

Criterios e indicadores para la evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior (IES)

José Sánchez Gutiérrez, Manuel Vázquez Sandoval ,
Raquel Gándara Mota y E. Georgina González Uribe*

Resumen

La gran variedad de elementos utilizados en los procesos de evaluación, acreditación y certificación, demuestran la heterogeneidad de criterios y factores incluidos en trabajos, muchas veces sin un sustento metodológico, que indique a las Instituciones de Educación Superior (IES), la manera de asumir el liderazgo para fomentar la cultura de calidad y contribuir a la evolución del sistema de educación superior. Los criterios e indicadores utilizados para evaluar la calidad en las IES y su desempeño en México se estudian tomando como base las sugerencias que hicieron la unesco, el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en asuntos relacionados con la educación superior en los países en vías de desarrollo; y analizando los estudios acerca de este tema en las universidades de algunos países como Francia, México, Países Bajos, Australia y Finlandia acerca de la evaluación de la calidad en la educación superior. Finalmente, se presenta una propuesta para implementar criterios e indicadores orientados a la evaluación de la calidad en las IES.

Abstract

The variety of elements for evaluation, accrediting and certification, demonstrates the heterogeneity of criteria and factors with the works without methodological sustenance with homogeneity, that indicate that he must assume the leadership to encourage that quality and evaluation culture evolve the educational system. Based in the suggestions that unesco, World Bank (BM), Inter-American Bank Development (IADB) and Organization for Economic and Cooperation Development (OECD), in topics related to higher education for developing countries; and analyzing the studies in some countries as France, Mexico, Netherlands, Australia and Finland about quality assessment in Higher education, demonstrate the criteria and indicators to evaluate quality in he, moreover studies performance in Mexico. Finally we present a strategy to implement criteria and indicators to quality assessment in HEI.

Palabras clave: Evaluación, evaluación de la calidad, evaluación educación superior, criterios e indicadores calidad.

* Investigadores del Departamento de Mercadotecnia y Negocios Internacionales. Direcciones electrónicas: jsanchez@ucea.udg.mx; manuelv@ucea.udg.mx; rgandara@ucea.udg.mx; guribe@ucea.udg.mx.

Introducción

La evaluación constituye un campo relativamente poco desarrollado, pero muy importante para garantizar el control, el ajuste y la posibilidad de mejora de las acciones de los grupos humanos, sus planes, programas y proyectos. Lo anterior implica la asociación de valores con acciones, pero es difícil lograr, como algunos especialistas suponen, una “evaluación objetiva” o una “evaluación sin valores”, es decir, independiente de ciertas referencias de valor para el individuo o de las preferencias grupales.

La evaluación es un proceso intencional que responde a la cultura manifestada de manera explícita e implícita por los grupos humanos y a las necesidades relacionadas con el desempeño de las instituciones, en las que se presentan problemas para formar una cultura de la evaluación, como los siguientes:

- 1°. Ausencia de conceptos claros acerca de la evaluación.
- 2°. Ignorancia de diversas funciones que se pueden utilizar.
- 3°. Confusión entre el proceso de evaluación y el proceso de la investigación.
- 4°. Falta de relación entre la evaluación y los procesos de planeación, toma de decisiones y otros procesos sociales e institucionales.
- 5°. Selección incorrecta de los métodos y las técnicas de evaluación.
- 6°. Ignorancia de las principales características que debería tener la información de la evaluación: validez, confiabilidad, utilidad y oportunidad.
- 7°. Carencia de la precisión de los elementos a evaluar en cada campo y los enfoques que son más apropiados en cada caso.
- 8°. Uso incorrecto o inadecuado de los resultados de la evaluación.
- 9°. Ausencia de las condiciones que hacen factible un proceso de la evaluación.
- 10°. Condición del medio ambiente social que impone una subcultura de rechazo a la evaluación formal.

No existe una definición única de evaluación, por lo que es necesario revisar varios enfoques para conceptualizar este proceso.

1ª La evaluación como juicio de experto

En la evaluación se asigna un valor a un objeto o a una acción, o, como plantean otros, la evaluación permite determinar el mérito o el valor de algún objeto (Scriven, 1967; Pérez Juste, 1986:31).

2ª La evaluación como medición

Esta corriente considera la evaluación como una actividad de investigación, y hace énfasis en el diseño de instrumentos o en la elaboración de las denominadas “pruebas objetivas”, basándose en la premisa de que es posible, de algún modo, medir el aprendizaje y los cambios de comportamiento de la gente (Cronbach, 1963).

3ª La evaluación como estimación de congruencia entre los objetivos buscados y los resultados

Hay quienes esquematizan en una forma simplista la teoría de sistemas, y consideran el contexto de la evaluación, como entradas, procesos y productos, pero no consideran que el seleccionar un insumo y aplicarlo, el coordinar o controlar un proceso, también constituyen resultados verdaderos o productos intermedios, y olvidan el peso específico que tienen la organización y la estructura en las instituciones (Tyler, 1950:69).

4ª Obtención y estructuración de información para seleccionar alternativas de decisión

Algunos autores consideran que la evaluación constituye un proceso que permite identificar, obtener e integrar la información útil sobre alternativas de decisión con el propósito de una mejor comprensión de sus elementos y de estar en condiciones de darle solución (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:183).

5ª La evaluación como sistema

Entre los principales elementos que integran el sistema de evaluación se encuentran los siguientes:

- Información sobre necesidades, problemas y recursos
- Alternativas de acción
- Responsable de la toma de decisiones
- Sistemas de valores
- Selección de alternativas
- Cambios o modificaciones de acción
- Resultados de esos cambios
- Retroalimentación de la información

La evaluación en el paradigma lineal

Ernesto Schiefeleing observa que las etapas deben considerarse más bien como momentos lógicos y no como cronológicos del proceso, y propone como fases el diagnóstico, la programación, la discusión-decisión, las alternativas, la instrumentación y la evaluación.

Algunas definiciones de evaluación

Daniel Stufflebean, quien analiza diferentes definiciones, propone lo siguiente “la evaluación es el proceso de delinear, obtener y proponer información útil para juzgar alternativas de decisión”. Esta definición hace un claro énfasis en el proceso que supone la evaluación y el uso que se debe dar a sus productos o resultados.

Para Marvin C. Alkim, la evaluación “es el proceso de determinar áreas de decisión de interés, seleccionar información apropiada y analizar esta información”.

Mark Tomson (1989) considera que la evaluación “es el proceso de clasificación de la información con el propósito de mejorar las decisiones”. La función política de la evaluación está claramente expresada en esta definición.

Para concluir este apartado, y tomando en cuenta las consideraciones anteriores, se propone la siguiente definición: *La evaluación es la estimación o verificación del grado de realización de los objetivos o metas basado en criterios comunes previamente establecidos y que consideran las necesidades que se desea satisfacer, el volumen del trabajo requerido, los recursos utilizados, los condicionamientos del contexto, los impactos positivos y negativos, así como los resultados imprevistos.*

En general, los procesos de evaluación no solamente utilizan la investigación, sino más bien generan los elementos del objeto a evaluar en la investigación, o de la realidad para aplicarlos, con una orientación específica que subraye la toma de decisiones y ponga menos énfasis en la teoría o el establecimiento de principios generales.

La evaluación de la educación, como se conoce hoy, tiene más de un siglo de historia; sus antecedentes más distantes pueden remontarse hasta 2000 años antes, cuando los chinos establecieron exámenes para valorar la aptitud de quienes aspiraban a ocupar cargos públicos (Jiménez, 2000). En este trabajo se revisan los elementos utilizados en el proceso de evaluación de la educación superior por

parte de varios organismos internacionales e instituciones educativas de reconocido prestigio en el mundo.

Desarrollo

Elementos que visualizan para la educaci3n superior la Organizaci3n de las Naciones Unidas para la Educaci3n, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organizaci3n para la Cooperaci3n y el Desarrollo Econ3mico (OCDE)

Para realizar un an3lisis acerca de la educaci3n superior resulta pertinente tomar como puntos de referencia las sugerencias de la Organizaci3n de las Naciones Unidas para la Educaci3n, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organizaci3n para la Cooperaci3n y el Desarrollo Econ3mico (OCDE) acerca de los temas relacionados con la educaci3n superior en los pa3ses en v3as de desarrollo.

UNESCO

Para la UNESCO, la educaci3n constituye su principal actividad, y las prioridades de la organizaci3n son lograr la educaci3n b3sica para todos adaptada a las necesidades del mundo actual, as3 como el pleno desarrollo de la educaci3n superior. El documento para el cambio y el desarrollo de la educaci3n superior de la UNESCO (1996) reconoce que, pese al desarrollo sin precedentes y la creciente conciencia de su papel vital para el desarrollo econ3mico y social, la educaci3n superior se encuentra en un estado de crisis en casi en todos los pa3ses del mundo.

El documento en cuesti3n identifica tres principales tendencias comunes a los sistemas y las instituciones de educaci3n superior en el nivel mundial:

1. *Expansi3n cuantitativa*, la cual se ha acompa1ado de continuas desigualdades en el acceso, tanto entre los pa3ses como entre regiones dentro de los mismos pa3ses.
2. *Diversificaci3n de las estructuras institucionales*, programas y formas de estudio
3. *Restricciones financieras* producidas por el ajuste estructural y las pol3ticas de estabilizaci3n en muchos pa3ses en desarrollo.

Para la UNESCO, el ensanchamiento de la brecha que separa al mundo en desarrollo del industrializado, en términos de las condiciones de la educación a nivel universitario y la investigación, es un motivo de constante preocupación.

Dentro de los retos a enfrentar por la UNESCO para el siglo XXI en la educación, se señala el papel de la sociedad del futuro y la forma de prepararse para llegar a ser personas que aprendan toda la vida, con énfasis en las formas de aprendizaje:

- *Aprendiendo a conocer*, esto es, adquirir los instrumentos para conocer el mundo.
- *Aprendiendo a hacer*, esto es, ser capaz de retomar el conocimiento y el entendimiento dentro de las acciones útiles.
- *Aprendiendo a vivir juntos*, en el sentido de participar y cooperar con los otros en todas las actividades humanas; a esta tercera dimensión de aprendizaje la comisión internacional de educación le prestó cercana atención, considerando la existencia de un mundo marcado por ideologías que rechazan a otros en nombre de una nación, un grupo étnico o una religión. Aprendiendo a vivir juntos, de hecho, significa aprender acerca de otra gente, de su historia, sus tradiciones y valores espirituales, sus similitudes y diferencias con los demás.
- *Aprendiendo a ser* involucra el desarrollo de una gran capacidad para la autonomía y el juicio, el cual va junto con la fortaleza del sentimiento de la responsabilidad personal para nuestro destino colectivo.

La UNESCO comenta que la educación superior es al mismo tiempo la que dirige la fuerza del desarrollo económico y el punto focal del aprendizaje en sociedad. Es tanto depositaria como creadora del conocimiento. Además, es el principal instrumento para pasar sobre la experiencia acumulada, cultural y científica, de la humanidad. En un mundo donde los recursos de conocimientos se incrementarán preponderantemente sobre los recursos materiales como factores en desarrollo, la importancia de la educación superior y de las instituciones de educación superior es que pueden crecer solamente. Por otra parte, el efecto de la innovación y el progreso tecnológico significa que las economías demandarán de manera creciente competencias que requieren estudios de alto nivel.

La UNESCO organizó la conferencia mundial sobre educación superior, de donde emanó el documento “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción” (1998), donde se comenta que se tendrá una demanda de educación superior sin precedentes acompañada de una gran diversificación

de ella y una mayor toma de conciencia de la importancia que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con la nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

En el mismo documento se comenta que la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y su transcurso, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudio, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. Además de que la educación superior deberá hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder a él.

En otra parte del documento la UNESCO define como misión y funciones de la educación superior:

1. La misión de educar, hacer investigación y formar investigadores.
2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva.
3. Oportunidades para que toda la gente desarrolle una nueva visión de una educación superior.
4. Refuerza la participación y promueve el acceso de las mujeres.
5. Promover el conocimiento mediante la investigación en ciencia, arte y humanidades, así como la divulgación de los resultados.
6. Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia.
7. Reforzar la cooperación con el mundo de los negocios y promover el análisis de las necesidades de la sociedad.
8. Diversificación como forma de igualar oportunidades.
9. Métodos educativos innovadores para la educación: pensamiento crítico y creatividad.
10. Evaluación de la calidad.
11. Desafíos del potencial y de la tecnología.
12. Mejorar la gerencia y el financiamiento para la educación superior.
13. Fuga de cerebros y su retorno.
14. Asociaciones y alianzas.

El análisis de los problemas y desafíos con que se enfrenta la educación superior, y la experiencia internacional adquirida por la UNESCO en este campo, permiten identificar las siguientes orientaciones para un trabajo futuro:

- Ampliar el acceso a la educación superior y la participación en ella.
- Invertir más en educación, incluyendo el nivel superior, mediante la movilización mundial de todas las partes interesadas, a fin de asegurar una base de recursos más amplia.
- Mejorar la pertinencia de la educación superior como respuesta a los desafíos de un mundo cambiante en los planos internacional, nacional, regional y comunitario.
- Aumentar la calidad de la educación superior en todas sus funciones y con respecto a todos los que participan en sus actividades.
- Fomentar la función de la investigación en la educación superior.
- Fomentar la libertad académica y la autonomía institucional.
- Intensificar la cooperación internacional superior y orientarla en un espíritu de solidaridad académica.
- Ampliación del acceso a la participación.

Banco Mundial (BM)

Entre una de las primeras conclusiones de un documento titulado “Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise” (2000), desarrollado por un equipo de trabajo integrado con expertos de trece países, se establece que sin más y mejor educación superior será cada vez más difícil que los países en desarrollo (80% de la población mundial) alcancen los beneficios o ventajas de una economía global basada en el conocimiento.

Una de las consideraciones importantes que emanan del documento es que, para la mayor parte de los países en desarrollo, la educación superior ha dejado de ser una empresa cultural para la élite solamente. Sin embargo, la expansión ha sido desenfrenada (tanto pública como privada), sin planeación y en ocasiones hasta caótica, lo cual ha propiciado un deterioro en la calidad y una continua inequidad entre regiones y países, además de un fuerte crecimiento en la oferta de educación superior por instituciones privadas. El reto más importante que enfrentan las IES en los países en desarrollo es expandir su cobertura y, al mismo tiempo, mejorar su calidad con todo y las restricciones presupuestarias.

Consideran que un estrato educado y con habilidades resulta indispensable para el desarrollo socioeconómico de la sociedad moderna, al propiciar beneficios a la sociedad en general y no solamente a aquellos que se están educando. Se comenta que la educación superior ha actuado como un mecanismo para la movilidad social ascendente en muchos países, por permitir a quienes cuentan con talento prosperar independientemente de su origen social.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

El BID presenta sus opiniones respecto de la educación superior y su estrategia para mejorarla en un documento titulado “Higher Education in Latin America and the Caribbean: Strategy Paper” (1997), en el cual se señala que el desempeño de la educación superior en la región varía sustancialmente entre los países y sectores, así como entre las instituciones y entre sus unidades internas, debido a la diversidad en las funciones de las IES.

Después de enumerar los logros y las limitaciones que hasta la fecha ha tenido el rendimiento de la educación superior, el documento se enfoca al análisis de las que considera sus funciones principales: liderazgo académico, tareas y trabajos profesionales, formación y desarrollo técnico y educación general. Estas cuatro funciones se consideran fundamentales para el diagnóstico, la reforma y la estrategia del BID.

En otra parte del documento se revisan tres aspectos fundamentales de la política para el sector educativo: equidad y subsidios públicos; incentivos, financiamiento y gobierno, y mejoramiento de la calidad y el control. Se señala que el BID apoyará las solicitudes que tengan como finalidad favorecer amplias reformas que razonablemente busquen mejorar la calidad y la eficiencia y todas aquellas que promuevan la igualdad, como, por ejemplo, becas a estudiantes con necesidades económicas y ayuda a instituciones de países y regiones pobres.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)

Los comentarios de la OCDE señalan que existen evidencias acerca de que las universidades latinoamericanas están comenzando a establecer un sistema de evaluación de la calidad, incluyendo la acreditación con el objetivo de rendición de cuentas.

La acreditación como método preferido de la evaluación sugiere los factores siguientes:

1. Situación global para introducir el mecanismo de evaluación en la educación superior (Kells, 1992), la mayoría de ellos encaminados a la acreditación.
2. La promesa dentro del Tratado de Libre Comercio de promover el flujo internacional de los profesionales con acreditación.
3. La acreditación es el elemento político menos polémico en la reforma de la educación superior.

Los sistemas de evaluación en América Latina se encargan junto con los consejos de organismos o comisiones integradas por el cuerpo docente e instituciones representativas relacionadas con la educación superior. Algunas de ellas son el Consejo de Educación Superior de Chile, el Consejo Nacional de Educación Superior de la República Dominicana, la Comisión Nacional Mexicana para la Acreditación y Evaluación (CONAEVA) y el Consejo Nacional Colombiano para la Acreditación.

La calidad profesional en estos consejos de evaluación es un factor clave de éxito para la evaluación, y genera que la calidad no debe reducir recursos.

Exceptuando la evaluación gradual en Brasil y varios mecanismos de financiamiento ligados a la evaluación acumulativa en la región, la evaluación de la educación superior en América Latina se orienta hacia la mejora de la calidad como objetivo principal.

Experiencias de la evaluación en Francia, México, Países Bajos, Australia y Finlandia

Universidad Francesa de Lille III-Charles de Gaulle

La Universidad Charles de Gaulle de Ciencias Humanas, Letras y Las Artes fue establecida en Lille a finales del siglo XIX pero, después de un aumento en el número de estudiantes, se transfirió a Villeneuve d'Ascq en 1974. El aumento explosivo del número de estudiantes, los cuales habían sido estimulados no solamente por la mejora en los estándares de vida y un aumento en la tasa de natalidad, sino también por una voluntad política para la democratización de la educación, que fue un factor que caracterizó la década de los ochenta. La uni-

versidad ahora tiene 23,000 estudiantes distribuidos entre 16 departamentos de educación e investigación.

La evaluación del desempeño fue hecha esencialmente usando dos tipos de indicadores:

- Egreso de estudiantes: el número de los estudiantes exitosos, seleccionados por los servicios de reclutamiento.
- Evaluación de la enseñanza: fue relacionada directamente con el punto anterior (en este contexto, la calidad de la enseñanza dependió del número de estudiantes exitosos).

Estos métodos no parecieron ya ser apropiados por las razones siguientes:

- Diversificación de los tipos de empleo tomados por los estudiantes.
- Dificultad para determinar el número de los trabajos realmente aceptados por los estudiantes.
- Necesidad de un aprendizaje menos estable (conocimiento contra competencias) en un mundo más fragmentado e inestable caracterizado por la incertidumbre.
- Necesidad de incorporar nuevas herramientas y metodologías.
- Necesidad del personal administrativo (secretaría-administrativa del modelo de Taylorian), así como del personal técnico y técnico-administrativo con conocimiento profundo de sus especialidades que les permitan, por ejemplo, supervisar temas como la investigación.

Consecuentemente, ha llegado a ser necesario repensar las prácticas de la evaluación a la luz de los cambios que están teniendo lugar en las universidades.

Las evaluaciones más recientes: Observación de los costos del estudio

Uno de los objetivos del Consejo Nacional de Educación fue incrementar la necesidad en las instituciones para la evaluación interna. La Universidad ha adoptado estas prácticas de manera gradual, lo que proporcionó un elemento de mejora y transparencia en las prácticas administrativas, tanto como en la enseñanza y la investigación.

Primera etapa: Elaboración de un protocolo de cooperación

El protocolo de cooperación fue elaborado para formalizar las medidas recíprocas que habían sido realizadas por la universidad y la observación de los costos en las IES.

Segunda etapa: Composición del equipo

Se estableció un equipo de proyecto, tan pronto como fue confirmada la visita del observatorio de costos. Se formó con personal especializado proveniente de distintos orígenes y conocimientos. Los especialistas se capacitaron en la técnica de la evaluación y administración (asesores para el observatorio de los costos). Participaban maestros investigadores que actuaban como facilitadores, dos personas de Lille III, un profesor/investigador becario y una investigadora en ingeniería.

Tercera etapa: La consideración dada a la metodología

Después de la discusión sobre el equipo, los cuestionarios fueron adaptados de modo que resolvieran más exactamente la necesidad de un análisis específico para las universidades literarias.

Cuarta etapa: Presentación de las encuestas

La misión del observatorio fue presentada a todo el personal. Las encuestas sobre el observatorio se presentan en siete registros:

- El registro I contiene una introducción a la institución.
- El registro II se ocupa de años del curso.
- El registro III relaciona la disposición para la depreciación y el mantenimiento del equipo.
- El registro IV cubre costos del personal docente.
- El registro V cubre los costos de los empleados.
- El registro VI se ocupa de gastos de funcionamiento.
- El registro VII se ocupa de los departamentos beneficiarios.

Quinta etapa: Obtención de la información

Los miembros del equipo del observatorio pronto conocen a todos los empleados de la universidad individualmente. Durante este período fue necesario explicar los cuestionarios otra vez a cada uno. La gente necesitaba convencimiento y a veces tranquilidad.

Sexta etapa: Procesamiento de los datos y validación por los servicios correspondiente

Cuando se recopiló la información se presentaron algunas dificultades. Las reuniones fueron organizadas con los servicios concertados, para explicar cada pregunta; la discusión se centró en la administración y mejora de la calidad de la educación.

Calidad y complejidad

La evaluación basada en datos cuantitativos para la evaluación de un modelo. Si son necesarios el estudio de costos y la creación de los indicadores dirigidos al mejoramiento de la administración, la calidad no puede ser medida solamente en estos términos. Cuando todo es tomado en cuenta, el cambio en la universidad tiene que ocurrir inevitablemente en todos los frentes:

- En el nivel de la investigación.
- En el nivel de la enseñanza, o poniendo nuevos cursos de estudio, más eficaces para permitir a estudiantes encontrar trabajo.
- En el nivel administrativo, dadas la incertidumbre y la carencia de la claridad en el exterior.

Las capacidades dirigidas a alcanzar calidad

Un número de acciones también se está realizando en paralelo. Ellas incluyen un inventario de funciones y un mapa de competencias en todos los servicios. Esta encuesta ha sido tomada a lo largo del tiempo, basada en entrevistas detalladas con todos los empleados de todos los servicios y todos sus jefes; será terminada al fin de este año universitario.

Un presupuesto diseñado para el logro de objetivos

Se ha iniciado un estudio con los criterios para la distribución de los presupuestos entre las unidades que componen la universidad; ello implica hacer uso de mayor complejidad y, uno se imagina, criterios más justos.

La automatización y la organización

La introducción de las herramientas de la tecnología de información debe ir tomada de la mano con la consideración de cómo se organizan las estructuras que manejan en común estas herramientas.

Planeación del uso de los espacios

La universidad ha sido obligada a hacer uso las viejas premisas; es decir, el viejo edificio de la Facultad de Leyes con su arquitectura única, incluyendo inmensos anfiteatros adjuntos con pequeños salones de clase y oficinas.

Las acciones que se emprenderán

Con la finalidad de perseguir el objetivo de la calidad, la administración y la toma de decisiones, se han planeado nuevas tareas que serán puestas en ejecución haciendo lo siguiente:

1. Un organigrama de la universidad que identifica con más eficacia el complejo académico y los servicios centrales.
2. Un sistema más preciso para la recepción y admisión de estudiantes. Se revisará al final del primer semestre y se corregirá si es necesario.
3. Consideración flujo por flujo de lo relacionado con el logro del conocimiento y las competencias requeridas relacionadas con los sectores donde se puede encontrar empleo.
4. Necesidad de una evaluación de enseñanza que se enfoque en lo que es enseñar, pero principalmente en lo concerniente a una educación rigurosa y lo que se requiere para encontrar empleo.
5. Una fuerte relación entre estos dos requerimientos y el trabajo de investigación.
6. Planeación a medio plazo del trabajo relacionado con la enseñanza.

Universidad Nacional Autónoma de México

El sistema de educación superior mexicano abarca un sistema heterogéneo de instituciones que proporcionan educación a una población de 1,359,057 estudiantes, con la participación de más de 100,000 académicos. El gobierno federal mexicano coordina y regula las IES a través de la Secretaría de Educación Pública, que es la responsable de sus políticas, prioridades y estrategias.

La educación en el nivel universitario se ofrece generalmente a través de programas de estudio que preparan a estudiantes para una carrera profesional específica; es decir, el plan de estudios se basa en un grupo de cursos dentro de temas especializados con poca o ninguna flexibilidad. Actualmente, las IES tienen centenares de áreas de estudio de nivel profesional o de licenciatura y cubre todos los campos.

La participación de mujeres ha aumentado perceptiblemente: Forman el 45% de la población estudiantil. Los estudiantes de posgrado son solamente el 4% (54,10) de todos los estudiantes inscritos en programas de educación superior. Los estudiantes de posgrado se concentran en programas de especialidades y maestrías. Menos de 4,000 estudiantes están inscritos en programas doctorales.

El personal académico en las IES son 135,128 miembros del cuerpo docente, 85% de los cuales están en universidades e institutos tecnológicos en el nivel de licenciatura, 8% en las instituciones de formación de profesores y 7% en programas de posgrado. Los estudios de diagnóstico del sistema también ponen en evidencia varios puntos débiles: solamente el 28% del personal académico se dedica de tiempo completo a las actividades de la universidad, y solamente el 31% tienen un posgrado.

Evaluación en los sistemas de educación superior mexicana

La calidad empezó a aparecer en el discurso público en los años 70, quizás como reacción al crecimiento cuantitativo que ocurría en el sistema educativo. En 1978 fueron señaladas las políticas y las medidas en esa dirección, cuando fue establecido el Sistema Nacional para la Planeación de la Educación Superior. El Plan Nacional de la Educación Superior 1981-1991 fue dado a conocer por las unidades que coordinaban la planeación estatal, regional y nacional. Este se considera el primer instrumento en México que dirigió el desarrollo de la educación superior con una perspectiva a largo plazo.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

La UNAM es la institución de educación superior más grande y más antigua de México así como la institución principal de las IES.

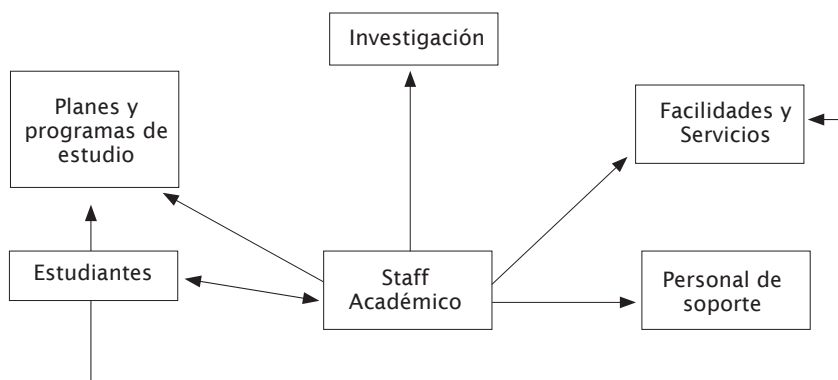
La UNAM es una universidad de investigación, por lo tanto, realiza la capacitación de recursos humanos y la generación de conocimiento en ciencias, tecnología y humanidades. Su misión la realiza a través de 22 escuelas localizadas en el área metropolitana de la Ciudad de México, atendiendo a 140,000 estudiantes de licenciatura y 15,000 estudiantes de posgrado. La investigación se lleva a cabo en estas escuelas, pero, además, la UNAM tiene cerca de 70 entidades (46 institutos, 11 centros y 10 programas) dedicadas específicamente a la investigación en todas las áreas del conocimiento.

Los métodos internos de garantía de calidad

En la UNAM, el concepto de calidad ha variado a lo largo del tiempo. En este siglo, se presentan tres conceptos diferentes, todos relacionados con la misión de la universidad, pero han cambiado con la modificación de los objetivos y las prioridades de la sociedad mexicana. El primero se refiere a calidad, vista por la sociedad que consideraba la educación superior como uno de los medios para la movilidad social; otro es visto por los empleadores, que necesitaban una oferta de profesionales y de técnicos con buena preparación, y otro que es tomado por los políticos y los gobernantes que consideran que las universidades deben responder rápidamente y sin crítica a las políticas del gobierno y a sus iniciativas.

Actualmente, el sistema de la evaluación de la UNAM es complejo, multidimensional y versátil. Combina la tradición y la innovación de una manera en la cual uno trabaja con el otro para promover, sostener y mejorar la calidad institucional de una manera comprensiva. Describiendo el sistema de la evaluación que ahora es aplicado en la UNAM, tenemos que considerar todos los aspectos cubiertos por el sistema: personal académico, estudiantes, planes de estudio, actividades de la investigación, instalaciones, apoyos al personal y la administración. La administración de la universidad incorpora el resto de los aspectos y proporciona coherencia institucional. Las relaciones entre los diversos aspectos o variables considerados en la evaluación se muestran en la figura 1.

Figura 1. Variables consideradas en la evaluación. UNAM



Internamente, hay dos procesos de la evaluación dentro de un sistema bien establecido de retroalimentación: uno sobre una base individual que comienza con la autoevaluación seguida por la evaluación de pares y termina con la evaluación del cuerpo colegiado.

El proceso de auto-evaluación institucional se inicia con una evaluación en el nivel local de proyectos y desarrollo del grupo, seguida por una autoevaluación de la unidad organizacional (escuela, instituto, etcétera), moviéndose a una revisión de la evaluación de un área en su conjunto sistema dentro de la universidad, y concluye con un informe en el nivel institucional.

Estos ejercicios de revisión de la evaluación varían en la frecuencia y el período cubiertos, excepto en el nivel de unidad, que se realiza invariablemente sobre una base anual; ellos también varían en profundidad, propósito y objetividad.

El personal académico

Los académicos son evaluados al ingresar a la universidad, para la promoción, para la permanencia y, recientemente, al recibir estímulos de acuerdo con su trabajo. Los mecanismos de la evaluación varían de acuerdo con el propósito de la evaluación y la plaza ocupada (de los 24,000 miembros académicos del personal en la institución, apenas el 27% tiene una plaza de tiempo completo).

La UNAM decidió mejorar la calidad de su personal académico con diversos esquemas, todos basados en la evaluación de un cuerpo colegiado que proporciona gratificaciones, recompensas e incentivos, de acuerdo con el desempeño en la enseñanza, la investigación, la extensión y las actividades de apoyo institucional.

- Los programas de estímulos para el personal de tiempo completo establecidos en 1990.
- El programa de incentivos para los ponentes y el personal por asignatura comenzó en 1993.
- Premios universitarios una vez al año desde 1985.
- Distinciones de la universidad para académicos jóvenes. Desde 1989.

Los estudiantes

La institución utiliza varios esquemas de evaluación del estudiante, algunos orientados específicamente a la ayuda en la decisión de admisión del estudiante; otras, para medir su progreso académico.

- Admisión. Desde 1970 los estudiantes son admitidos en la universidad mediante uno de dos esquemas. El primero, aplicable solamente a estudiantes egresados de las preparatorias de la UNAM. Requerían una calificación promedio de 7 (en una escala del 1 al 10) en sus estudios de la pre-universitaria. El segundo mecanismo es mediante un examen escrito con preguntas generales y preguntas relacionadas con el campo de estudio específico a que aspiran.
- Diagnóstico. Además del examen de admisión, hace algunos años (1993) la universidad comenzó a aplicar una prueba de ubicación, que determina el nivel de conocimientos de los estudiantes de primer ingreso a la UNAM.
- Evaluación del progreso académico ordinario. En la universidad el mecanismo usado regularmente para medir el progreso de estudiantes son los exámenes en el final de cada curso individual. Ellos son diseñados, aplicados y marcados. Por lo general, directamente por cada profesor; aunque en algunos casos se utilizan los exámenes departamentales.
- Requisitos de la graduación. Antes de conceder un diploma, y además de la exitosa terminación de su carrera, la universidad exige que sus estudiantes preparen un informe o un ensayo de investigación.

Evaluación de los planes y programas de estudio

En la UNAM, los planes y los programas de estudio son diseñados, formulados, evaluados y modificados por el cuerpo colegiado.

La evaluación de la investigación

La UNAM tiene una alta reputación en casi todos los campos de aprendizaje, como resultado de sus actividades de investigación.

El programa para la investigación y la innovación tecnológica. Los proyectos exitosos reciben el financiamiento hasta por tres años.

Programa de mejoramiento de la enseñanza. Este programa está orientado al desarrollo y la consolidación de una base educativa y la innovación de la enseñanza en la universidad.

Evaluación del personal de apoyo

El programa para la calidad y la eficiencia en el trabajo comenzó en 1994 y proporciona estímulos salariales a los miembros del personal de apoyo que con su desempeño contribuyen a mejorar la calidad y la eficacia de los servicios proporcionados por la institución.

Evaluación institucional

El programa universitario de actividades se define en el plan institucional anual por la agregación de un plan central y de los planes locales de las diversas entidades que forman la organización.

El impacto de la evaluación en la UNAM

Los procesos de evaluación internos y externos llevados a cabo en la UNAM, sin duda, han contribuido a la mejora de la calidad de un número significativo de actividades realizadas en la institución. La universidad decidió motivar a sus académicos con los programas diseñados, formulados e iniciados explícitamente para ampliar sus horizontes, pero según un diseño de la trayectoria crítica que al mismo tiempo conducía al despertar y a la consolidación de preocupaciones académicas. Se tomaron medidas drásticas, enmarcadas en el estilo característico de participación y toma de decisión en la UNAM, para fijar las pautas para el desarrollo de la institución, renovar sus políticas de dirección y para planear una evaluación sistemática en curso para sus miembros.

La universidad redefinió esencialmente su concepto de calidad, tomando en cuenta dos aspectos: sus propias características y su realidad; también los con-

ceptos y paradigmas de otros países e instituciones. La calidad fue apoyada por las medidas y los programas institucionales previamente mencionados y a través de cambios en las normas y regulaciones.

Los esfuerzos futuros, ahora, requieren un cambio de estrategia, fundamentada en políticas, programas y esfuerzos para:

- Equilibrar la misión de la universidad, particularmente en la investigación y la enseñanza.
- Asumir la rendición de cuentas y la responsabilidad (académica y administrativa) como el nuevo paradigma.
- Establecer un sistema federal.

La rendición de cuentas debe sustituir a la calidad como paradigma de la evaluación para la institución en su totalidad, afectando cada unidad académica, cuerpo colegiado, u oficina administrativa. Debe ponerse en operación un proceso dinámico integrado para la planeación, la presupuestación y la evaluación.

El desarrollo académico debe ser logrado dando a la UNAM una estructura federal con metas académicas como piedra angular de sus procedimientos de toma de decisiones, promoviendo la toma de decisión colegiadas funcionales y flexibles, facilitando el uso del concepto de rendición de cuentas como parámetro fundamental de la evaluación, y permitiendo a cada una de sus unidades académicas desarrollar su capacidad máxima dentro de un marco institucional organizado.

La Universidad Tecnológica de Delft de Holanda

El sistema holandés de la evaluación de la calidad

El sistema holandés de dirección de la calidad fue iniciado con la publicación de un documento de la política del Ministerio de la Educación, la Cultura y la Ciencia llamado “Higher Education: Autonomy and Quality”. En respuesta a esta decisión del gobierno, las universidades iniciaron un sistema de revisión de la calidad de cada programa de la educación en un ciclo de seis años. Este sistema está primeramente basado en un autoanálisis del programa educativo y en revisiones de pares.

Después de que una facultad haya compilado un autoanálisis, que es un informe del funcionamiento sobre el contenido, la dirección y el nivel académico del

programa, un comit3 de revisi3n de expertos externos independientes hace una visita de campo para obtener la informaci3n sobre el programa y los procesos de la administraci3n. El comit3 entrevista al personal y a los estudiantes y evalúa el nivel de exámenes y las tesis finales de los estudiantes.

Este procedimiento de evaluaci3n externa de la calidad de programas educativos es supervisado por la Inspecci3n de Educaci3n Superior, creado por el Ministerio de la Educaci3n, la Cultura y la Ciencia. La inspecci3n aconseja al ministerio en el seguimiento de la evaluaci3n y visita las instituciones involucradas dos aros despu3s de la evaluaci3n para investigar qu3 medidas se han tomado en respuesta a la evaluaci3n.

El sistema holand3s de evaluaci3n de la calidad es b3sicamente una operaci3n nacional, aunque los pares extranjeros participan a menudo en los comit3s visitantes, en particular en los comit3s de investigaci3n. Dada su ambici3n de alcanzar la calidad en una dimensi3n internacional, y de ser reconocida internacionalmente como una universidad t3cnica de alto nivel, una evaluaci3n nacional de la calidad no es suficiente para este sistema de evaluaci3n; la calidad de la universidad se debe establecer en una perspectiva internacional. Por tanto, el sistema de evaluaci3n planea tener la educaci3n, la investigaci3n y la administraci3n de todas las facultades evaluadas peri3dicamente por un cuerpo calificado internacionalmente.

El sistema de evaluaci3n de la calidad y el control en la educaci3n se centra en tres "áreas": calidad de los programas educativos; calidad de los procesos educativos y calidad de la organizaci3n educativa.

El sistema australiano de aseguramiento de la calidad de la educaci3n superior

En Australia el desarrollo del aseguramiento de la calidad en la educaci3n superior se ha visto influenciado por cambios significativos en la pol3tica gubernamental y las expectativas de la sociedad.

Se pueden citar cinco factores independientes aunque interrelacionados:

- Cambios en el sistema de educaci3n superior en Australia y en el estatus existente.
- Crecimiento y diversificaci3n de las masas estudiantiles desde los setenta.
- Directivas de la pol3tica del gobierno federal e iniciativas de calidad.
- Directivas de la pol3tica federal de investigaci3n e iniciativas de calidad.
- Exploraci3n de nuevos enfoques para el aseguramiento de la calidad.

Generalmente, las iniciativas federales sobre calidad han cambiado las instituciones para demostrar, en el contexto de su misión y sus objetivos, la efectividad de sus políticas y prioridades de aseguramiento de la calidad, la excelencia de sus egresados y la eficiencia y efectividad de sus trabajos.

Los procedimientos para evaluar la calidad eran minuciosos en relación con el examen de los asuntos que colaboran en la garantía de la calidad. La Junta de Educación Superior de Nueva Gales del Sur, a través de su comité académico, emprendió la aprobación y evaluación de cursos, tanto en universidades de gobierno como universidades no gubernamentales de la educación avanzada. A todos los cursos financiados por la federación se les exigió aplicar el proceso de acreditación; además, a veces algunos cursos financiados por los particulares han solicitado de manera voluntaria tal reconocimiento.

El empuje hacia la inclusión de los indicadores como medida de calidad se dio cuando los fondos gubernamentales disminuyeron y la educación superior se incrementó. Tales factores han contribuido en Australia a desarrollar indicadores del desempeño de naturaleza tanto cualitativa como cuantitativa, para ayudar a evaluar la calidad y la utilización eficiente de los recursos.

Evaluación de la calidad en Finlandia

Disciplina nacional de evaluación en Finlandia. Base de evaluaciones

El sistema de graduación de la universidad pasó por cambios importantes al final de los años 70: los grados basados en niveles subjetivos han sido reemplazados por grados o programas de estudios, fue introducido un crédito llamado “semana de estudio” como unidad básica para medir los estudios, y fue eliminado el grado inferior de la universidad (Bachelor’s degree), en las humanidades y en las ciencias naturales.

La reforma del sistema de graduación tuvo una oposición fuerte, principalmente en el campo de las humanidades y las artes. En algunos otros campos, la reforma no cambió prácticas con un alcance similar.

El 25 de marzo de 1991, el Ministro de Educación nombró un comité para evaluar los estándares educativos y el funcionamiento del sistema educativo en las humanidades. La tarea del comité fue evaluar la calidad de la enseñanza en los niveles universitarios y posgrado, así como los grados académicos en relación

con los objetivos planteados en los estatutos, en comparación con los estándares internacionales.

El comité también hizo sugerencias acerca de la división del trabajo entre los estudios universitarios y los de posgrado, así como sobre el monitoreo y la medición de la calidad de la enseñanza.

El grupo del proyecto involucrado en evaluar y desarrollar el sistema de graduación en la educación estaba constituido a menudo por miembros de diferentes universidades, la Unión Nacional de Estudiantes de Finlandia (Finnish Students) y el Consejo Nacional de Educación.

Resultados de la evaluación:

- El grupo del proyecto involucrado en evaluar y desarrollar el sistema de graduación educativa recomendó un sistema de graduación similar al sugerido para evaluar otras áreas o campos.
- El grupo sugirió eliminar los programas del grado básico.
- También, para obtener las calificaciones o requisitos de los maestros, sería requerido el grado básico avanzado.
- En la opinión de los grupos del proyecto, los estudios en educación deberían ser desarrollados orientados a crear ambientes de aprendizaje que promuevan la autodirección, la iniciativa, la cooperación y el espíritu de grupo, y el uso de la tecnología de la información. El énfasis debería ser cambiado hacia la educación de posgrado, un título profesional de licenciatura y de investigador en educación.

Hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza

La experiencia de Tampere

En la Universidad de Tampere fue introducido un proyecto para evaluar la enseñanza en 1994 y 1995. Después de un proceso de autoevaluación en los diferentes departamentos, continuó la evaluación un grupo de expertos externos. Otro objetivo del proyecto fue crear un sistema de control de calidad para la aplicación en Tampere y, quizás, también en otras universidades finlandesas. El enfoque actual es la autoevaluación, en la que la misma institución analiza su trabajo y el compromiso con sus funciones principales, enseñanza y aprendizaje.

El objetivo fue asegurar un compromiso de las facultades y los departamentos, y el proyecto podría ser considerado exitoso si los departamentos lo aceptan

como útil para su trabajo. El objetivo fue proporcionar a los departamentos conocimientos adicionales acerca de sus actividades, y ayudarlos a analizar sus problemas.

Fueron determinados con precisión los aspectos de la enseñanza que necesitaban alguna mejora (áreas problema). Se trazaron las acciones correctivas y después de esto se llevó a cabo una nueva evaluación, de lo que resultó una mejor enseñanza.

Esto no fue una mera evaluación del status quo, sino más bien el principio de una mejora continua en los estándares de enseñanza. El objetivo fue hacer énfasis en una nueva forma de trabajo, una nueva cultura, caracterizada desde el principio hasta el fin por el reconocimiento de los méritos de una buena enseñanza, así como por los méritos académicos.

Para obtener el punto de vista de los estudiantes se utilizó un extenso cuestionario que incluía preguntas tanto estructuradas como abiertas. Los aspectos de interés específico incluían el clima de trabajo en el departamento, las relaciones personal-estudiante, y la concepción de los estudiantes acerca de la enseñanza y de su propio progreso. Se pidió a los estudiantes describir su mejor y su peor experiencia de la enseñanza y también de la supervisión al escribir sus tesis.

Se consideraron los factores importantes en el control y el mantenimiento de la calidad: a) el compromiso para el desarrollo de la enseñanza, b) la continuidad de la actividad, c) la utilización de métodos amigables y, d) la imparcialidad de la actividad. No tiene sentido aplicar métodos que el departamento considere inútiles. El monitoreo debe ser continuo, pero el procedimiento debe ser simple y la interpretación de los resultados debe ser tan real como sea posible. Debe ser respetada la autonomía del departamento y de las facultades. Hay muy poca o nula ventaja en un procedimiento diseñado para garantizar la calidad si no lo acepta el departamento.

Universidad de Helsinki

La Universidad de Helsinki tiene una gran experiencia en procesos de evaluación institucional, como la evaluación del rendimiento del aprendizaje de los estudiantes y de los profesores en relación con la elaboración de registros orientados a la academia, por ejemplo, para nominar catedráticos. Además, ha sido evaluada la historia de la investigación en la Universidad; sin embargo, otros tipos de evaluaciones, tales como la evaluación de la universidad como un todo y la de

las facultades o departamentos, son un fenómeno de los noventa y la presente década podría ser llamada el período de la evaluación.

Las evaluaciones, generalmente, han sido muy bien recibidas dentro de la universidad, y han sido llevadas a cabo por su propio personal. Muchos comités de evaluación también han incluido representantes del cuerpo estudiantil. Las evaluaciones llevadas a cabo en la Universidad de Helsinki han sido internas.

Las evaluaciones no han sido basadas en algún modelo administrativo específico, tales como el ACT o el DOFA, modelo de administración por resultados. Además, el punto de partida han sido los problemas del trabajo interno y las conclusiones derivadas de ellos.

Además de la Universidad de Helsinki, están participando, las universidades de Jyväskylä y Oulu y la institución Vantaa AMK, como unidades piloto en el proyecto IMHE. Ellos han cooperado con la Universidad de Helsinki en generar un informe sobre el contexto nacional de la evaluación institucional, que es presentado como un apéndice de este informe.

Los distintos tipos de evaluación operativa no fueron muy comunes en la universidad hasta antes de los noventa. La evaluación institucional del funcionamiento de la universidad como un todo ha sido llevada a cabo, también, como evaluación de las facultades o departamentos. Además, están llevándose a cabo las evaluaciones de la enseñanza, la administración del tiempo, la educación de adultos, etcétera.

Las evaluaciones llevadas a cabo en la Universidad de Helsinki se han enfocado a la calidad y las condiciones de la enseñanza, y la calidad de la investigación y la administración. Así, las evaluaciones han sido enfocadas hacia los temas centrales más importantes. En la base de las evaluaciones han sido planeadas e implementadas muchas medidas prácticas que parecen ser de un gran significado, al menos en términos de mejora del entorno de trabajo de la universidad. Por ejemplo, han sido desarrollados y aplicados métodos para evaluar la calidad de la enseñanza. Ha sido planeado un gran número de programas de desarrollo personal sobre la base de la retroalimentación obtenida en estas evaluaciones. Las evaluaciones de la calidad de la enseñanza también se han reflejado algunas veces en el logro de reformas curriculares.

Los beneficios de las evaluaciones también pueden ser vistos en muchas áreas de la planeación estratégica, tales como la formulación de los objetivos de la universidad, de la política general y de su política de investigación. En enero de 1996, el Consejo de la Universidad discutió un informe acerca de su futuro, titu-

lado “La universidad en el 2015”, en el cual delineaba la visión y las estrategias para el futuro. En otro informe señalaba temas tales como mejoramiento de las condiciones para la investigación y las estrategias de comunicación, tecnologías de cómputo y procesamiento de información, educación de adultos, educación bilingüe e internacionalización. La mayoría de las estrategias están siendo desarrolladas aún.

Muchos factores han caracterizado las evaluaciones. Ante todo, la universidad ha sido relativamente autosuficiente en llevar a cabo las mediciones. La mayoría de ellas fueron realizadas como autoevaluaciones, y han sido poco empleados expertos externos. Por ejemplo, las valoraciones institucionales de la universidad han sido completamente delegadas en los expertos del personal universitario. Aunque puede ser que tal enfoque hacia dentro cree su propio juego de defensas, los líderes de la universidad creen que las evaluaciones han proporcionado mucha información que es útil como base para el desarrollo futuro.

La autoevaluación institucional ha sido fuertemente apoyada por la disciplina básica de evaluación nacional elaborada al mismo tiempo. Ello ha influido en el desarrollo del currículo y la práctica de la enseñanza. Otra característica propia de la evaluación ha sido la participación de los estudiantes en el trabajo de evaluación. Aunque las organizaciones estudiantiles no han estado siempre satisfechas con el grado y las formas de participación, ellos se han ofrecido a participar y la experiencia ha sido predominantemente positiva desde el punto de vista de los líderes universitarios y otros niveles administrativos. Por ejemplo, ha habido muy pocos conflictos reales de intereses entre los estudiantes y el personal de la universidad, de tal manera que ha habido un reconocimiento de que ambas partes están trabajando juntos para desarrollar una universidad para todos. Las representaciones estudiantiles también han estado motivadas a invertir mucho tiempo en varios proyectos.

En el futuro, una filosofía de la evaluación será el punto central del funcionamiento de las actividades de investigación y enseñanza y la administración de la comunidad académica. La evaluación crítica de nuestras propias actividades, así como las de otros, y dar y recibir retroalimentación, serán una parte natural de este tipo de pensamiento. En los últimos años ha habido cambios en la política dentro de la universidad. Tradicionalmente, los diferentes departamentos y facultades recibían un trato igualitario en cuanto a la distribución de recursos. Hace unos cuantos años se agregaron como criterios de distribución, el desempeño y la calidad, y este hecho ha orientado el desarrollo de procedimientos de

evaluación. Se han desarrollado criterios para identificar centros de excelencia en investigación y para reconocer departamentos e individuos que contribuyan a la alta calidad de la enseñanza. El soporte para lograr sobresalir parece hacer énfasis en la correcta planeación estratégica del futuro.

Una de las tendencias futuras es incrementar la apertura de la universidad hacia la comunidad no académica. La universidad está cada vez más interesada en la colocación de los estudiantes en el trabajo después de la graduación con una mayor cooperación con otras organizaciones, y en encontrar nuevas fuentes de financiamiento. La universidad también está interesada en su imagen ante los estudiantes, su personal y la comunidad no académica. Esta apertura también ha tenido influencia en los tipos de información que la universidad estará buscando para una evaluación integral.

En resumen, se puede decir que de las evaluaciones llevadas a cabo en la Universidad de Helsinki en los noventa ha surgido un ambiente positivo para la evaluación, que apoya fuertemente el desarrollo de la universidad. El objetivo es que el proceso de apoyo para la evaluación tenga lugar en varias partes de la universidad y se desarrollen herramientas efectivas para la evaluación, dirigidas hacia una situación donde las evaluaciones sean parte del trabajo normal de la universidad. Cuando los resultados de la evaluación sean presentados a los jefes de departamento, a los decanos y a la administración central de la universidad, las evaluaciones se convertirán en una herramienta administrativa además de ser parte del desarrollo del trabajo interno de varias unidades.

Implicaciones normativas de la evaluación

La literatura crítica acerca del “movimiento de la calidad” destaca el conflicto sin resolver en la teoría y práctica de la calidad, entre los propósitos de control y el mejoramiento del aprendizaje. Preocupaciones similares son evidentes en la literatura sobre la calidad en la educación superior. Harvey (1998) señala que “hay poco análisis de la razón fundamental existente detrás de los métodos [del monitoreo de la calidad] porque hay poca exploración de cual ‘calidad’ se aplica en el contexto de la educación superior”. La calidad se ha convertido en un instrumento que responde a las expectativas de rendición de cuentas de “otros”. En la práctica, la calidad ha conseguido triunfar como proceso de aprendizaje y transformación, aunque estas observaciones indican que en el debate permane-

cen sin resolver las preguntas fundamentales de los temas clave de la calidad de la educación superior, concretamente:

- ¿Qué es calidad en un contexto educativo?
- ¿Quién decide las medidas y sus controles?
- ¿Se reflejan de manera justa los intereses de diversos grupos?
- ¿Cómo debería ser medida la calidad?

La evaluación como tecnología de la calidad

Existe cierto conflicto entre los diferentes propósitos de la evaluación como control y aprendizaje: evaluación para calificar (o certificar) de manera continua, o evaluación formativa desde los inicios del aprendizaje. En el primer caso, la evaluación está directamente orientada hacia una audiencia externa, y su “calidad” es juzgada en relación con la exactitud con que refleja o interpreta lo que sabe un estudiante, puede hacer o está preparado para progresar hacia: es la evaluación como una tecnología de control. La evaluación formativa está dirigida a los estudiantes, y su “calidad” es juzgada en relación con la abundancia y la utilidad proporcionada como contribución al aprendizaje. Es una tecnología para la mejora.

Algunas suposiciones comunes sobre la evaluación que, de acuerdo con la perspectiva de Boud, son erróneas:

- La evaluación mide únicamente lo que el estudiante sabe y no influye en él ni lo cambia.
- La evaluación trata de crear cuadros de los mejores y más brillantes.
- Todos los estudiantes deben ser tratados de forma idéntica y juzgados equitativamente.
- Los estudiantes son tramposos por naturaleza y harán todo lo que esté en su poder para hacer las cosas mejor que sus compañeros de trabajo.
- El examen cerrado es el criterio contra el cual debe ser juzgada la práctica de la evaluación.

Boud presenta una respuesta parcial: que la fuente de la capacidad de los evaluadores radica principalmente en su propia experiencia al ser evaluados y “porque esta evaluación les proporcionó una carga emotiva que no actúa en nuestros propios intereses ni los de nuestros estudiantes debido a esta valoración”. La

práctica negativa y la influencia persistente de las suposiciones que no son sostenibles son la consecuencia de esta historia y este entorno.

La evaluación, probablemente, es influenciada por suposiciones aún sin discutir por la falta de historia. La evaluación de la enseñanza es una tecnología relativamente nueva en las universidades.

Otra respuesta parcial puede estar basada en la aparente falta de un marco de trabajo sistematizado y la metodología que provoque la reflexión crítica acerca del propósito y el significado en vez de la simple y limitada reflexión sobre la técnica. Los sistemas críticos de las ideas y los sistemas críticos heurísticos pueden ofrecer dicha metodología y el marco de trabajo.

Los problemas prácticos requieren un mecanismo que facilite la participación significativa entre dos grupos de situaciones desiguales de expertos y que extienda la crítica más allá de las consideraciones de la técnica. Los sistemas críticos heurísticos de Ulrich (CSH) revisan las suposiciones que subyacen a la planeación de los sistemas sociales y obligan a los grupos de interés a que acepten de manera inevitable el contenido normativo de los planes.

CSH opera de dos maneras, reflejando el aquí y el ahora, y la posibilidad de planes alternativos. Cuando la respuesta de lo que “es” se compara con lo que “debería ser”, se muestra a los formuladores de planes el contenido normativo del plan del sistema. También pueden ser desarrollados otros planes del sistema. CSH permitió que los investigadores mejoren el conocimiento de las limitaciones de las políticas de medición y evaluación y prácticas de una universidad y vean el fundamento de legitimidad de la que dependen.

Propuesta

En la tabla 1 se presenta una propuesta para generar criterios e indicadores orientados a lograr la evaluación de la calidad. Se elaboró tomando como base el análisis de las propuestas de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el BM, el BID y los estudios de universidades de reconocido prestigio en el mundo y presentados en el presente trabajo.

Tabla 1. Criterios e indicadores para la evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior

<i>Criterios</i>	<i>Indicadores</i>
Factores institucionales y de organización	1. Estructura organizacional
	2. Misión y visión estratégica
	3. Papel de los cuerpos colegiados
	4. Liderazgos académicos
	5. Desarrollo de académicos
	6. Gestión del conocimiento
Factores del contexto (externo e interno)	1. Interacción con la sociedad
	2. Proyectos de vinculación con sectores empresarial, gubernamental y social
	3. Convenios de intercambio académico nacional e internacional
	4. Comunicación institucional
	5. Fuentes de financiamiento
	6. Administración y desarrollo del conocimiento
	7. Bases de datos de egresados
	8. Respeto a los derechos y la libertad de los académicos
	9. Pensamiento crítico y creativo
Calidad de los insumos	1. Actualización de programas y planes de estudio
	2. Apoyos financieros y de formación para la investigación
	3. Apoyos administrativos para los académicos
	4. Tecnología computacional y de los centros estratégicos de información
	5. Capacidades de los estudiantes
	6. Instalaciones y planta física
	7. Atención a la demanda
	8. Motivación y responsabilidad de los académicos y estudiantes
	9. Autonomía en toma de decisiones institucionales
Calidad de los procesos	1. Potenciar el personal académico
	2. Sistemas de autoevaluación permanente
	3. Modelos de enseñanza innovadores basados en el aprendizaje
	4. Desarrollo de habilidades directivas de académicos
	5. Modelo curricular con visión de modernidad
	6. Intercambio de académicos y estudiantes en el país y el extranjero
	7. Integración de los procesos docencia-investigación y extensión
	8. Uso adecuado de recursos institucionales (humanos, materiales y financieros)
	9. Generación de emprendedores y transformadores del entorno
	10. Efectividad en los procesos de servicio social y práctica profesional
	11. Procesos de tutoría de estudiantes

<i>Crterios</i>	<i>Indicadores</i>
Calidad de los productos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acreditaci3n de programas de estudio, tanto nacional como internacionalmente 2. Certificaci3n de la planta acad3mica 3. Certificaci3n de procesos administrativos 4. Reconocimientos por investigaci3n o proyectos de intercambio 5. Certificaci3n de estudiantes 6. Velocidad de respuesta a los cambios en el campo del conocimiento 7. Anclar y evaluar el desarrollo del conocimiento 8. Promoci3n de cultura ambiental y sustentabilidad 9. Programas de alto rendimiento 10. Reconocimiento social en procesos de calidad o apoyo a la exportaci3n 11. Competencias globales de los estudiantes 12. Bases de datos actualizadas de egresados 13. Convenios de asesoría y capacitaci3n con los diversos sectores

Fuente: Elaboraci3n propia.

Conclusiones

La evaluaci3n en general, y la evaluaci3n educativa en particular, es un proceso muy complejo que ha sido analizado y aplicado con enfoques diferentes en diversas instituciones de educaci3n superior en todo el mundo.

El an3lisis de la pr3ctica de la evaluaci3n en las instituciones educativas de varios países como Francia, Países Bajos, Australia, Finlandia y México, así como la revisi3n de los elementos de los organismos internacionales relacionados con la educaci3n superior (UNESCO, OCDE, BM y BID), se utilizaron para elaborar una propuesta de los criterios e indicadores que pueden ser empleados para evaluar instituciones de educaci3n superior. La propuesta incluye 5 criterios y 48 indicadores diferentes agrupados de la siguiente manera (véase tabla 1):

1. Factores institucionales y de organizaci3n con 6 indicadores
2. Factores del contexto con 9 indicadores
3. Calidad de los insumos con 9 indicadores
4. Calidad de los procesos con 11 indicadores
5. Calidad de los productos con 13 indicadores

Para aplicar estos criterios e indicadores de la evaluación de la calidad educativa de las instituciones de educación superior, es necesario tomar la decisión de llevar a cabo un cambio que debe contar con cuatro grandes etapas principales:

1. El convencimiento y la formación de la alta dirección. Los altos directivos tienen el compromiso de involucrarse en el cambio, apoyar, participar, convencer e integrar a toda la institución.
2. Despliegue en toda la institución, que incluye la formación del sistema de calidad en todos los niveles de la universidad, donde se debe formar el compromiso grupal, en el cual cada uno de los miembros de la institución aporte su talento, experiencia y conocimiento, lo cual se debe integrar para alcanzar un propósito en común. El trabajo en equipo favorece la creatividad, la innovación y el compromiso hacia la mejora continua de la calidad en todos los niveles.
3. Participación de todos los que tengan alguna relación con el desempeño de la institución en los procesos de mejora continua. El desarrollo de los integrantes de la institución solamente es posible de manera eficaz con la aplicación de condiciones que lo favorezcan. La participación total en los procesos de mejora es el trabajo de equipo.
4. Por último, el desarrollo y la actuación constante en la cultura de calidad de los miembros de la institución debe permanecer. La sociedad es el cliente, es el elemento de partida y de cierre del ciclo de servicio, que a su vez forma parte del sistema de calidad.

Bibliografía

- Álvarez, I. (1986), *Cultura de evaluación y desarrollo de los grupos humanos*, Proyecto “Investigaciones Asociadas sobre Procesos de Evaluación” (IASPE), Pátzcuaro, UNESCO/CREFAL.
- (1986a), *Hacia la formación de una cultura de evaluación*, Proyecto IASPE, Pátzcuaro, UNESCO/CREFAL.
- Cohen, E. y Franco, R. (1988), *Evaluación de proyectos sociales*, ILPES/ONU y CIDES/OEA, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1988.
- CONPES/CONAEVA (1990), *Lineamientos para evaluar la educación superior*, México, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, CONPES.
- Cronbach L. J. (1963), *Course Improvement through Evaluation*, Teachers College Record Rec., 64.

- Houston, D. y Foote, J. (2001), "Normative Implications Assessment and Evaluation: A Critical View", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 26.
- Hyv3rinen, K., H3m3l3inen, K. y Pakkanen, P. (1997), *University of Helsinki Finland*, OCDE – MHHE.
- IADB. BID (1997), *Higher Education in Latin America and the Caribbean. Strategy Paper*, Washington, IADB.
- Jim3nez, B. (comp.) (2000), *Evaluaci3n de programas, centros y profesores*, Madrid, S3ntesis.
- Losfeld, G. y V3rin, A. (1998), *University of Lille III-Charles de Gaulle France from practices to perspectives*, OECD – MHHE.
- Mikol, M. (1997), *Quality Assurance in Australian Higher Education: A Case Study of the University of Western Sydney Nepean*, OECD – MHHE.
- OCDE (1994), *Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE), Institutional Experiences of Quality Assessment in Higher Education*.
- Office for Education and Research Policy (1996), *Delft University of Technology the Netherlands*, OECD – MHHE.
- Pakkanen, P. (1996), *Evaluation in Finland: National Discipline-based Evaluations*, OECD – MHHE.
- P3rez J. (1986), *Diagn3stico, evaluaci3n y toma de decisiones*, Madrid, RIALP.
- Rojo, L. Seco, R. Mart3nez, M. y Malo, S. (1997), *Universidad Nacional Aut3noma de M3xico*, OECD – MHHE.
- Scriven M. (1967), "Selecci3n de profesorado", en Millman, J. y Darling-Hammond, L. (dirs.), *Manual para la evaluaci3n del profesorado*, Madrid, La Muralla, pp. 105-146.
- Stufflebeam D. L. y Shinkfield A. J. (1987), *Evaluaci3n sistem3tica. Gu3a te3rica y pr3ctica*, Madrid, Piados-MEC.
- Tyler, L. y Bernasconi, A. (1999), *Evaluaci3n de la educaci3n superior en Am3rica Latina: Tres 3rdenes de magnitud*, Harvard Institute for International Development.
- Tyler, R. W. (1950), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- UNESCO (1996), *Learning: the Treasure Within. Higher Education and Education throughout Life*, Internet.
- Weiss, C. H. (1982), *Investigaci3n evaluativa. M3todos para determinar la eficiencia de los programas de acci3n*, M3xico, Trillas.
- World Bank and UNESCO (The Task Force on Higher Education and Society) (2000), *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, Washington, World Bank.

