superior N° 14.521 de la República Argentina.

Este proceso comenzó a desarrollarse en el año 2001 con la acreditación de las carreras de medicina. En dicha instancia se acreditaron 24 carreras en dos turnos de 12 programas cada uno, durante los años 2000 y 2001.

Para las carreras de ingeniería la situación se presentaba un tanto más compleja, considerando que se contabilizaron 246 carreras.

Se estableció una primera convocatoria a la acreditación voluntaria y una convocatoria posterior obligatoria.

El sistema de acreditación para las carreras de ingeniería se construyó con los actores, tal como lo preveía la CONEAU. En el ámbito del CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería) durante 1999/2000 este tema forma parte de la agenda de las reuniones periódicas y se establece un mecanismo de comunicación con las Facultades de Ingeniería del país para difundir y acordar los documentos que se generan. El proceso concluyó con el documento: **"Manual para la acreditación de las carreras de ingeniería en la República Argentina- Documento CONFEDI año 2000"**. En este documento, conocido como **Libro Verde**, se proponen diez dimensiones de análisis o estándares. Sobre estos se formulan un conjunto de indicadores como requisitos obligatorios y complementarios. En el que se establecen los

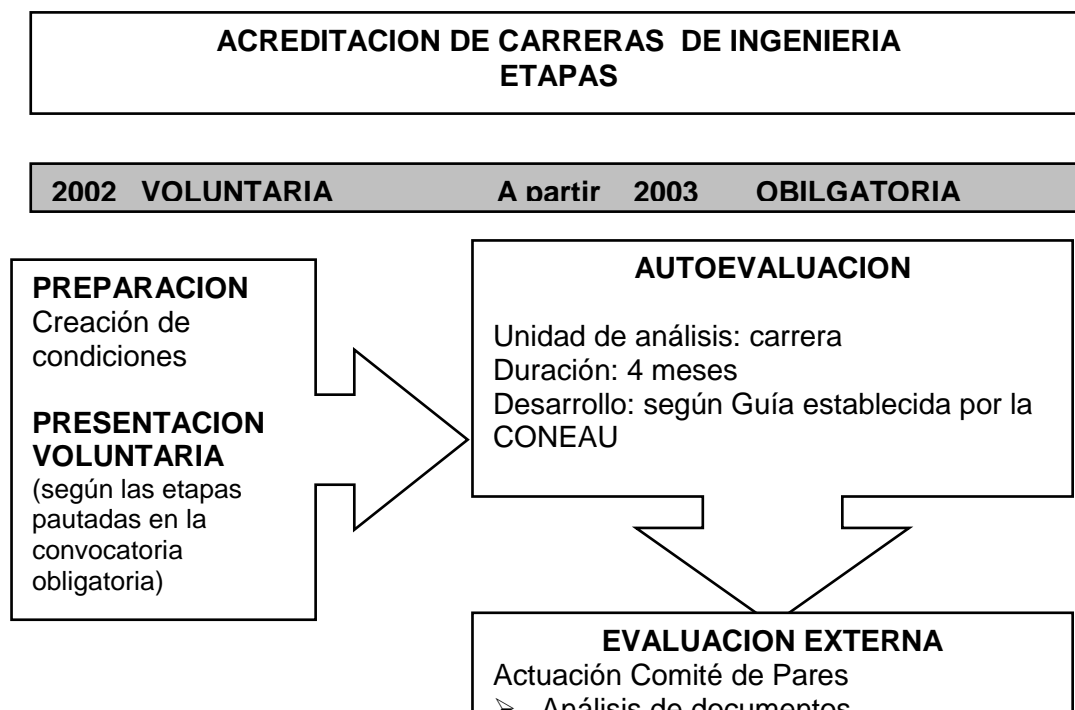


estándares, contenidos mínimos y carga horaria.

La Resolución N° 1232 fue aprobada por el Ministerio de Educación el 20 de diciembre de 2001, en su artículo 1° declara incluidos en la nómina del artículo 43 de la Ley N° 24.521 a los siguientes títulos:

- ⇒ **Ingeniero Aeronáutico**
- ⇒ **Ingeniero en Alimentos**
- ⇒ **Ingeniero Ambiental**
- ⇒ **Ingeniero Civil**
- ⇒ **Ingeniero Electricista**
- ⇒ **Ingeniero Electromecánico**
- ⇒ **Ingeniero Electrónico**
- ⇒ **Ingeniero en Materiales**
- ⇒ **Ingeniero Mecánico**
- ⇒ **Ingeniero en Minas**
- ⇒ **Ingeniero Nuclear**
- ⇒ **Ingeniero en Petróleo**
- ⇒ **Ingeniero Químico**

En el Art. 3° se aprueban los contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de la formación práctica, nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido dichos títulos y los estándares de acreditación para las carreras de ingeniería. El mecanismo adoptado en todos los casos se ajustó a lo esquematizado en el siguiente diagrama:





IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



Incorporado el tema en los Consejos Superiores y Consejos Académicos, el 77,5% de las carreras se reúne frente a la acreditación voluntaria. Esto es una clara manifestación del interés por estar presentes cuando aún la convocatoria no era obligatoria. Esta masiva aceptación y participación puede ser analizada de diferentes maneras, pero fundamentalmente evidencia un interés creciente de las Instituciones Universitarias por conocer sus propias realidades, mejorar sus mecanismos de gestión y propender a una mejor educación de grado incorporando parámetros de calidad.

La acreditación en la Universidad Tecnológica Nacional

La Universidad Tecnológica Nacional, fundada en el año 1948 como Universidad Obrera y a partir del año 1960 con el nombre actual, se caracterizó desde su inicio por estar fuertemente ligada al desarrollo productivo, respondiendo a necesidades regionales de capacitación de profesionales de la ingeniería.

En este marco y sujeta a los vaivenes de las políticas de desarrollo en nuestro país, se han ido creando Facultades y Unidades Académica, distribuidas en el extenso territorio de la República Argentina. Al presente, la Universidad Tecnológica Nacional (en adelante U.T.N) tiene veintidós Facultades Regionales y siete Unidades Académicas, toda ellas dedicadas a las carreras de ingeniería.



Luego de transitar un proceso de autoevaluación, se inició el proceso de evaluación externa y acreditación. Este proceso es llevado adelante por una agencia evaluadora específica: la Comisión de Evaluación y Acreditación (en adelante CONEAU).

El Consejo Superior de la U.T.N, aprobó por unanimidad incorporarse a la convocatoria voluntaria en el año 2002.

Conforme a la normativa vigente, la UTN está obligada a la acreditación de las carreras que se incluyen en la nómina de títulos declarados de interés público. En esa línea y en una primera instancia están comprendidas las siguientes carreras de ingeniería: Aeronáutica, Civil, Eléctrica, Electromecánica, Electrónica, Mecánica y Química. Siete de los trece títulos a evaluar se dictan en esta Universidad.

UTN.- CARRERAS DE INGENIERIA QUE SE DICTAN

Facultades Regionales	A E R O N Á U T I C A	C I V I L	E L E C T R I C A	ELECTRO M E C A N I C A	E L E C T R O N I C A	M E C A N I C A	Q U I M I C A
Unidades Académicas				A			
F.R. Avellaneda		X	X		X	X	X
F.R. Bahía Blanca		X	X		X	X	
F.R. Buenos Aires		X	X		X	X	X
F.R. Concep. del Uruguay		X		X			
F.R. Córdoba		X	X		X	X	X
F.R. Delta			X			X	X
F.R. General Pacheco		X	X			X	
F.R. Haedo	X				X	X	
F.R. La Plata		X	X			X	X
F.R. Mendoza		X		X	X		X
F.R. Paraná		X		X	X		
F.R. Rafaela		X		X			
F.R. Resistencia				X			X
F.R. Río Grande					X		
F.R. Rosario		X	X			X	X
F.R. San Francisco				X	X		X
F.R. San Nicolás			X		X	X	
F.R. San Rafael		X		X			
F.R. Santa Fe		X	X			X	
F.R. Tucumán		X	X		X	X	
F.R. Venado Tuerto		X		X			
F.R. Villa María					X	X	X
U.A. Concordia		X	X				
U.A. Confluencia					X		X
U.A. Chubut							
U.A. La Rioja		X		X	X		
U.A. Reconquista				X			

U.A. Río Gallegos				X			
U.A. Trenque Lauquen							
TOTAL	1	17	12	11	14	13	11

Las estructura federal de la UTN y la orientación institucional hacia el dictado de carreras de ingeniería ubican a la esta Universidad de manera particular en el proceso de acreditación. En ese contexto se acuerda llevar adelante la convocatoria voluntaria de evaluación institucional y acreditación de carreras en tres grupos.

En total se presentan a acreditar 79 (setenta y nueve) carreras, en tres. En el primer grupo es proceso se desarrolló en 28 carreras, en el segundo grupo 25 carreras y se está desarrollando la tercera etapa donde se presentaron las 25 carreras que aún no habían accedido a esta instancia.

Proceso de acreditación en U.T.N

TOTAL: 28 Unidades Académicas (22 Regionales y 6 Unid. Acad.), con 79 carreras a acreditar.

1° etapa: 8 Facultades y 1 U. Acad. = 28 carreras (25 acred. x 3 años y 3 carreas en discusión (La Rioja)).

2° etapa: 7 Fac. Reg. = 26 carreras (sin novedad oficial)

3° etapa: 7 Fac. Reg. y 5 Unid. Acad. = 25 carreras (sin novedad oficial)

Actualmente sólo se conocen los dictámenes oficiales del grupo que se presentó en la primera etapa, tal como está detallado precedentemente.

Resultados, propuestas y conclusiones

Nos limitaremos a analizar un par de temas que son coincidentes en muchos de los dictámenes de los evaluadores que actuaron en las distintas carreras y Unidades académicas. No es propósito de este trabajo hacer un análisis exhaustivo de los dictámenes de los evaluadores en todas y cada una de las carreras evaluadas hasta el presente.

En los dictámenes se pueden advertir una serie de coincidencias. Posiblemente las críticas más recurrentes sean la referida a la poca cantidad docentes con dedicaciones exclusivas y la poca actividad en tares de investigación, ya sea científica ó aplicada.

Frecuentemente se destaca como fortaleza académica de esta Universidad el contar con un plantel docente que, en la gran mayoría de los casos, presta servicios en el sector industria, con lo que se sostiene un marcado rasgo de practicidad y actualización de los contenidos de las asignaturas que s e dictan. Consecuencia directa de esta situación es el tener una abrumadora mayoría de dedicaciones simples y por ende escasa actividad en investigación.



Es indiscutible que los docentes que se dedican a tiempo completo a la enseñanza e investigación reportarán en un beneficio directo de los alumnos fundamentalmente. Dichos docentes tendrán mayores posibilidades de acceder a capacitación de posgrado y a mantener una actitud de capacitación permanente. Todo esto no debería ser limitante a la hora de evaluar en que casos es favorable una experiencia en actividades industriales.

El prestigio del profesor universitario radica actualmente en su trayectoria en el campo de la investigación y/o los cargos que ocupe en la gestión académica. Ser un excelente investigador o administrador no implica necesariamente ser un excelente docente, aún cuando esto no es excluyente.

El mayor riesgo es el de despreciar la experiencia profesional, alejando aún más los sectores puramente académicos de los profesionales. La proliferación de masters y postgrados acentúan las distancias entre el mundo académico y el profesional. Cuando se pregona la necesidad de lograr una real interacción entre el mundo empresario y las universidades, aparece como mensaje opuesto a esta idea la desvalorización del profesional que intenta acercarse a la docencia aportando su experiencia.

Valorizar un plantel docente como “un equipo docente de calidad superadora” implica mantener un equilibrio entre académicos puros y profesionales involucrados con la problemática del ejercicio profesional, de forma tal que los alumnos se puedan incorporar paulatinamente a través de las experiencias de sus docentes y con una formación académica lo suficientemente elevada que marque una superación acorde a los tiempos en los que, fundamentalmente en el sector tecnológico, los avances superan lo conocido.

La presencia de profesionales con actividad extra universitaria reconocida y cuya experiencia resultase útil a los objetivos de la educación de grado, deberían tener un reconocimiento como tales.

Con la intencionalidad de subsanar esta diferenciación y conseguir los planteles docentes adecuados según las características de cada asignatura es que proponemos lo siguiente como solución parcial:

- ◆ *En cada asignatura, respondiendo a los objetivos de la misma, debe constar en el plan de estudios el “perfil ideal del equipo docente”. En función de la aproximación a dicho ideal será la puntuación de cada cátedra en lo que a titulación de los docentes refiere, ponderando adecuadamente los antecedentes académicos, profesionales, de investigación y de gestión en función de los objetivos propuestos en cada asignatura.*
- ◆ *Diferenciar el “**profesional docente**” del “**académico docente**”, con pautas de calificación para cada caso, que no signifiquen una desvalorización de unos frente a otros.*
- ◆ *Reconocimiento de la categoría de “profesional docente”*
- ◆ *Cursos obligatorios de formación pedagógica.*

El desempeño de los docentes en su actividad profesional, cuando esta actividad no sea la específicamente docente, merece una distinción en función del prestigio y la participación que las asociaciones profesionales y los referentes válidos de la comunidad manifiesten públicamente. Arquitectos, médicos, abogados, ingenieros, sicólogos, y tantos otros profesionales que con una expresa vocación docente, y conocimientos suficientes para esta

tarea, reportan gran utilidad al sistema, aún cuando no se dedican exclusivamente a la docencia.

Los cursos de capacitación y actualización en métodos pedagógicos instrumentados desde las universidades son el mecanismo adecuado para un aprovechamiento de estos recursos humanos indispensables en la formación de los futuros profesionales, en especial en el campo de las ingenierías.

Las universidades tradicionalmente han nutrido sus claustros académicos con estos docentes que, desarrollando sus actividades profesionales generalmente en forma independiente, dedicaban algunas horas semanales a una cátedra de su interés, en la que volcaban grandes esfuerzos. Merece destacarse que el factor motivante no era precisamente la retribución económica, el prestigio social que detentaba el profesor universitario era suficiente.

Es en el área de investigación, donde tradicionalmente la Universidad Tecnológica no ha volcado demasiados esfuerzos. Si analizamos su historia encontramos que, en la misma época de su creación aparecen en el contexto nacional los grandes Centro de Investigación, (INTI, CNEA, CITEFA, Balseiro, etc.), en una política nacional que intentaba, de alguna manera, desvincular esta actividad de las universidades. La U.T.N. no reaccionó oportunamente ante los cambios en ese sentido, y hoy debe poner un gran esfuerzo en recuperar el tiempo perdido. Esto implica disponibilidad de Recursos Humanos y recursos económicos.

El proceso de acreditación y evaluación institucional ha sido claro al respecto y encuentra a la comunidad Tecnológica dispuesta a poner el máximo esfuerzo en subsanar este tema, tanto como los otros ítems reclamados por los evaluadores.

ⁱ Tiana Alejandro, Santángelo Horacio. (1994) *Evaluación de la calidad de la Educación*. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid. España

ⁱⁱ Martínez, Eduardo. 1997 *La evaluación de la Educación Superior* Nueva Sociedad UNESCO Caracas

ⁱⁱⁱ Consejo Federal de Decanos de Ingeniería. (2000) *Manual de Acreditación para Carreras de Ingeniería*. Argentina

^{iv} Ricco Graciela (2001). *Análisis de la Evaluación de la Función Docencia en el Marco de la Evaluación Externa y de los Procesos Evaluativos...* Informe final. Documento interno

^v Miklos, Tomas y Tello, Maria Elena (1991) *Planeación prospectiva*. Editorial Limusa S.A., México

^{vi} Perez Rasseti, Carlos (abril de 2003) *Evaluación institucional y acreditación de carreras de grado*. CONEAU. Taller de Evaluación Institucional. Buenos Aires