

UNIVERSIDAD – VERDAD



REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

N° 40

Agosto 2006

UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Dr. Mario Jaramillo Paredes
RECTOR

Ing. Francisco Salgado Arteaga
VICERRECTOR

Ing. Jacinto Guillén García
DECANO GENERAL DE INVESTIGACIONES

Econ. Carlos Cordero Díaz
DECANO GENERAL ADMINISTRATIVO FINANCIERO

UNIVERSIDAD - VERDAD

Revista de la Universidad del Azuay

Director

Dr. Claudio Malo González
Consejo Editorial

Dr. Oswaldo Encalada Vásquez

Arq. Diego Jaramillo Paredes

Dr. Juan Morales Ordóñez

Diseño y diagramación

Econ. Mario Merchán Barros

La responsabilidad por las ideas expuestas en esta revista corresponde
exclusivamente a sus autores

Se autoriza la reproducción del material de esta revista siempre que se cite la
fuente

Canjes y donaciones: Biblioteca <<Hernán Malo González>> de la Universidad
del Azuay

ISSN 13902849

Avda. 24 de mayo N° 7-77 y Hernán Malo

www.uazuay.edu.ec

Apartado Postal 981

Teléfono: 2881-333

Cuenca- Ecuador

ACREDITACIÓN Y UNIVERSIDAD

CONTENIDO

NOTA DE LOS EDITORES	7
EVALUACIÓN Y CALIDAD Mario Jaramillo Paredes	9
CALIDAD Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Francisco Salgado Arteaga	15
CREDIBILIDAD Y CALIDAD Claudio Malo González	33
PROYECCIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY Paúl Ochoa Arias	65
Y AHORA QUÉ... Ramiro Laso Bayas	129
LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD Norberto Fernández Lamarra	145
DEL PAPELEO A LA PEDAGOGÍA Peggy Maki	167

EVALUACION DE PROGRAMAS DE POSGRADO Universidad de Utah	177
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDICIÓN DE CUENTAS Scott Evenbeck y Susan Kahn	195
GLOSARIO DE TÉRMINOS RELATIVOS A LA GARANTÍA DE CALIDAD Y ACREDITACIÓN Consejo para la Acreditación de la Educación Superior	223
BITÁCORA DE UN CAMINO Francisco Salgado Arteaga	231

NOTA DE LOS EDITORES

El seis de Junio de este año tuvo lugar un hecho trascendental en la historia de la universidad ecuatoriana: Por primera vez un centro de estudios superiores fue acreditado, correspondiendo este honor a la Universidad del Azuay. Halagador es el hecho de que nuestro centro de estudios haya sido objeto de esta distinción, pero lo trascendental es que las más altas instancias universitarias hayan dado este paso, como consecuencia de un largo y complejo proceso. Los tiempos cambian y las normas que tienen que ver con procesos e instituciones tienen que adecuarse a estas nuevas circunstancias, pero no es raro en nuestro país que las normas cargadas de buenas intenciones queden en letra muerta porque no se las pone en práctica a causa de desidia o exceso de complicación.

En el último medio siglo el número de universidades del Ecuador se ha incrementado en forma preocupante. Desde un ángulo puede considerarse positivo el hecho de que un número creciente de ciudadanos tenga acceso a formación superior, pero, desde otro punto de vista, los aumentos en cantidad tienden a debilitar la calidad. En nuestro país es evidente que el nivel académicos de las múltiples universidades es en extremo desigual y que, en no pocos casos, no existen las condiciones mínimas que este tipo de estudios requiere. Si hay serias diferencias en calidad, es necesario y conveniente que se creen sistemas para que se establezca la existencia o ausencia de este elemento o su grado en relación con otras similares.

El organismo directivo de la universidad ecuatoriana asumió este reto. Con serio y no precipitado trabajo se establecieron las normas y procedimientos para instituir los procesos de acreditación con lo que se dispuso de un instrumento para que las universidades puedan proponer este tipo de reconocimiento. Los requisitos que se debe reunir, la manera de probarlos y los trámites que hay que realizar tienen la exigencia y complejidad que una decisión de esta índole requiere por lo que no puede culminarse de la noche a la mañana. La Universidad del Azuay asumió el reto y se sometió a todas las exigencias a lo largo de más de dos años; cuando se concluyó el proceso, recibió la acreditación correspondiente. De esta manera demostró al Ecuador que se trata de algo factible.

No cabe dormirse en los laureles, la acreditación, desde un punto de vista puede considerarse un honor, pero también una mayor responsabilidad ya que no sólo hay que mantener este nivel sino mejorarlo porque todo en la vida es perfectible. Si la razón de ser de este tipo de institución son los estudiantes, la acreditación confirma y consolida las expectativas de quienes buscan su ingreso con el afán de desarrollar su crecimiento interno con solvencia en las múltiples carreras que ofrece. En este sentido consideramos que la acreditación oficializa lo que ya se daba en la relación universidad, sociedad y estudiantes. Esperamos que otras universidades logren esta distinción como respuesta a esfuerzos realizados a lo largo de muchos años para que el gran pública tenga un elemento de juicio serio para conocer el nivel institucional.

Esta entrega de UNIVERSIDAD VERDAD aborda el tema de la acreditación, partiendo de las experiencias que hemos vivido y que la hemos culminado exitosamente.

EVALUACION Y CALIDAD

Mario Jaramillo Paredes

Doctor en Historia y Geografía por la Universidad de
Cuenca

Rector de la Universidad del Azuay
Ex Ministro de Educación y Cultura

Suele decirse y con razón que en la historia de la universidad ecuatoriana durante los últimos cien años se han dado tres grandes reformas que corresponden a igual número de etapas en su desarrollo. La última y la actual –en esta perspectiva- es o sería la reforma que pone el énfasis en la calidad y que por, lo tanto, busca preparar al estudiante para enfrentarse con éxito en un nuevo contexto como es de la sociedad del conocimiento. En efecto y como se ha repetido insistentemente en los últimos tiempos, el mundo de hoy y sobre todo el del futuro inmediato es el mundo en donde las sociedades que posean un mejor acceso al conocimiento serán las únicas que tengan la posibilidad y la capacidad para lograr un desarrollo justo y equilibrado. Ahora bien, el primer paso para una mejora sostenida de la calidad consiste ineludiblemente en que las universidades reforcemos los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación. En este contexto es preciso señalar que la Universidad del Azuay es la primera cuyo Plan de evaluación ha sido aprobado por el CONEA. Consecuentemente seremos- probablemente- la primera universidad ecuatoriana que cumpla con la auto evaluación y avance hacia la evaluación externa y la acreditación. La acreditación- en términos universitarios- significa un reconocimiento, un certificado de calidad, con lo cual entramos de lleno en el campo de la universidad del futuro. No basta decir que se tiene calidad. Hay que demostrarlo. Y, la única forma actual de demostrarlo, es a través de la acreditación.

La tercera Reforma, luego de la originada en Córdova a inicios del siglo pasado y de la denominada Segunda

Reforma, de las décadas del sesenta y setenta igualmente del siglo pasado, es la que hoy se plantea en términos de conseguir la mejor calidad posible en la educación universitaria. Para llegar a esa calidad deseada, es necesario insistir, un requisito indispensable es la evaluación y, luego la acreditación. Es decir que la universidad se califique a sí misma a través de parámetros universalmente aceptados y adaptados a nuestra realidad. Un segundo momento es la evaluación externa, es decir la que hacen personas ajenas a la institución y que nos dirán en qué medida hemos cumplido con los objetivos planteados. Finalmente, si se pasa esas pruebas, viene la acreditación, es decir el reconocimiento que se hace de esa universidad. Hablar de calidad sin evaluación no tiene sentido alguno. Suena a palabra hueca. Y, lo es si no tiene ese soporte imprescindible.

La Universidad del Azuay, es pionera en la evaluación de sus docentes. Todos los ciclos, es decir dos veces al año, los profesores somos evaluados, no para premiar ni castigar, sino para saber en qué aspectos estamos bien y en cuáles fallamos. Esa evaluación nos ha servido para avanzar, para rectificar errores y para reforzar los aciertos. Por ahora nuestra meta es ser la primera universidad en recibir la acreditación por parte del CONEA.

La acreditación es una certificación de calidad, dada por el organismo nacional encargado de ese proceso. Pero es más que eso. Es una rendición de cuentas a la sociedad demostrando que cumplimos con la tarea a nosotros encomendada. Y, eso es doblemente bueno en un país como el nuestro en donde solamente por excepción se rinde cuentas.

El proceso ha sido una gran experiencia que la hemos compartido entre todos quienes hacemos la comunidad universitaria. Ha sido un buen momento para la autocrítica y

para caminar hacia adelante. Para fabricar sueños pero también para volver a la realidad con nuevas visiones e instrumentos que nos lleven a plasmar esos sueños. Hemos tenido el acompañamiento del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación que a través de sus funcionarios y técnicos nos ha apoyado a través del debate y el análisis. Un equipo central liderado por el Vicerrector de esta Universidad- Francisco Salgado- ha trabajado con probada responsabilidad y capacidad, pero al mismo tiempo con convencimiento de que lo que están haciendo es poniendo cimientos para hacer crecer más a la universidad en calidad y servicio.

Una universidad sin calidad no sirve ni a los estudiantes ni a la sociedad. Hoy, al igual que pasa en otros países, hay que demostrar esa calidad. Y la forma de hacerlo es a través de evaluar y acreditar a la Universidad. Lo demás son palabras sin contenido.

CALIDAD Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Francisco Salgado Arteaga

Ingeniero Civil por la Universidad de Cuenca

Master en Antropología del Desarrollo por la

Universidad del Azuay

Master en Informática por la Universidad de Indiana

Vicerrector de la Universidad del Azuay

La calidad en la comunidad universitaria

Varias nociones de calidad pueden tomarse como referentes para el análisis de la educación superior. Existen corrientes que fundamentan una u otra visión, y existen también diversas percepciones que dependen del punto de vista de quien opina. Para los estudiantes, por ejemplo, la calidad de una universidad puede significar el potencial que les brinda su formación profesional para el mundo del trabajo; para el Estado, la eficacia en el uso de los recursos; para los profesores, la capacidad para desarrollarse académicamente; para los investigadores, los hallazgos y publicaciones realizadas. Sin embargo, encuentro dos concepciones que son de una particular riqueza y que me interesa compartir como exordio de este artículo. La primera es la calidad como capacidad de cambio, y la segunda la calidad como valor común de toda la colectividad de profesores y estudiantes.

La sintonía de la universidad con el mundo contemporáneo debe ser, para muchos autores, su referente fundamental. Por ello, su capacidad de cambiar, de influir en la sociedad y adaptarse a ella, es signo de su principal patrimonio. Guy Neave (2006: 117) presenta tres perspectivas para analizar el significado del cambio en la educación superior: continuidad **y** cambio, continuidad **dentro del** cambio, y continuidad en **el curso del** cambio. La primera corresponde al enfoque más extendido, en donde el peso de la costumbre, que no de la tradición, es más fuerte que el de la capacidad de transformación; en ella se ve al cambio como un proceso imperceptible de asimilación que es discrecional, es decir sólo se permiten los cambios que el statu quo dispensa; la actitud es de distancia, cautela o pragmatismo.

El polo opuesto se presenta en el enfoque de la continuidad dentro del cambio, que se ha desarrollado en los últimos tres lustros, sobre todo en universidades británicas y europeas; en este caso, el cambio es el que rige, la continuidad está subordinada a él; es el imperativo del cambio el que determina el grado de continuidad que debe mantenerse; es una concepción por la que se ve a la universidad en adaptación incesante. Existe, por supuesto, un tercer punto de vista que estaría, al menos teóricamente, en la mitad de esas dos visiones opuestas: la de la continuidad en el curso del cambio; una situación en la cual los grandes principios y valores de la institución que hacen su identidad, perviven y dan fuerza a la acción evolutiva que busca ponerla a punto para responder a las complejas y cambiantes situaciones del entorno y, sobre todo, para influir, con su pensamiento y acción, en el rumbo de los cambios.

En esta visión existen, dos ritmos diferentes: el de la administración de la universidad y el de la comunidad académica. En efecto, la gestión universitaria debe responder a las normas e instituciones nacionales, como el caso de los procesos de evaluación y acreditación, y hacerlo con presteza. Sin embargo, el cambio al que se debe llegar es a aquel que involucre a todos los miembros de la comunidad en los procesos. El ritmo aquí es parsimonioso, pero su impacto es mucho mayor. El compromiso por la calidad, entonces, no queda reducido a un grupo de especialistas encargados de su aseguramiento, sino que es una actitud permanente de todos los profesores y estudiantes.

Es aquí justamente que entra en escena la segunda noción de calidad, aquella que se refiere al valor común de la colectividad universitaria. Me ha parecido especialmente afortunada la distinción que Stefano Zamagni hace entre valor total (o bien total) y valor común (o bien común). El valor total sería la suma de todos los talentos, capacidades o riquezas

individuales; podemos tener, entonces, calidad en algunos programas, facultades, escuelas; unos mejores que otros, y, sin embargo, todavía quedan varios que no han alcanzado el nivel deseado. En la visión del bien total, no interesa que haya alguno que se haya quedado fuera. En la suma, aportan con un valor modular de cero, sin cambiar el resultado final. Sin embargo, según Zamagni, el bien común se representaría no como una suma, sino como un producto. Por supuesto que, ahora, al multiplicarse los talentos o capacidades individuales, el resultado es mucho más grande. Potencialmente, se puede lograr la esperanza evangélica del ciento por uno. Pero, si solamente una de las escuelas, si solamente uno de los programas, tiene calidad cero, entonces, el resultado final de la multiplicación es cero, por tanto la universidad no tiene calidad. Esta idea obliga a que nos preocupemos de asegurar la calidad en todos los miembros de la comunidad, en todos los ámbitos del ejercicio universitario. Pues si algo tienen de eficacia individual, el resultado de la calidad institucional es de una riqueza singular.

Ahora bien, estas nociones requieren el plano de rodadura para echar a andar; necesitan plasmarse en la acción de la educación superior, y enlazarse con una trama de grandes temas de política universitaria: la necesidad de desarrollar la investigación, invirtiendo fuertemente en ella y concentrándola en relativamente pocas líneas en las que la universidad tiene fortaleza y potencial; la necesidad de usar de manera intensiva y eficiente las tecnologías de la información y la comunicación; la necesidad de hacer la educación superior más incluyente; la necesidad de mantener la calidad a través de un sistema formal de autoevaluación; la necesidad de enfatizar el papel de la universidad en el desarrollo económico, particularmente a nivel local y regional.

Cada uno de estos grandes temas y nociones requiere ser debatidos en la comunidad universitaria a profundidad.

En este artículo, fiel al espíritu monográfico de Universidad Verdad, nos concentramos en el tema de los sistemas de calidad en la gestión de la educación superior.

¿Cómo asegurar la calidad en la educación superior?

La evaluación y la acreditación deben ser entendidas como una política pública para garantizar una expansión de la educación superior con calidad académica y relevancia social (Luce y Morosini, 2003: 25). La tendencia internacional es la de identificar evaluación institucional con la evaluación de la calidad. Documentos como la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 1998a) y el Reporte sobre Calidad en la Educación Superior (UNESCO: 1998b), señalan la importancia de la evaluación institucional en la gestión de la educación superior, como parte de la necesidad de fortalecer la calidad y, de ahí, la necesidad de poder apreciarla y “asegurarla”, adjudicando a este último término el sentido de ofrecer seguridades al público de que, efectivamente, el servicio al que accede ha sido sometido a alguna forma de control de calidad.

Bajo este marco, la calidad de la educación superior se torna un objetivo amplio y de grandes miras, por todas las vertientes y ramificaciones que se aspira que ella alcance. Esta idea la expresa claramente Rodríguez Espinar, al señalar que la verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros (alumnos y profesores); es decir, en conseguir el máximo valor añadido. (1997: 27). Esta concepción de la calidad es de excepcional riqueza, pues centra su atención en el ser humano, y queda claro que el sistema de calidad busca no solamente cumplir ciertos criterios y estándares, sino convertirse en un medio – solamente eso, un medio – para contribuir a que las personas desarrollen sus potencialidades a plenitud.

El proceso de evaluación externa

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001, 22ª edición), evaluar corresponde, en su primera acepción a: “señalar el valor de algo” y en la segunda, a: “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”. En esta sección discutimos sobre la idea clave de que la evaluación externa es una revisión de pares académicos, para señalar el valor del proceso de autoevaluación institucional.

En Estados Unidos, país que tiene una centenaria tradición en los procesos de acreditación de la educación superior, los aspectos claves del proceso son: La autoevaluación, la revisión de pares, la visita al sitio, la decisión respecto de la acreditación y la evaluación externa permanente y periódica. El punto de referencia fundamental del proceso es el auto-estudio, en el cual las instituciones preparan un reporte escrito de su quehacer, en base a los estándares definidos por el organismo acreditador. Los pares, una vez que se ha concluido el proceso de auto-estudio, revisan (peer review) este reporte y visitan la institución evaluada. “La visita se fundamenta en el auto-estudio institucional” (Eaton: 2005, pp: 5)

Al describir la fase de evaluación externa, ANECA, la agencia de acreditación española, la presenta de la siguiente manera: “En esta fase, los evaluadores externos son los encargados de validar el Informe de Autoevaluación, tanto a través de un análisis documental, como por medio de una visita a la unidad evaluada”¹

En el caso del sistema de evaluación y acreditación ecuatoriano, el CONEA determinó, al expedir el Reglamento para los procesos de evaluación y acreditación, igualmente, que la base del trabajo del CEE radica en el examen del

informe de autoevaluación realizado por la universidad evaluada:

“Art. 14.- Funciones del Comité de Evaluación Externa.- Son funciones del Comité de Evaluación Externa las siguientes:

a) *Verificar el informe de autoevaluación presentado por la institución*, considerando las siguientes características: la participación de la comunidad universitaria en el proceso, la pertinencia de la información, la veracidad del diagnóstico, la capacidad de la universidad para aplicar el plan de mejoras y las proyecciones derivadas de la autoevaluación.”

“Art. 20.- Responsabilidades del Comité de Evaluación Externa.-

Son responsabilidades de los integrantes del Comité de Evaluación Externa:

c) *Estudiar el informe de autoevaluación*, así como la documentación complementaria presentada por la institución, la carrera o el programa, según sea el caso, procurando conocer sus antecedentes y su desempeño;”

Por ello, se establece un periodo mínimo de 30 días, para que los miembros del CEE estudien la información presentada por la Universidad. El Art. 28 del Reglamento señala que la visita a la institución no durará más de diez días. Esto es plenamente consistente con la usanza internacional, pues la visita se encamina a valorar lo realizado por la institución, no a generar una cuantificación independiente. En países de tradición consolidada de evaluación y acreditación de la educación superior, la duración de la visita es de solamente dos días (Harman y Meek: 2000, pp: 15)

González Silva (2002, pp:13-17), al distinguir entre evaluación y control, enfatiza que se ha consolidado un

consenso en torno a que, las potencialidades transformadoras de la evaluación, residen en la autoevaluación (o autorregulación). También Villarroel (2001, pp: 5) lo plantea al discriminar las funciones de los distintos tipos de evaluación: “la evaluación institucional **genera e incrementa la calidad y la excelencia** a través de los procesos de autoevaluación y autorregulación”.

Van Vught coincide y ubica la autoevaluación en la base del sistema:

“... el sistema se debe basar en la autoevaluación, de modo que pueda ser evolutivo y orientado a fomentar las mejoras. Dicho simplemente, para que los miembros de la comunidad académica puedan hacer los cambios necesarios, deben participar en un proceso que les permita descubrir cuáles son los problemas, proponer soluciones y estar dispuestos finalmente a poner en práctica los resultados. Esto exige un proceso de consideración y de análisis, y no sólo la preparación de un informe descriptivo...” (Van Vught, 1991: 158)

Harman y Meek (2000, pp: 13-15) enfatizan en la importancia del método para conducir el trabajo del comité de evaluación externa. Estos autores indican que el comité debe concentrarse fundamentalmente en revisar el rigor de los mecanismos empleados para evaluar el cumplimiento de las misiones de docencia, investigación y extensión, su concordancia con los planes institucionales, y contrastarlos con los estándares esperados de acuerdo con el modelo nacional – o internacional – aplicable.

Tanto los sistemas de evaluación y acreditación analizados – de manera especial el modelo prescrito por el CONEA –, como los autores citados, muestran la importancia de referirse al informe de autoevaluación institucional,

resultado de un proceso de indagación, reflexión, aprendizaje y mejora. La evaluación externa, por consiguiente, es un examen de pares académicos para señalar el valor de lo realizado por la Universidad.

La gestión por la calidad en la educación superior

La Universidad del Azuay adopta en 2002 un modelo para construir su plan estratégico, en el que se integran las características de calidad de la educación superior como objetivos estratégicos institucionales. Con ello, se busca situar la problemática de la evaluación institucional dentro de la perspectiva más amplia de abordar la búsqueda de la calidad en la gestión de la Universidad. Ese es el enfoque fundamental del modelo de gestión de la UDA, en donde la evaluación no se justifica como un fin en sí misma, sino como una práctica constitutiva de un sistema más amplio de gestión, dedicado a la búsqueda permanente de mejorar la calidad de los procesos y resultados de la institución. El modelo tiene su fundamento en los trabajos desarrollados en universidades brasileñas, en particular la propuesta de Trigueiro, M. G. S, en su artículo: *Evaluación institucional y redefinición de las estructuras y modelos de gestión de las instituciones de educación superior* (2002, pp. 11 – 30).

Según este autor, el proyecto institucional significa un conjunto de intereses, necesidades, demandas, objetivos y directrices planificadas por la universidad, capaz de dar sentido, cohesión y fundamento al propio desarrollo de la organización, y de contribuir a su competencia e identidad. Es, ante todo, una declaración clara de los grandes rumbos a ser seguidos por la universidad, de sus trayectorias y grandes decisiones. En él deben constar fundamentalmente los objetivos estratégicos. La concepción de gestión – planteada en la Figura 1, tomada de Trigueiro – implica gran flexibilidad y posibilidad de ajuste permanente.

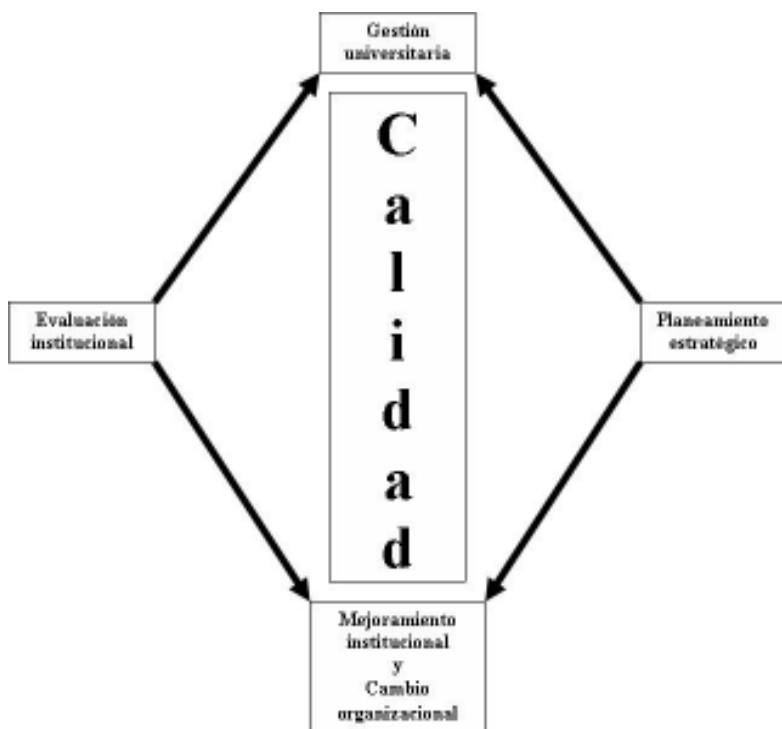


Fig. 1. Diagrama de la relación entre la evaluación institucional y el planeamiento estratégico en la gestión de la calidad universitaria

“En el direccionamiento estratégico *no hay necesidad de definir las metas físicas, resultados cuantitativos y preestablecidos; tampoco hay una preocupación muy grande en la parte formal del proceso, en su documentación detallada o en un diagnóstico descriptivo y exhaustivo de la realidad.* Lo que se busca son grandes orientaciones y objetivos, que deben trazar las principales orientaciones relativas a la docencia, la investigación, la

extensión, en todos los sectores de la institución, articulándolos entre sí y dando sentido a la gestión de la organización, en sus varias dimensiones: material, económica, ideológica, política, cultural y psicológica.

Si no se considera esta complejidad, se corre el riesgo de transformar la construcción del proyecto institucional en apenas un nuevo gran amontonamiento de informaciones, datos y papeles sin utilidad. La elaboración de los niveles táctico y operacional del planeamiento, que trabajan con la figura de las “actividades”, se concentra en cada sector o instancia institucional directamente responsable de su implementación”. (Trigueiro 2002, pp 11-30)

Otros trabajos, como los de Varela y Laurito (2002) plantean tomar la autoevaluación como base para la planificación estratégica de la educación superior. Estos abordajes los asume la UDA y los incorpora en el diseño de su plan estratégico, como queda advertido, expresando como los grandes objetivos institucionales a las características de calidad de la educación superior, cuestión en la que venía trabajando la Universidad desde 1999, con el acompañamiento del CONUEP, específicamente con el grupo de trabajo sobre evaluación y acreditación dirigido por Guillermo Falconí, cuyo aporte fue significativo en el planteamiento de nuestro proyecto institucional.

Al convocar la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, 5-9 de octubre de 1998), el objetivo que perseguía la UNESCO era dejar sentados los principios fundamentales que debían regir la reforma en profundidad de los sistemas de educación superior en todo el mundo. Por ello, la Universidad del Azuay ha puesto especial cuidado en encaminar su quehacer institucional en el marco de los grandes objetivos de la Conferencia Mundial.

En la Declaración de dicha Conferencia se discurre sobre las perspectivas de consolidación de la gestión de la educación superior y se propone:

- a) El desarrollo de estrategias y competencias adecuadas para la determinación de políticas y planes, de modo de asegurar una adecuada gestión y el uso eficiente de los recursos. Para ello se propone la definición de los grandes objetivos estratégicos institucionales².
- b) La necesaria autonomía de cada institución para manejar sus asuntos internos, pero con una transparente rendición de cuentas a la sociedad sobre su quehacer y uso de recursos.
- c) El fin último de la gestión universitaria debería ser el asegurar la alta calidad en la docencia, capacitación, investigación y servicio a la comunidad.

El modelo de planificación estratégica adoptado, que integra la evaluación institucional como el elemento fundamental de la gestión de calidad de nuestro quehacer, es reconocido como una fortaleza propia en la Universidad, pues ha permitido la consecución de varios logros, señalados en los informes de labores institucionales desde 2002 a 2005. En particular, y así lo consigna expresamente el CEE, el liderazgo de la UDA en los procesos de autoevaluación y acreditación en el país, deviene del modelo de gestión asumido. Este hecho se destaca de la siguiente manera en nuestro Informe Final:

“La planificación estratégica propuesta a finales del 2002³ se orienta ya claramente al cumplimiento de los referentes de calidad del entonces recién creado sistema de evaluación y acreditación nacional. La UDA, coherente con su quehacer histórico y responsable frente a la comunidad universitaria y a la sociedad ecuatoriana, define con claridad su posición institucional y entra a

participar decididamente en los procesos de autoevaluación, mejoramiento y acreditación.

A partir del año 2002, todos los planes operativos anuales de la Universidad del Azuay han estado dirigidos al cumplimiento de lo establecido en el sistema de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en el Ecuador, y han generado acciones sistemáticas de mejoramiento en los campos que lo han requerido⁴. El estado actual del desarrollo institucional es la suma de los procesos anotados: planificación, evaluación, ejecución”. (UDA, Informe Final: pp. 8).

Las Universidades en el mundo muestran una enorme variedad de modelos y estructuras sin que éste sea necesariamente un índice de mayor o menor calidad. Por ello, el respeto por la diversidad y la autonomía universitaria, se ha convertido en una piedra basal de todos los sistemas universitarios. La Universidad del Azuay coincide en su concepción de la Universidad con lo prescrito en la Ley y así lo ha expresado en su Estatuto, sus Principios, Visión y Misión, pero sustenta y defiende su derecho, y el de toda universidad, a definir y desarrollar su propio proyecto institucional.

Por último, consideramos pertinente una reflexión en la línea del pensamiento de Alfonso Borrero Cabal, quien, al dirigir su “Simposio Permanente sobre la Universidad”, en tres seminarios realizados entre 1997 y 1998 en la Universidad del Azuay, señalaba: “La universidad como institución humana tiene más de 900 años de historia. Una cierta manera de entender la metodología de construcción del plan estratégico, es una moda de los últimos años. Las misiones permanentes de la universidad, de formar personas, desarrollar la ciencia y servir a la sociedad, han sido sus notas características en la búsqueda de la excelencia en su quehacer”. Ese es el punto fundamental que inspira el trabajo

de la Universidad del Azuay y que se demuestra por sus logros, consignados en el informe del CEE.

Referencias:

BORRERO-CABAL, Alfonso (1998). Simposio Permanente sobre la Universidad. Conferencias y Seminarios. Universidad del Azuay, Cuenca.

CEE, (2006). Evaluación Externa de la Universidad del Azuay. Informe Final. Marzo 2006.

CONEA (2004). Reglamento para los Procesos de Evaluación y Acreditación de las Universidades y Escuelas Politécnicas.

CONEA (2004). Serie Documentos Técnicos 3. Guía de Autoevaluación con Fines de Acreditación.

CONEA (2005). Código de Ética para Evaluadores Externos.

DE MIGUEL, Mario (1997): "Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria", en: APODACA, Pedro y LOBATO, Clemente (eds.) (1997): Calidad en la universidad: orientación y evaluación. Laertes, Barcelona, pp.53-70.

EATON, Judith S. (2005) "An Overview of U.S. Accreditation". Council for Higher Education Accreditation. CHEA. Washington.

GONZALEZ-SILVA, Humberto J (2002). Una Conversación sobre la Evaluación Institucional de la Educación Superior. Caracas. IESALC.

HARMAN, Grant y MEEK, V. Lynn (2000) "Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education". Centre for Higher Education Management and Policy. University of New England. May 2000.

- LUCE, María B. y MOROSINI, Marilia (2005), “La evaluación y acreditación de la Educación Superior en Brasil”, en Mora, José-Ginés y Fernández Lamarra, Norberto, (Coords) Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa, Comisión Europea / EDUNTREF; Buenos Aires.
- NEAVE, Guy (2006). Times, Measures and the Man: the future of British Higher Education treated historically and comparatively. Higher Education Quarterly, Volume 60, No. 2, pp. 115-129
- RODRÍGUEZ ESPINAR, Sebastián (1997): “Orientación universitaria y evaluación de la calidad”, en: APODACA, Pedro y LOBATO, Clemente (eds.) (1997): Calidad en la universidad: orientación y evaluación. Laertes, Barcelona, pp. 23-52.
- TRIGUEIRO, M. G. S. (2003). Reforma Universitária e Mudanças no Ensino Superior no Brasil. IESALC.
- TRIGUEIRO, M. G. S. (2002). A Avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino superior do país. Avaliação, Campinas, ano 9, v. 9, n. 3, p. 11-30.
- UDA. Informe Final. Proyecto de Autoevaluación Institucional de la Universidad del Azuay con fines de Acreditación. Octubre de 2005.
- UNESCO (1998a) “La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción”. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París, 5-9 octubre de 1998.
- UNESCO (1998b). “Quality of Higher Education. Final Report.”. Commission II.
- VARELA, Pablo G. y LAURITO, Jorge R. “La Autoevaluación como base para la planificación estratégica de una institución de educación superior”. Buenos Aires, 2002.

VAN VUGHT, Frans A. (1991): “¿Cómo evaluar la calidad de la educación superior en Europa Occidental?”, en: DE MIGUEL, Mario, MORA, Jose-Ginés y RODRÍGUEZ, Sebastián (1991): La evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades, Secretaría General, Barcelona.

VILLARROEL, César (2001): “Documento preliminar sobre el Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades” en: PROYECTO ALMA MATER. Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales, Cuadernos OPSU, N° 3. CNU-OPUSU, Caracas.

Referencias:

¹ Programa de evaluación institucional. Guía de autoevaluación. ANECA. 2005, pp. 13.

² En la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998, se habla siempre de grandes líneas de acción, de objetivos estratégicos. No se encuentra una sola mención de “plan estratégico” ni, peor aún, de una metodología única para la construcción de un proyecto institucional.

³ Plan Estratégico de la Universidad del Azuay:
http://www.uazuay.edu.ec/documentos/plan_estragico.pdf

⁴ Plan Operativo Anual 2003:
<http://www.uazuay.edu.ec/documentos/plan2003.doc>

Plan Operativo Anual 2004:
<http://www.uazuay.edu.ec/documentos/plan.pdf>

Plan Operativo Anual 2005:
<http://www.uazuay.edu.ec/documentos/plan2005.doc>

Credibilidad y calidad

Claudio Malo González

Doctor en Filosofía por la Universidad de Cuenca

Doctor Honoris Causa por la Universidad de Carolina
del Norte, Ashville

Ex Ministro de Educación y Cultura

¿Para qué un título?

Mirando el correo electrónico encontré el siguiente mensaje:

"De "Camille Pickett"

A: "Claudio Malo"

Enviado: 7 de Junio 2006

Asunto Más

¡Haga contacto con nosotros AHORA para recibir su diploma en pocos días y así iniciar el mejoramiento de su vida!

Bachelors, Masters, MBA y/o Doctorado (PhD)

Nadie será reprobado

Llámenos cualquiera de los siete días de la semana.

De acuerdo con el U.S. Census Bureau, con los siguientes grados encontrará cuánto puede hacer en su vida:

Diploma de Educación Media: US\$ 1,100,000

Título de "Bachellor" US\$ 2,100,000

Título de Master US\$ 2,500,000

Doctorado US\$ 4,400,000

Ud. necesita un mejor título y ¡Nosotros podemos ayudarle!

Obtenga títulos de prestigiosas universidades a base de sus experiencias en la vida.

Nunca alguien es reprobado.

Llámenos cualquiera de los siete días de la semana, 24 horas al día.

1-206-984-0002

Saludos cordiales

Profesor Emery Ledbetter 1"

Para bien o para mal, los tiempos cambian. La lectura de este mensaje –hay muchos del mismo estilo- me ha llevado a pensar una vez más en lo siguiente: ¿para qué sirven los títulos y cuál es el propósito de las personas para obtenerlos? Un título testimonia el esfuerzo realizado y el reconocimiento a conocimientos sólidos y solventes en alguna área. Un título posibilita a sus poseedores ejercer alguna profesión con seguridad y, se supone, con solvencia. En este contexto, se entiende que quienes dedican importantes tiempos de su vida para adquirir un título, buscarán que tenga las garantías necesarias para justificar el esfuerzo y para que, los beneficiarios de su trabajo, se sientan satisfechos con su rendimiento; pero los hechos nos muestran que hay fuertes diferencias en la solvencia de los títulos comenzando en los seriamente confiables y terminando en los que tienen cero confiabilidad.

La oferta con la que comienza este artículo es una clara muestra de que se ha introducido un proceso de compraventa de títulos. En este caso se trata de un descarado y grotesco tráfico fraudulento, pero hay casos en los que algunas instituciones de educación superior otorgan estos títulos con menor exigencia y esfuerzo por parte de los aspirantes y a costos mayores, lo que nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Qué razones hay para que determinadas personas busquen un título sin considerar su confiabilidad?, ¿Cuáles son las motivaciones de los que pretenden tener el cartón por el cartón sin que cuente el respaldo académico y técnico? ¿Cómo es que la sociedad permite esta estafa institucionalizada? Se trata de una estafa doble: la de la organización que otorga títulos sin el debido respaldo académico y la del “agraciado” con el título que trata de demostrar a la colectividad que reúne las condiciones técnicas que el cartón informa.

Producción y calidad

No importan los planteamientos ideológicos ni el tipo de organización que tenga un estado. La producción y el consumo de bienes son parte esencial del ordenamiento social. Las necesidades crecen a medida que son satisfechas, es un confiable principio, de allí que todo proceso productivo tiene que llevarse a cabo considerando las apetencias y motivaciones de los consumidores finales. Si aquello que se produce es la única opción con que cuenta el cliente, no queda otro remedio que aceptarlo ya que no es posible compararlo con otros bienes similares. Pero si es que hay varias posibilidades ante la misma necesidad, los consumidores se inclinarán por aquellos objetos que reúnan mejores condiciones para satisfacer la necesidad prevista ya que, dentro de sus posibilidades y limitaciones, los seres humanos buscan siempre lo mejor.

Puede no darse esta relación entre opciones y adquisiciones en gobiernos que, al haber asumido la producción y distribución de la riqueza, no ofrezcan alternativas, pero en la mayoría de los estados en los que al haber posibilidades diversas, la idea de valoración, preferencia y juicio de valor sobre lo que se tiene que adquirir, necesariamente se da. Un caso claro es el de la Perestroika que fue la manifestación conceptual más clara del colapso de la Unión Soviética y la consiguiente crisis del sistema socialista marxista. Gorbachov, autor de la mentada obra, al criticar lo que él llama la aplicación equivocado del socialismo, pone como ejemplo la caída de la calidad de los productos con el consiguiente impacto en las aspiraciones de la población. Los ciudadanos, sin posibilidad de lograr alternativas y capacidad de decisión, conocían las peculiaridades de objetos similares de otros países del sistema capitalista y, aunque acceder a ellos era

extremadamente difícil, quedaba en claro la inferior calidad de lo que les ofrecía la sociedad política en que vivían.

El elemento calidad, que se vigorizó en el ámbito de la organización económica de las sociedades, tiene que ver, en gran medida, con el proceso producción consumo. Se trata de una relación entre los productores, los consumidores, la posibilidad de escogencia y la competitividad. En términos generales, la calidad no es otra cosa que la relación entre las características del objeto y las expectativas de los consumidores para la satisfacción de las necesidades pertinentes. La calidad, dentro de este contexto, es susceptible de gradación. Se puede hablar de buena calidad cuando el bien en cuestión responde a las expectativas, si hay un déficit en las expectativas la calidad merece el calificativo de mala, si es que supera lo esperado, se puede hablar de óptima. Es posible hablar de una calidad global y de una calidad parcial según lo que espera el consumidor; en el primer caso la garantía de eficacia está por encima de las especiales condiciones de las personas; si el que adquiere el objeto considera el uso intensivo u ocasional, puede variar el concepto de calidad. Para un profesional en carpintería, las herramientas son de buena calidad si es que el rendimiento y la duración en el trabajo cotidiano responden a las metas, para la persona común que las adquiere para usos eventuales en su casa, la calidad se mide en función de esta circunstancia. Lo que es de cuestionable calidad para el carpintero profesional puede ser de buena para un jefe de hogar.

En un pasado no muy lejano, la duración de los objetos se consideraba un importante indicador de calidad; aquello que duraba largo tiempo merecía el calificativo de bueno dependiendo, en alguna medida, de las peculiaridades de las materias primas. Las condiciones económicas del ciudadano

medio eran limitadas y se justificaba un gasto algo mayor en función de que no había que repetirlo con el mismo propósito en un lapso corto lo que, a la larga, era un ahorro. Los objetos de mala calidad que siempre han existido, tenían poca duración y la clientela estaba conformada por personas de reducidos recursos que no estaban en condiciones de hacer mayores erogaciones para garantizar su duración, cumpliéndose el viejo aserto de “lo barato sale caro” ya que los gastos había que repetirlos en cortos plazos con el consiguiente egreso mayor para quienes, por hacer supuestos ahorros inmediatos, finalmente acababan pagando más por la satisfacción de las mismas necesidades.

En nuestros días, para bien o para mal, este viejo concepto de calidad ha sido superado. Los cambios tecnológicos en los procesos de producción son tan rápidos que es frecuente que algún objeto satisfactor de alguna necesidad quede obsoleto en corto tiempo, aunque su funcionamiento sea adecuado a sus condiciones. Desde la divulgación de los televisores hasta nuestros días –menos de cincuenta años– las innovaciones han sido tan rápidas que objetos en buenas condiciones debieron ser sustituidos por otros. Cuando aparecieron y se difundieron los televisores a colores, un elevado número de sus antecesores, los en blanco y negro, dejaron de ser usados pese a que, en muchísimos casos, su funcionamiento era adecuado y podía mantenerse por algunos años. En nuestros días los aparatos de computación u ordenadores cambian tan vertiginosamente que, con frecuencia, menos de un año es suficiente para condenar a la obsolescencia a los que estaban en punta. Debido a que cada vez más son estos aparatos de primera necesidad para el uso personal e institucional, es necesario contar con un presupuesto anual para estar al día. En estas condiciones ¿Vale la pena realizar mayores gastos para que se garantice larga duración de estos artefactos? El elemento calidad, entonces, más que de su durabilidad, depende de su

actualización. Factores de diversa índole han hecho que los objetos descartables, es decir que se agotan luego del primer uso, amplíen su campo como ocurre con un tipo de cámaras fotográficas.

De todas maneras, el elemento costo está muy fuertemente vinculado a la calidad, si bien se ha relativizado debido al creciente ingreso de personas al consumo de productos que antes se consideraban limitados a una reducida minoría. Podemos hablar del lujo y el status como factores que inciden en la calidad. Ciertamente automóviles de marcas muy exclusivas garantizan mejor funcionamiento que otros comunes, pero la distancia en precios no se justifica; lo que incide en este campo son elementos que por su calidad y poca difusión se encuentran en el universo de lo suntuario que, con frecuencia, se convierten en símbolos de alto status e indicador de éxito económico como parte de la respetabilidad social. El fenómeno de la “marca”, como medio para indicar que la persona está a tono con las tendencias de los tiempos, lleva a repensar el concepto calidad en el que determinadas condiciones de los usuarios se imponen, condiciones creadas por los grandes conocedores de las técnicas de mercadeo.

Calidad y servicios

Los bienes materiales a los que hice referencia prestan servicios básicos o triviales, pero hay otros servicios en los que lo material pasa a un nivel secundario. En la medicina, por ejemplo, los medicamentos materiales son de gran importancia, pero mayor es la atención del médico que los prescribe, más aún si se trata de otro tipo de intervenciones como las quirúrgicas y afines. Si nos referimos a la acupuntura hija de la sabiduría china, el costo de las agujas es ínfimo, lo que cuenta es lo que sabe el médico para aplicarlas de manera correcta. Los componentes materiales en el ejercicio del

derecho son mínimos, pero es legítimo hablar de la mejor o peor calidad de los abogados que prestan sus servicios. En el entretenimiento, fundamental en la vida humana, es posible que contribuyan a su mejor calidad elementos materiales como vestimentas o arreglos de escenarios, pero –siguiendo el viejo refrán de “el hábito no hace al monje”- lo que cuenta sobremanera es la capacidad y habilidades de los que actúan². Se podría extender el número de ejemplos, lo que importa es resaltar que los seres humanos para desarrollar nuestras vidas no podemos prescindir de bienes materiales, pero tampoco de servicios que directa o indirectamente provienen de los demás. Tratar de establecer qué es más importante si lo material o inmaterial, resulta ocioso debido a la estrecha interrelación entre estas dos esferas de la vida.

No es erróneo aplicar el concepto calidad a los servicios cuya meta es también satisfacer necesidades, lo que resulta problemático es establecer las condiciones requeridas para lo material y lo no material. Poco acertado sería aplicar los mismos criterios para la calidad de un automóvil y la de un profesor, de hecho hay elementos en común para este tipo de evaluación, pero hay más diferencias. La relación persona que obtiene el objeto material o recibe el servicio y sus expectativas existe, pero los criterios para analizar estas expectativas difieren, pues las formas de bienestar que se aspira a conseguir son distintas, lo que nos proporciona ricos elementos de reflexión con el fin de esclarecer, hasta donde sea posible, estas diferencias y enfoques.

Cuando el servicio está cercanamente vinculado a productos materiales, los conocimientos y destrezas de quien los elabora se manifiestan con mayor objetividad. Los productos artesanales y de artes visuales denotan la calidad de las personas que los hacen por sus cualidades y bondades. Una custodia trabajada en la colonia refleja la capacidad y cualidades del o los orfebres que la elaboraron, e igual que

se puede hablar de la alta calidad del objeto, se puede hablar de la alta calidad de quienes lo hicieron. En el caso de las artes visuales la excelencia o mediocridad del autor sobrepasa los contenidos materiales, pues están de por medio cualidades no materiales como la creatividad y capacidad de expresión. Obras de arte universalmente consagradas como la Pietá de Miguel Angel o la Monalisa de Leonardo Da Vinci testimonian niveles de calidad que llegan a la excelencia, pero no es menos cierto que esa excelencia proviene de los autores universalmente consagrados a los que, además de su maestría y oficio, se añaden otros elementos que se sintetizan en la palabra “inspiración” que llegan a la categoría de genialidad. Con mayor distancia esta relación puede aplicarse a escritores, tomando en cuenta que sus obras no apuntan a la vista que puede captar los rasgos de manera inmediata, sino al pensamiento o emoción que se activan mediante un proceso abstracto que es la lectura, lo que es válido para un filósofo o tratadista o un poeta.

Calidad y educación

La educación es, evidentemente, un servicio en el que los componentes materiales son auxiliares distantes de los fines que persigue este proceso. Conveniente es, entonces, hacer un breve análisis de en qué consiste este proceso, cuáles son sus metas y qué resultados se espera para poder intentar un juicio sobre la calidad en la educación. A diferencia de los animales cuya vida se organiza mediante el instinto con el que todos nacen, los seres humanos la organizan mediante la cultura que es el resultado de su creación y que supone procesos de aprendizaje de diversa índole del entorno humano en el cual se desarrolla. Por citar un ejemplo, ningún ser humano nace sabiendo un idioma, tiene condiciones biológicas y psicológicas para manejarlo, pero aprende aquel que se usa en su entorno más cercano; el familiar en la mayoría de los casos. Ideas, creencias, pautas de conducta

se incorporan al ser humano a lo largo del tiempo por diferentes vías y son ellas las que sirven para que su vida se encarrile por determinados caminos. Poseemos también instintos, pero se encuentran controlados por patrones culturales³.

El Doctor Francisco Álvarez González, al reflexionar sobre las diferencias fundamentales entre el ser humano y los demás integrantes del reino animal afirma que el animal responde y el ser humano actúa⁴. Todo animal cuenta con alguna forma de sensibilidad y al actuar en el entorno natural en el que vive, recibe estímulos desde fuera que le llevan a reaccionar ante ellos en la forma establecida por el instinto, en otras palabras, su comportamiento nos es otra cosa que un conjunto –más o menos complejo- de respuestas a esos estímulos. En parte el ser humano se comporta de esta manera ya que nunca debemos olvidar que somos parte del reino animal, pero lo que distingue nuestra conducta de la de los demás animales es la capacidad de reflexión, es decir de analizar en el interior los elementos provenientes de la realidad externa desde diferentes perspectivas, penetrar en lo que la apariencia nos muestra y actuar partiendo de aquello que interiormente hemos elaborado y decidido. En otras palabras; en el comportamiento animal la iniciativa proviene de los estímulos externos mientras que en el ser humano del análisis interior. A esta forma de conducta la denomina actuar⁵.

La vida humana supone el aprendizaje de una serie de elementos que quienes nos antecedieron en el tiempo crearon a lo largo de los años; aprender supone incorporar a nuestras personas elementos existentes en el área en la que nacimos y nos desarrollamos y este aprendizaje, de manera directa o indirecta, proviene de los demás, sea imitando la manera como los otros actúan, como ocurre cuando un niño aprende a hablar en el idioma de su entorno, sea recibiendo instrucciones y órdenes de quienes nos rodean. Por

naturaleza somos animales sociales y la intercomunicación con los demás es esencial en la vida. Si es que la vida implica un permanente relacionarse con los demás, es un continuo proceso de aprendizaje – enseñanza, es decir de educación.

La etapa en la que el nuevo ser humano incorpora a su ser, en su entorno nuclear inicial, ideas y pautas de conducta de su medio se denomina en Antropología Cultural “endoculturación”, que no es otra cosa que desarrollar aptitudes y capacidades para adecuar la conducta a la organización de la colectividad humana a la que llegamos y en la que inicialmente nos desarrollamos. Se trata de un tipo de educación no formal, en el sentido de que no está sujeta a horarios ni reglas pre establecidas; cuando este proceso continúa fuera del núcleo inicial y, de alguna manera se incorpora a otros integrantes de la comunidad, se denomina “socialización”. En todo caso hay educación en cuanto se dan transmisiones de conocimientos y desarrollo de habilidades y destrezas que, de alguna manera, potencian las condiciones propias del ser humano.

Avances científicos, tecnológicos y humanísticos han ampliado en forma creciente el ámbito de los conocimientos y estrategias para relacionarnos con la realidad, lo que ha hecho que la educación informal sea insuficiente para desenvolvernos adecuadamente en la colectividad y así, primero unas pocas personas, han desarrollado la educación formal en la que se organiza de manera sistemática este proceso mediante la intervención de maestros dedicados a esta tarea y de estudiantes que anhelan ampliar sus conocimientos, desarrollar sus facultades e incentivar su creatividad como un medio de crecimiento humanístico⁶⁶ En este caso uso el término humanístico, pues hablar solo de intelectual, como se hace tradicionalmente, es limitar la compleja estructura síquica superior del ser humano, haciendo énfasis en una de sus facultades cuya importancia no cuestiono.

Lo que por largo tiempo fue privilegio de una minoría que contaba con medios económicos y tiempo suficientes o de otros que debían hacerlo por ser requisito indispensable para su profesión -como el caso de los clérigos-, en nuestros días se ha convertido en un derecho y un deber de todo ciudadano cuya posibilidad de ejercicio debe facilitar el gobierno de cada país como uno de los servicios fundamentales. Además de dar la posibilidad del crecimiento no material de las personas, si la sociedad cuenta con gente debidamente preparada en todos los niveles, su capacidad productiva y de adecuada distribución de la riqueza aumenta por lo que, afirmar que la mejor inversión de un estado radica en la educación, es consistente y no una mera frase de barricada. La escuela, entonces, como centro de educación formal, se ha convertido en una institución que llega, o pretende llegar a las regiones más lejanas de nuestro planeta con la esperanza de que ninguna persona quede excluida de este beneficio.

La educación formal tiene niveles, se reconocen universalmente tres: primario o básico, secundario y universitario⁷. Se espera que todo ciudadano concluya el primer nivel en el que, al aprender a leer y escribir, cuenta con un instrumento invaluable que le permite incursionar en diversas áreas, según sus necesidades o preferencias, a través de la lectura y el manejo de las operaciones matemáticas básicas. Además de este proceso, se aprende una serie de conocimientos sobre diversos campos y, lo que es deseable, se adquiere hábitos de lectura y escritura para un robustecimiento de la personalidad. Está íntimamente vinculada esta etapa con la niñez lo que implica, desde temprana edad, una apertura del horizonte cultural.

La educación secundaria o media implica una profundización de lo aprendido en la anterior y una ampliación de los campos del conocimiento; tiene lugar a lo largo de la adolescencia y la juventud cuando se consolida el factor

género. La mayor complejidad de lo que se enseña y aprende lleva a que diversos profesores se hagan cargo de las distintas asignaturas para las que están especialmente preparados. El mayor grado de madurez biológica y psíquica, en la mayoría de los casos, lleva a que se amplíen las inquietudes y se valore con más fuerza las ventajas de la educación y el papel que juega en la vida. Deseable sería que un alto porcentaje de personas culmine esta etapa educativa, pero no es posible exigir su obligatoriedad ya que, con frecuencia por razones económicas, deben los ciudadanos incorporarse al trabajo una vez concluida la primaria o porque existe gente que prefiere otro tipo de actividad.

El tercer nivel, el universitario, está dirigido a aquellas personas que, libremente, deciden continuar su proceso de formación. Se trata de una decisión individual que, al afán de continuar de manera sistemática el desarrollo intelectual, se añade la elección de una de las múltiples carreras que puede escoger. Es una etapa eminentemente especializada en la que los contenidos generales son menos importantes. Se espera que, a esa edad, sea posible escoger una de las múltiples opciones que se le ofrecen. Lo normal es que se de ya la escogencia de una carrera en función de las aptitudes, preferencias e inclinaciones que cada quien tiene. Para ingresar en una universidad, en términos ideales, debe haber madurez suficiente para no equivocarse en continuar los estudios ni en la carrera escogida.

En los tres niveles, no solo se espera que las personas puedan cumplir la obligación y ejercer el derecho como un simple trámite o requisito en la vida, sino que las condiciones de los centros de estudio reúnan mínimos requisitos de calidad para que no se den frustraciones o estafas, en el sentido cabal del término, con lo que volvemos nuevamente al concepto calidad. Los niveles de buena, mala y excelente dependen de diversos factores; si al hablar de calidad

hablamos de expectativas, pueden estar enfocadas en dos sentidos: qué es lo que espera el estudiante de lo que se le enseña en las unidades educativas y qué es lo que espera la sociedad de personas que han aprobado los diferentes niveles y tienen que asumir papeles en distintos campos. En el segundo caso es claro que la educación no puede entenderse como un simple medio para que quienes la reciben desarrollen sus cualidades de manera personal, obtengan provecho individual de su esfuerzo y se sientan, en términos egoístas, gratificados por haber tenido a su alcance esta formación. Sobre todo luego de la consolidación de la democracia y de que el estado dedica importantes rubros para que todos tengan la posibilidad de educarse, se espera que quienes aprobaron los diferentes niveles estén en condiciones de asumir con capacidad las tareas que la colectividad ha establecido, en otras palabras, hay un compromiso social por parte de quienes se beneficiaron de este proceso y, además, con un criterio pragmático, el estado espera que la inversión que realizó beneficie de la mejor manera posible al bien común.

Cada vez las sociedades son más complejas y hay algunas áreas de alto nivel cuyo éxito dependerá de cuan capacitadas estén las personas para asumirlas y cuanta buena voluntad tengan para entregar sin límites su formación y sus conocimientos para que la comunidad de la que se forma parte ofrezca las mejores condiciones posibles a que los ciudadanos puedan lograr lo que aspiran en la vida. A partir de 1990 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) presenta un informe anual de los niveles de desarrollo humano de los países del mundo. Lo interesante es que se ha superado la exclusiva vinculación de desarrollo a lo económico y se lo entiende por las opciones que ofrece cada sociedad para que todos los ciudadanos, o un muy elevado porcentaje, puedan cumplir sus propósitos de crecimiento integral. En otras palabras, del número y variedad

de opciones a las que sean accesibles, en términos ideales a todos. Servicios de salud preventiva y curativa y servicios de educación son condiciones que se añaden como indicadores de desarrollo humano al ingreso económico. Podemos hablar de consenso en el sentido de que el desarrollo humano debe comenzar desarrollando a los habitantes de un conglomerado social, para que puedan optar por lo más afín con sus intereses y preferencias y, con su adecuada preparación, puedan generar un entorno social mejor, cuyos beneficios se extiendan a todos. Bien está que los estados hagan el mayor esfuerzo posible para que la educación, en sus tres niveles, llegue a todos los ciudadanos según sus intereses, pero no es suficiente; es muy importante que este servicio tenga niveles adecuados de calidad, en el sentido de los intereses de la colectividad y de las personas. No cabe solo lo cuantitativo es necesario lo cualitativo.

Si la educación es un proceso en virtud del cual los problemas que se afrontan en un presente están condicionados por las cualidades o defectos del pasado, en cada etapa los beneficios de los aciertos y las limitaciones de los desaciertos se hacen sentir por lo que, es deber de quienes tienen a su cargo esta área, tomar las providencias del caso para evitar serios desniveles que bloqueen a quienes, de buena fe, aspiran a seguir adelante. Ideal sería que la calidad educativa fuera homogénea a lo largo de los años y en todas partes, pero es aceptable algún nivel de desigualdad; lo que es inaceptable es que tengan alarmantes distancias. Además del daño social, puede ser objeto de serias frustraciones para los que buscan superarse y, lejos de ser un factor nivelador y un camino para superar limitaciones, contribuya no sólo a mantener, sino a ahondar las diferencias sociales a favor de aquellos que cuentan con condiciones económicas para escoger centros que garanticen elevados niveles y en contra de los que tienen como opción única concurrir a los centros que cuestan poco o nada.

Es evidente que la educación debe tener calidad, lo que nos lleva a preguntarnos en qué consiste, quién es el que determina, y qué metas ofrece a los beneficiarios del proceso. Por razones específicas me limitaré a la educación universitaria. En forma sintética expondré cual es el propósito de una universidad en una colectividad y qué espera el estudiante de la universidad. Estos propósitos y la manera como se pretende cumplir serán indicadores válidos para aproximarnos a las características de calidad que debe reunir un centro de esta índole.

Universidad y sociedad

Mucho se ha escrito sobre la razón de ser de las universidades desde su aparición hasta nuestros días, las variaciones en propósitos y su mayor o menor peso frente a la colectividad. La circunstancia de cada época permitirá enjuiciar la manera cómo cumplieron o incumplieron sus metas. Trataré de esbozar cuál es la vinculación de la universidad en nuestros días, a comienzos del siglo XXI. Se dice, y con fundamento, que hace algún tiempo, luego de la revolución industrial, el poder, las condiciones y futuro de los países dependían de los recursos de que disponían, luego de la infraestructura tecnológica con que contaban y, actualmente, de los conocimientos estructurados de que disponen. En este contexto, los países con mayor poder y más desarrollo serán los que cuenten con mayores y mejores estructuras de conocimiento. Al hablar de poder no me refiero a la fuerza bélica ni a la abundancia económica, sino a la capacidad de crear las mejores condiciones de vida posibles para sus ciudadanos⁽⁸⁾. Suiza, por ejemplo, ni siquiera tiene ejército, su economía es de primer nivel, pero dista mucho de ser similar a las de los ocho grandes del mundo, pero nadie niega que es un estado poderoso y modelo en muchos sentidos.

El saber no es innato, se lo adquiere en el entorno social y, por las razones a las que me referí, se desarrolla en centros de estudios. Los genios autodidactas quedaron para la historia. La complejidad de la sociedad contemporánea y los retos para el desarrollo son cada vez más complicados por lo que es necesario contar con grupos de personas con elevada formación técnica y humanística, no sólo para manejar adecuadamente las tecnologías actualizadas y las organizaciones sociales y políticas, sino para cumplir con generosidad la condición de privilegio que tienen en la comunidad. Con este presupuesto, la universidad tiene un compromiso fundamental con la sociedad pues es la que la provee de una élite del saber adecuada a las condiciones del presente.

La sociedad en nuestros días cambia a ritmo cada vez más acelerado en tecnología con los consiguientes efectos sociales. Quienes estén a cargo del manejo de elevada tecnología y organización social, deben tener capacidad suficiente para adaptarse adecuadamente a los cambios y para introducirlos según las condiciones de los entornos físicos y humanos. Ya no es posible –tal vez alguna vez lo fue- vivir de las “rentas” del pasado, es decir de los conocimientos que fueron adquiridos en la universidad, por excelentes que fueran. No es raro que esos conocimientos se tornen obsoletos en corto tiempo al igual que las destrezas adquiridas. Una generación ha sido suficiente para que se den cambios que parten de las grabadoras y lleguen a los DVD, pasando por los casetes. El profesional universitario, además de contar con los conocimientos que le dio la universidad, tiene que tener una predisposición integral para adecuarse con facilidad a los cambios y, que mejor, para generarlos de acuerdo con las condiciones en que vive. Es cuestionable decir que el mejor es el que más sabe, muy importante es la manera como lo poco o mucho que se conoce, se lo traslada a la realidad en la que se vive.

Además de formar profesionales, una tarea básica de la universidad es la investigación. Los conocimientos avanzan, las innovaciones se dan con coherencia mediante este proceso. Tienen las universidades que contar con un equipo físico y humano apropiado para que pueda avanzar en este campo. No es factible que todo egresado de la universidad sea un investigador, pero sí que conozca con claridad en qué consiste este proceso, cómo funciona y lo valore como es debido. De algunas universidades han salido innovaciones importantes para la colectividad, no cabe decir que sean estas instituciones unos centros de inventos, pero sí que, además de avanzar en el conocimiento, se prepare personas que puedan integrarse a estos centros. A investigar se aprende investigando, deben los estudiantes universitarios tener la oportunidad de involucrarse en estos procesos, cuando menos para comprenderlos y valorarlos mejor.

Cada vez más la universidad ha dejado de ser una torre de marfil, un centro cerrado en el que los amantes del saber se encerraban para ampliar sus ideas y desarrollar sus facultades mentales, al margen de la sociedad en la que vivían. No puede ya la universidad vivir al margen de la colectividad en la que funciona, es ella la que la nutre y, directa o indirectamente, le proporciona los medios para su funcionamiento y, por otra parte, su razón de ser se consolida en la medida en que quienes de ellas salen demuestran ser útiles para su avance y funcionamiento. Deben las universidades proveer estas personas debidamente preparadas y, a la vez, conocer con la mayor exactitud posible, cuáles son las necesidades fundamentales del entorno humano en que funcionan para adecuarse a los mismos. El compromiso de la universidad con la sociedad es cada vez más fuerte. Bien está el saber por el saber, pero mejor el saber para el servicio a los demás. Lo real es que entre universidad y sociedad hay retroalimentación.

Tiene también la universidad un compromiso para los que en ella ingresan para cumplir con las expectativas de los estudiantes, por lo que es necesario puntualizar, en términos muy generales, qué es lo que esperan. El ser humano, por diferentes caminos, busca ampliar sus conocimientos y mejorar sus condiciones. Uno de los propósitos de quienes ingresan en una universidad es encontrar el camino apropiado para satisfacer esta necesidad de la manera más eficiente posible, de acuerdo con sus aptitudes y preferencias. Se espera que cada universidad, en forma ordenada y sistematizada, facilite a los estudiantes este afán de ampliar conocimientos.

Los saberes avanzan, se actualizan y cambian permanentemente, de allí que es deseable estar al día; bien está saber cómo pensaban y tomaban decisiones personas en el pasado, pero lo que es más funcional para organizar el comportamiento y satisfacer las necesidades es estar al día para evitar distorsiones que provendrían de organizar la conducta partiendo de conocimientos que perdieron su actualidad. Es de esperarse que, dada su naturaleza, las universidades se caractericen por poseer los conocimientos “de punta” y que, con sentido crítico, los estudiantes accedan a ellos.

En la gran mayoría de los casos, se ingresa en una universidad para conseguir una profesión, con las consiguientes ventajas de su ejercicio para la colectividad y también para los que la ejercen. El ejercicio de una profesión garantiza la adquisición de bienes económicos suficientes u holgados para satisfacer las necesidades de subsistencia, añadiéndose la enorme satisfacción de poder trabajar en aquello que gusta y satisface las inclinaciones intelectuales y emocionales. Se habla con frecuencia de que en la vida hay que realizarse, es decir desarrollar las aptitudes que se posee conforme a las inclinaciones. El ejercicio, sobre todo

exitoso, de una profesión es una importante forma de realización.

Además del éxito económico, es muy importante para el ser humano la aceptación colectiva de que goza, el prestigio y reconocimiento que se tiene dentro de la comunidad y la gratificación psicológica de sentirse útil, en diversos grados. El prestigio auténtico no es gratuito, se lo consigue mediante obras realizadas y a través de años de sistemática preparación en las áreas pertinentes. Si tener una profesión universitaria es formar parte de una élite -no por ancestros y condiciones familiares- por formar parte de la minoría con conocimientos más sólidos y amplios, el mero hecho de obtener el título ya significa haber alcanzado una meta, pero esta satisfacción se acrecienta cuando, al ejercer la profesión, se consigue aprobación en diversos grados en el conglomerado humano del que se forma parte. Compete a las universidades formar a los estudiantes en las profesiones elegidas con solidez y seriedad suficiente para que sean exitosos en la vida.

Todo ser humano, por naturaleza, busca la felicidad escribió Aristóteles; hay muchos caminos para acercarse a ella, siendo, en términos contemporáneos, uno de ellos mejorar la calidad de vida. Se ha analizado ya el concepto de calidad, lo que es claro es que tiene que ver con la satisfacción de lograr lo que se propone al contar con los medios apropiados para ello. Propio de la condición humana es asumir privaciones y sacrificios en el presente para obtener resultados positivos en el futuro. La educación, sobre todo la universitaria, es un ilustrador ejemplo porque a ella se llega por decisiones individuales y no por obligaciones, como es el caso de la educación primaria.

Si todas las universidades funcionaran conscientes de sus compromisos y propósitos, quienes cuentan con títulos

responderían con holgura a las expectativas que de ellos tiene la colectividad. Es decir se podría hablar con propiedad de la calidad de la educación universitaria, reconociendo que los niveles de la misma pueden variar, pero partiendo de las condiciones mínimas que este calificativo requiere. Los hechos demuestran que, sobre todo en países como el nuestro, no se da en forma total esta relación entre universidad y requisitos de calidad mínimos, que hay un preocupante número de centros de estudios superiores que, a plena conciencia, otorgan títulos sin que se den las condiciones mínimas que se espera tengan.

Fraude y estafa

La vida es indigencia y hartura escribió Heráclito de Efeso, la vida está constituida por miserias y grandes realizaciones, por perversiones y virtudes, por fracasos y éxitos. En unos casos nos sentimos orgullosos de ser parte de la especie humana, en otros nos avergüenza esta condición. Así como hay metas que se alcanzan con esfuerzo y sacrificio, así hay personas e instituciones que buscan indicadores de estas metas haciendo caso omiso de los esfuerzos y sacrificios requeridos; en otras palabras dan facilidades para que algunas personas aparenten ser parte de la élite y, a veces, disfruten de sus beneficios, sin que se den las condiciones reales. El ser humano es proclive al mal; una manera de ponerlo en práctica es mediante la estafa y el fraude, es decir a conseguir lucro u otro tipo de beneficio recurriendo al engaño y abuso de confianza o eludiendo disposiciones legales o morales en perjuicio del estado o de terceros y provechos de los que lo ejecutan.

La universidad no está exenta de estas perversidades. Junto a las que desempeñan su papel con seriedad, hay otras que, con premeditación, prescinden de esos parámetros mínimos para engañar. Si hay universidades que estafan y

realizan fraudes, es porque hay personas que creen beneficiarse de los mismos. Si hay productos es porque hay consumidores; si el tráfico de drogas es una realidad ilegal muy exitosa, es porque hay abundantes consumidores que recurren a cualquier medio para obtener el producto. Si es que hay universidades que festinan todos los procedimientos para entregar títulos, es porque hay personas dispuestas a conseguirlos de esta manera. Si hay una oferta, vía internet, es decir pública, de títulos con cero esfuerzo y alto desembolso de dinero, es porque deben existir personas que los obtienen por esta vergonzosa vía.

Algunos son los motivos para que haya centros universitarios en los que exista la estafa y el fraude. Uno de ellos es la **incompetencia**. Lo primero es el ser humano, para que una universidad funcione con un razonable nivel de eficiencia, es fundamental que exista un cuerpo de profesores que tengan estas condiciones y cumplan sus deberes con responsabilidad. En el Ecuador, desde hace unas décadas, se ha extendido la idea de que cada provincia tiene que tener por lo menos una universidad financiada por el estado⁹. Lo que importa es que se la funde y financie como una “reivindicación de la provincia” y otra si es que hay infraestructura humana suficiente; lo de la infraestructura física es secundario pues, al iniciarse con carreras que no requieren laboratorios y otras instalaciones costosas, cualquier lugar es bueno recurriéndose con frecuencia a locales de educación media en horas que no se los usan para este fin.

La carencia de profesores debidamente preparados para la docencia universitaria es grave en muchas de estas nuevas universidades, por una parte los presupuestos son insuficientes para contratar gente calificada de otras partes y, además, no hay suficiente conciencia crítica para que un buen número de escogidos reconozca su insuficiencia

académica. Los títulos concedidos en estas condiciones, distan de reunir los requisitos mínimos que se espera, lo que redundaría en una estafa a la sociedad al entregarle gente carente de capacidad para la profesión que ostentan y, también para los beneficiarios de estos diplomas que tienen un serio déficit académico.

Otra causa de esta situación es el **negocio**. Los costos de una universidad seria son altos debiendo el estado, total o parcialmente, financiar a los centros de estudios para subsidiarlos. Esta diferencia proviene del fuerte desnivel de egresos por la infraestructura y los dineros recaudados por la colaboración de estudiantes o las asignaciones gubernamentales, lo que se agrava en carreras técnicas y de la salud que requieren equipamientos muy costosos. La ayuda internacional, en algunos casos, aminora este problema. La gran ganadora de estos subsidios es la sociedad que contará con personas debidamente preparadas para diversas tareas, pero se trata de una “utilidad” no cuantificable. Hay universidades que funcionan con las colegiaturas que pagan los estudiantes y que, con sentido “empresarial”, más allá de cubrir costos, obtienen utilidades como una fábrica o un almacén. Con este criterio, se da prioridad a las carreras “tiza pizarrón” que requieren un mínimo de infraestructura física con un sentido de “ahorro” siendo las contribuciones estudiantiles elevadas¹⁰. Sin generalizar, porque hay excepciones, este tipo de universidad depende del número de alumnos y una manera de atraerlos es dando facilidades para obtener los títulos pasando estos centros de estudios superiores a depender de los estudiantes que exigen, no precisamente la excelencia académica, sino el “producto final” que es el diploma, sin mayores esfuerzos. Es frecuente en este tipo de universidades que los profesionales sean oportunistas que funcionen con el principio de resultados con el menor esfuerzo y de profesores complacientes. La selección de profesores está condicionada

a estos factores, vale la pena contar con personas calificadas porque atraerían alumnos beneficiando la oferta, en otros casos importa poco la remuneración.

Lograr financiación internacional o interna es otro de los propósitos para crear universidades; a las pensiones que pagan los estudiantes se añaden estos ingresos nacionales. En el caso de los egresos del país, la falta de seriedad en las concesiones y el “clientelismo” tienen, con frecuencia, predominio sobre la calidad del centro de estudios. Más que pensar qué tipo de servicio ofrece la universidad a la que se destinan ingresos, se piensa a qué personas satisfago y qué réditos políticos provienen de este gasto. Aparentemente en el mundo internacional la seriedad de la entrega de fondos tiene relación directa con la seriedad del centro al que se destina la ayuda, pero los hechos demuestran que no hay un ciento por ciento de confiabilidad y que, entre las instituciones que desembolsan estos apoyos en el mundo, hay lo bueno, lo malo y lo feo.

La **vanidad** es otro elemento que tiene peso en estos casos. Para poblaciones menos pobladas, es motivo de vanidad colectiva tener una universidad y, a título individual, también gratifica el ego ser llamado “profesor universitario”. Están muy en boga los curriculum vitae y las “carpetas” en las que constan los méritos de las personas –muy raro sería que alguien hiciera constar en una carpeta los defectos- para obtener algún reconocimiento o posición. Lo real es que sólo consta esta condición y, con frecuencia, la universidad a la que sirven, pero no se habla de la clase de universidad ni de su solvencia y solo una minoría de personas conocen estas fundamentales variables. No están exentas de esta vanidad personas y agrupaciones que consideran realización fundamental en la vida crear y dirigir una universidad, al margen de sus niveles.

No puede haber una universidad sin profesores, como tampoco puede haber sin alumnos. En términos teóricos cada estudiante busca obtener una educación de tercer nivel para, mediante el ejercicio de una profesión, lograr un modo de vida digno y razonable. Desde este punto de vista, mientras más elevado es el nivel académico de una universidad, más alumnos buscarán incorporarse a ella y las universidades de dudoso nivel, carecerían de alumnos lo que llevaría, aplicando un principio de selección de hecho, a que las universidades carentes de calidad desaparecieran y que todos estos centros trataran de elevar lo más que pudieran sus niveles; en conclusión no habría malas universidades sino de diversos niveles partiendo de condiciones más bien elevadas de excelencia. Pero los hechos demuestran lo contrario lo que evidencia que, la seriedad y calidad del título obtenido es una motivación de un alto número de estudiantes, pero, así mismo, los hechos demuestran que universidades de cuestionable calidad cuentan también con alumnos en importantes números y que, en estos casos, las motivaciones son distintas.

Un factor que incide en esta situación es el **económico**, en el sentido de que hay estudiantes sin medios suficientes para realizar estudios fuera de su entorno, lo que les lleva, como única alternativa, a incorporarse a la que existe en el lugar en el que viven, sin tener, como elemento de juicio para su decisión, otras alternativas. Por razones que antes expusimos, son numerosas las universidades ubicadas en ciudades que, por sus peculiaridades, no están en condiciones de contar con elemento humano calificado para dirigir las y organizarlas. En este caso, si se trata de estudiantes de buena fe, son víctimas de estas limitaciones.

Cuando sí hay posibilidades de escoger, es posible que **debilidades en la formación y capacidad** acorralen a estudiantes a universidades poco calificadas, pero también

interviene el factor “facilitismo” que atrae a los que aspiran a obtener el título con el menor esfuerzo, si es que es posible, sin ninguno. En principio hay una contradicción en el sentido de que no importa si el título refleja los estudios realizados y la capacidad para ejercer la profesión; en este caso lo que les interesa es obtener el “cartón” por el cartón”: es decir, lo que sería un medio para organizar en mejores condiciones la vida, se convierte en un fin en sí mismo.

Una primera razón de esta anomalía es el **estatus**, es decir el nivel de prestigio dentro del entorno social del que se forma parte. Poseer un título, mientras más alto mejor, es signo de superioridad sobre aquellos que no lo poseen. En el pasado cumplían esta función los títulos de nobleza y la condición formal de las personas. Debido a limitaciones económicas del estado y a la necesidad de obtener recursos por cualquier camino, los reyes de España pusieron en venta títulos de nobleza con el requisito único de pagar por ellos. En las colonias españolas, jugaba un importante papel para categorizar a las personas su condición racial en cuya cúspide se encontraba el blanco “puro” y en la base indios y negros, pasando por una larga clasificación de personas de sangre mezclada, de “castas” como se llamaba en esos tiempos. Mulatos raciales podían obtener la condición de blancos comprando las “cédulas de gracias al sacar”. Con las diferencias del caso y las condiciones históricas de los tiempos, se podría decir que algo similar ocurre con los títulos universitarios en nuestros días. Poseerlos, dentro de determinados entornos humanos, es lo que cuenta, pues muy poco se pregunta cómo y en dónde fueron obtenidos¹¹.

Sobre todo en el sector público, para el desempeño de determinadas funciones se requiere tener título de determinado nivel; al no estar de por medio exámenes y oposiciones para demostrar la preparación, sino simplemente el “cartón”, hay personas –más de lo que se imagina- que lo

buscan sin esfuerzo sin que sea un óbice pagar una importante suma de dinero. Lo lamentable es que simplemente se señala el **requisito**, pero no hay ningún mecanismo para establecer si realmente responde a los niveles de formación que deberían tener quienes los obtuvieron. Para ser profesor de educación media, por ejemplo, se exige determinado título y alguno de más alto nivel para ser rector de un establecimiento. Por múltiples razones hay personas que para llegar a esas funciones buscan la manera más fácil de obtener el título, recurriendo a universidades a las que poco les importa la calidad académica. Esto ha ocurrido también para posiciones más elevadas como magistrados de la Corte Suprema de Justicia, conociéndose casos de profesionales que, en una muy irregular situación, obtuvieron ese título en una universidad altamente cuestionada.

No faltan quienes con sincera ingenuidad creen que la mera posición de ese diploma mejorará sus condiciones de vida, al margen de si lo usan o no para acceder a alguna posición. No se trata de vanidad, como anteriormente se señaló, sino de un real autoengaño gracias a la complicidad de alguna institución de educación superior que da muy poca importancia a una formación adecuada.

Lo real es que en el Ecuador –y muchos otros países- hay universidades que con seriedad asumen sus responsabilidades y otras que carecen de este sentido ético. Ideal sería que se controle con eficacia los requisitos exigidos para que pueda crearse un centro educativo de este tipo pero, lamentablemente, eso no ocurre ya que, en parte intervienen intereses extra académicos que influyen en la aprobación de la creación de nuevos centros de estudios superiores. Lo ideal sería que las universidades que no reúnan estos requisitos fueran cerradas sin contemplaciones, pero tampoco es posible por razones similares.

Al control de calidad, aplicable con diversos enfoques a los bienes materiales y servicios no materiales, se añade la defensa del consumidor que es el beneficiario o defraudado en esta relación. Si se trata de productos materiales su control es más fácil puesto que se cuenta con parámetros más o menos claros, constatables con objetividad. El precio suele estar en relación directa con la calidad, de manera que si una persona compra algo barato sabe que el rendimiento será menor a si desembolsa más dinero para adquirir algo de mayor precio¹². En el caso de servicios en el que el componente material es secundario, la constatación de la calidad es más complicada ya que pueden intervenir con más peso elementos subjetivos y apreciaciones desde distinto ángulo de lo que se busca y recibe.

En el caso de la educación la situación es compleja; circunscribiéndonos al nivel universitario, hay consenso mayoritario sobre la alta calidad mundial de algunas universidades cuyo mero nombre transmite un mensaje de excelencia. Esta percepción no es gratuita, se ha forjado a lo largo de mucho tiempo y lo ha confirmado el alto éxito de un importante número de sus egresados. Sin llegar a estos niveles mundiales, se puede hablar de un consenso menos preciso con respecto a determinadas universidades del Ecuador, pero el hecho real es que el gran público está expuesto a una amplia oferta para estudios universitarios sin que, en muchos casos, tengan elementos de juicio suficientes para evaluar, situación que tiende a agravarse ya que algunos centros educativos de este nivel recurren a propaganda insistente tratando de mostrar una imagen de alta calidad insistiendo en sus supuestas virtudes y ocultando limitaciones y defectos. Universidades de real calidad no necesitan recurrir a esta propaganda pues la demanda de interesados es alta.

Con todo lo complicado del caso, es necesario que exista una organización de reconocida calidad que se pronuncie oficialmente sobre si las universidades tienen un alto nivel de calidad. Muy difícil sería establecer gradaciones, pero por lo menos certificar si estos centros están debidamente acreditados para cumplir con solvencia sus propósitos y metas con lo cual, el gran público contará con un importante sustento para tomar decisiones relacionadas con la escogencia de lugares de estudio y confiabilidad de los profesionales en ellas graduados. La acreditación que nace de un análisis de la estructura interna, se manifiesta al gran público en credibilidad, es decir, aceptación generalizada del nivel de excelencia de las universidades acreditadas.

En los últimos años se ha estructurado en nuestro país, con el respaldo y auspicio del Consejo Nacional de Educación Superior, el organismo que puede acreditar universidades luego de un largo y complejo proceso. La universidad del Azuay ha sido la primera. En varios de los artículos de esta entrega de Universidad Verdad se hará referencias específicas a cómo se logró este reconocimiento.

NOTAS:

¹ El mensaje está en inglés, lo he traducido para facilitar su lectura.

² Una tendencia generalizada en las bandas y conjuntos musicales es vestir de la manera más informal posible para resaltar sus cualidades artísticas al margen de los componentes “artificiales” como el vestuario.

³ En los últimos tiempos se ha cuestionado la racionalidad como elemento exclusivo del ser humano y, mediante experiencias, se ha demostrado que también se encuentra en el mundo animal pero, aceptando este planteamiento, el siquismo superior funciona en niveles muy distantes de lo que ocurre con los seres humanos.

⁴ En su obra “Las Exclusivas del Hombre” sobre Antropología Filosófica publicada por la Universidad de Cuenca el año 2002 el Dr. Francisco Álvarez González aborda esta temática con enorme riqueza y claridad.

⁵ Ortega y Gasset, maestro de Álvarez González, habla de alteración y ensimismamiento; en el primer caso, lo otro, del latín alter, es el que tiene la iniciativa y en el segundo el “sí mismo” organiza las relaciones con los entornos físico y humano.

⁷ Se habla en nuestros días de un cuarto nivel, el post universitario aunque muchos creen que es parte de la educación superior.

⁸ Una de las acepciones de poder es la capacidad de influir en los demás para que tomen decisiones.

⁹ Esta tendencia se ha ampliado a regiones de provincias, el caso de la Universidad de la Península, en el Guayas es un ejemplo.

¹⁰ En los últimos años, dada la gran demanda, las carreras preferidas por este tipo de universidades son las que tienen que ver con el mundo de los negocios.

¹¹ Al no haber una adecuada regulación para los títulos de máster, algunas universidades hacen un uso ruin de su autonomía al entregarlos en condiciones muy limitadas a elevados costos, fenómeno que se da inclusive a nivel internacional pues hay en países de reconocida solvencia, instituciones que las otorgan en muy poco tiempo con lo que, los que los obtienen, añaden a máster el adjetivo en el exterior.

¹² En los últimos tiempos se distingue entre costoso y caro, en el primer caso las erogaciones son altas por bienes y servicios que se adquieren ya que su elevado costo depende de la alta calidad que se ofrece. En el segundo algo es caro cuando lo que se adquiere es inferior a lo que se ofrece y hay una relación asimétrica con el precio.

Proyección de la Universidad del Azuay

Un enfoque desde la Autoevaluación

Paúl Ochoa Arias

Ingeniero Civil por la Universidad de Cuenca

Profesor de la Universidad del Azuay

Introducción

Las sociedades emergentes de nuestros países requieren, para su desarrollo, que sus instituciones se desempeñen con transparencia, seriedad, coherencia y adecuados niveles de calidad en el cumplimiento de sus funciones.

Por ello, la universidad en el Ecuador, tiene que evidenciar con claridad la pertinencia e impacto de su accionar. Más allá de un cumplimiento legal de la constitución y de la Ley Orgánica de Educación Superior, es un compromiso responsable con la superación de la sociedad.

El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) ha diseñado un modelo que orienta el desarrollo de procesos de autoevaluación institucional de las universidades del país, el mismo que ha sido aplicado por la Universidad del Azuay, y le ha permitido alcanzar la acreditación a la calidad en junio de 2006.

El proceso ha dejado entrever las fortalezas de la institución y también los aspectos en los que existen oportunidades de mejoramiento.

Con el propósito de contribuir a la reflexión sobre los temas de calidad en la universidad y su proyección hacia el futuro se ha desarrollado el presente artículo en tres secciones. En la primera se presentan aspectos que fundamentan el tema de la calidad en la educación superior, los procesos de convergencia europea, los modelos de formación por competencias, la mediación pedagógica. En la segunda se

presentan ciertos resultados del proceso de autoevaluación en la Universidad del Azuay con lo cual; en la tercera sección, se plantean algunas conclusiones y recomendaciones que pretenden orientar el direccionamiento institucional.

En cuestiones de cultura y de saber, sólo se pierde lo que se guarda; sólo se gana lo que se da. Antonio Machado

1. La calidad en la ecuación superior y los aspectos que la contextualizan

1.1 Teoría de la calidad en la educación superior.

La calidad en la universidad puede ser entendida de varias formas, alrededor de ello en una de las sesiones de preparación del documento del proyecto de autoevaluación de la Universidad del Azuay (Abril de 2004), se abordó el tema a partir de las ideas vertidas en el informe Universidad 2000 (BRICALL, 2000, pp. 360 - 365). Conferencia de Rectores de las Universidades españolas y que fueron compartidos por los asistentes.

Se acepta que en general la academia goza de confianza y prestigio en la sociedad para mantener su propio sistema de control de calidad, cuando contempla:

- Calidad de los profesores: por medio de sistemas de selección, promoción y nombramiento.
- Calidad en los estudiantes, a través de sistemas de admisión.
- Calidad de investigación, con las publicaciones y aportes al conocimiento.

- Calidad en los planes de estudio, a través de evaluación y acreditación de programas, cuestionarios, evaluación al profesorado, programas de formación docente.
- Calidad en el personal administrativo y de servicios, por medio de sistemas de selección y formación.

En el informe Universidad 2000, también se hace relación a 6 acepciones de calidad que puede tenerse para la universidad, y estas serían:

- 1) La calidad entendida como excelencia y distinción, por la cual una universidad de calidad se distingue por una de sus características: profesores, estudiantes, recursos financieros, el precio de sus colegiaturas, o simplemente su fama. Esta concepción podría ser útil para ciertas universidades de elite, o para aquellas que intentan diferenciarse por dedicarse a segmentos concretos de la formación o investigación, pero no es un concepto demasiado convincente en el ámbito docente para un sistema universitario público que pretende llegar a una amplia población estudiantil.
- 2) Calidad como una conformidad con ciertos estándares; la acreditación de una universidad para otorgar títulos estaría dentro de este concepto. La acreditación asegura que se cumplen unos estándares previos mínimos de calidad y que el estudiante que ha conseguido aprobar todo el plan de estudios cumple o supera estos requisitos mínimos.
- 3) La calidad concebida como una adecuación a un objetivo o finalidad "*fitness for purpose*". Esto es, el grado de cumplimiento de una misión y objetivos propuestos por la misma institución, por el cual la

calidad se relaciona con la eficacia para alcanzar dichos objetivos.

- 4) La calidad relacionada con la eficiencia y el costo de la Universidad. Tiene que ver con la mejora en el uso de los recursos económicos, humanos, técnicos y de infraestructura.
- 5) La calidad como la aptitud para satisfacer las necesidades de los usuarios, destinatarios o clientes. Este es un concepto plenamente aceptado en la industria y en los servicios; pero que tiene su resistencia para el caso de las universidades.
- 6) Un nuevo concepto de calidad, se refiere a la capacidad de transformación y cambio de la universidad, concebido paralelamente al concepto de gestión de calidad total, que enfatiza en la gestión del cambio ante las nuevas demandas de la sociedad, de mejora y reingeniería de procesos, de introducción de la tecnología actual, de adaptación de los recursos humanos y de nuevas formas de organización institucional.

La aparición de nuevos conceptos de calidad no elimina la validez de los conceptos anteriores. Es por ello que se ha definido la calidad como un concepto multidimensional y complejo.

1.2 La autoevaluación con fines de acreditación en las universidades ecuatorianas (El modelo CONEA).

En los últimos 15 años, la Universidad Ecuatoriana comenzó un proceso de apertura hacia temas relativos a la rendición social de cuentas, la evaluación y la acreditación.

Esta iniciativa ha provocado una positiva reacción de todos los sectores de la sociedad ecuatoriana. (CONEA, 2003, Vol. 1, p. 10).

El Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP hoy CONESUP), lideró estos conceptos en consonancia con las necesidades nacionales y las declaraciones de su propia misión, de acuerdo al Art. 70 de la Constitución.

La Ley Orgánica de Educación Superior, aprobada mediante Ley No. 16, publicada en el Registro Oficial No. 77, del 15 de mayo del 2000, en el Art. 90, señala: “Se establece el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que funcionará en forma autónoma e independiente, en coordinación con el CONESUP. Al Sistema, que integrará la autoevaluación institucional, la evaluación externa y la acreditación, deberán incorporarse en forma obligatoria las universidades, las escuelas politécnicas y los institutos superiores técnicos y tecnológicos del país”. Este organismo (SEAES) es el garante de la calidad de las instituciones ante la opinión pública, es el que avaliza la fe pública como lo establece el Art. 79 de la misma Constitución.

Según el Art. 92 de la Ley Orgánica de Educación Superior: “El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior estará dirigido por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, que se establece como organismo independiente del CONESUP...”, al mismo que se lo conoce como CONEA.

El CONEA inicia su trabajo fundamentándose en las actividades realizadas por el entonces CONESUP, revisando los procedimientos y ajustándolos para su aplicación, con ello logra establecer un marco reglamentario y una

metodología destinada a que las universidades realicen los procesos de autoevaluación con fines de acreditación.

Al referirse a la autoevaluación, el Art. 24 del Reglamento General del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, señala: “La autoevaluación es el riguroso y sistemático examen que una institución realiza, con amplia participación de sus integrantes a través de un análisis crítico y un diálogo reflexivo sobre la totalidad de las actividades institucionales o de un programa específico, a fin de superar los obstáculos existentes y considerar los logros alcanzados, para mejorar la eficiencia institucional, y alcanzar la excelencia académica”.

En el Art. 25 del Reglamento General del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, se establece que los referentes obligatorios de la autoevaluación son los siguientes:

- a) Las características y estándares de calidad aprobados por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación; y (ver Anexo 1)
- b) La Misión, visión, propósitos y objetivos institucionales o del programa, de la institución del Sistema Nacional de Educación Superior en la cual se realice la autoevaluación.

Las fases de la autoevaluación establecidas metodológicamente por el CONEA (CONEA, 2003. Vol 3. 17) son tres: planificación, desarrollo y planes de mejoramiento. La primera se subdivide en capacitación inicial, organización, diseño del proyecto y socialización del diseño; la segunda en capacitación para la ejecución, ejecución, análisis y valoración de la información, preparación del borrador del informe, socialización del informe y elaboración del informe final; y, la tercera que está articulada a la planificación institucional e

implementación de acciones, tal como se puede observar en el Figura N° 1.1

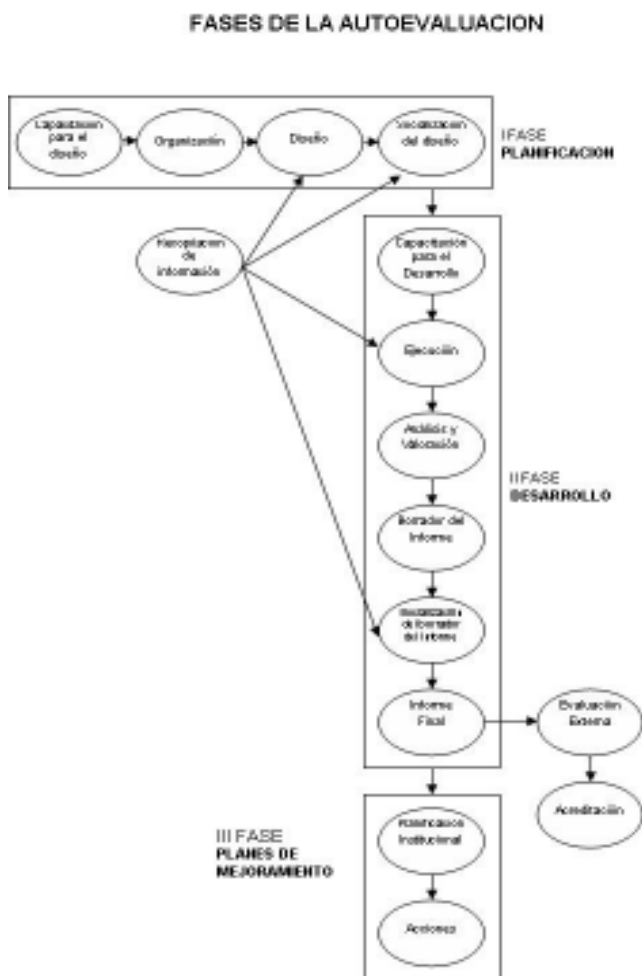


Figura1.1. Las fases del proyecto de Autoevaluación

Una vez concluida la autoevaluación, la institución puede solicitar al CONEA la evaluación externa, la misma que consiste en un examen que el CONEA realiza sobre las actividades integrales de la universidad, con el propósito de verificar que su desempeño cumple con las características y estándares de calidad en concordancia con la misión, la visión, propósitos y objetivos institucionales, de tal manera que el CONEA pueda certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad institucional (CONEA, 2005, Vol. 5, 11).

El examen se efectúa a través de evaluadores externos (pares académicos de otras universidades), siendo la base de su trabajo, el informe de autoevaluación de la Universidad.

Tomando en consideración el informe de autoevaluación y el informe de evaluación externa, el CONEA puede conceder la acreditación institucional a la Universidad solicitante, conforme lo señalado en el Art. 45 del Reglamento General del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que estipula tres posibilidades:

- a) La acreditación.
- b) La acreditación condicionada a la introducción de cambios señalados en la resolución, y
- c) la negativa de la acreditación

La acreditación institucional para la Universidad es temporal y debe renovarse cada cinco años.

1.3 El modelo sistémico

Se le conoce así al tipo de enfoque con el cual se esquematiza la organización de elementos o unidades (provenientes de las ciencias físicas, biológicas y sociales) a fin de someterlos a estudio descriptivo, inferencial o analítico.

El concepto de sistema arranca del problema de las partes y el todo, ya discutido en la antigüedad por Hesíodo (siglo VIII a.C.) y Platón (siglo IV a.C.) Sin embargo, el estudio de los sistemas como tales no preocupa hasta la Segunda Guerra Mundial, cuando se pone de relieve el interés del trabajo interdisciplinar y la existencia de analogías en el funcionamiento de sistemas biológicos y automáticos. Este estudio se formaliza en los años cincuenta cuando Ludwig von Bertalanffy propone su Teoría General de Sistemas.

A un sistema se lo ha definido de varias formas (DAEDALUS, 2006):

“Un **sistema** es un conjunto de unidades en interrelación” L. von Bertalanffy (1968)

“**Sistema** es una totalidad organizada, hecha de elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos con relación a los otros en función de su lugar en esa totalidad.” Ferdinand de Saussure (1931).

“**Sistema** es un todo integrado, aunque compuesto de estructuras diversas, interactuantes y especializadas. Cualquier sistema tiene un número de objetivos, y los pesos asignados a cada uno de ellos pueden variar ampliamente de un sistema a otro. Un sistema ejecuta una función imposible de realizar por una cualquiera de las partes individuales. La complejidad de la combinación está implícita.” IEEE Standard Dictionary of Electrical and Electronic Terms.

Resumiendo, de las definiciones se pueden extraer unos aspectos fundamentales del concepto **Sistema**:

- La existencia de elementos diversos e interconectados.
- El carácter de unidad global del conjunto.

- La existencia de objetivos asociados al mismo.
- La integración del conjunto en un entorno.

Los elementos que componen al sistema, no se refieren al campo físico (objetos), sino más bien al funcional. De manera que las funciones básicas realizadas por el sistema son tres: entradas, procesos y salidas.

- Las entradas son los ingresos del sistema que pueden ser recursos materiales, recursos humanos o información. Las entradas constituyen la fuerza de arranque que suministra al sistema sus necesidades operativas.
- Los procesos transforman una entrada en salida, como tal puede ser una máquina, un individuo, una computadora, un producto químico, una tarea realizada por un miembro de la organización, etc. En la transformación de entradas en salidas debemos saber siempre cómo se efectúa esa transformación. Con frecuencia el procesador puede ser diseñado por el administrador. En tal caso, este proceso se denomina “caja blanca”. No obstante, en la mayor parte de las situaciones no se conoce en sus detalles el proceso mediante el cual las entradas se transforman en salidas, porque esta transformación es demasiado compleja. Diferentes combinaciones de entradas o su combinación en diferentes órdenes de secuencia pueden originar diferentes situaciones de salida. En tal caso la función de proceso se denomina una “caja negra”.
- Las salidas de los sistemas son los resultados que se obtienen de procesar las entradas. Al igual que las entradas estas pueden adoptar la forma de productos, servicios e información. Las mismas son el resultado

del funcionamiento del sistema o, alternativamente, el propósito para el cual existe el sistema. Las salidas de un sistema se convierten en entradas de otro, que la procesará para convertirla en otra salida, repitiéndose este ciclo indefinidamente.

Las relaciones son los enlaces que vinculan entre sí a los objetos o subsistemas que componen a un sistema complejo (flujos).

Un sistema siempre estará relacionado con el contexto que lo rodea, o sea, el conjunto de objetos exteriores al sistema, pero que influyen decididamente a éste, y a su vez el sistema, aunque en una menor proporción, influye sobre el contexto; se trata de una relación mutua de contexto-sistema.

La retroalimentación se produce cuando las salidas del sistema o la influencia de las salidas del sistema en el contexto, vuelven a ingresar al sistema como recursos o información.

1.3.1 El modelo sistémico en la estructura universitaria

Las universidades en la actualidad tienden a acoger el modelo sistémico de Educación para adoptar una política que guíe los procesos dirigidos al desarrollo de un centro de Educación Superior y atender las necesidades y fortalecer las iniciativas.

La autoevaluación concibe el trabajo universitario como un sistema que contempla un componente de entrada que tiene que ver con el contexto y el uso de los recursos; un componente de procesos: la interacción de los recursos humanos, tanto en la formación como en la investigación,

gestión y vinculación con la colectividad; de ello resulta un componente final que se traduce en los resultados, esto es los profesionales, producción científica y tecnológica y servicios que se ponen a disposición de la sociedad para el impulso del desarrollo nacional o regional con ética y principios humanísticos.



Figura 1.2. El trabajo universitario visto como sistema (tomado de Universidad del Azuay, 2004)

1.4 Los espacios comunes de educación superior -el caso europeo-

A partir de la integración económica y social de la Unión Europea, se planteó la conveniencia de hacerlo en el tema de la educación superior. La propuesta perseguiría “Convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer

económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Comisión Europea, 2000), fomentando el crecimiento económico, la competitividad internacional y la cohesión de dicha comunidad. Como resultado de esta iniciativa surge lo que se denomina “El Espacio Europeo de Educación Superior - EEES-”.

Tres son los componentes importantes de este sistema: El sistema europeo de créditos (ECTS); la estructura de grados y postgrados; y, la calidad y la acreditación, tal como se observa en la siguiente imagen:

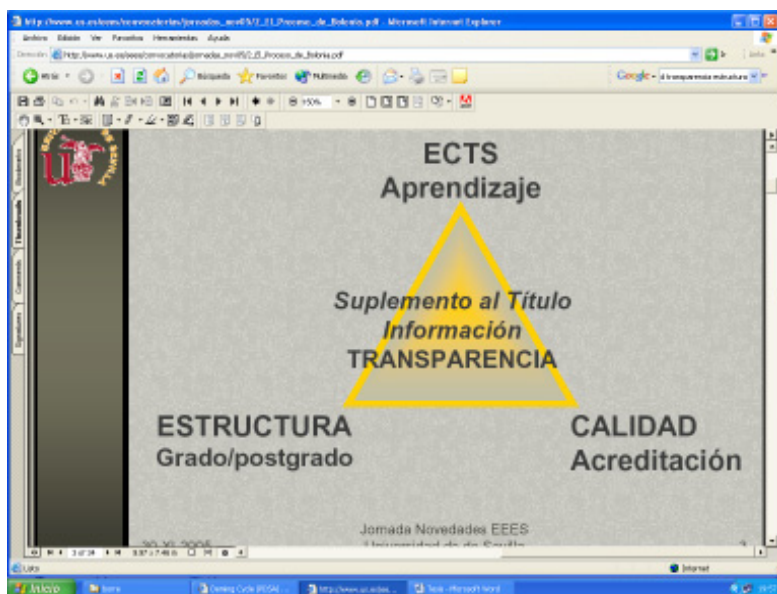


Figura 1.3. Los componentes del EEES (Tomado de la documentación oficial del Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación y Ciencia de España)

La Declaración de Bolonia, suscrita por los Ministros de Educación de 29 países europeos reunidos en esa ciudad, los días 18 y 19 de junio de 1999, marca el inicio oficial del proceso de convergencia hacia un espacio europeo de educación superior, en el que participan todos los estados miembros de la Unión Europea y otros países que se han adherido al proceso, entre ellos 18 países latinoamericanos, incluido el Ecuador.

Uno de los propósitos de la Declaración de Bolonia es que este proceso, que debe culminar en 2010, se desarrolle de manera armoniosa y consensuada, de allí que distintas instituciones y organismos implicados en la enseñanza superior, han venido manteniendo una serie de encuentros y reuniones en distintas ciudades de Europa.

En marzo de 2001 tuvo lugar en Salamanca la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, al término de la cual, se realizó una declaración dirigida a los ministros europeos de educación, reunidos en Praga en mayo de ese mismo año. En la reunión de Praga, 32 países europeos ratificaron los objetivos de Bolonia y acordaron mantener un próximo encuentro que tuvo lugar en Berlín, los días 18 y 19 de septiembre de 2003 bajo el título “Realizando el espacio europeo de educación superior”. En esta conferencia se adoptó el acuerdo de admitir en el proceso de Bolonia a siete nuevos miembros (Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, Santa Sede, Rusia, Serbia y Montenegro, y Macedonia).

Un cuarto encuentro de ministros responsables de educación superior de 40 países europeos, dentro del proceso de Bolonia, tuvo lugar en Bergen los días 19 y 20 de mayo de 2005.

1.4.1 Objetivos del EEES

Son seis los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia (EEES, 1999):

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos: grado (Bácherlor) y postgrado (Máster y Doctor).
- El establecimiento de un sistema común de créditos, denominado ECTS.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

1.4.2 El sistema europeo de créditos (ECTS)

Es un sistema que permite medir el trabajo que deben realizar los estudiantes para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para superar las diferentes materias de su plan de estudios.

La actividad de estudio (entre 25 y 30 horas por crédito) incluye el tiempo dedicado a clases lectivas, horas de estudio, tutorías, seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, así como las exigidas para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones.

El objetivo es el de facilitar la movilidad de los estudiantes mediante la utilización de créditos comunes. Un año académico representa un total de 60 créditos.

Los títulos de grado (Bácherlor), requieren de 180 a 240 créditos, los de Master de 60 a 120 créditos y para el doctorado se requiere mínimo 300 créditos (pudiendo contar con el aporte de los créditos obtenidos en el masterado)

1.4.3 Retos y compromisos para el futuro

El sistema europeo se propone trabajar en:

- Consolidar un sistema de becas y ayudas al estudiante, que garantice el acceso a los estudios universitarios de grado y postgrado a todos los ciudadanos en igualdad de oportunidades y que elimine los obstáculos actuales para la movilidad.
- Transformar el sistema educativo basado en la “enseñanza” a otro basado en el “aprendizaje”.

Este proceso de mejora debe ser interactivo y se sustenta en tres principios:

- Mayor participación y autonomía del estudiante.
- Utilización de metodologías más activas: casos prácticos, trabajo en equipo, tutorías, seminarios, tecnologías multimedia.

- Papel del profesor como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos.

Las universidades europeas, partiendo del reconocimiento de la doble misión de docencia e investigación, pretenden colocarse a la vanguardia del pensamiento y convertirse en el referente de los modelos que proponga la sociedad del conocimiento.

El gran desafío de este sistema universitario, es el de hacer posible que en el año 2010 se pueda contar con un espacio común de educación que permita la movilidad de los estudiantes europeos que puedan beneficiarse de periodos de estudio fuera de su país de origen y también a los docentes y al personal de administración de las universidades.

El sistema de estudios será flexible de manera que cada estudiante podrá diseñar su propio currículo, basado en una estructura de títulos y crédito armónica y comparable, con una amplia oferta de cursos y contenidos, así como títulos conjuntos y dobles titulaciones.

Con ello se pretende alcanzar dos objetivos estratégicos para Europa:

- El incremento del empleo en la Unión Europea
- La conversión del sistema europeo de educación superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Con el propósito de facilitar el recorrido de las instituciones hacia el EEES, se ha implantado un mecanismo denominado Tuning, el cual se enfoca a la estructura y los contenidos de los estudios con el propósito de alcanzar la convergencia respetando la diversidad propia de cada país (ANECA, 2004, p. 39).

1.4.4 El proyecto Tuning

Nació como un proceso que aporta a la viabilización de la convergencia en la educación superior europea (Beneitone, 2005), creando una base para la comparabilidad y transparencia de las estructuras de las titulaciones que orienten no solamente a los contenidos o conocimientos sino también a las competencias generales y específicas de la enseñanza aprendizaje.

Más de 150 universidades europeas trabajan en el proyecto Tuning de manera que participa una universidad por país en cada una de las 9 áreas temáticas seleccionadas: Administración, Química, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física, Enfermería y Estudios Europeos.

La participación de la universidades en los procesos Tuning, contempla el estudio de las necesidades de la sociedad concretadas en perfiles profesionales y académicos así como las competencias y resultados de los aprendizajes (ANECA, 2994, p. 39).

En el marco del proyecto Tuning (Comisión Europea, 2003), se ha elaborado una metodología que tiene como fin entender los planes de estudios y hacerlos comparables. Se han elegido cuatro grandes ejes de acción: 1) competencias genéricas, 2) competencias disciplinarias específicas, 3) el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación, y 4) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

En cada eje se ha trabajado siguiendo un proceso definido. El punto de partida consistió en información

actualizada sobre la situación a escala europea. A continuación se reflexionó sobre esta información, que fue debatida por equipos de expertos en los ámbitos temáticos relacionados. El trabajo de estos equipos, validado por las redes europeas correspondientes, facilitó la comprensión, el contexto y las conclusiones que podrían ser válidas a escala europea. Los cuatro ejes de acción permitirán a las universidades «afinar» sus planes de estudios sin perder su autonomía y su capacidad de innovación.

La idea de crear algo similar en América Latina (Universidad de Deusto, 2004) surgió en el marco de la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe que se celebró en octubre de 2002, en Córdoba. Desde entonces, un grupo de universidades europeas y latinoamericanas de 18 países (entre ellas las ecuatorianas por iniciativa del CONESUP) están ejecutando el proyecto Tuning desde el año de 2004.

Los cambios educativos exigen que, entre otros aspectos, se deba considerar el sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana (Fraile, 2005), y en el se propende a que:

- El currículum se perciba de forma holística.
- El docente actúe como agente facilitador o mediador en la construcción que del conocimiento hace el estudiante.
- El docente sepa utilizar su experiencia, reconstruyendo y reorganizando el conocimiento del estudiante.
- Las experiencias previas de los estudiantes son importantes en el desarrollo del significado sobre el currículum.
- La libertad personal es uno de los valores centrales.

- La diversidad y el pluralismo son fines y medios para lograr esos fines.

1.5 Formación universitaria por competencias

Se ha dicho por parte de algunos autores (LARRAÍN, GONZALEZ, 2004) que la competencia es un saber hacer con conciencia. Es un **saber en acción**, que tiene como propósito modificar la realidad y no solamente describirla, saber el *qué*, pero también un saber *cómo*. Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

De acuerdo con estos autores, las competencias se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (*saber conocer*), procedimental (*saber hacer*) y actitudinal (*saber ser*).

Las competencias se podrían clasificar de diversas maneras, pero en general existe cierto consenso en la literatura sobre el tema para describirlas como: competencias básicas o instrumentales; competencias genéricas, transversales, intermedias, generativas o generales, y las competencias específicas, técnicas o especializadas.

- Competencias básicas. Son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que, normalmente se adquieren en la formación general y permiten el ingreso al trabajo. Ejemplo: Habilidad para la lecto-escritura, comunicación oral, cálculo.
- Competencias genéricas. Se relacionan con los comportamientos y actitudes de labores propias de

diferentes ámbitos de producción. Ejemplo: Capacidad para trabajar en equipo; saber planificar, habilidad para negociar.

- Competencias específicas. Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales. Ejemplo: Operación de maquinarias especializadas, formulación de proyectos de infraestructura.

Entre las principales ventajas de una formación por competencias, de acuerdo a Larraín y González (2004), estarían las siguientes:

- Permite evaluar mejor los aprendizajes al momento de egreso.
- Hace más expedita la comunicación con los empleadores y permite dar mayores garantías de las capacidades de los egresados.
- Facilita la inserción laboral y ajusta la oferta a los requerimientos para distintas áreas de desempeño profesional.
- Genera mayor productividad temprana de los egresados.

Para el trabajo en el proyecto Tuning, se han tomado de partida algunas competencias universitarias, en el informe final de la fase 1 de dicho proyecto (GONZÁLEZ, Julia. WAGEENAR, Robert, 2003), constan las siguientes competencias:

COMPETENCIAS Y DESTREZAS GENÉRICAS:

Competencias instrumentales: competencias que tienen una función instrumental.

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organizar y planificar.
- Conocimientos generales básicos.
- Conocimientos básicos de la profesión.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Habilidades básicas de manejo del computador.
- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

Competencias interpersonales: son capacidades individuales relativas al poder de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica

- Capacidad crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar.
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
- Compromiso ético.

Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la

sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan.

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Habilidades de investigación.
- Capacidad de aprender.
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
- Liderazgo.
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma.
- Diseño y gestión de proyectos. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Preocupación por la calidad.
- Motivación de logro.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

Primer ciclo: (corresponden al bachillerato)

- Demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización;
- Comunicar en forma coherente el conocimiento básico adquirido;
- Colocar la información nueva y la interpretación en su contexto;
- Demostrar que comprende la estructura general de la disciplina y la conexión con sus sub-disciplinas;
- Demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías;
- Implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina;

- Demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina;
- Demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas;
- Tener buen dominio de un campo de especialización en su disciplina a nivel avanzado. Esto significa en la práctica estar familiarizado con las últimas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas;
- Ser capaz de seguir e interpretar críticamente los últimos adelantos en la teoría y en la práctica.

Segundo ciclo: (corresponde a maestrías y salidas profesionales)

- Tener suficiente competencia en las técnicas de investigación independiente y ser capaz de interpretar los resultados a nivel avanzado;
- Ser capaz de hacer una contribución original, si bien limitada, dentro de los cánones de su disciplina; por ejemplo, una tesis final;
- Mostrar originalidad y creatividad con respeto al manejo de su disciplina;
- Haber desarrollado competencias a un nivel profesional.

1.6 El sistema ISO 9001:2000

La Organización Internacional de Normalización (ISO), establece directrices para apoyar a las organizaciones que proporcionan servicios educativos de cualquier tipo y nivel en la implementación de un sistema de gestión de la calidad eficaz que cumpla con los requisitos de la norma ISO 9001:2000.

La norma internacional promueve un enfoque basado en procesos cuando se desarrolla, implementa y mejora la eficacia de un sistema de gestión de la calidad para aumentar la satisfacción del cliente mediante el cumplimiento de requisitos. (ISO, 9001:2000, 2003)

El modelo de un sistema de gestión de calidad basado en procesos se muestra en la figura 1.4.

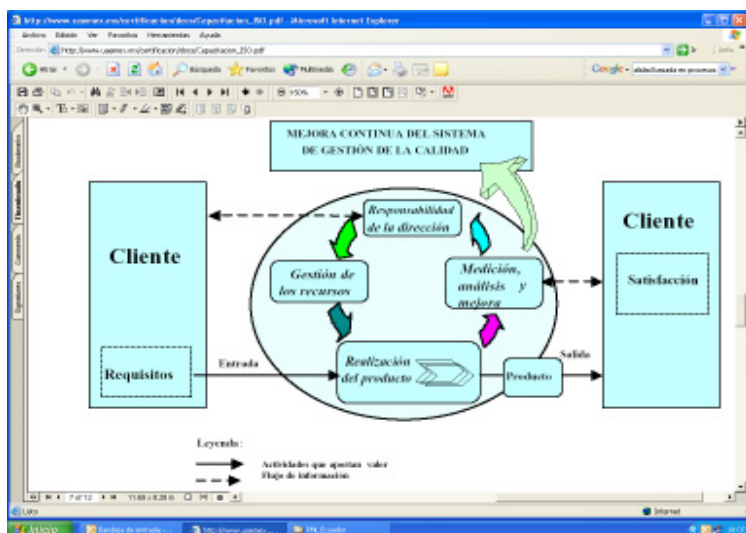


Figura 1.4. Modelo de un sistema de gestión de la calidad basado en procesos

(Tomado de: Directrices para la aplicación de la norma ISO 9001:2000 en educación. ISO/IW2/FD N6. DGN –México)

Una actividad que utiliza recursos y que los gestiona con el fin de permitir que los elementos de entradas se transformen en resultados, se puede considerar como un proceso. Se puede observar que los requisitos establecidos por los clientes constituyen la entrada del sistema y la

satisfacción de estos clientes con respecto al cumplimiento de los requisitos constituye la salida. El sistema de gestión lo forman entonces los procesos del sistema (ver modelo sistémico numeral 1.1 de este documento).

A todos los procesos se les pueda aplicar la metodología conocida como la ruta de la calidad “Planificar - Hacer - Verificar - Actuar” (PHVA), o círculo de Deming.

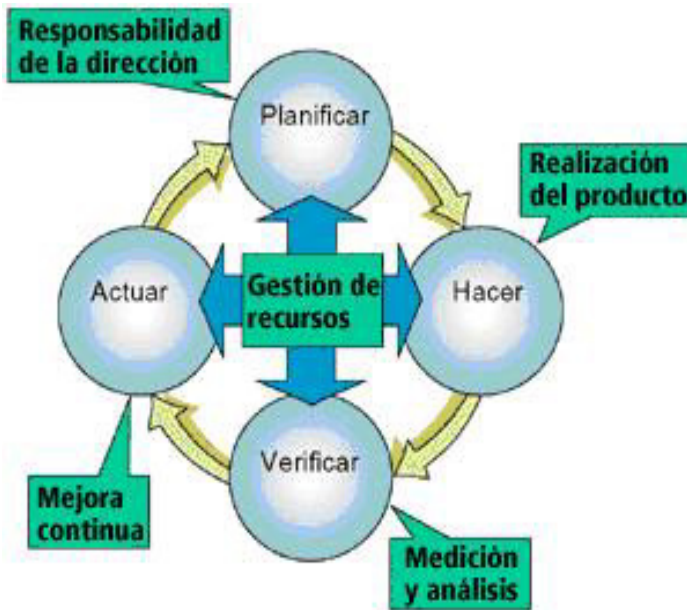


Figura 1.5. La ruta de la calidad
(Tomado de: ISO 900:2000 http://www.reinisch.es/Empresa/ISO9001_2000.htm)

La misma que puede describirse como:

Planificar: Establecer los objetivos y procesos necesarios para conseguir resultados de acuerdo con los requisitos del cliente y las políticas de la organización.

Hacer: Implementar los procesos

Verificar: Realizar el seguimiento y la medición de los procesos y los productos respecto a las políticas, los objetivos y los requisitos para el producto e informar sobre los resultados.

Actuar: tomar acciones para mejorar continuamente el desempeño de los procesos.

1.7 Mediación pedagógica

La teoría educativa de la mediación pedagógica tiene su desarrollo de manera especial en la educación universitaria y sus autores son Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo.

“La mediación pedagógica consiste en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje” (PRIETO, 2004 a, p. 16), y se sostiene en 10 aspectos fundamentales:

- 1.- El respeto al otro
- 2.- La comunicabilidad
- 3.- La participación
- 4.- El umbral pedagógico
- 5.- Aprendizajes significativos
- 6.- El aprender para
- 7.- La riqueza del contexto
- 8.- El valor de la expresión
- 9.- El ambiente educativo

10.- Lo no pedagógico

Promover y acompañar el aprendizaje busca entonces propiciar el desarrollo de capacidades como el producto de un ejercicio de pensar, haciéndolo de forma reflexiva, organizada, sistematizada, analítica, cuestionadora, propositiva, fundamentada, verificable, contrastable y atendiendo al respeto de la diversidad de pensamiento como fundamento de una práctica coordinada de trabajo cooperativo inter y transdisciplinario.

En este proceso, la comunicación resulta la base para la construcción y apropiación de conocimientos, así como para el fomento de las capacidades y habilidades iniciales de los estudiantes, y es un preámbulo necesario para la internalización de nuevos conocimientos, reconociendo la importancia de lo que se ha dado en llamar “el umbral pedagógico”.

Uno de los aspectos importantes de la propuesta de Prieto (Prieto, 2004 a, p 134) tiene que ver con las prácticas de aprendizaje, en ellas se buscan tres niveles de desarrollo que se los propone como:

- Saber
- Saber hacer
- Saber ser

“El *saber* está formado por conceptos, metodologías, reflexiones, informaciones, discursos a través de los cuales aprende y expresa.

El *saber hacer* consiste en la aplicación del saber, en cualquier ámbito de la cultura y de la relación social.

El *saber ser* consiste en los valores que sostienen sobre todo el hacer, porque en éste tomamos decisiones y comprometemos a menudo a otras personas.”

Para cada uno de los tres saberes, interesa propiciar el desarrollo de ciertas capacidades. Esto es lo que, en otros modelos pedagógicos, se ha dado en llamar como “competencias”, Prieto las propone así:

“Saber:

- Capacidad de síntesis;
- Capacidad de análisis;
- Capacidad de comparar;
- Capacidad de relacionar temas y conceptos;
- Capacidad de evaluar,
- Capacidad de proyectar;
- Capacidad de imaginar;
- Capacidad de completar procesos con alternativas abiertas;
- Capacidad de expresión;
- Capacidad de observación;

Saber hacer:

- Capacidad de recrear y reorientar contenidos;
- Capacidad de planteamiento de preguntas y respuestas;
- Capacidad de imaginar situaciones nuevas;
- Capacidad de introducir cambios en el texto;
- Capacidad de proponer alternativas a situaciones dadas;
- Capacidad de prospección;
- Capacidad de recuperación del pasado para comprender y enriquecer procesos presentes;
- Capacidad de innovar en aspectos tecnológicos;

Saber ser:

- Continuidad de entusiasmo por el proceso;
- Continuidad de la tarea de construir el propio texto;
- Capacidad de hacer frente críticamente al texto;
- Ampliación y sostenimiento de una actitud investigativa;
- Relación positiva con el contexto;
- Capacidad de relación teoría práctica;
- Capacidad de evaluar y analizar las relaciones que se dan en su contexto;
- Capacidad de relacionar los temas estudiados con personas que pueden aportar a ellos;
- Capacidad de vinculación, capacidad de respeto por los demás;
- Capacidad de aportar a modificaciones de relaciones para hacerlas más significativas;
- Capacidad de relación grupal;
- Capacidad de involucramiento con su comunidad, en equipo;
- Capacidad de creación y sostenimiento de redes;"

Adquirir estos niveles de destrezas, habilidades, capacidades, en general "competencias", tiene para Prieto (2004 b, pp. 80-97) una forma de propiciarse y esta es: "Aprender de manera activa".

2. Procedimientos utilizados en la autoevaluación de la Universidad del Azuay y sus resultados.

Los procedimientos y los resultados trabajados y sistematizados a partir del proyecto de autoevaluación institucional de la Universidad del Azuay, enfocándose desde la perspectiva de las unidades académicas (Facultades), permiten lecturas diferentes de la realidad de la Universidad.

2.1 Recopilación y sistematización de datos (proceso de autoevaluación en la Universidad del Azuay)

Los procesos de autoevaluación en la Universidad del Azuay tuvieron sus inicios con el sistema de evaluación a los docentes (enero de 1995), así como en la participación con el CONUEP (ahora CONESUP), en las primeras acciones de implementación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (1999).

Diversas reuniones de Planificación han servido para el análisis integral de la calidad de los servicios que brinda la Universidad y la proposición de líneas de acción para mejorarlas (Universidad del Azuay, 2005), como son las realizadas en Uzhupud (1990); Gualaceo (julio 1997 y mayo 2000) y Cuenca 2002.

A partir del año 2002, todos los Planes Operativos Anuales de la Universidad del Azuay se diseñaron de manera que se pueda también verificar el cumplimiento de lo establecido en el sistema de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en el Ecuador, y han generado acciones sistemáticas de mejoramiento en los campos que lo han requerido.

Con el nombramiento de la Comisión de Evaluación Interna y de su Comité Técnico (marzo 2004) se iniciaron formalmente las actividades de autoevaluación institucional de la Universidad del Azuay con fines de acreditación. A grandes rasgos y en consonancia con lo indicado en la figura 1.1 de este documento, el procedimiento puede resumirse en:

Fase de Planificación (marzo – diciembre de 2004):

- Elaboración de la propuesta a implementarse para desarrollar el proyecto, recogida en el documento denominado “Proyecto de Autoevaluación Institucional de la Universidad del Azuay con fines de Acreditación”, entregado al CONEA en agosto de 2004.
- Aprobación del proyecto por parte del CONEA (noviembre de 2004),
- Suscripción del convenio de cooperación entre el CONEA y la Universidad del Azuay para la ejecución del proyecto (diciembre de 2004)

Fase de Desarrollo (enero – octubre de 2005):

- Diseño del proceso de difusión
- Difusión del proyecto a la comunidad universitaria, consistente en :
 - a) Entrega por parte de la Comisión de Evaluación Interna y de su Comité Técnico, del documento impreso del proyecto a todas las unidades académicas y a las autoridades de la Universidad;
 - b) Presentación del documento indicado en el sitio Web de la Universidad para difundirlo masivamente;
 - c) Elaboración de un número especial de la revista Coloquio
- Elaboración de materiales de difusión (trípticos, afiches y gigantografías)
- Conferencias informativas
- Asignación de fechas y mecanismos para recolección de datos

- Elaboración y difusión del documento “Caracterización de la Universidad del Azuay”
- Socialización preliminar de las preguntas, con el apoyo y participación de las diferentes instancias de la comunidad universitaria (docentes, administrativos y estudiantes)
- Uso y aplicación del software desarrollado para el efecto.
- Proceso de recopilación de datos de todos los miembros de la institución además informantes externos (abril – julio de 2005), cuyo detalle se observa en el siguiente cuadro:

Ítem	Descripción	# informantes
1	Rector	1
2	Autoridades	4
3	Directivos de Facultades	35
4	Secretaría General	1
5	Consejo Ejecutivo (Planificación)	4
6	Decano General Administrativo Financiero	1
7	Vicerrector (Dirección Académica)	1
8	Recursos humanos	1
9	Bienestar universitario	3
10	Decano General de Investigaciones	1
11	Relaciones Públicas	1
12	Comisión de Vinculación	40
13	Departamento de construcciones	1
14	Servicios informáticos	2
15	Docentes	299
16	Estudiantes	4200
17	Trabajadores	158
18	Egresados profesionales	1796
19	Informantes calificados	17
	Total de Informantes:	6566

Cuadro 2.1. Informantes del proyecto de autoevaluación

- Alta participación de los informantes en el proceso.
 - 299 docentes (94.63% del total);
 - 158 empleados y trabajadores, (93.5%);
 - 4200 estudiantes (93.63%);
 - 1796 Egresados;
 - Otros (113).
- Procesamiento y análisis de la información
- Conocimiento y difusión del borrador de informe final a la comunidad universitaria (septiembre de 2005)
- Elaboración del informe final de autoevaluación y entrega al CONEA el 31 de octubre de 2005.

Fase Planes de mejoramiento (noviembre de 2005 – hasta la fecha)

- Ejecución de los procesos de mejoramiento por la vía de la ejecución del Plan Operativo Anual 2006, el mismo que se diseñó a partir de las propuestas de mejoramiento establecidas en el informe final de autoevaluación.

Con la entrega del informe final de autoevaluación, la Universidad del Azuay solicitó al CONEA el proceso de acreditación. Para el efecto, el CONEA designó al Comité de Evaluadores Externos, quienes realizaron su trabajo durante la visita a la institución del 20 al 24 de marzo de 2006, el informe que este comité ha presentado y las observaciones que la Universidad del Azuay hiciera al mismo (18 de abril de 2006), han servido para que el CONEA resuelva otorgar la acreditación a la Universidad del Azuay (8 de junio de 2006), siendo la primera universidad acreditada en el Ecuador.

2.2 Procesamiento de datos

En el proyecto de autoevaluación de la Universidad del Azuay, se procesaron los datos con un nivel de tratamiento global, esto es para toda la institución; por lo cual, los resultados, el análisis y las conclusiones se mostraron para toda la Universidad.

En el presente trabajo los datos se han procesado de forma segmentada conforme su procedencia, con ello se facilita una lectura que posibilite apreciar diferencias en su interior; permitiendo que los resultados, análisis y conclusiones se obtengan para cada una de las unidades académicas y tipos de informantes.

2.3 Análisis de la información

A fin de establecer criterios de partida para la comparación de los datos, conviene tener presentes los resultados globales que, a nivel institucional, se obtuvieron en el proyecto de autoevaluación, los mismos que de manera resumida se observan en la siguiente tabla (Universidad del Azuay, 2005, p. 19):

RESULTADOS GLOBALES – APRECIACIÓN DE LOS INFORMANTES

FUNCIÓN	ÁMBITO	PONDERACIÓN		PORCENTUAL (%)		
		POR ÁMBITOS	Integral	POR ÁMBITOS	Integral	POR FUNCIONES
1. Gestión administrativa	Misión y plan institucional	4.09	4.09	81.8	78.24	78.76
	Administración y Gestión	13.87		81.57		
	Presupuesto y recursos financieros	5.35	23.47	78.42		
	Bienestar universitario	4.26		70.95		
2. Docencia	Docencia y formación de recursos humanos	23.74	35.67	79.12	75.9	79.12
3. Investigación	Investigación científica y tecnológica	11.94		70.21		70.21
4. Vinculación con la colectividad	Interacción social	7.57	13.97	75.75	77.59	77.59
	Impacto institucional	6.39		79.88		
Totales		77.2	77.2			
Promedio ponderado				77.2	77.2	77.2

Cuadro 2.2 Resultados globales del proyecto de autoevaluación

(Tomado de “Informe final Proyecto de Autoevaluación Institucional de la Universidad del Azuay con Fines de Acreditación”. Comisión de Evaluación Interna, 2005)

2.3.1 Análisis por Facultades

Una parte de los datos obtenidos en el proyecto de autoevaluación institucional de la Universidad el Azuay se ha procesado de manera que se puede presentar, para las diferentes facultades y desde la percepción de sus estudiantes y docentes, resultados correspondientes a diferentes aspectos institucionales consultados, atendiendo

a un criterio de ordenación de mayor a menor correspondiente al valor promedio de cada aspecto:

RESULTADOS CATEGORÍA DE INFORMANTES: DOCENTES

ASPECTO	FACULTAD							PROMEDIO
	AD	CJ_EI	CT	DI	ER	FI	ME	
¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario? Trato humano	85.92	79.55	89.92	87.82	85.00	78.31	91.07	85.37
¿En el desarrollo curricular se cumplen los programas de estudio?	81.03	79.55	82.66	80.77	85.00	88.97	92.86	84.41
¿Cuál es su apreciación con respecto a la práctica de principios y valores por parte de los docentes, estudiantes, empleados y trabajadores de la Institución?	78.16	72.73	81.45	79.49	85.00	90.07	85.71	81.80
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Zonas verdes	85.34	75.00	85.89	81.41	85.00	75.00	83.93	81.65
¿En el trabajo universitario se evidencia la práctica de principios y valores que aseguren el fortalecimiento de la institucionalidad jurídica y la transparencia administrativa?	81.32	76.14	81.85	77.56	80.00	86.76	87.50	81.59
¿Se verifican y aplican procedimientos para el								

seguimiento y evaluación del desempeño docente?	78.16	75.00	83.47	79.49	85.00	77.57	89.29	81.14
¿La estructura administrativa y organizacional de la universidad responde a las necesidades institucionales?	79.89	70.45	79.84	82.05	85.00	80.51	89.29	81.00
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos? Bares	83.62	67.05	88.71	79.49	90.00	78.31	75.00	80.31
¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario? Ambiente de trabajo	83.62	65.91	86.29	79.49	85.00	78.68	80.36	79.91
¿Los currículos de las carreras evidencian la vigencia de principios y valores?	76.44	71.59	78.63	80.77	80.00	83.46	87.50	79.77
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Servicio médico	83.62	70.45	81.85	82.05	80.00	79.78	80.36	79.73
¿La Institución aplica un sistema reglamentado de escalafón cuyo incentivo económico está vinculado estrechamente a la formación, experiencia, capacitación y desempeño, evidenciado por procedimientos idóneos de evaluación de la calidad del docente?	81.32	69.32	83.47	76.28	90.00	75.37	82.14	79.70
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Salud	81.32	70.45	79.44	76.28	90.00	79.78	80.36	79.66
¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a								

las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Zonas verdes	83.05	76.14	79.03	78.85	80.00	79.78	80.36	79.60
¿La normativa jurídica y el orgánico funcional garantizan la eficiencia académica de la institución?	78.74	72.73	79.44	78.85	80.00	83.09	78.57	78.77
¿En su opinión, la Visión y Misión Institucionales, son reconocidas por la comunidad universitaria y su entorno social y reflejan su identidad en forma clara y coherente?	77.87	78.41	79.84	76.92	65.00	83.09	89.29	78.63
¿La Institución cuenta con programas de educación y capacitación continua y postgrados en ejecución, orientados a la actualización permanente de los docentes en el campo de su especialidad profesional y en docencia universitaria?	79.02	64.77	76.61	76.92	95.00	80.88	76.79	78.57
¿La organización curricular de las carreras (malla curricular) evidencia adecuada secuencia y coherencia?	75.86	72.73	78.63	74.36	80.00	82.35	85.71	78.52
¿La Universidad cuenta con una oferta académica flexible y su diseño curricular está basado en estudios de necesidades sociales y prácticas profesionales pertinentes?	74.43	75.00	77.02	76.28	80.00	82.72	80.36	77.97
¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los								

siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Servicio médico	81.90	63.64	71.37	69.87	85.00	80.51	83.93	76.60
¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Salud	77.30	61.36	75.81	71.15	85.00	79.78	82.14	76.08
¿Existe apoyo institucional adecuado para el desarrollo de la cultura de la evaluación que incluya promoción e incentivos?	75.57	67.05	77.42	73.72	75.00	76.84	82.14	75.39
¿El quehacer docente, de investigación y extensión está debidamente reglamentado?	71.55	67.05	73.39	76.92	80.00	78.31	78.57	75.11
¿Se aplica la normativa jurídica institucional para docencia, investigación y vinculación con la colectividad?	71.84	68.18	72.18	74.36	80.00	79.41	76.79	74.68
¿Cuál es grado de participación de la Universidad en programas de vinculación con la colectividad?	67.53	69.32	71.37	69.23	80.00	78.31	82.14	73.99
¿Cuenta la institución con Planes Operativos Anuales y Estratégicos formulados con amplia participación de los diferentes estamentos universitarios?	67.24	68.18	74.60	65.38	75.00	79.41	87.50	73.90
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Estacionamientos	75.29	67.05	75.00	70.51	85.00	73.90	64.29	73.00
¿Los siguientes servicios de Bienestar								

Universitario están al alcance de todos?: Teléfonos	76.72	62.50	76.21	73.72	70.00	74.63	76.79	72.94
¿Las bibliotecas presentan características apropiadas de ubicación, iluminación, espacio, tranquilidad, higiene y seguridad, adecuadas para el estudio e investigación?	76.15	62.50	73.79	67.95	80.00	75.37	73.21	72.71
¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Bares	77.01	54.55	74.19	64.10	90.00	77.94	69.64	72.49
¿Existe apoyo institucional adecuado para el desarrollo de la cultura de investigación?	70.11	62.50	72.18	64.74	85.00	74.26	76.79	72.23
¿Las bibliotecas están organizadas de acuerdo a técnicas modernas, informatizadas y con normas de uso y préstamo adecuados?	74.14	60.23	68.55	65.38	85.00	73.53	78.57	72.20
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Seguridad	71.26	63.64	74.60	71.15	75.00	77.21	71.43	72.04
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Banca	72.13	57.95	76.21	71.15	85.00	69.85	71.43	71.96
¿Existen y se aplican políticas de descentralización y desconcentración de la gestión académico administrativa?	70.69	68.18	71.37	69.87	75.00	72.43	75.00	71.79
¿La Institución desarrolla procesos de aprendizaje, innovadores, dinámicos,								

participativos e interactuantes, que aseguren una formación significativa relacionada con la realidad de la profesional? 70.40 63.64 72.98 65.38 70.00 79.04 78.57 71.43

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Banca 68.97 59.09 73.79 66.67 85.00 74.63 71.43 71.37

¿Tiene la institución implementado un plan de capacitación continua para autoridades y directivos? 65.52 60.23 64.52 69.23 90.00 73.16 76.79 71.35

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?:
Teléfonos 74.71 55.68 72.18 66.67 70.00 77.21 82.14 71.23

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?:
Seguridad 70.98 61.36 70.56 67.31 65.00 77.57 71.43 69.17

¿Los resultados de la investigación tienen una incidencia positiva en la solución de problemas institucionales y del desarrollo local y nacional y se publican en revistas científicas calificadas del país y del exterior? 64.66 54.55 61.69 62.18 85.00 73.90 76.79 68.39

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y

pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Estacionamientos	70.98	62.50	73.39	69.23	70.00	72.79	58.93	68.26
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Transporte	68.10	54.55	66.53	64.74	85.00	67.65	67.86	67.78
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Reconocimientos	69.83	52.27	73.39	60.90	75.00	75.00	67.86	67.75
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Espacios deportivos	72.41	55.68	67.74	64.10	70.00	72.43	69.64	67.43
¿Existe y se aplica un sistema de evaluación y seguimiento permanente de la investigación?	64.66	53.41	63.31	62.18	85.00	68.38	75.00	67.42
¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Reconocimientos	67.82	57.95	70.56	60.26	70.00	74.26	66.07	66.70
¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario? Transporte	65.23	52.27	64.11	62.18	75.00	73.90	64.29	65.28
¿La institución dispone de laboratorios, talleres, equipos e instalaciones funcionales y suficientes de acuerdo con el número de alumnos?	63.22	51.14	65.73	58.33	70.00	69.12	73.21	64.39

¿Los docentes y estudiantes de las carreras están integrados a los procesos de investigación y de interacción social en forma multi e interdisciplinaria?

	56.03	59.09	61.29	56.41	75.00	66.18	71.43	63.63
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?:
Espacios deportivos

	66.95	51.14	62.90	54.49	70.00	66.54	69.64	63.10
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Utiliza usted los servicios de Bienestar Universitario?

	68.97	39.77	70.56	71.15	70.00	59.19	50.00	61.38
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?:
Comisariato

	60.63	46.59	65.32	52.56	90.00	59.93	53.57	61.23
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?:
Comisariato

	57.18	44.32	58.47	46.79	70.00	59.56	51.79	55.44
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

PROMEDIO 73.56 63.74 74.28 70.47 79.91 76.05 76.36 73.48

AD: CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN

CJ: CIENCIAS JURÍDICAS

EI: ESTUDIOS INTERNACIONALES

CT: CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DI: DISEÑO

ER: ESTUDIOS RELIGIOSOS

FI: FILOSOFÍA

ME: MEDICINA

La satisfacción está en función del siguiente orden valorativo:

	Rango	Valoración
Niveles superiores	76 - 100	Muy satisfactorio
	51 - 75	Satisfactorio
Niveles inferiores	26 - 50	Poco satisfactorio
	0 - 25	No satisfactorio

Cuadro 2.3 Resultados de la percepción de los docentes por unidad académica.

RESULTADOS CATEGORÍA DE INFORMANTES: ESTUDIANTES

Facultad

ASPECTO	AD	CJ_EI	CT	DI	EC	ER	FI	ME	PROM.
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Zonas verdes	80.44	78.48	74.31	80.85	78.26	70.00	79.64	85.76	78.47
¿Las autoridades de la Universidad y Facultad apoyan la evaluación de las actividades de la institución?	78.59	75.94	75.96	73.17	79.89	77.50	75.52	82.28	77.36
¿Se cumplen las normas y reglamentos de la institución?	77.62	76.30	76.48	73.98	78.80	77.50	74.97	82.28	77.24
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Bar	80.14	78.91	77.67	78.22	71.74	65.00	79.41	85.76	77.11

¿Los contenidos de las carreras evidencian la vigencia de principios y valores? 76.67 75.14 74.84 73.32 73.91 75.00 77.58 82.91 76.17

¿Las bibliotecas presentan características apropiadas de ubicación, iluminación, espacio, tranquilidad, higiene y seguridad, adecuadas para el estudio e investigación? 77.42 70.22 73.68 73.17 80.98 77.50 75.75 77.22 75.74

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Trato humano 74.18 73.19 75.20 73.17 76.63 80.00 72.45 80.06 75.61

¿Se cumple con lo planificado en los programas de estudio de la carrera? 77.06 73.41 77.04 72.51 72.28 70.00 76.16 85.76 75.53

¿Los reglamentos y la organización de la institución aseguran su desempeño adecuado? 76.24 72.97 75.00 70.98 79.89 75.00 73.66 79.43 75.40

¿En su opinión, la Visión y Misión Institucionales, son reconocidas por la comunidad universitaria y su entorno social? 74.89 72.68 74.87 69.23 77.17 77.50 72.57 82.28 75.15

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Zonas verdes 76.94 72.39 72.89 74.85 80.43 65.00 76.44 81.33 75.04

¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?
Teléfonos 75.74 74.86 74.34 74.71 72.28 70.00 75.05 83.23 75.03

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Ambiente de trabajo

	75.80	72.90	74.18	69.52	80.43	70.00	74.79	81.65	74.91
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Bares

	77.21	73.33	74.34	74.20	75.54	65.00	75.67	81.96	74.66
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿En el trabajo universitario se evidencia la práctica de principios y valores que fortalecen el respeto de las normas y la transparencia administrativa?

	75.41	72.83	74.04	71.20	73.91	75.00	74.17	80.38	74.62
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿La estructura administrativa y organizacional de la universidad responde a las necesidades institucionales?

	75.17	71.52	73.45	72.15	80.98	70.00	71.44	81.33	74.50
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Cuál es su apreciación con respecto a la práctica de principios y valores por parte de los docentes, estudiantes, empleados y trabajadores de la Institución?

	74.79	73.55	74.41	72.37	75.00	70.00	73.56	80.70	74.30
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Los contenidos de la carrera aseguran la formación profesional integral, y evidencian la enseñanza de informática hasta un nivel adecuado?

	74.88	68.48	74.14	68.57	73.91	72.50	72.94	80.70	73.26
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Los contenidos de la carrera aseguran la formación profesional integral, y evidencian la enseñanza de un

segundo idioma hasta un nivel comprensivo satisfactorio?	73.76	71.16	73.58	67.84	73.37	70.00	71.75	84.49	73.24
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?									
Servicio médico	76.70	72.83	68.87	75.80	73.37	57.50	75.57	83.23	72.98
¿La Universidad cuenta con una oferta académica flexible y los contenidos de ella responden a las necesidades de la sociedad?	72.98	69.35	71.34	69.30	74.46	75.00	72.55	77.85	72.85
¿La gestión de la Universidad da muestras de descentralización?	72.05	72.25	69.66	67.69	70.65	80.00	71.34	76.27	72.49
¿Los docentes y estudiantes de las carreras están integrados a los procesos de investigación y de relación con la sociedad?	72.27	68.12	72.00	69.88	72.83	75.00	72.96	76.58	72.46
¿Cuál es grado de participación de la Universidad en programas de relación con la sociedad y el entorno?	73.12	68.55	72.13	71.05	76.63	67.50	72.91	77.22	72.39
¿Considera que la participación estudiantil ha sido importante en la elaboración de Planes Operativos Anuales y Estratégicos?	71.26	68.12	70.59	68.93	76.09	75.00	70.33	76.27	72.07
¿Los resultados de las investigaciones que realiza la Universidad tienen una incidencia positiva en la solución de problemas institucionales y del desarrollo local y nacional?	72.20	68.91	70.95	67.69	75.00	67.50	71.44	78.48	71.52

¿Existe apoyo institucional adecuado para el desarrollo de la cultura de investigación?	71.55	68.99	69.70	68.49	70.65	70.00	72.06	79.75	71.40
¿Existe y se aplica un sistema de evaluación y seguimiento permanente de la investigación?	71.83	69.28	70.75	69.81	76.09	62.50	72.29	77.53	71.26
¿Tiene la institución implementado un plan de capacitación continua para directivos de la Universidad?	73.47	66.30	71.67	68.06	72.83	62.50	70.90	81.96	70.96
¿Los procesos de aprendizaje son innovadores, dinámicos, participativos y aseguran una formación que tiene relación con la realidad profesional?	70.18	67.17	71.41	67.11	71.74	70.00	71.67	77.85	70.89
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Salud	71.64	67.54	66.80	69.30	70.65	65.00	72.03	80.70	70.46
¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?: Banca	70.77	68.91	68.87	70.54	72.28	62.50	70.98	76.90	70.22
¿Las bibliotecas están organizadas de acuerdo a técnicas modernas, informatizadas y con normas de uso y préstamo adecuados?	70.91	66.59	69.43	67.18	76.09	70.00	71.41	69.62	70.15
¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Teléfonos	70.45	68.41	70.03	67.47	70.65	62.50	71.21	76.27	69.62
¿La institución dispone de laboratorios, talleres, equipos e instalaciones funcionales y									

suficientes de acuerdo con el número de alumnos? 65.98 62.90 67.46 61.84 68.48 75.00 67.18 79.43 68.53

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Banca 67.39 64.28 66.57 66.59 75.00 65.00 68.01 73.10 68.24

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Servicio médico 70.02 64.06 64.92 67.11 72.28 52.50 69.63 79.43 67.49

¿Durante el desarrollo de la carrera los estudiantes reciben tutorías y asesoramiento académico permanente? 65.70 62.75 66.90 65.13 69.57 62.50 68.99 78.16 67.46

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Salud 68.50 63.70 66.37 65.72 67.93 57.50 67.57 80.38 67.21

¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos? Espacios deportivos 69.68 64.35 60.64 66.15 70.11 62.50 69.48 69.62 66.57

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?: Espacios deportivos 65.52 58.84 58.27 59.21 69.02 70.00 65.25 66.46 64.07

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de

acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?:

Reconocimientos	63.48	60.80	61.86	60.16	68.48	55.00	62.82	71.52	63.02
-----------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?:

Reconocimientos	64.02	59.49	62.15	60.45	64.13	55.00	62.98	72.47	62.59
-----------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Utiliza los servicios de Bienestar Universitario?

	59.70	57.03	58.96	57.75	61.41	72.50	62.98	67.09	62.18
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?:

Transporte	64.79	60.07	60.84	59.50	64.67	52.50	63.34	68.99	61.84
------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?:

Transporte	61.61	56.88	58.93	57.31	64.67	55.00	60.58	67.41	60.30
------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?:

Seguridad	59.32	55.07	58.30	57.31	64.67	52.50	60.81	68.04	59.50
-----------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?:

Seguridad	56.56	51.30	56.03	53.73	64.67	52.50	57.56	64.56	57.11
-----------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?:

Estacionamientos	55.52	49.49	57.31	53.65	63.04	50.00	57.69	57.91	55.58
------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de

acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?:

Estacionamientos 51.17 43.91 55.17 50.58 60.87 50.00 52.99 52.22 52.11

¿Los siguientes servicios de Bienestar Universitario están al alcance de todos?:

Comisariato 52.32 47.97 50.26 49.49 54.35 50.00 53.33 57.59 51.91

¿Cuál es el grado de satisfacción relativo a las facilidades de acceso, calidad y pertinencia de los siguientes servicios de Bienestar Universitario?:

Comisariato 48.79 47.25 48.48 46.20 55.98 55.00 51.08 55.70 51.06

PROMEDIO 70.08 66.53 68.35 66.93 71.82 66.15 69.72 76.08 69.46

AD: CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN

CJ: CIENCIAS JURÍDICAS

EI: ESTUDIOS INTERNACIONALES

CT: CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DI: DISEÑO

ER: ESTUDIOS RELIGIOSOS

FI: FILOSOFÍA

ME: MEDICINA

Las tablas responden al siguiente orden valorativo:

	Rango	Valoración
Niveles superiores	76 - 100	Muy satisfactorio
	51 - 75	Satisfactorio
Niveles inferiores	26 - 50	Poco satisfactorio
	0 - 25	No satisfactorio

Cuadro 2.4 Resultados de la percepción de los estudiantes por unidad académica.

De manera resumida las tablas anteriores se pueden presentar en la siguiente figura, ordenados los resultados de mayor a menor atendiendo al punto de vista de los docentes.

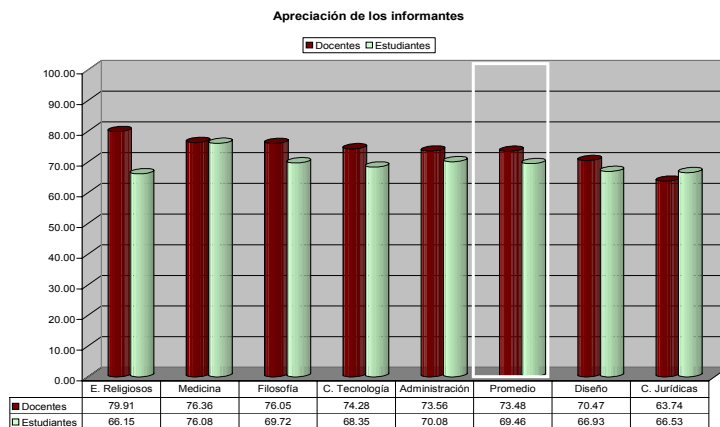


Figura 2.1. Resumen de la percepción de los docentes y estudiantes por Unidad Académica

3. Conclusiones y recomendaciones

Los temas tratados en este documento permiten establecer algunas conclusiones con respecto al trabajo de la Universidad del Azuay y así también proponer algunas recomendaciones para que, con miras al futuro y atendiendo a su trayectoria, realidad y los requerimientos del contexto social y mundial, mantenga y mejore continuamente sus niveles de desempeño institucional y particularmente en lo que tiene que ver con la investigación.

3.1 Conclusiones

- La calidad en la educación superior es un concepto multidimensional y complejo, pero que, por un responsable sentido de consecuencia con la sociedad, ineludiblemente tiene que ser abordado.
- Los procesos de autoevaluación en la universidad dan cuenta de los niveles de calidad de una institución y la acreditación los corrobora.
- El modelo planteado por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación CONEA para los procesos de autoevaluación y acreditación de las universidades ecuatorianas, permite verificar el cumplimiento de características y estándares establecidos como deseables para la universidad ecuatoriana y la coherencia con la visión y la misión institucional.
- El proceso de autoevaluación con fines de acreditación en la Universidad del Azuay, ha permitido el fortalecimiento de una cultura de evaluación, la determinación de aspectos en los que hay oportunidades de mejoramiento, la formulación de planes que apuntan a superar niveles de calidad académica, investigación, gestión y servicios; rendir cuentas a la colectividad y el estado del servicio que brinda la institución.
- El contexto en el que se desenvuelve la universidad es la sociedad. Ella demanda respuestas a sus requerimientos de desarrollo, más allá de la satisfacción de necesidades de clientes internos o externos de servicios universitarios.
- Los procesos de integración que se presentan en el mundo contemporáneo, involucran a las universidades. Uno de los de mayor impacto en los

actuales momentos es el establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que involucra a 40 países de Europa al que se han sumado como observadores 18 países de Latinoamérica.

- Los aspectos fundamentales de la convergencia europea son 3: Un sistema común de créditos conocido como el Sistema Europeo de Créditos (ECTS), la estructura común de grados y postgrados, y la calidad y acreditación.
- El ECTS cuantifica cada crédito con un peso de 25 a 30 horas, las que consideran elementos como: el tiempo dedicado a clases lectivas, horas de estudio, tutorías seminarios, trabajos, prácticas, proyectos, preparación y realización de exámenes y evaluaciones. Para su aplicación se requiere incorporar nuevas visiones de la enseñanza aprendizaje.
- La propuesta de la mediación de Daniel Prieto Castillo (2004), da respuesta a requerimientos exigidos en las nuevas visiones sobre el aprendizaje, particularmente el: *Saber, Saber Hacer, y Saber Ser*, corresponden al enfoque que en Europa se denomina el proyecto “Tuning” que apuesta a una “Formación por Competencias”.
- Las normas ISO establecen modelos de sistema de gestión de calidad basados en procesos que giran en torno al cliente, como requisito (para la entrada al sistema) y como satisfacción (para la salida del sistema). Su aplicación para las universidades adquiere sentido en la gestión administrativa de la institución, no resulta muy pertinente en las otras funciones (Docencia, Investigación, Vinculación con la colectividad) pues no vislumbra el papel de la universidad como institución propositiva,

comprometida con el desarrollo de la sociedad más allá de la satisfacción de clientes internos y externos.

- Los diferentes aspectos relacionados con el quehacer universitario tienen puntos de encuentro y coincidencias, una organización lógica que permita establecer la correspondencia y relación entre ellos, hace que puedan determinarse tres componentes básicos: un núcleo, un desarrollo y una proyección, tal como puede observarse en el siguiente cuadro:

MODELO	NÚCLEO	DESARROLLO	PROYECCIÓN
El modelo sistémico	Entradas	Procesos	Salidas
Los sistemas de información	Datos	Información	Conocimiento
Formulación de proyectos	Planes	Programas	Proyectos
El modelo sistémico	Centralización		Descentralización
Mediación pedagógica	Saber	Saber hacer	Saber ser
Globalización	Centro		Periferia
Mediación pedagógica	Enseñanza	Mediación	Aprendizaje
Deming (Ruta de la calidad – ISO 9001)	Planear	Hacer	Verificar, actuar
Ley de educación superior	Docencia	Investigación	Vinculación
Proyecto Tuning	Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
Formación por competencias	Competencias básicas	Competencias específicas	Competencias genéricas
EEES	ECTS (aprendizaje)	Estructura (Grado/Postgrado)	Calidad (acreditación)
ISO 9001:v2000	Requisitos	Gestión	Satisfacción

Cuadro 3.1. Relaciones entre diferentes aspectos relativos al quehacer universitario
(Elaboración del autor)

- Conforme a la percepción de los informantes del proyecto de autoevaluación institucional con fines de

acreditación, la Universidad del Azuay muestra significativos niveles de desempeño, así lo corroboran sus autoridades, los informantes externos, los evaluadores externos y el CONEA.

- Existen sin embargo, algunas áreas en las que se presentan oportunidades de mejoramiento, particularmente en la función de investigación se requiere observar aspectos como: determinación de políticas de investigación, difusión de las investigaciones, suscripción a revistas especializadas en cada tema, formación de investigadores, interacción con instituciones de investigación dentro y fuera del país.
- Desde el punto de vista de las unidades académicas, se observan bajos niveles de apreciación institucional en facultades como Ciencias Jurídicas y Diseño, particularmente en el caso de los docentes (Figura 2.1).
- Por el otro extremo, altos niveles de apreciación, se observan en las facultades de Medicina y Estudios Religiosos (Figura 2.1).

3.2 Recomendaciones

- Mantener las políticas de autoevaluación de manera que permita tener un programa de monitoreo u observatorio de la calidad institucional, pudiendo repetir el proceso cada cierto tiempo (cada 2 años por ejemplo).
- Fomentar la acreditación de carreras, iniciando en una primera fase por aquellas cuyos docentes y alumnos tengan más altos índices de apreciación institucional

(facultades como: Medicina, Filosofía, Ciencias de la Administración)

- Llevar la investigación al sílabo, esto es, propender la inserción de un componente de investigación en todos los sílabos que conforman la currícula de las carreras.
- Potenciar el modelo pedagógico de la “mediación” por medio de módulos de actualización de conocimientos. Pudiendo establecerse mayores desarrollos en aspectos como: *Saber, Saber Hacer y Saber Ser*, los cuales resultan comunes en muchos modelos como el de “Formación por competencias”, que es empleado en el proyecto piloto Tuning de la Unión Europea.
- Fomentar el establecimiento de programas de investigación determinados como política institucional (líneas de investigación), como el núcleo generador de: investigación, investigadores, aportes al conocimiento, a las cuales se les dote anualmente de recursos mínimos para su operación. Para ello convendría tener presente la Política Nacional de Ciencia y Tecnología que de forma consensuada ha planteado para nuestro país el FUNDACYT y el CONACYT.
- Propiciar el uso de los créditos que existen en las estructuras curriculares para las pasantías de manera que los estudiantes puedan ejecutarlas en los programas establecidos en las líneas de investigación.
- Desarrollar campañas de formación de investigadores a nivel de estudiantes de grado, postgrado y docentes, insertadas en los programas de investigación

determinados en las grandes líneas establecidas, y que tengan articulación y relación complementaria.

- Gestionar recursos para la investigación de fuentes alternativas como las donaciones del 25% del impuesto a la renta.
- Proyectar a la Universidad hacia la convergencia de la educación superior, para lo cual se podría considerar el modelo establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Proponer una revisión de la misión de la Universidad incorporando en ella aspectos relativos a la investigación y su aporte al desarrollo de la sociedad.
- Mejorar los procesos de difusión del quehacer universitario principalmente por medio del sitio Web, en el que se dé cabida a segmentos propios para la investigación, la vinculación con la colectividad, relaciones internacionales, la cultura, los servicios de bienestar universitario.

Bibliografía

- ANECA (2004), Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Título de Grado de Ingeniero en Geomática y Topografía. Madrid – España.
- BENEITONE, Pablo (2005), El proyecto Tuning busca el reconocimiento de las titulaciones en Latinoamérica y en Europa. Revista del CONESUP. No 63, p 106.
- BRICALL, Joseph. 2000. Informe Universidad 2000, <http://www.crue.org/cap7.pdf>. Barcelona - España.
- COMISIÓN EUROPEA. (2003). Tuning – Afinar las estructuras educativas de Europa. http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html [Consultado el 16 de marzo de 2006]

- CONEA -Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador -. (2003) El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Serie Documentos Técnicos N° 1. CONEA.
- CONEA -Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador -. (2003) Guía de Autoevaluación con fines de acreditación. Serie Documentos Técnicos N° 3. CONEA.
- CONEA -Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador -. (2005). Manual de evaluación externa institucional para la acreditación de universidades y escuelas politécnicas. Serie Documentos Técnicos N° 5. CONEA.
- CRESPO, Ismael. 2003. Evaluación de la calidad y acreditación en la educación superior en el Espacio Común de la Educación Superior Unión Europea, América Latina y Caribe. ANECA. Madrid – España
- COMISIÓN EUROPEA, 2000. Educación y Formación 2010. http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy_es.html. [Consultado el 6 de junio de 2006]
- DAEDALUS, 2006, El enfoque Sistémico, <http://www.daedalus.es/AreasISEnfoque-E.php> [Consulta 16 de marzo de 2006]
- ECUADOR. 2002. “Reglamento General de Educación Superior”, Registro oficial N° 666, de 19 de septiembre 2002.
- ECUADOR. 2000, “Ley Orgánica de Educación Superior”, Registro Oficial N° 77, de 15 de Mayo 2000.
- ECUADOR. 1988, “Constitución Política de la República del Ecuador”, Registro Oficial N° 1, 11 de agosto de 1998.
- EEES, 1999. Espacio Europeo de Educación Superior. La declaración de Bolonia, <http://wwwn.mec.es/universidades/eees/index.html>. [Consultado el 7 de junio de 2006]
- FRAILE, Antonio. 2006. El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana.

Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 8, No. 1, 2006. Valladolid – España. <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-fraile.html>. consultado el 6 de junio de 2006)

- GONZALEZ, Julia. WAGEENAR, Robert, 2003. Tunning Educational Structures in Europe. Universidad de Deusto. Bilbao España Versión digital disponible en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- ISO 9001:2000. 2003. Taller de acuerdo Internacional 2 – Sistema de Gestión de la calidad – Directrices para la aplicación de la norma ISO 9001:2000 en educación. ISO/IW2/FD N6. DGN –México.
- LARRAÍN, Gonzalez, 2004. Formación Universitaria por competencias. Larraín, Gonzalez, 2004. http://www.uninorte.edu.co/seminario_cinda/memorias/Documentos/FORMACION_Luis_Gonzalez.doc [Consultado en abril de 2006]
- PRIETO, Daniel. 2004, “La Enseñanza en la Universidad”, Universidad del Azuay”, Cuenca Ecuador.
- PRIETO, Daniel. 2004, “El Aprendizaje en la Universidad”, Universidad del Azuay”, Cuenca Ecuador.

- UNIVERSIDAD DELAZUAY. 2004. "Proyecto de Autoevaluación Institucional de la Universidad del Azuay con fines de Acreditación". Comisión de Evaluación Interna.
- UNIVERSIDAD DEL AZUAY. 2005. "Informe final Proyecto de Autoevaluación Institucional de la Universidad del Azuay con Fines de Acreditación". Comisión de Evaluación Interna.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2004). La Universidad de Deusto traslada el proyecto "Tuning" a América Latina. http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76372 [Consulta 16 de marzo de 2006]

Y AHORA QUÉ...

Ramiro Laso Bayas

Licenciado en Filosofía y Estudios Religiosos
Subdecano de la Facultad de Filosofía de la
Universidad del Azuay
Director Ejecutivo del Comité Técnico de
Autoevaluación y Acreditación

“Alvin Toffler, en su libro “El shock del futuro” en los años 70, sostenía que el mundo estaba enfrentado al inicio de fuertes cambios en su sustrato tecnológico y social, y que se estaban gestando cambios significativos en las personas, en las organizaciones y en los grupos sociales, cuyas dinámicas imponían nuevos desafíos, especialmente a las instituciones de educación. Entre ellas básicamente especialmente a las universidades, como las instituciones tradicionales, generadoras y transmisoras de conocimiento, que están en el centro mismo de los ‘shocks’, puesto que son los instrumentos y las palancas en el camino hacia la nueva sociedad del conocimiento que se está generando a escala global y que está rediseñando el mapa político, comercial y productivo.

Este tercer shock que enfrentan las sociedades golpea particularmente a los sistemas universitarios y está promoviendo en América Latina una metamorfosis de las universidades, una mutación expresada en la Tercera Reforma de la educación superior, la cual es, sin duda, la más compleja, la más generalizada y la más riesgosa por la dimensión del impacto, la cantidad de variables en juego y la vinculación con tantas áreas de la sociedad”.¹

Cuando Claudio Rama se refiere a la tercera reforma – desde la perspectiva de Toffler- la propone después de explicar las dos primeras: a) la autonomía y el cogobierno desde la crisis de los modelos económicos que golpeaban a las puertas de la educación superior y que suponían una mirada al interior de las instituciones como sistemas monopólicos, públicos, laicos, gratuitos, cogobernados y autonomistas; b)

la mercantilización y diferenciación universitaria desde la instauración de un complejo modelo binario – público y privado; de alta y baja calidad; universitario y no universitario, con significativa expansión privada y con ausencia de mecanismos de regulación de la calidad: se creyó que el libre mercado podía promover altos niveles de calidad en la educación superior y, c) la tercera reforma como búsqueda de regulación pública desde lo nacional e internacional; con fuerte incremento de cobertura en los ámbitos nacional e internacional y la educación como un bien público internacional, generada esta reforma por el ‘shock’ de unas sociedades a escala global, creciente renovación de saberes en el marco de las sociedades del conocimiento, del desarrollo de nuevas tecnología de información y comunicación, de la globalización económica y de la creciente internacionalización de la educación superior.

Vale la pena dejarnos guiar por el siguiente cuadro explicativo²:

Modelo Educación Superior	Modelo Político	Objetivos Políticos	Instrumento
<u>Primera Reforma:</u>			
Autonomía y cogobierno Modelo monopólico público	Lógica pública Lucha por la autonomía	Búsqueda de fondos Estado Educador	Luchas políticas Alianzas con estudiantes y partidos
<u>Segunda Reforma:</u>			
Mercantilización Modelo Dual público - privado	Diversificación Lógica privada Lucha por libertad de mercado Restricciones a la Educación pública	Competencia por los estudiantes Libertad de enseñanza	Competitividad basada en la publicidad y en diferenciaciones de calidad - precios

Tercera Reforma:

Internacionalización Modelo Trinario (público-privado- internacional)	Lógica nacional defensiva Sistemas de aseguramiento de la calidad Asociaciones de rectorales Nuevo rol del Estado	Búsqueda de regulación pública nacionales e internacionales Incremento de cobertura La educación como un bien público internacional	Alianzas internacionales Educación transfronteriza Postgrados Nueva competencia internacional
--	---	--	--

Este planteamiento de advertencia, premonitorio de lo que las universidades debemos tener en cuenta, refleja una realidad de la que no podemos aislarnos. Es necesario prepararnos para que, tarde o temprano, nos coja este shock producido por las nuevas tendencias y alentemos un modelo trinario, donde lo público, lo privado y lo internacional sean una misma cosa.

“Los países latinoamericanos están buscando establecer un nuevo pacto entre las universidades, los gobiernos y la sociedad, que supere las deficiencias del que ha regido hasta ahora. Ya se están dando pasos importantes en esta dirección, como se desprende de las políticas que se vienen instrumentando en el campo de la educación superior. Estas nuevas políticas, inscritas en un proyecto de modernización universitaria se sustentan en cuatro ejes principales de cambio: evaluación, competencia por el financiamiento, apertura y vinculación con el sector productivo e innovación organizativa”³

La Universidad también ha seguido estos procesos a través de fuertes impactos recibidos y que han generado nuevas reformas de actualización y sustentación de la vida universitaria.

La UNESCO a través del IESALC, en su informe quinquenal de la situación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005) busca impulsar procesos de análisis de la propia realidad, desde lo que es con sus más y menos y quiere proyectar al futuro con un mensaje de reconocimiento y renovación de las grandes potencialidades que ha adquirido la Universidad a lo largo de su historia milenaria.

La universidad ecuatoriana no queda fuera de este crecimiento y desarrollo histórico. Ella sigue dando pasos, lentos, quizás muy lentos, pero ciertamente seguros para alinearse en la órbita de las grandes tendencias planetarias de educación superior.

Los procesos son cualificados en la medida en que se los realiza con la seguridad de haberlos pasado. Ya no es suficiente decir que se tiene calidad, es necesario comprobar y verificar que dicha calidad se cumple en la actividad y vida diaria.

Uno de estos pasos consiste en presentarse ante el organismo rector de la calidad y acreditación universitaria.

Todos los procesos en la vida de los seres humanos tienen su comienzo y final. Renovación constante de esfuerzos, caminos, objetivos, medios para nuevamente concluir y empezar la tarea de un nuevo proceso.

Como aquello de que empezamos, seguimos, concluimos-empezamos. La historia del ser humano es ésta.

La veíamos desde el inicio en el proceso de autoevaluación. Nos interesaba mejorar en la calidad universitaria, responder a la sociedad el encargo recibido y llegar, si era posible, a la acreditación. Sucedió y, gracias al

esfuerzo conjunto, nuestra Institución es la primera acreditada a nivel nacional por el sistema de evaluación y acreditación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA).

¿Qué significa, qué quiere decir este acontecimiento para la Universidad del Azuay? ¿Cuál es el mensaje y la proyección que aporta a la sociedad ecuatoriana y mundo universitario?

Discurramos sobre tres puntos fundamentales que serían las respuestas a las preguntas antes señaladas.

1. Reconocimiento de lo que somos. Ni mejores ni peores.

La Universidad, en el momento de la presentación de su realidad ante los miembros del Comité de Evaluación externa⁴, marzo de 2006, lo hizo con tanta naturalidad y espontaneidad que el resultado posterior en el informe final de este Comité fue la valoración importante de lo que somos. Ni más ni menos.

La Universidad del Azuay cumple a cabalidad con las cuatro funciones que pretende la Universidad ecuatoriana: su complejo desenvolvimiento se mueve dentro del marco de la docencia, misión y visión, vinculación con la colectividad e investigación.

Mantiene una buena infraestructura administrativa y su estructura organizativa se desarrolla pensando siempre en el bienestar común. La filosofía corporativa está asumida por todos y cada uno de los servidores de la Institución.

El grado de percepción de la comunidad es altamente positivo y genera un posicionamiento de calidad. La dinámica de trabajo es muy diversa: razón de sorpresa constante para

el adelanto y renovación de la oferta académica para la sociedad.

Mantiene liderazgo con respecto a la utilización de las tecnologías de la información aplicadas a la educación, que posibilitan un alto grado de solución a los problemas reales de la sociedad.

Ha mantenido por más de 11 años una constante retroalimentación de la actividad docente a través de su propia evaluación.

Refleja un alto grado de formación docente, con calidad y capacidad para potenciar el desarrollo social a través de la investigación y vinculación con la sociedad en la que vive.

2. Lo más y lo menos en nuestra vida universitaria.

Según el resultado final, se puede afirmar que lo más en la Universidad del Azuay representan dos funciones de significativa importancia: el de Docencia y el de Gestión y Administración.

El primero, impulsado y concretado desde las distintas políticas de apoyo y gestión administrativa para el docente. Tiene un grano de arena el aporte de la Evaluación docente

Han surgido a lo largo de los años, constantes cursos de perfeccionamiento académico que han hecho de la actualización académica un referente continuo del ambiente universitario. Significativo por el alto número de profesores que en los últimos años disponen de, por lo menos, un posgrado en su hoja de vida profesional.

Se han actualizado los recursos complementarios a la actividad docente. Así mismo, han aumentado las

oportunidades de becas y perfeccionamiento en el exterior. El número de docentes jóvenes ha crecido en cada una de las facultades.

El segundo, se caracteriza por la capacidad de gestión que las autoridades han tenido dentro de sus propios ámbitos de gobierno (Rector, Vicerrector y Decanos generales). Todo esto secundado por la colaboración entregada de aquellos que hacen administración universitaria (Decanos de Facultad, Directores de escuela y funcionarios de las unidades).

No hubiese sido posible este desarrollo sistemático de gobierno, sin la mirada clara y firme de lo que se quiere conseguir a través de la puesta en práctica de la Misión y Visión de la Universidad del Azuay⁵:

La Misión:

“Formar personas con sólidos valores y conocimientos; y responder a las necesidades de la sociedad, mediante la variada, oportuna y permanente renovación de su oferta académica”.

La Visión:

“La Universidad del Azuay se propone ser una institución con calidad académica y humanística, que aporte al conocimiento y promueva el desarrollo integral de la persona y su entorno”.

¿Y lo menos?

No quiere decir que no exista o sea de tratamiento pésimo. Hay algo bien hecho, pero no en el grado que se debería desarrollar. Son las funciones de Vinculación e Investigación.

Están los temas de mayor compromiso con la colectividad y una entrega decidida al servicio del bienestar del medio.

Las facultades tienen la obligación de preparar sus programas con la perspectiva de un incremento decidido para con lo social.

Se necesita un plan de investigación en el marco de las políticas de desarrollo universitario que responda a las necesidades de la realidad.

Así como, un mayor contacto con medios científicos nacionales e internacionales para crear conciencia de la necesidad de investigadores y publicaciones periódicas.

3. Mensaje y proyección

Decíamos al principio que, sin desconocer los fuertes cambios y movilidad social que se están produciendo en el planeta; sin desconocer el nuevo mapa geopolítico y social que se establece a nivel global y, aceptando la necesidad de los procesos de evaluación y acreditación en las perspectivas de la educación superior, tenemos necesidad de reflexionar y discutir los alcances y desafíos significativos para las instituciones que han pasado por procesos de evaluación.

Lo que se pretende es asegurar la calidad de los productos y procesos, la efectividad de los resultados y la eficiencia de la operación, al tiempo que se busca elevar la transparencia y responsabilidad frente a diversos actores interesados⁶.

¿Qué deberíamos tener en cuenta a futuro?

Lo primero, que seguimos creciendo. Y debemos crecer mucho más en calidad.

Que nuestra calidad se fortalece y que la sociedad tiene garantía de que la Universidad da muestras claras de su eficiencia y responde a lo que ella misma le exige.

Por otro lado, aceptando los problemas comunes de la educación superior en América Latina, entre los que podemos destacar con preeminencia el mismo tema de la calidad y el aseguramiento de sistemas de calidad universitaria; la demanda de una mayor relación entre las instituciones de educación superior y la sociedad, a partir de la innegable rendición de cuentas; el presupuesto mínimo destinado a investigación; el desarrollo de cuerpos académicos formados en niveles superiores; la internacionalización de la educación superior y la inexistencia de mecanismos de aseguramiento y acreditación de la calidad de universidades extranjeras o virtuales en los ámbitos nacionales o regionales⁷, la universidad latinoamericana tiene que consolidarse en un espacio común regional.

El avance significativo de la 'cultura de la evaluación' contradiciendo la concepción fuertemente predominante de autonomía universitaria debe dar paso, después de afirmarse en el mundo universitario, 'a la cultura de una gestión responsable, autónoma y eficiente' en la que los procesos de evaluación y afirmación de la calidad sean procesos permanentes, integrando una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior⁸.

Todos los shocks habidos constituyen una verdadera metamorfosis de una nueva reforma que, con mayor o menor intensidad, están procesando y promoviendo las universidades, las sociedades y los gobiernos poniendo a los sistemas nacionales de educación en mayor sintonía e integración, y cuyos ejes fundamentales están dados por la masificación, la nueva regulación nacional e internacional,

las nuevas tecnologías de comunicación, las nuevas fronteras de la educación y los nuevos saberes⁹.

Nuestra Universidad, aparte de lo identificado para la Universidad latinoamericana, deberá consolidar mucho más los procesos de formación para la investigación. Este planteamiento requerirá de gente joven que se prepare lo mejor posible en la adquisición de doctorados o, por lo menos, de maestrías.

Es sabido que en nuestra universidad, los docentes jóvenes han ido tomando fuerza en cada una de las facultades. Primero, por que se han preparado más y mejor, y segundo, porque las nuevas generaciones aportan un bagaje de conocimientos inmenso, fecundo y rápido de adaptación a cualquier cambio de situación.

Tienen mayores oportunidades de preparación: becas, conocimientos, manejo de algunos idiomas, conocimientos de informática, medios digitales y virtuales, capacidad de adaptación a otros ambientes.

Requerimos con el tiempo un buen porcentaje de gente joven preparada en algún posgrado, por lo menos. Soñemos con una universidad que dentro de unos años, digamos diez o quince, tenga en su planta docente un 20 o 30 % de posgraduados en algún doctorado. Esto sin duda alguna, impulsará procesos de investigación que harán de la propia universidad un lugar de apoyo a los cambios que la sociedad requiere.

Si hay algo que plantear para la futura misión de la universidad –de nuestra universidad- es la esperanza de que la triada compuesta por ‘formación superior de cuarto nivel, investigación y cambio social’ tenga que ir de la mano en

políticas aceptadas por la mayoría y que no impidan la transitoriedad de autoridad o cambio de situaciones internas.

Se necesitará una visión de sociedad: con sus problemas y dificultades. La formación de ciudadanos y profesionales capaces de trabajar para construir una sociedad más justa e integrada.

“La visión conservadora pretende que el estudiante sea un simple “cliente” y el profesor un simple “asalariado”, es decir, que la universidad sea otra organización comercial burguesa, que “compre y venda” servicios educativos. Es ésta una actitud muy estable, muy cómoda, propia de épocas pasadas.

“El papel de la Universidad contemporánea, menos grandioso quizás, pero más genuinamente humano, consiste en enseñar a los hombres a plantearse y resolver correctamente los problemas del mundo de hoy”¹⁰

Deberemos acentuar y fortalecer los trabajos a nivel nacional y regional, con un carácter colectivo y participativo, organizado en redes, asociando los esfuerzos de las agencias nacionales, regionales, de tantos y tantos organismos internacionales, las propias universidades del país y de Latinoamérica y, porqué no las europeas y de América del Norte¹¹.

En fin, entrar en un proceso de internacionalización que tiene como ejes centrales la utilización de nuevas tecnologías de comunicación e información que además de promover una educación virtual y la creación de Megauniversidades con nuevos modelos de relación costos-calidad-cobertura, promuevan nuevas modalidades pedagógicas basadas en modelos de simulación, como parte de una nueva sociedad de acceso en red¹².

Y ahora qué.

Quizás como conclusión y punto de partida para un nuevo proceso.

La Universidad del Azuay se ha tomado el pulso y sabe en qué momento histórico se encuentra.

No le satisface haber llegado a donde ha llegado. Le importa mucho -por la calidad de su gente- que el proceso siga adelante enfrentando todos los shocks habidos en el planeta y mundo académico y social.

La alternativa no resuelta pero claramente pergeñada la tenemos entre manos. Crecer en aquellos puntos que son importantes y característicos de nuestra realidad: inserción social y compromiso investigativo para una sociedad más equilibrada y justa; preparación y constante adelanto académico de sus docentes y administrativos con preferencia en la gente joven; internacionalización y apego a lo más (espacio común latinoamericano- europeo- americano); aprovisionamiento cada vez más actualizado de las tecnologías de la información y mundo virtual; formación e inclusión en redes universitarias¹³.

Agosto 2006

NOTAS:

¹ Claudio Rama, La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización in Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 -2005. La metamorfosis de la Educación Superior. IESALC, Caracas, mayo del 2006, p. 11.

² Ibidem, p. 13

³ Javier Mendoza Rojas, Contexto de la evaluación de la Educación Superior en América Latina, in Seminario Itinerante de Evaluación y Acreditación, Sao Paulo, Brasil, octubre de 1993.

⁴ Universidad del Azuay, Informe final del proceso de Auto evaluación con fines de Acreditación. <http://www.uazuay.edu.ec/autoevaluacion/cd/>

⁵ <http://www.uazuay.edu.ec/universidad/mision.htm>

⁶ José Joaquín Brunner, Tendencias recientes de la educación superior a nivel mundial. http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/tendencias_reci.html.

Presentado durante el Seminario Regional “Las Nuevas Tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe”; CONEAU– UNESCO -IESALC, Buenos Aires, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 6 de junio 2005.

⁷ Norberto Fernández Lamarra, La Evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, tendencias y perspectivas in Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 -2005. La metamorfosis de la Educación Superior. IESALC, Caracas, mayo del 2006, pp. 34-36.

⁸ Ibidem, p, 41.

⁹ Claudio Rama, ibíd., p. 14

¹⁰ Navarro Vanegas, Salvador, La Evaluación institucional: agente eficaz del cambio social. Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior, México. Cita el autor a González Pedrero, Enrique, Universidad, política y administración, UNAM, México, 1970, pg. 52

¹¹ Claudio Rama, ibid p. 42

¹² Ibidem, p. 18.

¹³ José Joaquín Brunner, ibidem, http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/tendencias_reci.html.

Ver también, José Joaquín Brunner, ibidem, Peligro y Promesa: educación superior en América Latina. Incluso toda la página del Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo, Brasil en la misma dirección anterior.

Importante también las referencias de Ángel Díaz Barriga, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM), <http://firgoa.usc.es/drupal/node/11056>. Consultado 3-08-06.

Así como las de Marco Aurelio Navarro, Modernidad y postmodernidad en la Educación Superior: los límites de la Evaluación, Cuernavaca, 1991.

Y los aportes de Salvador Navarro Venegas, La Evaluación institucional: agente eficaz del cambio social. (UNAM).

Muñoz Cantero, J.M., Ríos, M.P. y Abalde, E. (2002). [Evaluación docente vs. evaluación de la calidad](#). [Teaching Evaluation vs. Quality Evaluation]. RELIEVE vol. 8, n. 2. <http://www.uv.es/RELIEVE/>. Consultado el 3-08-2006

Revista Iberoamericana de Educación, OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. <http://www.rieoei.org/rie35.htm>. Número monográfico sobre Calidad y Acreditación Universitaria.

**LA EVALUACIÓN Y LA
ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD**
Situación, tendencias y perspectivas

Norberto Fernández Lamarra*

Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe

La evaluación y la acreditación de la calidad se han instalado fuertemente en la agenda de la educación superior regional. Estos procesos se han desarrollado en casi todos los países y se han constituido en herramientas útiles para superar gradualmente los problemas de diversificación organizativa, heterogeneidad de la calidad y crecimiento inorgánico del número de instituciones. Es necesario reflexionar y discutir acerca de las concepciones de la calidad y su evaluación, sus alcances y procedimientos y sus desafíos, particularmente en relación con un sistema y con instituciones de educación superior responsables, autónomas y con pertinencia social.

Introducción

La temática de la calidad en la educación superior se ha afirmado en la agenda regional de la educación desde mediados de la década del 90. En estos diez años ha tenido un importante desarrollo en prácticamente todos los países latinoamericanos: se ha sancionado la legislación requerida, se han creado organismos específicos, se han desarrollado procesos y metodologías con enfoques comunes y con énfasis diferenciados, se han generado mecanismos de carácter subregional, etc.

En términos generales –y no sólo en la educación superior- se ha asumido que la calidad de la educación es un concepto de carácter prioritario y un valor determinante en

cuanto a la democratización de un país y de su educación. Por eso, se considera necesario y oportuno reflexionar y debatir sobre los efectos de estos procesos en los sistemas de educación superior y su articulación con el Estado, con la sociedad, con los sectores productivos, con las propias instituciones de educación superior y sus comunidades académicas, con los procesos de integración y convergencia regional, con la calidad de los servicios educativos que se ofrecen y con las propuestas de reforma y mejoramiento de la educación superior.

En este trabajo, se analizan la evolución y la situación actual en América Latina de los sistemas y de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior y las perspectivas para su mejoramiento, a partir de la información y documentación desarrollada en los informes nacionales elaborados por especialistas de cada país para el IESALC/UNESCO, en el año 2004.

La calidad de la educación superior en América Latina: algunos problemas comunes

- a. La universidad en América Latina hasta la década de los 80 ha sido predominantemente estatal y con autonomía institucional y académica. Sin embargo, hacia fines de la década del 80 e inicios de la del 90, se introdujeron en el marco de los procesos de globalización, estrategias de carácter neoliberal que tendieron a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por el Estado, por otras en que predominaban las concepciones de mercado y de privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación.
- b. Para atender el aumento de las demandas crecientes se crearon diversos tipos de instituciones de educación

superior universitarias y no universitarias –en su mayoría de carácter privado- sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional. Esto generó, por lo tanto una fuerte *diversificación de la educación superior* con una simultánea *privatización* en materia institucional y con una gran *heterogeneidad de los niveles de calidad*.

De esta manera, surgen problemas comunes de calidad que se manifiestan en los sistemas e instituciones de educación superior de la región. Frente a esta situación ha sido necesario establecer procesos de regulación de la educación superior que hicieran frente al aumento y a la disparidad en la calidad de las instituciones; en particular las privadas.

- c. Por esto, la preocupación por el tema de la calidad es un denominador común en América Latina. Aunque todavía es insuficiente la consolidación de los sistemas de aseguramiento de la calidad, lentamente los procesos de evaluación y acreditación van permitiendo *superar las tensiones planteadas en los primeros años de la década del '90 polarizadas en la dicotomía "autonomía universitaria versus evaluación", lo que ha posibilitado una cierta maduración de la "cultura de la evaluación" en la educación superior.* (Fernández Lamarra, N., 2004)
- d. La posibilidad de contar con sistemas de evaluación y acreditación consolidados, permitiría superar la fragmentación y dispersión de la información sobre los sistemas de educación superior. La compleja tarea de obtener información sobre los sistemas y sobre las instituciones de educación superior -tanto públicas como privadas- indica que los sistemas de información de la educación superior reflejan las debilidades de las instancias de control y supervisión de las instituciones y

la escasa apertura de estas instituciones para dar a conocer información sobre sí mismas.

- e. En la mayor parte de los países se ha consagrado en sus constituciones nacionales, el derecho a la educación y la autonomía de las universidades estatales. Se observa además, una tendencia a ordenar jurídicamente los sistemas de educación superior a través de una ley general de educación o “ley marco” –que regule a *todos los niveles del sistema*- y una ley de educación superior, específica para ese nivel. Sin embargo, aún son pocos los países que poseen una norma particular que cree y regule el sistema de aseguramiento de la calidad. Una de las más recientes, es la ley mediante la cual se ha creado el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) y un organismo de coordinación del mismo (CONAES) en Brasil. En los últimos años otros países han sancionado leyes específicas sobre estos procesos como, por ejemplo, Costa Rica, El Salvador y Paraguay y otros más las tienen en consideración.
- f. Hay una creciente demanda por la necesidad de una mayor relación entre las instituciones de educación superior y la sociedad, a partir de la cada vez más imprescindible rendición de cuentas (*accountability*) Esto se constituye en un componente principal, para poder conocer los productos que las instituciones de educación superior ofrecen para el desarrollo y, lo que desde la sociedad y desde el sector productivo se requiere. Se hace necesario construir una nueva y efectiva relación Estado-Sociedad-Universidad.
- g. El presupuesto promedio en Latinoamérica para educación superior es inferior al 1,5% del PIB, lo cual es evidentemente insuficiente para atender las necesidades de un sistema en desarrollo y, particularmente, las

exigencias en materia de investigación. La capacidad institucional para la investigación está situada predominantemente en las universidades y centros públicos/estatales, por lo que el escaso gasto público para investigación afecta la capacidad de producción científica de los países latinoamericanos.

- h. En general, hay una escasa participación de la sociedad en el desarrollo de la educación superior. Sin embargo, se han relevado una serie de iniciativas que dan cuenta de un fomento de la participación social; tanto en Argentina como en Venezuela, Brasil y República Dominicana, las leyes de educación superior explicitan la necesidad de generar la participación de la sociedad a través de la conformación de Consejos Sociales.
- i. Si bien durante la década del 90 se registró en toda América Latina -con mayor énfasis en algunos países como Argentina, Chile, Colombia, México y Brasil- el desarrollo de diversos posgrados, los cuerpos académicos consolidados con esa formación son aún pequeños y su distribución en las instituciones de educación superior es insuficiente y desigual. A esto hay que agregarle la deficiencia en los sistemas de selección, desarrollo y promoción del personal de las instituciones de educación superior y la falta de incentivos para elevar los niveles de formación. De hecho, la fuerte desinversión en educación superior en el sector de la educación pública, que ha repercutido en la “pauperización” de la profesión docente y del personal no docente que trabajan en las instituciones de educación superior.
- j. Otro tema que preocupa es el de la internacionalización de la educación superior. Hay una fuerte y negativa incidencia de programas transnacionales –particularmente de posgrado- que llegan a través de campus virtuales vía

INTERNET y de otras modalidades de educación a distancia y presenciales, infringiendo muchas veces las normas nacionales, sin asegurar niveles de calidad comparables con los de sus países de origen y siendo dictados muchas veces por instituciones no autorizadas.

- k. En Latinoamérica no existen mecanismos ni instrumentos específicos para el aseguramiento y acreditación de la calidad de universidades extranjeras o virtuales en el ámbito regional y nacional. Las universidades de origen extranjero que operan en países de la región, asumen en general uno de dos caminos: o se registran como universidad dentro del país siguiendo los procedimientos establecidos para su autorización, control y vigilancia como una universidad local o se asocian con una universidad local para otorgar los diplomas, grados y títulos con el amparo legal de dicha universidad local.

Los problemas reseñados son una parte de la compleja trama de cada sistema de educación superior nacional. Si bien se han realizado avances significativos en la mayor parte de los países y a nivel regional en cuanto a evaluación de la calidad en la educación superior y se han puesto en marcha procesos de acreditación de carácter nacional y regional, aún resta el desafío de consolidar y fortalecer los procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior para convergir en criterios y acciones comunes que permitan superar los problemas planteados.

La calidad de la educación superior y su evaluación en América Latina

Los enfoques predominantes, anteriores a los años 90, en materia de planeamiento y desarrollo de la educación pusieron énfasis en los aspectos cuantitativos y en la

vinculación con lo económico y con lo social, dejando de lado muchas veces la temática vinculada con la calidad de los servicios educativos. La década del 90 se constituye en la década de la calidad de la educación en América Latina, como también lo ha sido en Europa.

Concepciones sobre la calidad de la educación

El rol central que desempeña la temática de la calidad y su evaluación, a nivel nacional y regional, hace necesario profundizar el debate sobre las concepciones de calidad en la educación superior, definiendo con mayor precisión sus dimensiones, criterios e indicadores, sus enfoques metodológicos de evaluación y acreditación y las estrategias para su aseguramiento y mejoramiento permanente.

Algunas iniciativas europeas como la European Network for Quality Assurance (ENQA) y la Joint Quality Initiative han contribuido a este debate y a homogeneizar concepciones, estándares e indicadores de calidad en el marco de la Unión Europea. En Estados Unidos y en Canadá –con una más larga tradición sobre esta temática- las concepciones y sus metodologías se revisan periódicamente, en función de los requerimientos sociales y profesionales. En América Latina aún el debate es incipiente, aunque se han hecho algunos avances de carácter preliminar.

Un primer acercamiento a las concepciones sobre calidad que surgen de los informes nacionales analizados, permiten considerar que éstas varían según los actores. *Para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la*

eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano.

Como señala Días Sobrinho, el concepto de calidad es una construcción social, *que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores.* El espíritu de las distintas definiciones de calidad coincide en que es una concepción de construcción colectiva y gradual que integra y articula visiones y demandas diferentes con los valores y propósitos de la institución educativa.

La evaluación de la calidad

Así como se debate sobre las diferentes concepciones acerca de la calidad de la educación, también hay diversidad de enfoques sobre su evaluación. Para algunos, el énfasis en la concepción de la evaluación se da en lo valorativo, en la emisión de juicios de valor; para otros, el centro es la toma de decisiones; hay algunos autores que ponen el acento en la ética, en una evaluación al servicio de valores públicos y de los justos intereses de los actores. Para Jacques L'Ecuyer, de Québec, Canadá, *se debe evaluar para mejorar la calidad, descubriendo fortalezas y debilidades y para tomar las decisiones necesarias; debe emitirse un juicio de valor sobre la institución y sus programas, fundamentado en bases sólidas con criterios y estándares conocidos y aceptados y teniendo en cuenta la misión y los objetivos institucionales.*

Para Dilvo Ristoff, de Brasil, *evaluar es una forma de restablecer compromisos con la sociedad; de repensar objetivos, modos de actuación y resultados; de estudiar,*

proponer e implementar cambios en las instituciones y en sus programas; se debe evaluar para poder planificar, para evolucionar.

La definición de la UNESCO (Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Informe Final, París, 1998) sintetiza el espíritu de otras definiciones de calidad: La calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser. Partiendo de esta premisa, se desarrolla esta idea en la cual se señala que cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad (Deber Ser, Quehacer y Ser) es evaluado, predominantemente, con una categoría específica. Así la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento (Quehacer) es evaluado en términos de eficiencia; y los logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia.

Organismos nacionales y regionales de aseguramiento de la calidad

Una breve síntesis cronológica respecto a la creación de los organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina muestra que en México, en 1989, se creó la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). En Chile, en 1990, se creó el Consejo Superior de Educación destinado a las instituciones privadas no autónomas (nuevas universidades privadas) En Colombia, en 1992, se creó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) En Argentina, en 1996 se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) Hacia fines de la década del 90 y principios de la actual se generaron nuevos organismos y proyectos de evaluación y acreditación universitaria en otros países (por ejemplo, Uruguay, Ecuador,

Paraguay, El Salvador, Bolivia y Nicaragua). Entre el año 1999 y el 2002, Costa Rica puso en marcha el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) y en regiones como Centroamérica se organizó el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES); en 1998 en el MERCOSUR se puso en marcha el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Grado Universitario (MEXA) En México, en el año 2000, se organizó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) con fines más específicos de acreditación de programas académicos de nivel superior (carreras o titulaciones), a partir de la experiencia en la década del 90 de la CONAEVA, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y de diversos consejos, comisiones o asociaciones profesionales con funciones de acreditación y certificación al estilo de las existentes en Estados Unidos, ya que estos procesos estuvieron enmarcados en la integración de México al NAFTA. En Chile, en marzo de 1999, fue creada la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y posteriormente la de Posgrado. En la Argentina, la CONEAU puso en marcha procesos de acreditación de carreras de grado y de posgrado y de instituciones. Recientemente, en abril de 2004, el Congreso de Brasil aprobó una Ley Federal que creaba el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)

Esta breve caracterización de la evolución en la década del 90 y de la situación actual en materia de evaluación y acreditación universitaria en los países de América Latina, permite extraer algunas conclusiones preliminares: Se ha avanzado en relación con la “cultura de la evaluación” en la educación superior en la mayoría de los países latinoamericanos, superando en gran medida las tensiones planteadas en los primeros años de la década del 90 en

cuanto a autonomía universitaria versus evaluación. Los procesos tendientes a la acreditación de carreras de grado, a partir de criterios y estándares preestablecidos, comienzan a ser desarrollados como un paso siguiente al de los procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad y actualmente se encuentran en su mayoría, en etapa de carácter experimental.

Los procesos de acreditación de posgrados tienen una extensa trayectoria en Brasil y han sido aplicados en forma masiva en Argentina. En el caso de la acreditación de programas de carácter regional en Centroamérica se realiza a través del SICAR (Sistema de Carreras y Posgrados Regionales) En México y Chile la acreditación se vincula con la asignación de recursos financieros, en particular con el sistema científico-tecnológico. Los procesos tendientes a la acreditación institucional –es decir, para la aprobación de nuevas instituciones universitarias privadas o para la revisión de su funcionamiento- han posibilitado en varios países –como Argentina, Chile, Colombia y Uruguay, entre otros- limitar la proliferación de nuevas instituciones universitarias y tender a una mayor homogeneidad en cuanto a los niveles de calidad.

Los enfoques metodológicos comunes en los procedimientos de evaluación y/o acreditación de la calidad

Los enfoques metodológicos vigentes en la región responden a distintas maneras de abordar los procedimientos de evaluación y/o acreditación de la calidad. Puede apuntarse por ejemplo como tanto en Costa Rica y Brasil como en Cuba y Venezuela se han implementado vínculos directos entre los resultados de las evaluaciones y las oficinas de planificación ministerial; o como en México, Argentina, Colombia, Brasil y Chile, cuyas instituciones tienen una mayor tradición y

desarrollo en prácticas de autorregulación, hay un desarrollo mayor de la llamada “cultura de la evaluación”, que está socialmente instalada. Sin embargo pueden apuntarse como rasgos comunes en los procedimientos de evaluación y/o acreditación de la calidad:

a) Los momentos de la evaluación institucional:

Autoevaluación: es realizada por la propia institución; en algunos casos se contratan especialistas externos para realizarla.

Evaluación externa: este tipo de evaluaciones son realizadas por parte de especialistas externos a las instituciones es decir pares académicos, seleccionados de distintas formas más o menos sistematizadas: banco de datos, registro de pares, etc.

Informe final: generalmente se traduce en el informe de evaluación que se realiza en las instancias centrales de evaluación (Ministerios, Secretarías, Agencias, etc) A partir de las informaciones obtenidas, a través de la autoevaluación y las evaluaciones externas, se realiza un informe final de evaluación.

b) La existencia de dimensiones comunes en los procesos de evaluación y acreditación: Filosofía, misión y visión institucional; el plan de desarrollo institucional; normas internas y reglamentos; carreras y programas académicos de grado y/o posgrado; estructuras de gobierno; actividades de investigación; actividades de extensión o interacción social; personal académico; recursos humanos administrativos y servicios técnicos de apoyo (personal no docente; servicios de atención estudiantil; recursos físicos; recursos financieros; capacidad institucional de autorregulación; comunicación y

transparencia; cantidades de alumnos de grado y/o posgrado y tasa de graduación; convenios de cooperación; capacidad de innovación e incorporación de nuevas tecnologías.

- c) La necesidad de considerar los contextos particulares - institucionales, nacionales y regionales- a la hora de realizar una evaluación y un proceso de participación de la comunidad en la evaluación institucional.

Además, en casi todos los países, el Estado tiene un rol protagónico en las funciones de autorización, supervisión, evaluación y acreditación de las instituciones y programas de la educación superior, ya sea de manera directa a través de sus propias agencias o bien a través de agencias que son autorizadas de manera oficial.

Se manifiesta una tendencia a regular con mayor énfasis algunas carreras o programas llamados de “riesgo social” tales como áreas de la salud: (medicina y enfermería), ciencias aplicadas como la agronomía e ingeniería y, en menor medida, derecho, educación- docencia, psicología, etc. Este planteo se constata a nivel regional con los procesos de acreditación del CSUCA y el MERCOSUR.

Los procesos de evaluación y de acreditación se efectúan predominantemente sobre las universidades (ya sea a nivel institucional o carreras de grado y/o posgrado) En todos los países, hay una o más normas que regulan la actividad y la autorización de funcionamiento de las universidades privadas. Dentro de este sector, las tecnicaturas son las carreras menos reguladas por los mecanismos de aseguramiento de la calidad ya que son dictadas mayoritariamente por las instituciones no universitarias. En general, se reconoce que las políticas y acciones deberían orientarse a la revalorización de la misión de las instituciones de educación superior, la

afirmación de la autonomía, la diversidad y la promoción de valores democráticos: *La evaluación debe ser entendida como una política pública para garantizar una expansión de la educación superior con calidad académica y relevancia social.*

Síntesis de las principales tendencias

En América Latina, a diferencia de Europa, hubo un desarrollo casi simultáneo de los procesos de evaluación y acreditación, los que han favorecido la integración subregional a partir de un esquema de cooperación internacional y de intercambio. Los avances significativos realizados en la mayor parte de los países y en las subregiones (MERCOSUR, NAFTA, CARICOM y Centroamérica) en cuanto al aseguramiento de la calidad en la educación superior deberán consolidarse, perfeccionarse y extenderse al resto de los países y de las subregiones (Comunidad Andina, por ejemplo).

La reciente constitución de la Red Iberoamericana para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), los trabajos del Proyecto ALFA-ACRO (Acreditación para el Reconocimiento Oficial) y de otros proyectos regionales de diversas agencias nacionales e internacionales constituyen importantes avances en esta dirección.

En todos los países, los procesos de evaluación y acreditación son implementados por agencias estatales, ya sea que éstas habiliten a otras agencias o que desarrollen ellas mismas dichos procesos. Por ello, puede afirmarse que los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior son responsabilidad principal del Estado. La legislación específica sobre educación superior y sobre evaluación y acreditación dictada en la última década, parece

constituirse en una base significativa para la reforma y mejoramiento de este nivel en la región. Ha brindado la oportunidad de establecer parámetros comunes de calidad para la integración de los sistemas de educación superior y las posibilidades de generar acciones que tiendan hacia al convergencia en un espacio común regional. Sin embargo, aún existe una inadecuación de los estatutos, reglamentos y prácticas de las instituciones de educación superior en relación con los procesos de aseguramiento de la calidad. Hay además, un importante vacío de criterios para la evaluación y acreditación de la educación a distancia y virtual, frente a la invasión masiva por parte de servicios de educación superior *internacionalizados* por vía presencial y/o virtual, que desplazan, en muchos casos, a instituciones nacionales.

En pocos años se ha realizado un significativo avance de la “cultura de la evaluación” a pesar de la concepción fuertemente predominante de autonomía universitaria, considerando que hubo escasa resistencia por parte de las instituciones, de sus actores y de la sociedad hacia los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Sin embargo, a pesar de sus avances, la “cultura de la evaluación” se va incorporando muy lentamente y de manera desigual en las instituciones de educación superior, donde predomina una tendencia hacia la “burocratización” de los procesos de evaluación y acreditación, con características sólo normativas y procedimentales formales, señalándose una excesiva ambigüedad e imprecisiones en las concepciones y definiciones de calidad utilizadas. De hecho, se observa una notoria ausencia de nuevos modelos de gestión de las instituciones de educación superior que incluyan el aseguramiento de la calidad como componente permanente. La evaluación y acreditación de carácter institucional han permitido –por lo menos en algunos países- fijar límites a la creación indiscriminada de universidades y poner en marcha criterios de auto-limitación, en especial con los proyectos de

nuevas universidades privadas, pues se ha logrado regular y contener su excesiva expansión. Si bien no hay estudios al respecto, parecería que estos procesos han repercutido favorablemente dentro de las instituciones de educación superior, tendiendo a su mejoramiento y a asumir en forma más responsable y eficiente los procesos de gobierno y de gestión institucional.

Se advierte, sin embargo la falta de estrategias políticas y de gestión frente a la escasa participación en los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior no universitarias. Los procesos de aseguramiento de la calidad contribuyen a un replanteo de los criterios de gobierno, toma de decisiones, planificación y administración, incluyendo el seguimiento y la autoevaluación permanente- que posibilitará generar un modelo de gestión estratégico y pertinente y de autonomía responsable. Para ello, se debería transitar de la “cultura de la evaluación” a la “cultura de una gestión responsable, autónoma y eficiente”, en la que los procesos de evaluación, de acreditación y de aseguramiento de la calidad se incorporen como procesos permanentes, integrando una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior.

El espacio común latinoamericano de educación superior

La falta de convergencia en las políticas de educación superior en América Latina se explica por la influencia de modelos muy diferentes y heterogéneos; existe una fuerte divergencia en cuanto a lo institucional: desde grandes universidades hasta pequeñas instituciones que, en algunos países de América Latina, se conocen como universidades “garaje” o “patito” en México. Además, se plantean situaciones diversas, como ya ha sido señalado- en materia de calidad

de la educación superior y de su evaluación. Existe una marcada heterogeneidad en materia de diseños y organización de carreras de grado; en la acreditación de instituciones, en la organización de los posgrados. Otros temas a considerar son el de la educación a distancia y virtual, y el de la educación transnacional, sin regulaciones y sin controles adecuados. Ésta es una rápida caracterización del escenario latinoamericano de educación superior y de sus divergencias.

En este sentido, es necesario realizar estudios y debates que permitan superar los problemas planteados y la fragmentación de los sistemas de educación superior. Los procesos de integración regional en América Latina se constituyen en una base imprescindible para su desenvolvimiento futuro en un mundo globalizado y estructurado en grandes bloques políticos y económicos. Así como la Unión Europea es un excelente ejemplo de estrategia política, la integración regional de América Latina le posibilitará a la región y a sus países enfrentar con mejores posibilidades las duras exigencias de un mundo globalizado y de la sociedad del conocimiento y de la información. De esta manera, se podrá consolidar el camino hacia la efectiva construcción del espacio común latinoamericano y, simultáneamente, al desarrollo del nuevo espacio común Europa –América Latina (UE-AL) de educación superior, creado por los Jefes de Estado de ambas regiones, en el año 2002.

La educación –y en especial la educación superior– deberían desempeñar un rol fundamental como facilitadores de los procesos de carácter integrador; de manera de poder alcanzar –casi dos siglos después– los loables propósitos enunciados al inicio de los procesos de independencia: la unidad de América Latina, el sueño planteado por el Libertador Simón Bolívar, en el Congreso llevado a cabo en Panamá en la década de 1820.

Desafíos para el desarrollo futuro de los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad

A partir de los cambios sociales, políticos y económicos sucedidos en esta última década, se han generado una serie de desafíos para la educación superior latinoamericana; *la formación de ciudadanos y profesionales que sean capaces de construir una sociedad más igualitaria; es el compromiso de la sociedad y de sus representantes a partir de la inversión pública y privada en el conocimiento, la ciencia y la tecnología.* La garantía de ese compromiso se logrará a partir de la posibilidad de implementar sistemas de evaluación y acreditación que sean coherentes con sus objetivos de regulación y generen una cultura de la evaluación como estrategia para la mejora permanente de la calidad.

El desafío principal es contribuir a la construcción de políticas de Estado en materia de educación superior que atiendan a:

- promover el desarrollo científico-tecnológico y el crecimiento económico;
- la formación de ciudadanos y profesionales capaces de trabajar para construir una sociedad más justa e integrada;
- que la educación superior se asuma efectivamente como tercer nivel del sistema educativo, contribuyendo al mejoramiento de la calidad y la pertinencia del sistema en su conjunto;
- una educación superior articulada –superando la actual situación de fragmentación- y contribuyendo a la integración de un espacio latinoamericano de educación superior, en convergencia con el europeo.

Para esto es muy importante fortalecer los trabajos a nivel nacional y regional, con un carácter colectivo y participativo, organizado en redes, asociando los esfuerzos de las agencias

nacionales y regionales de los organismos internacionales de cooperación, de los consejos de rectores y de las asociaciones de universidades, las propias instituciones y de la experiencia latinoamericana, europea y de América del Norte.

Referencias:

Dias Sobrinho, José, 1995, “Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa” en Balzan, Newton C. y Dias Sobrinho, José (Org.), Avaliação Institucional. Teoría e experiencias, Cortez Editora, Sao Paulo, Brasil

Fernández Lamarra, Norberto, 2004, “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”, en Revista Iberoamericana de Educación, OEI, Madrid, España.

Luce, María Beatriz y Morosini, Marilia, “La evaluación y acreditación de la Educación Superior en Brasil”, en Mora, José-Ginés y Fernández Lamarra, Norberto, (Coords), 2005, Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa, Comisión Europea / EDUNTREF; Buenos Aires

Ristoff, Dilvo, 1995, “Avaliação institucional: pensando principios” en Balzan, N.C. y Dias Sobrinho (Org.), op.cit.

NOTA:

* Especialista, investigador y consultor nacional e internacional en el área de las políticas, la administración y la gestión de la educación, con énfasis en los últimos años en la educación superior. Preside la Sociedad Argentina de Estudios. Tomado de UNESCO-IESALC.

DEL PAPELEO A LA PEDAGOGÍA

***Cómo canalizar la curiosidad intelectual
hacia un compromiso para la evaluación***

Peggy Maki

Considerado como un mandato externo, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, típicamente observa un flujo y reflujo dentro de una institución, en relación con la oportunidad de las visitas para acreditación. Este se origina de una fuerza externa, básicamente el proceso de acreditación, que constituye una evaluación que se caracteriza como algo “molestoso” o una “tarea” o “algo más que cumplir” dentro de las responsabilidades de los docentes, que genera resistencia al cumplimiento y frecuentemente, resulta en un compromiso de muy corta duración.

¿Qué sucedería si el compromiso de evaluar el aprendizaje de los estudiantes provendría de dentro de la misma institución? ¿Qué podría pasar si el origen de ese compromiso provendría de los mismos miembros del profesorado, basado sobre su curiosidad intelectual referente a cómo aprenden los estudiantes las diversas disciplinas, cómo integran esos estudiantes su educación liberal en sus especializaciones, o por ejemplo, cómo una tecnología basada en la red, desarrolla o transforma el pensamiento?

Consideremos porqué se sienten los profesores atraídos a sus disciplinas: una fascinación con ciertos tipos de problemas o temas dentro de sus campos. Una atracción que les lleva a investigar nuevas avenidas de exploración. Un interés por contribuir con nuevos conocimientos y perspectivas o en poner a prueba presunciones, aseveraciones e hipótesis. Un impulso a descubrir o desentrañar información nueva que bien podría desafiar las actuales teorías o prácticas.

Consideremos porqué los profesores se sienten atraídos a la enseñanza: Un deseo por desarrollar pensadores críticos

y personas que, haciendo preguntas y examinando la evidencia, integren perspectivas múltiples, busquen información adicional y, que desafíen, o por lo menos pongan en duda las prácticas existentes o el estatus quo, y así, efectivamente puedan solucionar problemas.

Por último, consideremos el comportamiento característico de los miembros del cuerpo docente durante las reuniones. Observamos los temas desde distintas perspectivas, cuestionamos las suposiciones subyacentes de los colegas, buscamos claridad, o abrimos nuevas líneas de razonamiento. Recordemos cuantas veces se ha manifestado este tipo de comportamiento unos momentos antes de que se realice un voto en una reunión, el momento en que uno de los profesores declara: “Creo que actuaríamos con superficialidad al votar sobre una propuesta, si no tenemos tiempo adicional para considerarla en mayor profundidad.” En las reuniones de los departamentos, del profesorado y de equipos de trabajo, el presentar preguntas, requerir mayor información y poner a prueba ciertas presunciones, representa una manera típica del comportamiento de los profesores.

Estableciendo la conexión

El hilo que vincula el compromiso de los miembros del profesorado hacia su trabajo dentro y fuera de las aulas de clase, es la curiosidad intelectual - la habilidad característica de formular preguntas, de presentar retos, de considerar un tema desde perspectivas múltiples, buscar mayor información antes de precipitarse a emitir un juicio, cuestionar, deliberar y diseñar argumentos con razonamientos sólidos. Aquello que los profesores exhiben, tienen el deseo de transmitir a sus estudiantes. Quieren ayudar a crear individuos que cuestionarán, desafiarán y considerarán un tema desde perspectivas múltiples, y de paso, que piensen.

Al canalizar la curiosidad intelectual de los profesores hacia la exploración de relaciones entre la pedagogía y el aprendizaje de los estudiantes extiende la curiosidad hacia el enfoque de su propia enseñanza - en formas que llevan a los estudiantes a integrar, acudir y usar el conocimiento, habilidades, hábitos mentales y formas de aprender y resolver problemas que justamente caracterizan a aquellas personas que se desempeñan en una disciplina. En vez de encontrarse desconectada del contenido y de la enseñanza, la evaluación se convierte en una forma para asegurar qué y cuan bien lograrán los estudiantes alcanzar aquello que los miembros del cuerpo docente tienen la intención de que logren.

La evaluación como aspecto educativo:

Al extender la curiosidad intelectual hacia preguntas relativas al aprendizaje de los alumnos, es necesario que la institución reconozca y valore este esfuerzo como una parte de la capacidad de enseñar y aprender que contribuye con investigación sobre la práctica de la educación superior. En el libro “Cómo Aprende la Gente: Haciendo un Puente entre Investigación y Práctica” (National Academy Press, 1999, que esta disponible en forma gratuita en línea en www.nap.edu/catalog/94S7.html) sus autores hacen un llamado para ampliar “la frontera de la investigación sobre el aprendizaje al ampliar el estudio referente a las prácticas en el aula de clase.”

Y en el libro “Conociendo lo que los Estudiantes Conocen: La Ciencia y Diseño de la Evaluación Educativa” (National Academy Press, 2001, que esta disponible en forma gratuita en línea en www.nap.edu/catalog/10019.html), el Consejo Nacional de Investigación lanza un reto a la educación para que reconsidere los actuales enfoques a la evaluación: “Avances en el estudio del pensamiento y aprendizaje (ciencia cognitiva) y en el campo de medición han estimulado a la gente para que piense en nuevas formas sobre cómo es que los estudiantes aprenden y qué es

lo que ellos saben, y por lo tanto qué es lo que vale la pena evaluar y cómo obtener información útil sobre las competencias de los estudiantes.”

De la curiosidad a la investigación

Las siguientes son algunas de las preguntas que podrían extender la curiosidad intelectual del cuerpo docente hacia la investigación relativa al aprendizaje del estudiantado:

- ¿Qué tipos de comprensión, habilidades, disposiciones, hábitos mentales y formas de pensar, conocer y resolver problemas creen los miembros del cuerpo docente que los estudiantes deberían lograr al momento de graduarse? ¿En qué forma pueden contribuir los profesores a llenar estas expectativas dentro de los cursos y programas? ¿Cómo pueden los profesores construir sobre el trabajo de sus colegas para asegurar que los estudiantes tengan una amplia oportunidad para desarrollar resultados de aprendizaje institucional y programático?
- ¿Qué tipo de evidencia podría documentar el progreso de los estudiantes hacia estas expectativas, y cómo es posible capturar esa evidencia de tal manera que los profesores puedan aprender sobre los patrones de logros estudiantiles, para informar a los programas pedagógicos y de curriculum? ¿En forma similar, qué evidencia podría documentar el nivel de rendimiento de los estudiantes al final de sus estudios?
- ¿Cómo pueden contribuir y complementar las experiencias fuera de clases a lograr los rendimientos de aprendizaje esperados? ¿Cómo establecen los estudiantes conexiones entre lo que aprenden en la clase con aquello que aprenden o experimentan fuera de las clases?

¿Cuanto “suman” el curriculum y otras experiencias educativas?

- ¿En vista de la diversidad de estudiantes en la educación superior, incluyendo sus experiencias y antecedentes de aprendizaje, cuales estudiantes se benefician de qué estrategias de enseñanza, experiencias educativas o procesos educacionales que se considera son responsables de contribuir al aprendizaje y desarrollo estudiantil esperado? ¿Qué pedagogía o experiencias educativas desarrollan el conocimiento, comprensión, habilidades, hábitos de la mente y maneras de conocer y resolver problemas que, por ejemplo, pueden definir al biólogo, contador o al sociólogo? ¿En qué momento, aquel estudiante que se prepara para convertirse en un biólogo empieza a pensar y actuar como tal? ¿Cómo se diseñan en forma intencional el curriculum y la pedagogía para desarrollar el conocimiento, habilidades, hábitos de la mente y maneras de saber? ¿Qué evidencia existe que estos diseños generan el aprendizaje y desarrollo deseables en el estudiante?
- ¿Qué suposiciones relativas a la enseñanza y el aprendizaje subyacen en la forma en que los profesores imparten una disciplina? ¿Qué suposiciones referentes a la evaluación de métodos están implícitas en cómo y cuando los profesores evalúan a sus alumnos? ¿Cómo se alinean los métodos de evaluación con el contenido, pedagogía y diseño de instrucción para profundizar el aprendizaje del estudiante y promover la transferencia de conocimientos y habilidades a una nueva situación?

Cómo se desarrolla un compromiso institucional

Los líderes institucionales necesitan enmarcar un compromiso relativo a la evaluación dentro de una tarea de

responsabilidad profesional e integral a la enseñanza, que contribuye al aprendizaje en la educación superior referente al aprendizaje del estudiante. De la misma manera en que concluyen Judith K. Litterst y Paula Tompkins en el artículo “La Evaluación como un Aprender en la Enseñanza” (*Journal of the Association of Communication Administrators, Enero, 2001*), “Lejos de constituir un “mero” servicio, la evaluación - el estudio creativo y sistemático de las prácticas situadas de enseñanza, que utiliza formas particulares de investigación y conocimiento - pertenece al saber de la enseñanza.”

Al crear una ambiente institucional que promueve la investigación referente al aprendizaje del estudiante, se representa el rediseño o creación de nuevas estructuras y procesos que ofrezcan al cuerpo docente y otros profesionales de la educación, un tiempo significativo para realizar investigación sobre el aprendizaje del estudiante, a interpretar los resultados de la evaluación y reflexionar sobre aquellas interpretaciones, con el objetivo de introducir innovaciones en el diseño de la enseñanza y del curriculum.

Aquellas instituciones que reclaman la evaluación como algo propio, se transformaran a si mismas y sustentarán el enfoque sobre el aprendizaje del estudiante. El cuerpo docente recibirá apoyo de las estructuras institucionales, de procesos y de canales de comunicación que simbolizan la integración de la evaluación del aprendizaje del estudiante dentro del ritmo de la vida institucional. Habrá el tiempo y el espacio disponibles para enfocar la atención sobre los resultados de la evaluación - que se construye en períodos de auto reflexión relativa al logro de resultados programáticos e institucionales del estudiante, así como innovaciones en pedagogía y curriculum -marcarán el compromiso en favor del aprendizaje del estudiante.

Estas instituciones también crearán zonas neutrales que permitan recibir las buenas, así como no tan buenas noticias referentes al aprendizaje del estudiante, que promuevan una investigación abierta sobre los resultados de la evaluación, una auto reflexión institucional y programática sobre dichos resultados y el desarrollo de innovaciones en la docencia, curriculum y diseño institucional. Estas instituciones podrán articular el valor de participar en evaluaciones como una avenida de investigación que permiten avanzar a la pedagogía y amplia y profundiza y desafía aquello que conocemos sobre el proceso de qué y cómo aprende el estudiante. Estas instituciones acudirán al cuerpo de los docentes como generadores de preguntas y líneas de investigación relativas al aprendizaje del estudiante, sobre el diseño de métodos que permitan evaluar el aprendizaje a lo largo del tiempo y relativas a la interpretación y el uso de los resultados de la evaluación para informar a la pedagogía y el diseño curricular.

Al desarrollar un compromiso institucional hacia la evaluación del aprendizaje del estudiante, desde el interior hacia el exterior, requiere que nuestros colegios y universidades establezcan principios de investigación que emerjan del cuerpo docente y sean sustentados por la curiosidad intelectual de los profesores.

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE POSGRADO

Descripción y Procedimientos

Universidad de Utah

Introducción

Todos los programas que otorgan títulos a nivel universitario y de graduados en la Universidad de Utah, están sujetos a una revisión en forma regular. La revisión de programas tanto a nivel de componentes para estudiantes graduados así como no graduados o que únicamente otorgan títulos a graduados, se encuentran bajo la jurisdicción del Consejo de Pos-Grado y son administrados por el Decano y Sub-Decano de la Escuela de Pos-Grado. Aquellos programas que son de naturaleza previa al grado son revisados por el Consejo de la universidad.

Estas revisiones se caracterizan por un enfoque general: son de tipo colegial en el más amplio sentido del término y se basan sobre el concepto de revisión de los pares; son escolásticos en que intentan definir asuntos cuyas respuestas incrementarán la comprensión de los programas; son comprehensivos en que examinan que los programas bajo revisión se encuentren vinculados tanto con otros programas dentro de la universidad como con los asuntos de temas intelectuales de la disciplina en general; y finalmente, son dinámicos en que generan acciones que mejorarán la educación a nivel universitario y de pos-grado.

Propósito

Las unidades educativas dentro de las universidades requieren de un escrutinio regular y de un auto examen para mejorarlas, y la revisión sistemática de los programas académicos constituye una parte integral de este proceso de mejora. El propósito de la revisión de programas es el de mejorar

la calidad de la educación en el Estado de Utah, mediante el fortalecimiento de programas establecidos y la eliminación o perfeccionamiento de aquellos que no logran cumplir con estándares aceptables.

La revisión de programas tiene varios objetivos o metas asociadas: (1) Para la universidad, le revisión de programas ayuda en la planificación a largo plazo proporcionando la información sobre el tamaño y estabilidad o vitalidad de un programa, los recursos de cuerpo docente y la demanda estudiantil, sus necesidades de equipamiento y de espacio, sus fuerzas y debilidades, y su contribución a la misión de la institución.

Permite establecer objetivos para el futuro y asegura que los planes académicos generales y decisiones presupuestarias se basan sobre información veraz y sobre prioridades acordadas de antemano, y no sobre impresiones vagas. (2) Para la unidad de educación, la revisión de programas ofrece un mecanismo para cambio y mejoramiento, mediante la creación de una oportunidad estructurada y prevista para que un programa pueda ser examinado. El mecanismo debería basarse en un enfoque bien razonado, de largo alcance y lo más apolítico como sea posible. (3) desde un punto de vista externo, la revisión de programas ofrece un mecanismo para que las universidades rindan cuentas ante la sociedad (estado, gobierno, agencias que financian, donantes, contribuyentes y los estudiantes que pagan su matrícula) relativas a sus actividades y por la calidad de sus programas.

1. Las secciones en la “Introducción”, “Propósito” y “Elementos de Un Efectivo Programa de Revisión” han sido adaptadas de La Revisión Académica de Programas para Graduados - Una Declaración de Política. Consejo de Escuelas de Graduados, Washington, D.C. 1990. pp 26

Elementos de un efectivo programa de revisión:

1. El programa de revisión se inicia y es administrado dentro de la institución.
2. El programa de revisión es de tipo evaluativo, no solamente descriptivo. Más que una recopilación de datos sobre un programa en particular, requiere de juicios académicos sobre la calidad del programa y la suficiencia de sus recursos. Va más allá de una evaluación de los estándares mínimos adecuados para una licenciatura o acreditación e incluye las evaluaciones de calidad por los pares y expertos reconocidos en ese campo.
3. El programa de revisión es algo que mira hacia el futuro; esta dirigido hacia el mejoramiento del programa, y no únicamente a la evaluación de su estado actual.
4. Los departamentos que participan en el programa de revisión son evaluados aplicando criterios académicos.
5. En el mayor grado posible, el programa de revisión es un proceso objetivo. Solicita a los departamentos que hagan una introspección que evalúa, lo más objetivamente posible, sus propios programas. Trae a profesores de otros departamentos o de fuera de la institución para revisar los estudios internos y que éstos hagan sus propias evaluaciones, usando criterios independientes. Es parte de un proceso establecido y público dentro del cual se revisan programas similares.
6. El programa de revisión es un proceso independiente, separado de otro tipo de revisiones. Las revisiones que se ejecutan por parte de asociaciones de acreditación, agencias que dan licencias o comités de presupuesto son separadas y precisas. La recopilación de datos y

partes del auto estudio del departamento, frecuentemente pueden servir a una serie de propósitos de revisión y por lo tanto, el programa de revisión frecuentemente va a ser programado para que coincida con una revisión de acreditación o alguna otra revisión externa. Pero, para ser efectivo, el programa de revisión debe establecer su propio conjunto de conclusiones, y dirige sus recomendaciones a los únicos individuos que tiene el poder para mejorar los programas; es decir el cuerpo docente y los administradores de la institución.

7. Más importante aún, el programa de revisión debe ser traducido a acciones. En base de los comentarios y recomendaciones de los revisores, la institución desarrolla un plan para ejecutar los cambios deseados en base de un itinerario acordado. Este plan se vincula con el presupuesto de la institución y su proceso de planificación, para asegurar que los cambios recomendados en realidad sean ejecutados, que se disponga de los recursos necesarios, y que los objetivos del programa coincidan con los planes académicos generales de la institución.
8. Entonces, un programa de revisión exitoso, representa un proceso de evaluación, que goza de todas las características arriba mencionadas. Proporciona respuestas al siguiente tipo de preguntas:
 - ¿Es efectiva y útil la enseñanza y capacitación que se brinda a los estudiantes?
 - ¿El departamento contribuye a al progreso del estado de la disciplina o profesión?
 - ¿El programa cumple con los objetivos de la institución?
 - ¿Responde a las necesidades de la profesión?
 - ¿Como es considerado el programa por los expertos en el campo?

Catorce pasos en el Programa de Revisión del Consejo de Graduados y un Cronograma Aproximado

1. Es necesario informar en manera formal que el programa es un evento programado del Consejo de Graduados que se realizará durante el año académico previo al año de la revisión actual. Obsérvese que se mantiene en la oficina del Consejo de Graduados y en la oficina de cada decano académico, un plan de revisión para siete años.

2. El programa solicita que:
 - (a) se prepare un auto estudio (ver un sección posterior para el formato y descripción),
 - (b) se proporcione a la Escuela de Graduados los nombres de los potenciales revisores externos,
 - (c) se proporcione a la Escuela de Graduados los nombres de los potenciales lectores de tesis/disertaciones,
 - (d) se proporcione a la Escuela de Graduados los nombres de los potenciales revisores internos,
 - (e) se proporcione a la Escuela de Graduados una lista de las tesis y disertaciones completadas desde la última revisión de la Escuela de Graduados (ver un sección posterior para el formato y descripción).

Las listas de los revisores y detalles de tesis y disertaciones completadas, debe ser proporcionada antes del fin del año del semestre de otoño, el auto estudio debe ser concluido al final del semestre de primavera del año que precede a la revisión.

3. El Sub Decano de la Escuela de Graduados y el personal se entrevista con el director del programa y del cuerpo docente para determinar fechas para la revisión. Se puede convocar esta reunión tan pronto la Escuela de Graduados disponga de las listas de los revisores, pero a no más tardar

que el semestre de primavera del año que precede la revisión.

4. Después de las reuniones relativas a los programas, la Escuela de Graduados contacta y nombra revisores externos, lector(es) y revisores internos. La Escuela de Graduados informa al director del programa y el decano de la facultad sobre los nombres de los respectivos equipos de revisión, a más tardar a la finalización del semestre de primavera en el año que precede a la revisión.
5. La Escuela de Graduados, selecciona las tesis/disertaciones para que éstas sean revisadas y obtienen del programa una copia de cada tesis/disertación que será sometida a revisión. La Escuela de Graduados envía los materiales al (los) lector(es).
6. En coordinación con la Escuela de Graduados, el programa establece itinerarios detallados para los revisores externos e internos. Las visitas de los revisores externos deben concluir con una entrevista final con el Decano y el Sub Decano de la Escuela de Graduados y con el comité ad-hoc del Consejo de Graduados asignado a esa revisión del programa particular. Se solicita a los revisores externos que envíen sus informes dentro de un mes después de haber visitado la Universidad.
7. Una vez concluido su trabajo, el comité de revisión interna entrega su informe a y lo discute en persona con el Decano y Sub Decano de la Escuela de Graduados y con el comité ad-hoc del Consejo de Graduados que ha sido asignado a la revisión de ese programa particular.
8. La Escuela de Graduados recibe los informes escritos de los revisores externos y los de el (los) lector(es). Los informes de los revisores externos y de el (los) lector(es) y el del

equipo interno de revisores son enviados al director del departamento/programa y decano de la facultad para su respuesta escrita. Se establece un período de un mes para las respuestas.

9. Todos los informes, junto con las respuestas del jefe del departamento y decano de la facultad son entregados al comité ad-hoc del Consejo de Graduados, el cual es el responsable de escribir un informe de síntesis del programa de revisión. El comité ad-hoc incluye a una persona que ha sido asignada por el Consejo de Estudios Universitarios. Antes de la redacción del informe final, el comité ad-hoc se reúne con el Decano y el Sub Decano de la Escuela de Graduados para discutir los principales hallazgos de la revisión. En esta reunión, se programa la discusión del informe ante una reunión específica del Consejo de Graduados, generalmente permitiendo un mes de plazo para que el comité ad-hoc pueda deliberar y redactar el informe.
10. Todos los miembros del Consejo de Graduados reciben el informe de síntesis, junto con todos los documentos de apoyo. El Consejo de Graduados discute, enmienda y aprueba dicho informe.
11. El informe del Consejo de Graduados se distribuye al jefe del departamento y el decano de la facultad para corregir cualquier información real. Se solicita al programa que informe al Consejo de Graduados de cualquier acción significativa que se haya ejecutado desde el inicio de la revisión y que no encuentre en los otros documentos de apoyo.
12. Reunión final. Una vez que el informe del Consejo de Graduados ha sido enviado al Vicepresidente principal de Asuntos Académicos o al Vicepresidente principal para Ciencias de la Salud, el jefe del departamento, el decano

de la facultad, el Decano y Subdecano de la Escuela de Graduados se reúnen con el vicepresidente conecedor del tema para discutir las recomendaciones del programa de revisión. Para cada recomendación que se considera puede ser alcanzada dentro de los recursos de la institución, se establecen responsabilidades y un cronograma para la implementación de dicha recomendación.

13. El Decano y el Subdecano de la Escuela de Graduados están disponibles para atender una reunión del cuerpo de docentes del programa, en la que se discute el proceso de revisión en general y las recomendaciones y en particular, el memorando final.
14. El informe resumido del Consejo de Graduados y las recomendaciones finales son enviadas al Vicepresidente principal de Asuntos Académicos o al Vicepresidente principal para Ciencias de la Salud, para que a su vez, sean enviados al Senado Académico, Miembros del Directorio y la Junta Estatal de Regentes.

Programa de Auto Estudio

El programa de auto estudio es preparado por el cuerpo docente del departamento, facultad o programa y es tanto descriptivo como de evaluación; proporciona información básica sobre la naturaleza del programa y ofrece la evaluación del profesorado en relación las fuerzas y debilidades del programa. Un programa de auto estudio ofrece al cuerpo docente la oportunidad de examinarse a si mismo, el anunciar sus logros y examinar sus fallas. También da una oportunidad para explicarse y demostrar cómo es considerado por sus pares. Un auto estudio debería guiar a los revisores examinando las siguientes cuatro preguntas:

¿Qué es lo que hace?

¿Porqué lo hace?

¿Cuan bien lo hace, y cual es la medida de su éxito?

¿Hay alguna diferencia si usted lo hace o deja de hacerlo?

Es necesario enviar a la Escuela de Graduados ocho copias del programa de auto estudio. Se envía una copia por parte de la Escuela de Graduados a cada uno de los tres revisores externos y cada uno de los tres revisores internos. La Escuela de Graduados retiene dos copias. El programa tiene que correr con los costos de producir los auto estudios.

La siguiente lista es una sugerencia de organización para realizar un auto estudio. No es una lista exhaustiva y ciertos programas individuales podrían alejarse del formato sugerido y/ o incluir información adicional cuando ello sea apropiado. Siempre que sea posible, se debe suministrar datos para el período transcurrido desde la última revisión del Consejo de Graduados (normalmente siete años).

1. Visión general del programa

1.1 Misión y organización del programa.

Esta es una introducción al programa, sus propósitos, organización e historia.

1.2 Planificación del programa (base central del auto estudio)

Incluye los objetivos del programa, planes estratégicos o de largo plazo. Incluye áreas de enseñanza, investigación o servicio público en las que el programa se considera como especialmente sobresaliente y áreas de enseñanza, investigación o servicio público e las que le gustaría al programa mejorar. Ofrece un esbozo de los cambios deseados en el alcance y/o dirección de la educación universitaria y de pos grado (nuevos títulos, cambios en la organización, nuevas áreas de especialización) y los recursos de los cuales se dispone para ejecutar esos cambios.

- 1.3 Revisión anterior y acciones.
Incluye el informe del Consejo de Graduados al Senado Académico sobre la última revisión.
Ofrece una narrativa sobre las acciones ejecutadas desde la revisión.
- 1.4 Resumen estadístico
Incluye el Perfil Académico del Departamento con información relativa a matrícula de estudiantes, especializaciones, títulos otorgados, número de profesores y FTE, promedios de sueldos y por rango y fondos operativos. Este documento es preparado por la oficina de Presupuesto y Planificación de Recursos y es distribuido por la Escuela de Graduados. Proporciona una interpretación narrativa de las tablas estadísticas, cuando ello es apropiado.
2. Cuerpo docente.
 - 2.1 Perfil del cuerpo docente.
Resumen del perfil del cuerpo docente ofreciendo información sobre el número de profesores (rango de antigüedad; regular e investigación/clínica; a tiempo completo y temporal) profesores contratados o jubilados durante los últimos cinco años, o que ya no están en el programa; edad promedio; rango de edad y distribución; género; representación de minorías.
 - 2.2 Profesores que están enseñando
Resumen de reconocimientos, premios, indicadores de enseñanza con éxito. Incluye políticas y prácticas establecidas para alentar y reconocer la buena docencia. Describe la participación en Educación General, Honores y otros programas de alcance universitario.
 - 2.3 Saber del cuerpo docente
Resumen de la investigación, saber o actividad creativa del cuerpo docente; productividad individual, fuentes y distribución de financiamiento externo e interno; medidas

de calidad, evaluaciones de los pares. Proporcione una narrativa relativa a los niveles de financiación necesarios en su disciplina para mantener en funcionamiento a un erudito productivo. Incluya políticas y prácticas establecidas para crear oportunidades para el desarrollo del profesorado.

2.4 Servicio del cuerpo docente.

Resumen de la participación del cuerpo docente en el servicio de la universidad, profesional y de la comunidad. Incluya políticas establecidas para reconocer estos servicios. Proporcione una narrativa relativa a cómo esto tiene un impacto en el programa (positivo y/o negativo) por parte de los componentes de servicio.

2.5 Retención, promoción y antigüedad.

Incluya una copia de los lineamientos RPA de la facultad o departamento con la fecha en la cual éstos fueron adoptados. Proporcione un cuadro que indica todos los casos RPA considerados desde la última revisión del Consejo de Graduados con los resultados obtenido. Describa cualquier proceso de mentores en el profesorado que puedan tener en operación.

2.6 Curriculum vitae del cuerpo docente

Incluya breves curriculum vitae de todo el cuerpo docente. Estos deben incluir educación y capacitación, honores, premios y otros logros académicos que indican la estatura académica de los distintos miembros, cursos enseñados, investigación actual, publicaciones y/o presentaciones artísticas. Podría ser conveniente limitar la longitud de estos curriculum vitae de los profesores para incluir actividades y publicaciones referentes al presente ciclo de revisión (últimos siete años) además de mencionar logros sobresalientes de años anteriores.

3. Estudiantes

3.1 Reclutamiento estudiantil

Una declaración sobre los métodos empleados para reclutar, evaluar y admitir estudiantes tanto al nivel universitario como al de posgrado. Favor incluir una declaración de los esfuerzos para reclutar, admitir y retener estudiantes de minorías y del sexo femenino.

3.2 Admisiones a nivel de posgrado.

Información que indique la calidad de estudiantes admitidos a nivel de posgrado al programa. Un cuadro útil podría incluir las calificaciones de exámenes a nivel de universidad, especialización, GPA, GRE o similares.

3.3 Apoyo para el estudiantado.

Métodos y niveles de apoyo para el mantenimiento de estudiantes graduados (distinguir entre Profesor Asistente, Asistente de Investigación, Becas, Asistentes Graduados). Lista de becas y otros tipos de apoyo financiero para estudiantes universitarios.

3.4 Consejería para estudiantes.

Descripción de las prácticas académicas de consejería para estudiantes que cursan especializaciones y sub-especializaciones a nivel universitario en el programa. Evaluación de la eficiencia y efectividad de la consejería académica. Incluir políticas escritas para el manejo de las solicitudes de estudiantes.

3.5 Capacitación de profesores asistentes (PA).

Descripción del programa para preparar y capacitar a los Profesores Asistentes sobre al arte de enseñanza efectiva. Incluir orientación para PA, apoyo permanente y supervisión, y evaluación de los PA. Describir medidas adicionales, de haberlas, tomadas para

ayudar a los PA internacionales con habilidades para la comunicación.

3.6 Empleo.

Proporcione información estadística y datos, cuando estén disponibles, sobre el actual y proyectado mercado de empleo para los estudiantes que reciben títulos y para estudios adicionales a nivel de posgrado o estudios profesionales.

4. Curriculum y programas de estudio.

4.1 Requisitos para títulos.

Lista de todos los títulos, requisitos para títulos, certificados y especialidades de programas en el programa (puede ser copiado del actual Catalogo General, si esa lista se encuentra actualizada)

4.2 Cursos ofrecidos.

Lista de todos los curso ofrecidos en el programa (del actual Catalogo General).

4.3 Programas de estudio.

Indique los programas típicos de estudio para (a) el título de Licenciatura (b) Título de Masterado, y (c) título de Doctorado. Para la Licenciatura incluya la secuencia normal de cursos para las diversas especialidades del programa ofrecido en el programa, donde sea posible, hágalo por semestres y por año. Para los programas de Masterado y Doctorado, incluya copias de candidaturas representativas y se puede usar los formularios del programa de estudios.

4.4 Especializaciones restringidas.

Describa las restricciones, de haberlas, que han sido impuestas en relación a las admisiones a su especialización. Evalúe el impacto de una

especialización restringida en su programa y sobre otros programas en la universidad.

4.5 Educación a distancia.

Describa los esfuerzos de la unidad para brindar programas educativos a lugares remotos del campus central. ¿Qué tecnología se encuentran disponibles para ayudar en estos programas de extensión? ¿Cual es la relación entre las ofertas de educación a distancia y programas y el programa general institucional, sus objetivos y misión? ¿Qué créditos pueden ser aceptados de proveedores externos; cual es la relación contractual y de fiscalización con el cuerpo docente, curriculum y crédito?

4.6 Exámenes de admisión.

Indique la política del programa para los exámenes de admisión para los estudiantes que buscan títulos de maestría y doctorado. Suministre copias de las preguntas correspondientes a los cinco últimos exámenes de calificación. ¿Cómo rinden los estudiantes en sus exámenes de admisión? Indique el número de los que aprobaron, fracasaron y volvieron a repetir sus exámenes. Es necesario mantener en el programa las respuestas de estudiantes como anexos para posible examen.

4.7 Tesis y disertaciones.

Tabular todas las tesis de maestría y disertaciones de doctorado que se hayan completado desde la anterior revisión de la Escuela de Graduados (normalmente los últimos siete años). Incluya los siguiente: nombre del estudiante, maestría o doctorado, año en que se completó, nombre del principal profesor supervisor, título de la tesis o disertación. Nota: Esta lista fue preparada con anterioridad para la selección de tesis y disertaciones

a ser revisadas. También incluya abstractos de cinco recientes disertaciones y de cinco recientes tesis.

5. Instalaciones y recursos.

5.1 Asuntos relativos al presupuesto de operación
Evalúe la conveniencia del presupuesto referente a la misión del programa.

5.2 Instalaciones físicas.

Describa la manera en que las instalaciones físicas de la unidad propenden o limitan los objetivos educativos del programa. ¿En que forma no cumplen con las necesidades de la unidad?

5.3 Bibliotecas

Describa los requerimientos generales y específicos del programa en relación a los recursos de biblioteca para cumplir con sus objetivos educacionales y de investigación. Indique las formas en las que los actuales recursos de biblioteca satisfacen o no estas necesidades.

5.4 Centros, institutos o buros asociados con el programa.
Ofrezca una lista de los centros que están asociados con el programa académico y explique brevemente las relaciones (financiamiento, nombramiento de profesores, supervisión de estudiantes, etc.) entre dichos centros y el programa académico.

5.5 Computadoras

Ofrezca una descripción general de las facilidades disponibles de computación, procesamiento de palabras, establecimiento de redes y correo electrónico en el programa de la facultad o del departamento. Dé un esbozo de qué facilidades quisiera tener instaladas en un plazo de cinco años.

5.6 Apoyo del cuerpo docente

Describa el actual apoyo que se brinda al cuerpo docente para cumplir con sus misiones educativas y de investigación.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDICIÓN DE CUENTAS

Por Medio de Comunidades de Práctica

**Scott Evenbeck y Susan Kahn
Universidad de Kansas**

Al hojear algunos de los ejemplares anteriores de los últimos 20 años del Almanaque de *Crónica de la Educación Superior*, se puede observar un enorme incremento en los recursos públicos y privados que han sido comprometidos en favor de la educación superior. Este incremento representa una expansión sin precedentes en la educación superior americana en las recientes décadas, a medida que crecientes proporciones de la población acuden a alguna modalidad de educación superior. Pero, mientras se observa que un incremento en el acceso a la educación posterior a la secundaria se ha convertido en una piedra angular de la política de la educación superior, existe un grado de incomodidad en relación a cómo enfocar mejor las necesidades de la actual generación de la “Nueva Mayoría” de estudiantes. En comparación con la generación anterior, muchos de estos estudiantes no se encuentran debidamente preparados para el trabajo universitario, y gran parte de ellos ha reasumido su educación después de que se separaron de ella por un período; muchos de ellos combinan la educación con las responsabilidades del trabajo y de la familia. Igualmente importante, muchos de estos estudiantes no sienten la suficiente confianza para navegar las aguas de la educación superior, que lo que fue la norma en el pasado.

Dentro de los círculos académicos y entre las partes que tienen intereses, las preocupaciones sobre estos asuntos han conducido a un nuevo énfasis sobre la efectividad de la educación y, especialmente, sobre el aprendizaje del estudiante y sus mejoras. Por ejemplo, las asociaciones que ofrecen acreditación, están redirigiendo su enfoque al cumplimiento con estándares básicos de operación para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y los resultados que obtienen los estudiantes. Mientras tanto, una amplia gama de grupos nacionales, regionales

y al nivel de las ciudades universitarias continúan el debate sobre cómo mejor evaluar la efectividad de la educación, definir los resultados para la educación superior y desarrollar los métodos para lograr dichos resultados. Grupos filantrópicos como el Pew Charitable Trusts, se han colocado a la vanguardia de las discusiones y activamente han buscado las respuestas para estas cuestiones.

En las universidades públicas urbanas, que típicamente prestan servicios a grandes números de los estudiantes de la Nueva Mayoría, consideran que los temas del acceso estudiantil y su preparación, y de la efectividad de la educación, son especialmente acuciantes, y hacen que estas instituciones representen los laboratorios ideales para experimentar con innovaciones en la educación. Esto se ha establecido con el propósito de ayudar a las universidades urbanas en el desarrollo de programas creativos que puedan alcanzar a los estudiantes de la Nueva Mayoría, y poner a prueba nuevos enfoques para evaluar la efectividad de dichos nuevos programas. El Pew Charitable Trusts recientemente financió dos colaboraciones a nivel nacional entre las universidades públicas urbanas. Reestructuración para el Éxito de Estudiantes Urbanos (siglas en inglés RUSS) en 1997-00 y el Proyecto de Portafolio de Universidades Urbanas (siglas en inglés UUPP) en 1998-01. Ambos proyectos fueron diseñados para desplazar hacia adelante a la educación superior en áreas claves como evaluación, mejoras y efectividad, y crear una nueva forma colaborativa de trabajo que permita el alcance entre disciplinas y entre los límites de las ciudades universitarias. Los objetivos de los socios del programa RUSS fueron los de desarrollar y estudiar enfoques que permitan mejorar el rendimiento y retención entre los estudiantes de facultades urbanas, particularmente los estudiantes de primer año, y encontrar maneras de evaluar estos enfoques. El proyecto UUPP fue diseñado para mejorar la evaluación, establecer mejoras y la rendición de cuentas para el aprendizaje estudiantil; y capturar este trabajo en “portafolios

institucionales” electrónicos basados en el Web, que usan nuevas formas de evidencia para representar la enseñanza y el aprendizaje, y desplegar el medio electrónico para comunicarse en una nueva forma con las partes interesadas.

Una premisa de ambos proyectos fue que las facultades y las universidades tienen la responsabilidad de crear entornos y desarrollar prácticas que demuestren que contribuyen al aprendizaje del estudiante. Construyendo sobre esta premisa, los dos proyectos fueron concebidos, en parte como investigaciones dentro del valor de la colaboración inter-institucional para ayudar a las ciudades universitarias a que cumplan con esta responsabilidad en la forma más efectiva como sea posible. Las colaboraciones pueden permitir a las instituciones el que aprendan de la experiencia de las demás, que puedan alentarse mutuamente a lograr progresos adicionales, adaptar en forma efectiva programas y prácticas del entorno de una universidad a otra, desarrollar redes de “amigos críticos”, para ofrecer aportes de bajo costo, una valoración formativa de la efectividad de la evaluación y de los esfuerzos por mejorar. En pocas palabras, las universidades que colaboran se convierten en partes interesadas en una empresa común que adopta una perspectiva mucho más amplia que la que cualquier disciplina o institución sola podría lograr, creando una “práctica de comunidades” inter-institucional cuyo enfoque se basa en el aprendizaje del estudiante.

En virtud de la cantidad impresionante de estudiantes que las universidades urbanas públicas sirven, éstas se han desplazado para ocupar el “escenario central” del nuevo siglo

LA EVALUACIÓN Y LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS URBANAS

A lo largo de los últimos quince años, la evaluación se ha convertido en un área principal de actividades para la educación superior. Numerosos estudios han alentado a las facultades y universidades para que trabajen con mayor intención en el diseño de sus currículum y el empleo de pedagogías que ayudan a que los estudiantes trabajen hacia resultados de más alto orden en su aprendizaje y sobre el examen del grado en el cual los estudiantes logran alcanzar esos resultados. De acuerdo con los “Principios de Buenas Prácticas para Valorar el Aprendizaje Estudiantil” de AAHE, la evaluación ahora constituye una “expectativa de la universidad para acreditación y un objeto frecuente del mandato del estado”; actualmente, nueve de diez instituciones, reportan que están involucradas en algún tipo de actividades de valoración.

Sin embargo, muchos educadores y partes interesadas en la educación superior se encuentran preocupados que las medidas predominantes de calidad y efectividad no responden adecuadamente por el impacto de la facultad sobre el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, el reciente informe “*Valoración al 2000: El Certificado de Calificaciones en la Educación Superior Estado-por-Estado*”, califica a los 50 estados con un “Incompleto” en relación al aprendizaje estudiantil, que refleja la escasez en los procesos de evaluación con sentido y de rendición de cuentas para el aprendizaje. Mientras tanto, los esquemas populares para establecer el rango de prioridad de universidades, básicamente coloca su enfoque sobre el prestigio, selectividad y recursos, que soslayan la atención sobre los resultados educacionales. Además, tales esquemas reflejan el paradigma de la universidad residencial de cuatro años,

que para la mayoría de estudiantes e instituciones, ya no calza dentro de las realidades de la educación superior.

Otro tipo de preocupación se refiere a que el movimiento de evaluación en la educación superior seguirá el precedente de los esfuerzos paralelos en PK-12, donde “tarjetas de calificación” crípticas sobre los resultados y los rendimientos de estudiantes, frecuentemente reciben altos puntos en los medios de comunicación locales, regionales y nacionales. Estos sistemas de enfoque simplista no logran captar el pleno impacto de la educación sobre el aprendizaje estudiantil. El actual esfuerzo desplegado por Richard C. Atkinson, Presidente de la Universidad de California, que propone dejar de usar el examen de ingreso SAT para los estudiantes que quieren ingresar a la universidad, es apenas una de las manifestaciones de esta preocupación. En un discurso en el año 2001, ante el Consejo Americano para la Educación, Atkinson propuso eliminar el “proceso de admisión que usa fórmulas cuantitativas”, y mas bien, adoptar “procedimientos de evaluación que consideran al solicitante en una forma total y holística.”

A la fecha, los esfuerzos para evaluar las universidades han tenido mayor significado y efectividad cuando éstos han sido desplegados dentro de las disciplinas, usando procesos y procedimientos que articulan los resultados deseados y los miden a la luz de la misión del departamento. Las presunciones comunes y la metodología de las disciplinas proporcionan un contexto para tales esfuerzos, que permiten valorar y mejorar las prácticas. Al desplazarse más allá de los marcos de referencia disciplinarios, para examinar la educación de órdenes superiores y los resultados que cruzan entre disciplinas y curriculum - que evalúan la efectividad al nivel de toda la institución - se encuentra algo mucho más complejo. Pero este tipo de perspectiva institucional es necesaria si la educación superior va a desarrollar una comprensión de los

entornos, experiencias y prácticas que propenden hacia estos resultados.

En virtud de la cantidad impresionante de estudiantes que las universidades urbanas públicas sirven, éstas se han desplazado para ocupar el “escenario central” del nuevo siglo. Actualmente esto representa aproximadamente un 10 por ciento de todos los estudiantes en la educación superior, y sigue creciendo. Sin embargo, las universidades urbanas y sus estudiantes han sido mal representados por las mediciones tradicionales de calidad institucional. Durante mucho tiempo, los estudiantes de la Nueva Mayoría han definido largamente las poblaciones de las universidades urbanas. En muchas de estas instituciones, en los proyectos RUSS y UUPP por ejemplo, dos tercios de los graduados son estudiantes que se han transferido, la mayor parte de los matriculados trabaja a tiempo completo y asiste a la universidad a tiempo parcial, la mayor parte de los estudiantes tiene ingresos bajos y son de primera generación, virtualmente todos los estudiantes conmutan a la universidad, y menos de una tercera parte de los que ingresan en un año dado, son estudiantes a tiempo completo, en su primer semestre del primer año. Al enfocar la evaluación de la calidad de estas instituciones, centrando las mediciones sobre las tasas de graduación de seis años de estudiantes de primer año, que asisten a tiempo completo, se está enfocando la evaluación sobre una pequeña minoría de estudiantes.

Otra medida común de calidad, los resultados de los exámenes de ingreso de estudiantes admitidos, tiene poco sentido para cualquiera de las universidades públicas urbanas y otras instituciones cuyas misiones enfatizan el proporcionar acceso a la educación superior para estudiantes de primera generación, de mayor edad, pertenecientes a minorías o que trabajan. Mucho más apropiadas que este tipo de medidas para estas instituciones es el modelo del “desarrollo del talento”,

articulado por Alexander Astin, que valora la efectividad examinando el impacto de las experiencias del bachillerato sobre el crecimiento intelectual y personal de los estudiantes a lo largo de su educación universitaria.

Por lo tanto, en el contexto de las universidades urbanas, la evaluación debe encontrar su propio camino. De igual manera en que nuestras ciudades se encuentran en un cambio y flujo constantes, estas “nuevas” instituciones deben continuamente buscar para transformarse a si mismas, examinando cómo pueden mejor servir en el futuro a los estudiantes y la sociedad. Deben encontrarse dispuestos a tomar riesgos al redefinir la educación superior para el nuevo siglo y comprometerse a colocar al aprendizaje de los estudiantes universitarios en el centro de estas preocupaciones. De esta manera, se espera que su medición de la efectividad no encaje en un paradigma obsoleto.

Frecuentemente, las universidades urbanas no tienen pares en su propio estado. A menudo, tienen un carácter decididamente interdisciplinario y substancialmente sirven a poblaciones estudiantiles que son totalmente diferentes de las de otras instituciones del estado. Con el propósito de enfocar sus retos particulares sin ser marginalizadas, deben buscar colegas en otros lugares. La base del establecimiento de participantes a nivel nacional, formados tanto por RUSS como por UUPP, fue un compromiso compartido hacia la experimentación y exploración que conduzcan a un más eficiente aprendizaje de estudiantes y a formas de mayor significado en relación a la rendición de cuentas. La discusión que sigue, relativa a los dos proyectos, enfoca particularmente sobre el impacto de la sociedad RUSS y UUPP en nuestra propia ciudad universitaria. IUPUI.

EL PROYECTO RUSS

El Proyecto RUSS reunió a tres universidades públicas urbanas para que enfoquen su atención sobre las experiencias de los estudiantes de primer año con el propósito de mejorar su aprendizaje y retención y de diseñar nuevos procesos de evaluación que podrían medir el éxito. Las tres escuelas participantes tenían perfiles estudiantiles similares, con una alta proporción de estudiantes que eran de edad mayor que la del estudiante universitario tradicional, quienes trabajaban más horas, que tenían mayores responsabilidades familiares y que había una mayor probabilidad de que sean estudiantes de primera generación que sus contrapartes en ciudades universitarias residenciales. Los estudiantes que exhiben estas características tienen una mayor probabilidad de dejar o interrumpir sus estudios que aquellos estudiantes que asisten a la universidad tradicional - factor que debía ser documentado y comprendido para poder llevar a cabo una evaluación que tenga sentido para esfuerzos de mejoramiento.

Cada institución socia del proyecto RUSS experimentó con una estructura comunitaria de aprendizaje para mejorar la retención en los estudiantes y su grado de compromiso en el aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje o cursos programados en bloque disponen de efectos bien documentados en relación al mejoramiento del aprendizaje del estudiante, sus habilidades académicas, su compromiso con la universidad, y su grado de retención. Para las universidades urbanas, predominantemente no residenciales y con estudiantes a tiempo parcial, las comunidades de aprendizaje tenían un gran atractivo como una manera de alentar conexiones más fuertes entre estudiantes y entre estudiantes y sus ciudades universitarias. Este enfoque también dio a las instituciones sodas del proyecto RUSS, tareas comunes que tenían que cumplir, contra las cuales podían evaluar su impacto.

Al inicio del proyecto RUSS, las universidades participantes describieron sus diversos modelos de comunidades de aprendizaje. Después de largas discusiones y de reflexiones, no obstante, acordaron que ningún modelo podría trabajar igualmente para todos. En la Universidad del Estado de Portland, grupos pequeños de estudiantes de primer y segundo año se matricularon en cursos interdisciplinarios de un año de duración, dictados por miembros del cuerpo docente y con la ayuda de un par mentor. El par mentor conduce segmentos pequeños de la clase en sesiones de estudio. Al final del año, se valora el trabajo de los estudiantes mediante el uso de portafolios. La Universidad de Temple vincula cursos de núcleo de educación general en áreas principales con un seminario para estudiantes de primer año. Aquí en la IUPUI, los estudiantes se registran en un seminario de primer año que puede estar o no vinculado con un curso de educación general.. La intención del seminario del primer año es la de introducir a los estudiantes a la cultura de la universidad, empleando un nuevo enfoque de equipo de enseñanza, en el cual los profesores, personal de biblioteca, asesores y pares mentores ayudan a los nuevos estudiantes en su transición hacia la vida de universidad.

El componente de evaluación del proyecto RUSS fue diseñado por un equipo conformado por personal de las tres instituciones participantes, que se reunió en forma regular durante cada año, y que trabajó en cooperación con un grupo más amplio de docentes y empleados interesados. El equipo tuvo el apoyo de un coordinador y de un asistente de investigación que provenían de fuera de las instituciones participantes, lo cual creaba un sistema de evaluación que combinaba el auto estudio con visitas in-situ de parte de un grupo externo de amigos críticos. El auto estudio usó un patrón común que solicitaba a pequeños grupos de personas interesadas en la universidad que contesten cuatro preguntas relacionadas con las comunidades de aprendizaje y esfuerzos referentes a reformas en el curriculum en su universidad.

¿Cuales son las tres mejores prácticas que su universidad ha identificado, de las cuales otros podrían aprender? ¿Cuales son tres de las estrategias notables que han conducido a un cambio sostenido? ¿Cuales son tres de los retos actuales o persistentes que enfrentamos en la actualidad? ¿Qué oportunidades existen para nosotros?

Durante el proyecto, se realizó una visita a cada una de las universidades, y posteriormente a la conclusión del auto estudio, se ejecutó un estudio que coincidía con las revisiones internas de los programas de las comunidades de aprendizaje por parte de los profesores, administradores y estudiantes en la universidad anfitriona. Este enfoque ahorró tiempo y dinero, combinado las evaluaciones externa e interna dentro de un período de tres días. Los equipos que realizaban la visita a la universidad eran compuestos por expertos nacionalmente reconocidos, que reunían con los representantes de las instituciones participantes en el proyecto RUSS. En cada universidad, el equipo de evaluación llevaba a cabo reuniones con grupos de enfoque para determinar la efectividad del programa de comunidad de aprendizaje, recogía sugerencias para cambios y discutía con representantes del campo universitario, las prácticas actuales. Durante estas visitas a las universidades, el cuerpo docente y el personal de la universidad anfitriona también participaban en talleres de trabajo y reuniones abiertas que se centraban en examinar las barreras que afectaban el éxito y recopilaban las recomendaciones para el cambio.

Después de cada visita, el grupo de amigos críticos generaba un estudio de caso que resumía sus hallazgos y recomendaba cambios. Estos informes fueron hechos públicos y fueron usados por las universidades anfitrionas para alterar sus modelos de comunidades de aprendizaje, informar a la planificación y ofrecer información a otras universidades interesadas. Se puede encontrar un ejemplo

de un auto estudio y de un informe de amigos críticos en: iupui.edu/UC/Assessment/home.asp

La colaboración que se estableció en IUPUI, con nuestras instituciones pares en el proyecto RUSS comprobó ser beneficiosa en diversas maneras. Primero, el auto estudio nos obligó a dedicar tiempo para valorar el proceso de nuestros programas de la comunidad de aprendizaje con los profesores, administradores y otros. También nos obligó a definir nuestros retos y éxitos en forma mucho más clara que lo que habríamos hecho de otra manera, y articular y valorar nuestras suposiciones.. Es probable que si el proyecto RUSS no nos exigía que hagamos el auto estudio, bien podríamos haber continuado por la misma ruta durante años, sin tomar el tiempo para hacer una reflexión significativa. Con frecuencia, los practicantes están demasiado ocupados para realizar reflexiones sobre su propio trabajo. El proceso RUSS nos permitió el tiempo y el criterio racional para que dediquemos una severa mirada a lo que estábamos haciendo.

Las continuas conversaciones con nuestros socios en las Universidades de Portland y Temple, también nos permitieron la ocasión para reflexionar sobre nuestros retos y éxitos.. Como lo mencionó uno de los participantes de Temple, "Las reuniones RUSS constituyeron un tiempo para los verdaderos practicantes - cuerpo docente, administradores, asesores académicos y otros - es decir la gente que realmente ejecuta el trabajo en las universidades participantes - para hablar sobre los éxitos, desafíos y preocupaciones. A pesar de que las conferencias y otras reuniones regionales o nacionales ofrecen importantes oportunidades para establecer redes de trabajo, la sociedad formada con las universidades RUSS, representa una ocasión sin precedentes para iniciar un diálogo serio y con actividades de reflexión. En Temple, las actividades RUSS

tuvieron un alto grado de visibilidad y proporcionaron halagadores “momentos de enseñanza y aprendizaje” para colegas que de otra manera normalmente no tendrían acceso a sus contrapartes en otras instituciones”. Entre tantos otros beneficios, hemos alcanzado una comprensión de nuestros propios estudiantes - tanto en aquello que tienen en común con otros estudiantes de universidades urbanas y aquellas características únicas de nuestra población.

Un segundo y más evidente beneficio. Cada institución adoptó los aspectos exitosos de los programas de comunidades de aprendizaje de las otras, y los modificó para enriquecer su propio programa. Uno de los participantes comentó que “las reuniones dentro del proyecto ofrecieron excelentes oportunidades para intercambiar las mejores prácticas. Pudimos ver qué es lo que funcionaba en otras universidades y lo que no operaba, y entre nosotros intercambiamos elementos y piezas de programas, que nos permitieron aplicar enfoques comprobados para mejorar el éxito de los estudiantes en cada uno de nuestras universidades.” Por ejemplo, Temple produce publicaciones para los estudiantes potenciales que describen su programa de las comunidades de aprendizaje y el papel de dichos programas en el curriculum. Un temprano caso de mejores prácticas que IUPUI pidió prestado de Temple fue la publicación de un documento paralelo para los estudiantes de UIPUI. Las comunidades de aprendizaje de Portland State incluyen un fuerte componente de liderazgo estudiantil; las comunidades de aprendizaje de UIPUI adoptaron la práctica de incluir estudiantes mentores en los equipos de instrucción.

En forma similar, los modelos curriculares usados por Portland State y Temple continúan ejerciendo influencia sobre nuestro equipo de trabajo en relación a las comunidades de aprendizaje en UIPUI. Por ejemplo, hemos incorporado un servicio de aprendizaje en muchas secciones de nuestras

comunidades de aprendizaje, como resultado de haber estudiado las mejores prácticas aplicadas en Portland State. Basándonos en el énfasis dado por Temple a la escritura, UIPUI desarrolló un instituto de verano para escritura, para los docentes que enfocaban su interés principal en escribir dentro del contexto de las comunidades de aprendizaje. Más importante aún, encontramos que al involucrar a los profesores en conversaciones continuas con nuestras instituciones colegas, nos ayudó a asegurar que esos profesores darían un fuerte liderazgo en nuestros propios programas de comunidades de aprendizaje. En este sentido, el carácter inter-institucional del proyecto RUSS fortaleció el compromiso de los profesores en relación al trabajo en nuestra propia universidad.

EL PROYECTO DE PORTAFOLIO DE LAS UNIVERSIDADES URBANAS (UUPP)

Los propósitos del UUPP se parecen a los del proyecto RUSS en varias maneras: al igual que RUSS, el UUPP busca nuevos enfoques a la valoración y documentación del aprendizaje de los estudiantes, que son apropiados y relevantes para las universidades públicas urbanas y sus estudiantes.. Fundamentándose en la premisa de que las universidades urbanas tienen que ser instituciones de aprendizaje, UUPP, al igual que el proyecto RUSS, promovieron comunidades, tanto dentro como entre las universidades participantes, para apoyar el auto examen, reflexión y mejoras. Sin embargo, UUPP también incluye un fuerte componente de comunicación pública y rendición de cuentas, combinado con un enfoque en la tecnología. A lo largo de los tres años del proyecto, cada una de las seis instituciones participantes desarrolló su propio “portafolio institucional” electrónico para el Web, dirigido a comunicar su misión urbana y sus logros a múltiples personas interesadas. En parte, el proyecto ha sido un experimento en el uso de los nuevos medios para crear nuevas formas de rendición de

cuentas para el aprendizaje en la educación superior. (Se puede tener acceso a los portafolios de IUPUI en imir.iupui.edu/portfolio).

CUADRO 1
ACTIVIDADES PRIMARIAS INCLUIDAS EN LOS AUTO
ESTUDIOS Y
VISITAS IN-SITU DEL PROYECTO RUSS

	Universidad Temple	IUPUI	Universidad del Estado de Pórtland
Tres mejores prácticas			
Tres estrategias para sustentar el cambio			
Tres retos actuales o continuados			
Tres oportunidades			

Se puede definir un portafolio institucional como una selección enfocada de trabajo auténtico, datos y análisis que demuestra la capacidad de rendición de cuentas institucional y sirve como un vehículo para reflexión institucional, aprendizaje y mejoramiento. Al referirse al trabajo individual de los portafolios de profesores y estudiantes en la década pasada - particularmente a los electrónicos - se considera a

la UUPP como una especie de portafolio expandido que captaría el mayor trabajo de la institución referente al aprendizaje del estudiante para beneficio de las asociaciones de acreditación, agencias estatales, miembros de directorios, estudiantes potenciales y otras personas interesada. El concepto del portafolio enfatiza el uso de evidencia auténtica -ejemplos reales del trabajo realizado por los estudiantes y cuerpo docente - que demuestran en detalle los procesos reales de enseñanza y aprendizaje así como la destreza de los estudiantes y sus logros. Dentro del campo electrónico, esta evidencia puede incluir no solo el trabajo escrito, sino también materiales de audio, video y gráficos que representan una amplia gama de procesos de enseñanza y aprendizaje y sus resultados.

Por ejemplo, un portafolio electrónico podría incluir secciones grabadas en video de sesiones de clase que enfocan su atención en el desarrollo de habilidades como pensamiento crítico o comunicación oral, presentaciones de estudiantes en multimedios, y material escrito por estudiantes, vinculado a comentarios de profesores o epígrafes de valoración. Podría usar ejemplos del trabajo de estudiantes para demostrar el desarrollo de habilidades y conocimientos a lo largo del tiempo. Este tipo de evidencia que se suscita en facultades y universidades, ofrece a los usuarios de un portafolio una imagen vivida, multidimensional del trabajo del estudiante y cuerpo docente. En este sentido, los portafolios electrónicos representan un desplazamiento del tradicional criterio de insumos y tarjetas de exámenes excesivamente simplificadas, hacia un concepto de rendición de cuentas que se basa más en la evidencia y rendimiento.

La primera generación de portafolios electrónicos desarrollado por UUPP y sus instituciones participantes, típicamente combina la evidencia auténtica y materiales primarios producidos por estudiantes y profesores con una

evaluación por unidad que abarca a toda la institución, junto con datos relativos al rendimiento, resultados de encuestas e información estadística. En los portafolios, los cuadros se enmarcan mediante un análisis narrativo que ofrece el contexto para los elementos de evidencia individuales, aporta una coherencia al portafolio y comprende una parte del componente de reflexión del portafolio. Por medio de los hipervínculos, los usuarios del portafolio pueden seleccionar la información y evidencia que desean examinar, “perforando hacia abajo” para alcanzar mayores niveles de detalle en áreas de interés particular. En efecto, al permitir a los usuarios del portafolio la capacidad para seleccionar la información, éstos pueden ver sus propias prioridades, y el portafolio responde a las variadas preocupaciones de los diferentes grupos de personas interesadas.

Además, la flexibilidad del formato del portafolio permitió a las universidades participantes organizar sus presentaciones alrededor de áreas clave de sus misiones urbanas y explorar las implicaciones de estas misiones urbanas y contexto del aprendizaje del estudiante. De esta manera, los portafolios investigan cuestiones como: ¿Qué tipo de experiencias y entornos ambientales con más efectivas para vincular a los estudiantes urbanos en el aprendizaje? ¿Cómo puede una institución aprovechar los variados recursos de una comunidad urbana para enriquecer el aprendizaje? ¿Cómo pueden evaluar las universidades el impacto de la educación que ofrecen a los estudiantes que pasan solo una parte de sus carreras educativas en la universidad, o a quienes les toma muchos años completar el título, mientras se preocupan por atender sus responsabilidades de trabajo y familia? Los portafolios UUPP exploran todos estos puntos, documentan los esfuerzos de la institución para solucionarlos, y presentan evidencia sobre la efectividad de sus esfuerzos. Las misiones y circunstancias particulares de las universidades son las que moldean sus portafolios, que solicitan a las personas

interesadas que evalúen la calidad institucional, usando criterios apropiados para esas misiones y circunstancias.

Las universidades participantes en el proyecto UUPP iniciaron sus esfuerzos sin modelos ni prototipos específicos desde los cuales podían trabajar. Es posible que el beneficio más evidente de nuestra mutua colaboración fue que, al trabajar en forma conjunta, tuvimos la oportunidad de construir en forma colectiva, comprensiones concretas de “cual podría ser la imagen” de un portafolio, qué es lo que éste podría incluir, y cómo se lo podría estructurar dentro del entorno del Web. A medida que las instituciones participantes en el proyecto UUPP tomaban sus primeros pasos hacia la creación de sus portafolios, aplicamos en forma libre las características de diseño, y organizamos esquemas e ideas en forma mutua. Durante las reuniones del proyecto (tres reuniones completas de proyecto por año, más una o dos reuniones adicionales de los directores de las universidades) compartimos entre nosotros comentarios detallados relativos al desarrollo de nuestro trabajo. En sí, estas reuniones proporcionaron el ímpetu para el progreso; como lo comentó uno de los directores, “nos sentíamos obligados a progresar hacia adelante... de tal manera que tendríamos algo para enseñar a los demás.” El resultado es un conjunto de seis portafolios que indudablemente, no son idénticos, pero son suficientemente similares para ser reconocidos como parte del mismo “género.”

A medida que evolucionaba el proyecto, empezó a emerger un conjunto común de asuntos y preocupaciones. Por ejemplo, ¿hasta qué grado deberían incluirse las áreas de bajo rendimiento institucional? ¿Cual era la relación del portafolio con los procesos de evaluación y mejoramiento representados en él? ¿Cual era la relación entre el portafolio con el principal sitio Web de información de la universidad? ¿Existían en realidad resultados o prácticas de aprendizaje

específicamente “urbanas”? No obstante el hecho de que las seis universidades no arribaron a las mismas soluciones referentes a estas cuestiones, las discusiones que se generaron entre nosotros ofrecieron perspectivas mucho más amplias y nos permitieron desarrollar decisiones mejor informadas y deliberadas relativas a las mejores soluciones para cada una de nuestras instituciones.

Los formatos específicos para y los contenidos de nuestros portafolios no constituyeron el único enfoque de nuestras discusiones a lo largo del proyecto UUPP. También dedicamos una parte substancial de nuestras reuniones, para discutir acerca de las prácticas y características institucionales subyacentes y representadas en los portafolios. Los participantes en el proyecto rápidamente comprendieron que el desarrollo del portafolio de una institución representa un proceso de auto estudio, y que éste podría ser usado como una poderosa estrategia para el cambio institucional. En realidad, varias instituciones iniciaron el uso del desarrollo del portafolio como un marco para crear o mejorar los procesos de evaluación y planificación. Aún aquellos que al inicio no tenían esta intención, encontraron que, debido a su propia naturaleza, el proyecto actuaba como un catalizador en favor de la mejora y el cambio. A medida que las universidades reunían a personas y grupos clave para considerar cómo la misión, prácticas y resultados podrían ser representados en el portafolio, se logró comprender en forma más amplia y coherente las estructuras, culturas y actividades institucionales, así como las necesidades de mejoramiento o sus evidencias se hicieron presentes en forma más clara.

Por ejemplo, el trabajo en el proyecto UUPP sobre el portafolio institucional generó un estudio más completo a nivel total de la universidad, relativo a cómo sus seis “Principios para el Aprendizaje a nivel Universitario” eran impartidos,

aprendidos y evaluados a lo largo de las 22 facultades y escuelas diferentes del proyecto UUPP. Los resultados del estudio fueron presentados en el portafolio de IUPUI, y constituirán el componente principal de nuestra próxima revisión de acreditación en el área Norte Central. También nos encontramos ejecutando una iniciativa de desarrollo del cuerpo docente que se basa en los resultados de nuestro estudio. Otras universidades se encuentran desarrollando nuevos procesos de planificación, y están revisando los núcleos de los resultados de aprendizaje en el bachillerato, o desarrollan nuevas estrategias de valoración. En forma deliberada o no, los portafolios se transformaron en vehículos para el desarrollo de la organización y del aprendizaje.

En una etapa temprana del proyecto UUPP, las reuniones se convirtieron en foros de discusión y de debate de temas relacionados con la evaluación, rendición de cuentas y la implementación del cambio en un entorno extremadamente descentralizado que caracteriza a las grandes universidades públicas urbanas. Nuevamente, en este punto, nuestros intercambios frecuentemente condujeron a la adopción de las buenas prácticas de una institución a otra. Por ejemplo, el trabajo realizado por Portland State en evaluar el impacto de las experiencias de los estudiantes en el aprendizaje en el servicio, el proceso de planificación estratégica de Sacramento State y su modelo para la revisión de programas que se enfocan sobre el aprendizaje del estudiante, y el Programa de las Grandes Ciudades de la Universidad de Illinois - Chicago, inspiraron nuevas iniciativas en otras universidades del proyecto. Uno de los directores de proyecto observó que “cuando se está construyendo cualquier cosa en la universidad, es de gran ayuda el saber que los mismos problemas, estructuras y cultura institucional también se presentan en otros lugares. No se puede construir un barco sin conocer la forma de otros barcos, y es indudable que se puede piratear algunos de sus diseños con buenos resultados.”

Al mismo tiempo, el intercambio ayudó a los participantes a reconocer aquello que estaba realizando bien. Otro director de universidad dijo: “frecuentemente estamos tan enfocados en aquello que aún no estamos haciendo, que perdemos vista de nuestras fortalezas. Al trabajar con colegas de otras instituciones nos conduce a comprender de aquello que uno da por sentado en nuestra propia institución.”

La colaboración íter-institucional dentro del proyecto UUPP fue más allá de únicamente reuniones y discusiones. El proyecto también incorporó visitas a las universidades por parte de equipos que incluían a los miembros del directorio del proyecto, quienes eran expertos en asuntos de evaluación y calidad, así como a representantes de otras instituciones UUPP. Mientras que en parte, la intención de las visitas era la de usar los portafolios para acreditación y otras formas de evaluación institucional, éstos ofrecieron oportunidades adicionales para aprendizaje interinstitucional. Las universidades visitadas recibieron información detallada y retroalimentación sobre sus portafolios y los programas e iniciativas representadas en ellos de los amigos críticos que se encontraban familiarizados con la universidad y el proyecto. Los representantes de la universidad, que se adjuntaron a los equipos de visita, tuvieron la oportunidad de aprender con mayor profundidad sobre instituciones pares y el trabajo de evaluación y planificación desarrollado, así como su enfoque para el desarrollo de sus portafolios.

Cinco de las seis universidades en el proyecto UUPP también participaron como un grupo en el otoño de 1999 cuando se realizó un estudio piloto de la Encuesta Nacional Sobre la Participación Estudiantil. Nuestros resultados, conjuntamente con los de varias otras universidades urbanas, fueron analizados como grupo y proporcionaron importantes datos sobre el entorno del aprendizaje en nuestras instituciones, de acuerdo a cómo éste era experimentado por nuestros estudiantes. Una comparación

de nuestros resultados con aquellos de otras grandes universidades dedicadas a la investigación, demuestra por ejemplo, que los estudiantes de las universidades urbanas reportan mejores beneficios en los resultados de aprendizajes de núcleo como son escritura, oratoria y pensamiento crítico. Estos resultados indican la presencia de una dimensión importante de “valor añadido” de la educación superior en las universidades urbanas, donde una mayor proporción de estudiantes no se encuentran debidamente preparados para enfrentar el trabajo universitario, y sugirieron que el enfoque de RUSS y UUPP, sobre los rendimientos en estudiantes, podría ser especialmente apropiado para nuestro tipo de institución.

OTRAS LECCIONES

Los proyectos RUSS y UUPP también brindaron lecciones sobre los peligros y trampas de la colaboración interinstitucional. Por ejemplo, rápidamente, ambos proyectos comprendieron que cada universidad tiene que desarrollar sus propios enfoques, consistentes con sus propias necesidades y cultura, para permitir que se produzca un auténtico cambio y el aprendizaje pueda suscitarse. Los esfuerzos iniciales del proyecto RUSS para desarrollar una encuesta común entre los estudiantes que ingresaban por primera vez, y del proyecto UUPP para crear un patrón para los seis portafolios institucionales electrónicos, no lograron éxito. Los participantes en el proyecto aprendieron (o posiblemente confirmaron la sabiduría recibida) que los esfuerzos por crear uniformidad *a priori*, no serían fácilmente aceptados e inclusive podrían sabotear los prometedores esfuerzos en el campo. En vez de hacer un mandato anticipado para establecer consistencia y coherencia, ambos proyectos permitieron que la coherencia evolucione en forma gradual después de varios años de colaboración.

Otros retos se presentaron. Las demandas que se hacen sobre el tiempo de los profesores y personal presentaron serias dificultades en la programación de reuniones y encuentros a nivel del proyecto y en concluir con las tareas del proyecto. Entre las muchas prioridades que compiten entre sí, tuvimos que asignarle una prioridad al trabajo en el proyecto. Además, ambos proyectos atraían un poderoso interés y generaban una gama de ideas creativas entre las diversas universidades. En términos generales, esto fue algo positivo., pero los líderes en el proyecto encontraron que tenían que desplegar esfuerzos especiales para mantener el enfoque en el núcleo del propósito de su trabajo. Los participantes que fueron reclutados de fuera de las universidades participantes, se encontraban cómodos con el convocante y el asistente graduado del proyecto RUSS, y los directorios externos del proyecto UUPP fueron muy útiles en mantener el enfoque de los participantes de las universidades.

Nuestras interacciones con otras universidades públicas urbanas en los proyectos RUSS y UUPP también ofrecieron amplios beneficios inesperados. A medida que considerábamos en forma colectiva el reto de evaluación y comunicación del trabajo de las universidades urbanas dentro de una cultura dirigida hacia un modelo más tradicional de educación universitaria, identificamos los aspectos únicos y el valor de la educación universitaria urbana y afirmamos la creciente importancia de la misión de la universidad urbana. Nuestras instituciones ofrecen experiencias y oportunidades educativas que no están disponibles en otras instituciones de educación superior. Aumentan el logro educativo en nuestras ciudades, regiones y estados. Por medio de su saber y servicio también contribuyen en formas importantes a la calidad de la vida urbana tanto en nuestras ciudades como a nivel nacional. En *El Saber Reconsiderado*, Ernest Boyer hace un llamado para ponerle fin a "la práctica sofocante con la cual las facultades y universidades se miden entre sí.... por un estatus externo en vez de por valores

determinados por sus propias misiones distintivas.” En nuestras continuadas conversaciones, RUSS y UUPP han ayudado para que nosotros tengamos una mayor apreciación de la significancia de nuestra misión y el papel de la educación superior en el nuevo siglo.

Finalmente, la colaboración con nuestros socios en RUSS y UPPP afirmó tanto el valor y la necesidad de lograr un cambio sistemático en toda la educación superior. Uno de los participantes en el proyecto UUPP comentó; “el proyecto colocó nuestro trabajo... en un campo de juego mucho más amplio y nuestras experiencias colectivas nos ayudaron, a cada uno de nosotros, a avanzar en la curva del aprendizaje. Cada universidad puso en la mesa sus fortalezas y circunstancias únicas, resultando en una discusión mucho más rica que la que cualquiera de nosotros pudo haber logrado en sus propias universidades.” Si como en “Midiéndonos en el 2000” se arguye, “cuanto y qué es lo que un estudiante aprende en la universidad, es probablemente el criterio más importante para medir el éxito en la educación superior,” las facultades y las universidades deben ser más aptas y sistemáticas en relación a la evaluación y documentación del aprendizaje del estudiante, sus competencias y rendimientos. También necesitan compartir entre si aquello que están aprendiendo sobre la manera de sustentar los éxitos y logros académicos de los estudiantes, si se van a consolidar mejoras amplias y permanentes. Las “comunidades de práctica” formadas por RUSS y UUPP ofrecen dos modelos posibles para enfocar la forma en que las instituciones que colaboran pueden actuar como catalizadores de un mejoramiento significativo y sostenible en todas las instituciones de educación superior.

LAS “MEJORES PRACTICAS” PARA LA COLABORACIÓN ÍTERINSTITUCIONAL ENFOCAN SU ATENCIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

En base de nuestras experiencias con RUSS y UUPP, ofrecemos los siguientes consejos a las universidades que quieren colaborar con las iniciativas a favor del aprendizaje de estudiantes:

- Tengan en mente que un único modelo, probablemente no funcionará para múltiples universidades, aún cuando éstas parezcan caer dentro de una categoría institucional única. Cada universidad debe desarrollar sus propios enfoques, dentro de su propio contexto, si va a ser posible que se logre un verdadero aprendizaje institucional.
- Deben estar preparados para enfrentar numerosos problemas logísticos y esperar que el proyecto no goce de la misma prioridad en cada universidad participante. Por lo tanto, estén preparados para enfrentar las presiones que tienden a diluir el enfoque del trabajo.
- Usen el poder de la presión que ejercen los pares para alentar el progreso; incorporen en forma regular el reportaje por y para todos los participantes en el proyecto.
- Establezcan entre los participantes, la prioridad de asistir a las reuniones del proyecto, y de ser posible, requieranlo. Las discusiones que se realizan en esas reuniones constituyen un poderoso mecanismo para propiciar el cambio, alentar una fertilización cruzada, ayudar a los participantes a volver a pensar sus enfoques, y romper las barreras que se interponen con el éxito. Las reuniones del proyecto también son oportunidades para aprender en forma colaborativa y desarrollar innovaciones.
- Experimenten con algunas formas del modelo de los amigos críticos, incorporando personas con perspectivas

frescas. Este modelo fue vital para el progreso de las universidades individuales tanto en el proyecto de RUSS como el de UUPP.

GLOSARIO DE TÉRMINOS CLAVE RELATIVOS A LA GARANTÍA DE CALIDAD Y ACREDITACIÓN

**Cortesía del Consejo para la Acreditación de la
Educación Superior
Traducción no oficial**

Acción: (EE.UU.) Emisión de un criterio por parte de una organización que acredita, relativo a la acreditación de nuevas instituciones y programas o la revisión de instituciones y programas ya calificados, por ejemplo para negar acreditación, colocar en periodo de prueba y advertencia.

Acción Adversa: Negación de elegibilidad o reconocimiento de una institución de educación superior por parte de una organización que otorga acreditación o garantía de calidad, o (EE.UU.) de una organización que acredita, de conformidad con lo determinado por un cuerpo nacional, regional o de acreditación especializada.

Acreditación: Proceso de revisión externa de calidad que se utiliza en la educación superior para escudriñar facultades, universidades y programas de educación superior para garantizar su calidad y mejoras de calidad. Los resultados de éxito en una institución y/o programa acreditado en algunos países, conlleva la autoridad institucional para ofrecer programas específicos.

La Acreditación, en países de sólida tradición en su práctica, como en Estados Unidos, es vista como un proceso colegiado de auto estudio y revisión por parte de pares externos para determinar la garantía de calidad, rendición de cuentas y mejoras en calidad de una institución académica o programa diseñado para determinar si se ha cumplido con o excedido los estándares publicados de la asociación que acredita y si esta logrando su misión y propósito declarado.

Acreditadores Nacionales: (EE.UU.) Organizaciones que acreditan las instituciones públicas y privadas que no persiguen lucro, así como las comerciales que otorgan títulos. Con

frecuencia también acreditan a instituciones que persiguen un solo propósito, incluyendo facultades y universidades de aprendizaje a distancia, instituciones privadas que ofrecen carreras, así como facultades y universidades con bases religiosas.

Auditoría: Proceso de revisión de una institución o programa para determinar si su currículum, personal e infraestructura cumplen con sus metas y objetivos declarados. La auditoría se enfoca sobre la rendición de cuentas de las instituciones y programas.

Auditoría de Calidad: Por medio de una auto-evaluación y revisión externa de los programas, personal e infraestructura de una institución, se comprueba que sus sistemas de garantía de la calidad y el control son efectivos. Ha sido diseñada para proporcionar una evaluación del sistema de rendición de cuentas, mecanismos de revisión interna y efectividad de una institución mediante un proceso que requiere que un cuerpo externo confirme que el mecanismo de garantía de calidad de la institución cumple con los estándares aceptados.

Auto-estudio: Es la revisión y evaluación de la calidad y efectividad de los propios programas académicos, personal y estructura de una institución, que se basa sobre los estándares determinados por un cuerpo externo de garantía de calidad, y que es llevado a cabo por la propia institución. Este tipo de auto-estudios se ejecutan en preparación para una visita in-situ de garantía de calidad por parte de un equipo de especialistas externos. El resultado de esto es un informe de auto evaluación.

Calidad: Se refiere a la “idoneidad para el propósito” - cumplir o conformarse a los estándares generalmente aceptados, según éstos sean definidos por un cuerpo de acreditación o que ofrezca una garantía de calidad.

Certificación: Reconocimiento que los estándares de calidad han sido alcanzados. Generalmente otorga privilegios.

Comentario por Tercera Parte: (EE.UU.) Una declaración de reconocimiento de una parte (diferente a la de la institución que acredita o del solicitante) que responde a los esfuerzos del solicitante para cumplir con los estándares de reconocimiento de la organización que otorga la acreditación.

Criterio: Estándares para la acreditación o certificación de una institución o programa. Estos involucran expectativas relativas a calidad, efectividad, viabilidad financiera, cumplimiento con normas y regulaciones nacionales, resultados y sustentabilidad financiera (ver estándares).

Equivalencia Substancial: (EE.UU.) La Certificación de un programa que no se ofrece en los Estados Unidos se basa principalmente en un resultado, que en todo aspecto esencial, es el equivalente de programas similares que se ofrecen en los Estados Unidos y que cumple con estándares aceptables de calidad. Generalmente se aplica en situaciones en las cuales no se han establecido acuerdos de reciprocidad.

Estándares: El nivel de requerimientos y condiciones que deben ser cumplidos por instituciones o programas que serán acreditados o certificados por una agencia que garantiza la calidad u ofrece acreditación. Estas condiciones involucran expectativas referentes a calidad, logros, efectividad, viabilidad financiera, resultados y sustentabilidad.

Evaluación: Forma de diagnóstico de revisión de calidad y evaluación de enseñanza, aprendizaje y programas que se basa en un examen detallado de su curriculum, personal e infraestructura y efectividad como institución, sus mecanismos de revisión interna y de control de calidad.

Evaluación de Calidad: Una revisión diagnóstica y evaluación de docencia, aprendizaje y resultados que se basa sobre un examen detallado del currículum, estructura y efectividad de la institución o programa. Ha sido diseñado para determinar si la institución o programa cumple con los estándares de excelencia generalmente aceptados.

Garantía de Calidad: Proceso planificado y sistemático ejecutado en relación a una institución o programa para determinar que los estándares aceptables de educación, nivel escolástico e infraestructura se mantienen y mejoran. Generalmente incluye las expectativas de que los mecanismos de control de calidad han sido debidamente instituidos y son efectivos.

Indicadores de Rendimiento: Estas son representaciones (generalmente de tipo numérico) relativas al estado o resultado de una organización educativa, sus programas o procesos. Algunas veces se refiere a este tipo de evaluación como “indicadores gerenciales”. Se la considera como un conjunto de medidas tangibles diseñadas para proporcionar una rendición de cuentas en forma pública. Frecuentemente incluye datos sobre admisiones y graduaciones, registros de investigaciones, empleo de egresados, costo por estudiante, proporción estudiantes/profesores, carga de trabajo del personal docente, relevancia de estudiantes, tamaño de clases, laboratorios y otros equipos, equidad, biblioteca, tecnología de información y otros recursos para el aprendizaje. Debe estar sujeta a una interpretación y juicio debidamente informados.

Informe de Equipo: El informe de una evaluación que resulta de una visita in-situ realizada por asesores de una institución o programa particular. Los resultados pueden traducirse en una recomendación para otorgar una acreditación o garantía de calidad o una denegación, (acción adversa).

Licencia: Se refiere a la aprobación otorgada a un individuo para practicar una profesión, una vez que éste haya cumplido con requerimientos mínimos. Generalmente se obtiene la licencia por medio de un examen o graduación de una institución acreditada. En algunos países también puede ser necesario cumplir con un período de experiencia práctica.

Licencia Institucional: (EE.UU.) Aprobación del gobierno estatal para realizar actividades comerciales como una institución educativa. La licencia no se equipara con la acreditación y no requiere necesariamente la demostración de calidad o la habilidad para cumplir con los estándares de rendimiento.

Mejoras en Calidad: La expectativa que una institución tendrá incorporado un plan que le permita monitorear y mejorar la calidad de sus programas, En la mayoría de casos, las agencias que garantizan la calidad y ofrecen acreditación, requieren que se ejecuten procedimientos establecidos para asegurar que se trata de un proceso continuo.

Personal Especializado y Profesional que Acredita: (EE.UU.) Otorga la acreditación a programas específicos o escuelas tales como escuelas de derecho, medicina, ingeniería y programas dentro de profesiones en el campo de la salud. Algunas de estas organizaciones tienen una responsabilidad estatutaria determinada para aprobar o reconocer programas y/o determinar los estándares académicos, profesionales y los componentes vocacionales de tal tipo de programas.

Reciprocidad: Sistema mediante el cual los cuerpos que ofrecen acreditación, reconocen entre si las decisiones relativas a la acreditación o certificación, a pesar de que sus criterios no sean idénticos. El Reconocimiento se basa sobre una presunción de equivalencia de los estándares y calidad.

Revisión por parte de Pares: Revisión y evaluación externa sobre la calidad y efectividad de los programas académicos, personal y estructura de una institución, ejecutada por un equipo de evaluadores externos que son especialistas en los campos bajo revisión y que además tienen conocimientos relativos a la educación superior en general. Estas revisiones pueden basarse sobre estándares establecidos por organizaciones que acreditan o sobre estándares de calidad determinados en forma más amplia.

Visita In-situ: Evaluación realizada por un equipo de pares revisores, quienes examinan el informe de auto-evaluación de la institución; se entrevistan con miembros del profesorado, estudiantes y personal. Examinan la estructura y efectividad de la institución y de sus programas académicos. Generalmente genera una evaluación. Normalmente constituye una parte del proceso para acreditación, pero puede haber sido iniciado por la propia institución.

BITÁCORA DE UN CAMINO

Francisco Salgado Arteaga
Vicerrector de la Universidad del Azuay

La Universidad del Azuay ha asumido la tarea de su gestión con respecto a las misiones de formar personas, desarrollar la ciencia y servir a la sociedad, como un sistema dedicado a la permanente búsqueda de mejorar la calidad de sus procesos y resultados. En este marco, es parte fundamental de este sistema de gobierno, la práctica de la autoevaluación y la rendición de cuentas, sobre las que la Universidad viene trabajando desde mediados de la década de los noventa. Esta praxis llega a su culminación con el proceso de autoevaluación con fines de acreditación y la evaluación externa que se han realizado. Finalmente, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, mediante resolución 010-CONEA-2006-048DC, publicada en el Registro Oficial Nro. 300 del martes 27 de junio de 2006, otorga a la Universidad del Azuay la acreditación institucional a la calidad.

La Universidad del Azuay tiene calidad y un sistema de aseguramiento de su calidad

El Comité de Evaluación Externa (CEE) en su examen llega a una cuantificación más alta (79.7%) que la valoración social expresada en el propio proceso de autoevaluación de la UDA (77.2%), lo que confirma un rendimiento muy satisfactorio de la Universidad del Azuay, de acuerdo con el modelo nacional diseñado por el CONEA¹, que se muestra en la tabla a continuación.

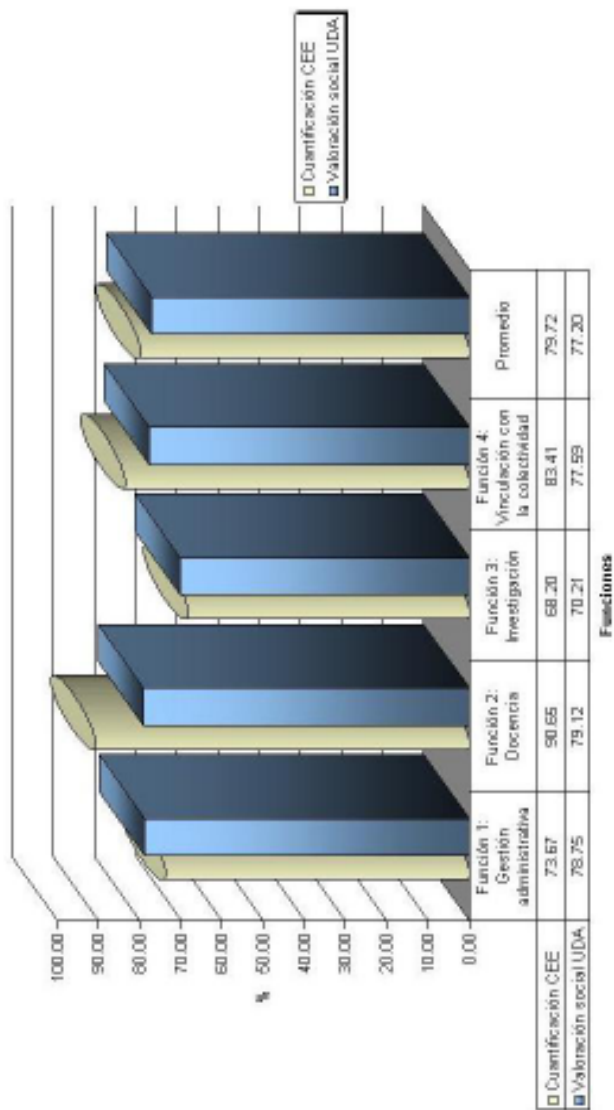
	Rango	Valoración
Niveles superiores	76 - 100	Muy satisfactorio
	51 - 75	Satisfactorio
Niveles inferiores	26 - 50	Poco satisfactorio
	0 - 25	No satisfactorio

Los cuadros comparativos que se presentan en las dos páginas siguientes muestran esta tendencia semejante entre la valoración social de la UDA y el examen del CEE, en los niveles de funciones y de ámbitos.

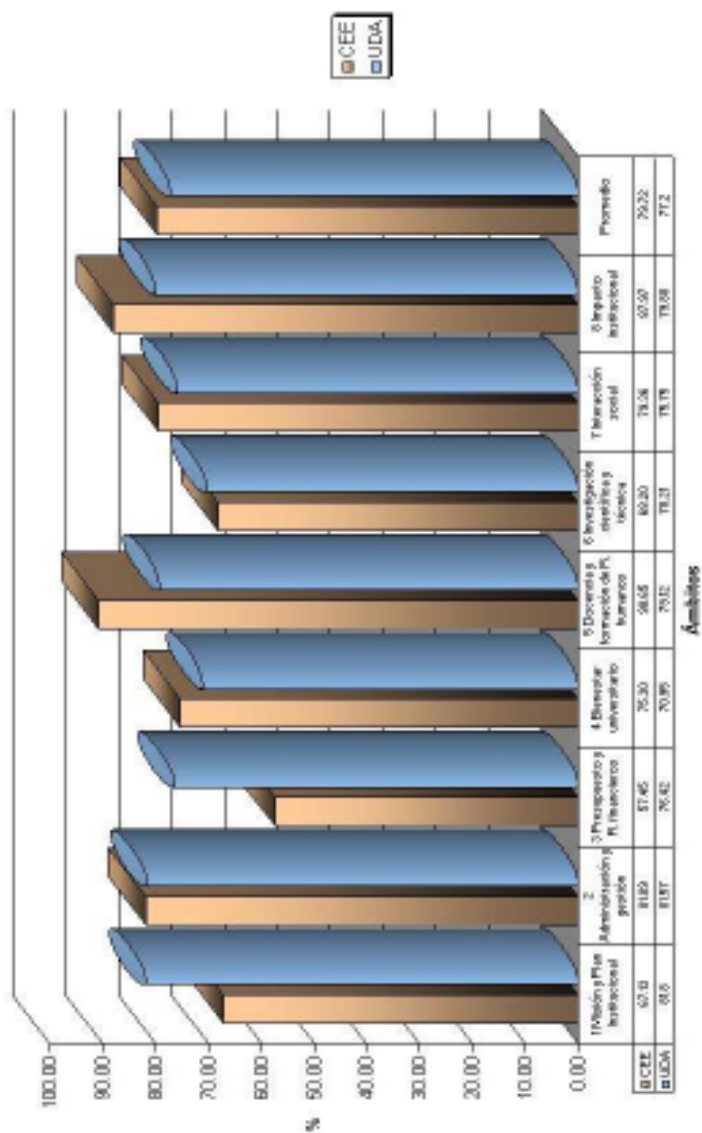
El CEE presenta su visión general sobre la Universidad del Azuay, en la que destaca que la UDA cumple a cabalidad con las 4 funciones establecidas en la Ley de Educación Superior, los mandatos legales, la infraestructura adecuada, una estructura y cultura organizativa apropiadas para continuar en el camino de excelencia y, haber realizado un proceso de autoevaluación, acorde con los lineamientos del CONEA².

Sobre la calidad del Informe de Autoevaluación de la Universidad, el Comité indica que cumple con todas las normas establecidas por el CONEA; que la forma de presentación del informe facilitó el trabajo de análisis del CEE, y destaca el relevante compromiso institucional de la Universidad del Azuay para emprender el proceso de autoevaluación con fines de acreditación³.

Cuadro comparativo informes CEE - UDA



Cuadro comparativo informes CEE - UDA



La valoración social de la UDA y el análisis cualitativo del CEE, coinciden en mucho respecto de las fortalezas institucionales identificadas:

“La UDA presenta los siguientes aspectos positivos: Fuerte cultura organizacional, excelente percepción de la comunidad, alta eficiencia administrativa, su campus contribuye al ornato de la ciudad, función social, liderazgo en las nuevas tecnologías de información y comunicación y autoevaluación, alto grado de formación docente, capacidad para desarrollarse, importantes aportes al conocimiento a través de la investigación, diversa, dinámica, reconocida y efectiva interacción con la colectividad” (Informe CEE, pp: 3)

En efecto, la Introducción del Informe Final de Autoevaluación con fines de Acreditación de la UDA, señala aspectos generales que dan cuenta de su situación: “La comunidad de la Universidad del Azuay se inició en 1968 y adquirió su actual estatus legal en agosto del año 1990⁴. En la actualidad, la Universidad cuenta con siete Facultades: Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación; Ciencias de la Administración; Ciencia y Tecnología; Diseño; Teología; Ciencias Jurídicas y Medicina. Se ofrecen actualmente 32 carreras de pregrado⁵ y 18 programas de posgrado⁶. El número de profesores de la Universidad es de 316, de los cuales aproximadamente un 70% cuenta con formación de cuarto nivel, laboran 165 empleados y trabajadores, el número de estudiantes de pregrado es 4462 y, el de posgrado, 355.

En lo relativo a infraestructura física, la Universidad del Azuay, cuenta con dos espacios: el principal⁷, ubicado en el sector de Galap, tiene aproximadamente 8 hectáreas con alrededor de 20 000 m² de construcción, y en él funcionan casi todas sus unidades académicas; en otro espacio físico

-de reciente construcción- funciona la Facultad de Medicina, como parte del complejo del Hospital Universitario del Río⁸.

La Universidad del Azuay, desde su fundación, ha trabajado conscientemente por superarse y mejorar en los diferentes ámbitos propios de una institución de educación superior. Su Misión, Visión y Principios, relacionados con valores y con ideales humanistas, han permitido la generación de una cultura institucional, en la que es ya una constante el aprendizaje permanente.

Una muestra clara de lo afirmado es la presencia histórica de un sistema de evaluación para alcanzar cada vez mejores niveles en la gestión, la docencia, la investigación y la vinculación con la colectividad, es decir, una evaluación que oriente las decisiones y acciones de la institución tanto hacia la corrección y su correspondiente mejoramiento, como a la rendición social de cuentas. Este proceso de auto-estudio empezó desde mediados de los noventa.

En el Ecuador, el concepto de mejoramiento de la calidad institucional surgió en 1995, cuando el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), dio el primer paso para organizar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, como concreción o puesta en práctica de la recomendación surgida en el proyecto: “Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI”.

La Universidad del Azuay se integró a las acciones que se realizaban para consolidar el nuevo concepto de evaluación y calidad universitaria en las instituciones de educación superior del Ecuador y, analizó y sugirió cambios a la primera versión de la guía para la autoevaluación institucional, elaborada en el año 1997. Esta participación activa y comprometida con los objetivos nacionales repercutió en el

desarrollo institucional y generó diversos proyectos internos de mejoramiento.

Esta manera de ser y de hacer Universidad, ha permitido superar las dificultades que siempre existen en el quehacer de una institución tan compleja como lo es una de educación superior, y también ha logrado que el Proyecto de Autoevaluación y su ejecución, sean producto de la participación de estudiantes, docentes, autoridades, empleados y trabajadores comprometidos con la visión de la Universidad y con sus objetivos institucionales.

La búsqueda de la calidad en la Universidad Ecuatoriana bien puede denominarse: “la Tercera Reforma de la Universidad Ecuatoriana”; consciente de ello, la Universidad del Azuay asume el compromiso de ejecutar el proceso de autoevaluación con fines de mejoramiento de la calidad institucional y es la primera Universidad en el Ecuador que presenta el Proyecto y obtiene su aprobación por parte del CONEA, en noviembre de 2004, y lo ejecuta en el año 2005.” (UDA: Informe Final, pp: 7-9)

Conclusiones

La UDA cumple con las características y estándares de calidad previstos en el sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior. Esto lo valora socialmente la comunidad y lo ha consignado en su informe el CEE, que expresa la alta calidad de la Universidad respecto a su cultura organizacional, percepción de la comunidad, eficiencia administrativa, campus e infraestructura, función social, liderazgo en las nuevas tecnologías de información y comunicación y en la autoevaluación, alto grado de formación docente, capacidad para desarrollarse, importantes aportes al conocimiento a través de la investigación, diversa,

dinámica, reconocida y efectiva interacción con la colectividad.

El CEE, en su examen, llega a una cuantificación más alta (79.7%) que la valoración social expresada en el propio proceso de autoevaluación de la UDA (77.2%), lo que confirma un rendimiento muy satisfactorio de la Universidad del Azuay, de acuerdo con el modelo nacional diseñado por el CONEA.

Como resultado del proceso de autoevaluación de la Universidad del Azuay, la visita de evaluación externa, y la ampliación constante en las secciones precedentes de este documento, se ha podido comprobar lo siguiente:

1. Que la Universidad sabe y reconoce con cohesión lo que quiere hacer. Es decir, tiene definidas con claridad su Visión, Misión y Plan Estratégico.
2. La Universidad del Azuay demuestra tener la capacidad, los recursos y la decidida voluntad en sus directivos y docentes para hacer bien, lo que se ha propuesto hacer desde su fundación, y que consta en su Estatuto, sus Principios, Visión y Misión.
3. Se ha podido verificar que la Universidad está realizando - con resultados que se evidencian públicamente - procesos de docencia, investigación y vinculación con la colectividad coherentes con su Visión y Misión;
4. La Universidad tiene establecidas pautas y estándares de calidad e indicadores de resultados, de conformidad con el modelo del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador, que está aplicando en sus funciones y

actividades académicas, administrativas, estudiantiles, de gobierno y de servicio;

5. La UDA, reconociendo la naturaleza de su finalidad, ha desarrollado un sistema idóneo de aseguramiento de la calidad que le puede permitir una continua y permanente conducta de mejoramiento para su integridad institucional de futuro, en materia educativa, investigativa, social y ética.

Consecuentemente, por todo lo expuesto, se expresa una opinión positiva a la solicitud de acreditación que está gestionando la Universidad del Azuay ante el CONEA, conforme la Ley de Educación Superior, normas y reglamentos vigentes. La acreditación - en su sentido original - es un proceso por el que las personas de una comunidad pueden confiar (acreditación del Latín *credo, credere, creer*) en la calidad de la universidad, y, particularmente, en lo que la Universidad hace. Los informes de autoevaluación, de evaluación externa, y la argumentación final constante en el presente documento, evidencian que la sociedad confía en lo que la Universidad del Azuay hace. La acreditación oficial de la Universidad confirmará, entonces, lo que se da ya como un hecho social.

NOTAS:

¹ CONEA. Serie documentos Técnicos 3. Guía de autoevaluación con fines de acreditación, Cuadro 5, página 42 “Resultados de la valoración cuali-cuantitativa”:

² Informe Preliminar del CEE, pp. 5. El documento consta como Anexo al documento de Informe Final.

³ Informe Preliminar del CEE, pp. 7.

⁴ Documento Proyecto de autoevaluación institucional de la Universidad del Azuay con fines de acreditación: sección 3, Antecedentes legales e históricos, página 9:
http://uazuay.edu.ec/autoevaluacion/documentos/proyecto_autoevaluacion_2.doc

⁵ <http://www.uazuay.edu.ec/estudios/escuelas.htm>

⁶ <http://www.uazuay.edu.ec/estudios/maestrias.htm>

⁷ <http://www.uazuay.edu.ec/campus/mapa.htm>

⁸ <http://www.hospitaldelrio.com.ec/contenido.aspx?mid=4&sid=1>