

HERBERT R. KELLS

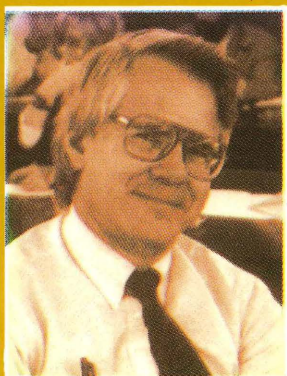
Procesos de Autoevaluación

Una Guía para la Autoevaluación en la
Educación Superior



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FONDO EDITORIAL 1997





Dr. Herbert R. Kells

El doctor Kells es Profesor Emérito de la Rutgers University, en New Jersey, Estados Unidos. Actualmente es profesor visitante en la Copenhagen Business School en Dinamarca. Se desempeña también como consultor independiente residente en Copenhague. Ha sido director asociado de la Comisión de Educación Superior de la Middle States Association of Colleges and Secondary Schools de los Estados Unidos.

PROCESOS DE AUTOEVALUACION

Procesos de Autoevaluación

Una Guía para la Autoevaluación en la
Educación Superior

Herbert R. Kells

Traducido de la Cuarta Edición (Condensada)
por: Richard P. Korswagen



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FONDO EDITORIAL 1997



Primera edición en Castellano: setiembre de 1997

Título original: *Self-Study Processes. A Guide to Self-Evaluation in Higher Education*

Traducción: Richard P. Korswagen con la colaboración de Joaquín González M.

Cubierta: AVA diseños

Diagramación: Marilú Alvarado Vargas

Cuidado de Edición: Liliana Eguren Corso

Procesos de Autoevaluación

Traducción autorizada de la edición en idioma Inglés publicada por The Oryx Press
Authorized translation from the English language edition published by The Oryx Press

Copyright © 1995 por American Council on Education y The Oryx Press

Copyright © 1995 by American Council on Education and The Oryx Press

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, electrónico o mecánico, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

All rights reserved. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without permission in writing from the Publisher.

Derechos de publicación en Castellano adquiridos en 1996 por Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Av. Universitaria, cuadra 18, San Miguel, Lima 32, Perú. Telefax: 4600872 Teléfonos (+51 - 1) 4602870 - 4602291 anexos 220 - 356.

ISBN 9972-42-096-5

Impreso en el Perú - Printed in Peru

CONTENIDO

INTRODUCCION	11
CAPITULO 1: Cómo Comprender el Contexto para la Autoevaluación	15
UNA VISION UTIL DEL CONTEXTO DE LA GESTION Y DE LA ORGANIZACION	16
Estudio de un Caso	18
TRABAS ORGANIZACIONALES PARA UNA AUTOEVALUACION EFECTIVA	19
EL CONTEXTO MAS AMPLIO: LOS FACTORES CULTURALES, ECONOMICOS, HISTORICOS Y POLITICOS	23
Factores Influyentes	24
Patrones y Tendencias Generales en la Evaluación	28
Patrones de Evaluación en los Estados Unidos de Norteamérica	30
Patrones en Europa, las otras Américas, y Más Lejos	32
CAPITULO 2: La Gestión de la Calidad en la Educación Superior: Conceptos Básicos y Modelos Utiles	37
LA RELACION ENTRE PROPOSITOS Y MEDIOS EN LA EVALUACION	37
SISTEMAS DE GESTION DE LA CALIDAD PARA UNIVERSIDADES	39
Del Concepto a la Práctica	40
LA UNIVERSIDAD QUE SE AUTORREGULA	44
Variables Relativas a la Implementación de la Autorregulación	45
Atributos e Infraestructura de la Universidad que se Autorregula	46
Cómo Construir la Cultura de Evaluación y Autorregulación	48
TEORIAS Y ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO	49
MARCOS DE REFERENCIA PARA LA EVALUACION	52
LA SECUENCIA GENERAL DE PROCEDIMIENTOS EN LA AUTO-REGULACION	53
FACTORES RELACIONADOS CON UNA AUTORREGULACION EFECTIVA	53

CAPITULO 3: Procesos de Autoevaluación: Atributos, Diseños y Organización	57
ATRIBUTOS Y DEFINICIONES	57
MODELOS GENERALES	60
ELECCION DEL DISEÑO	64
PASOS GENERALES EN EL PROCESO	65
PRE-REQUISITOS	67
El Apoyo de los Líderes	69
El Conocimiento Técnico Experto	71
Recursos	72
Motivación Interna	73
Diagnosis de las Inquietudes o Necesidades Locales Primarias	74
DISEÑO DEL PROCESO	76
Preguntas sobre el Diseño	76
Algunos Casos - Ejemplo	80
La Versión Escrita del Diseño del Proceso de Autoevaluación	91
Herramientas (Instrumentos) a Utilizar en el Proceso de Diseño	97
TALLER DE UNA JORNADA SOBRE DISEÑO DE UN AUTOESTUDIO	98
Planteamiento	98
Guía de Preguntas para el Ejercicio de Diseño en el Taller de Autoevaluación	100
Lista de Confrontación: las Preguntas de Diseño	101
Casos y sus Marcos de Referencia para los Ejercicios de Diseño en el Taller de Autoevaluación	104
LA ORGANIZACION DEL PROCESO DE ESTUDIO	113
El Comité Director	113
El Coordinador	115
El Trabajo del Comité Director	115
La Importancia de la Labor del Personal Especializado	120
CAPITULO 4: Cómo Llevar a Cabo Procesos de Autoevaluación	123
LA NATURALEZA DE LA LABOR: TAREAS Y HABILIDADES	124
LA UTILIZACION EFECTIVA DE GRUPOS DE TRABAJO	125
FOCOS DE ESTUDIO PARA LOS GRUPOS DE TRABAJO	129
PUNTOS DE PARTIDA PARA EL DEBATE Y FUENTES DE AYUDA	130

NECESIDADES DE INFORMACION PARA PROCESOS DE AUTOEVALUACION	133
Información Descriptiva y Datos Relativos a Tendencias	134
Instrumentos para la Recolección de Datos	136
Tipos Generales de Instrumentos	138
Ejemplos de Instrumentos Disponibles Comercialmente	138
Cómo Desarrollar Instrumentos de Encuesta para Graduados	140
Instrumentos Modulares de Propósito General	142
Entrevistas a Empleadores	144
Entrevistas a los Graduados	146
INDICADORES DE DESEMPEÑO	149
COMO TRABAJAR CON LAS DECLARACIONES DE MISION Y OBJETIVOS	150
Misiones, Metas y Objetivos	151
Tareas del Grupo de Trabajo en Metas	153
ESTUDIOS SOBRE EL CUMPLIMIENTO DE LAS METAS	155
Cómo trabajar en Torno al Cumplimiento de Metas	158
Un Ejercicio Util Relativo a las Metas	159
CONSEJOS GENERALES ACERCA DEL PROCEDIMIENTO PARA TODOS LOS GRUPOS DE TRABAJO	161
COMO ELABORAR UN INFORME UTIL DE AUTOEVALUACION	162
Los Atributos Deseables de un Informe	163
Sugerencias para la Elaboración de un Informe Util	164
Ejemplos de Perfiles de Informes de Autoevaluación	166
CAPITULO 5: Cómo Aplicar la Autoevaluación a Tres Diferentes Niveles: Personas, Programas e Instituciones	171
LA AUTOEVALUACION EN LA APRECIACION DE PERSONAS	171
Un Ejemplo	173
LA AUTOEVALUACION DE PROGRAMAS ACADEMICOS Y DE UNIDADES DE SERVICIOS	176
Presiones y Percepción de la Necesidad	176
La Naturaleza de la Revisión de Programas	177
Algunos Puntos Conceptuales y Contextuales	179
Mecanismos Generales para la Revisión de Programas	183
Formas de Abordar la Autoevaluación	185
Sugerencias Específicas y Ejemplos de Casos	188
AUTOEVALUACION AL NIVEL INSTITUCIONAL	215
Un Examen de la Autoevaluación a Nivel Institucional	217

El Examen de la Autoevaluación Institucional mediante un Caso: Selecciones del Informe de Autoevaluación del County College of Morris, Randolph, Nueva Jersey, Estados Unidos, 1988	218
CAPITULO 6: La Terminación de un Ciclo: Revisión por Pares Externos	233
LA REVISION POR PARES EXTERNOS	234
Propósitos y Atributos	235
VISITANTES EXTERNOS: VISITAS UTILES DE CONSULTORES Y DE EQUIPOS DE PARES	239
Consultores	239
Equipos de Pares Visitantes	241
Visitas Utiles del Equipo de Acreditación	242
EL TRABAJO CON LAS AGENCIAS DE ACREDITACION	246
LA IMPLEMENTACION Y EL MONITOREO DEL CAMBIO	249
LA PROMOCION DE LA CULTURA DE AUTORREGULACION	251
REFERENCIAS	255
APENDICE A: Fuentes de Información y de Ayuda	261
APENDICE B: Preguntas de Especial Interés sobre Catorce Aspectos de la Revisión de Programas Académicos	273
APENDICE C: Instrumento Modular para la Recolección de Datos Utiles en Procesos de Autoevaluación	287
APENDICE D: Ejemplos de Cuestionarios de Seguimiento para Graduados, a Nivel de Programa Académico y de Institución	301

INTRODUCCION

La primera edición de *Procesos de Autoevaluación (Self-Study Processes)*, publicada en 1980, fue el producto de esfuerzos realizados en los años setenta para llevar a cabo talleres de autoevaluación en instituciones norteamericanas. En esa época ya existía en los Estados Unidos una tradición de veinte años de realización de revisiones periódicas de esta naturaleza como parte del sistema de acreditación de instituciones y programas académicos especializados. La primera edición adquirió popularidad inmediatamente porque representaba una fuente de ayuda para las comisiones de estudio de los programas académicos o instituciones que buscaban efectuar procesos más significativamente orientados al mejoramiento y para los directivos institucionales que trataban de establecer fundamentos más firmes para sus esfuerzos en torno a la autorregulación de la calidad. Instituciones en el Caribe, Taiwan y en las Filipinas usaron la primera edición para llevar a cabo procesos de acreditación de corte norteamericano; grupos de instituciones en Canadá la usaron para estimular la autoevaluación institucional sin toma de decisiones relativas a la acreditación en "colleges" e institutos técnicos en Columbia Británica y para efectuar algunos de los primeros programas serios de revisión en universidades grandes en varias provincias.

Las ediciones segunda y tercera, publicadas en 1983 y 1988 respectivamente, recibieron la influencia de las experiencias adquiridas por el autor durante sus labores de capacitación y consultoría en cuatro de las seis regiones de acreditación institucional de los Estados Unidos, así como de su amplia labor para varias agencias académico-profesionales especializadas que buscaban reforzar la tendencia a la realización de procesos de autoevaluación y para un gran número de bibliotecas académicas y públicas.

Las ediciones posteriores también consideraron la ola de interés en la revisión de programas surgida en los Estados Unidos, Canadá y los países de Europa noroccidental, particularmente en los Países Bajos. Este volumen fue usado para realizar esfuerzos similares en Chile, Finlandia, Noruega, Sudáfrica y Suecia.

La obra ve ahora su cuarta edición, pero el propósito fundamental de ella sigue siendo el mismo: promover la autoevaluación orientada al mejoramiento de la calidad de tal manera que sean puestas en un alto relieve la cultura e infraestructura de la autorregulación en instituciones de educación superior. Escrita *por* un académico *para* académicos, para directivos institucionales y para quienes formulan las políticas de las instituciones de educación superior, la cuarta edición se ve enriquecida respecto a las anteriores en importantes aspectos. Analiza el abanico de enfoques de evaluación que están siendo desarrollados en más de dos docenas de países en la década del noventa y presenta así un contexto de referencia para la selección de las opciones que el lector y sus colegas efectuarán conforme vayan desarrollando y poniendo en práctica sus esfuerzos autoevaluativos. Considera también las recientes críticas y contextos cambiantes relativos a estos procesos surgidos en los Estados Unidos, así como los nuevos esfuerzos que están apareciendo en América Latina y Europa. Relaciona, asimismo, el proceso de autoevaluación con el reciente interés en gestión de la calidad total y la incorporación de esta filosofía a la educación superior. También, correlaciona la autoevaluación con la creciente tendencia al enfoque en los resultados del proceso educativo, tal como sucede con el movimiento en pro de las evaluaciones cuantitativas o analíticas (*assessments*) en los Estados Unidos, y con los métodos para construir una cultura de autorregulación en nuestras instituciones. La paleta de ejemplos y casos materiales tomados de diferentes entornos y países incluida en esta cuarta edición ha sido ampliada y enriquecida, y los diagramas han sido simplificados de manera que sean más útiles. El objetivo primario es el de brindar ayuda a quienes deban autorizar, dirigir o diseñar proyectos de autoevaluación y, por supuesto, a quienes deban participar en ellos.

Los principios expuestos en las secciones de este libro dedicadas al diseño y a los procedimientos pueden ser fácilmente aplicados a otros procesos institucionales, como el de planeamiento, el de formulación de presupuestos y el de resolución de problemas. Las secciones dedicadas a los mé-

todos de análisis les resultan frecuentemente útiles a las oficinas de investigación o de desarrollo institucional. Es más, el aumento de las capacidades para la investigación institucional es justamente uno de los objetivos de la autoevaluación. Esta obra también intenta introducir en el vocabulario de trabajo de los profesionales de la educación superior algunas de las valiosas percepciones de los pioneros del movimiento de desarrollo de las organizaciones, quienes laboraron principalmente en los ámbitos de la industria y del gobierno, y de aquellos del movimiento de la gestión de la calidad total, quienes han gestado, particularmente en los Estados Unidos, los procesos hoy conocidos como “rediseño”, “reingeniería”, “reinención” y “mejoramiento continuo” – todos los cuales son prácticamente sinónimos de una autoevaluación exitosa, basada en la cibernética y orientada a los requerimientos del cliente. El libro pone énfasis en procesos de cambio que podemos utilizar: cómo emplear visitantes, cómo asegurarnos de que los resultados de un esfuerzo autoevaluativo no queden en el olvido, cómo lograr que las comisiones funcionen bien, y cómo trabajar en equipo en la solución de problemas. Todas nuestras instituciones merecen obtener mayores dividendos que los que actualmente obtienen por la inversión hecha en comisiones, grupos de estudio, fuerzas de trabajo, comités y consejos especiales, y en procesos de planeamiento, evaluación y acreditación. Los principios presentados en este libro han ayudado a muchas instituciones a eliminar el esfuerzo inútil y la duplicación frecuentemente asociados a estos procesos, e incrementar así la posibilidad de un cambio verdaderamente beneficioso.

Finalmente, este volumen ha surgido en parte de talleres de capacitación en procesos de autoestudio o autoevaluación para representantes de agencias e instituciones. Se trata de un documento de base para ser usado en talleres de ese tipo en las instituciones educativas o dirigidos a miembros del personal de agencias estatales o nacionales de acreditación. *Procesos de Autoevaluación* puede ser usado (y, por lo menos en una región de los Estados Unidos, ya fue utilizado así) como documento básico de capacitación para miembros de equipos de pares externos de evaluación, de jefes de grupo y de miembros de agencias de acreditación. A la fecha, ha sido adoptado para uso general en varias regiones de acreditación institucional, por diversas agencias especializadas de acreditación, y por numerosas universidades en Canadá, los Estados Unidos, Sudáfrica, Taiwan, Chile y Finlandia, entre otros países.

El autor y los editores desean manifestar su agradecimiento y reconocimiento a la Copenhagen Business School (Escuela de Negocios de Copenhague) por su generosa cooperación y apoyo para la traducción de esta edición al idioma castellano.

Quien desee comunicarse con el autor puede hacerlo escribiendo a la dirección: Knabrostrade 28, II: DK-1210 KØbenhavn, Dinamarca, o por teléfono o facsímil al número +45 33 13 88 28.

HRK
Copenhagen, 1996

CAPITULO 1

Cómo Comprender el Contexto para la Autoevaluación

Este capítulo describirá las características organizacionales y de otro tipo de las instituciones postsecundarias de manera que los miembros de su personal, docentes, directivos y otros profesionales, puedan ver a su propia institución y al papel que juegan en ella con mayor claridad cuando decidan iniciar un proceso de autoevaluación*. Al percibir las complejidades inherentes a sus instituciones bajo una nueva visión, los profesionales podrán fijar objetivos personales más claros y poseer un entendimiento más cabal de los problemas y las posibles acciones que se tomarán. Todo profesional que participe en un proceso de autoevaluación o similar de su programa académico, departamento o institución *debe* conocer el contexto para tal acción. El profesional deberá poseer un dominio de lo que se sabe sobre el asunto, también en relación a tipos comparables de organizaciones y sobre la diversa gama de condiciones a las que tales organizaciones se enfrentan en el mundo exterior. Los participantes potenciales en un proceso de autoestudio *deben* comprender aquellos aspectos del entorno de la organización que puedan entorpecer su trabajo, pero que sin embargo puedan ser superados o su influencia reducida, así como aquellos aspectos que puedan ser de ayuda o, en tanto bien comprendidos, puedan permitir una participación más significativa.

* A lo largo de este volumen los términos autoevaluación y autoestudio se usan indistintamente; la palabra universidad se usa frecuentemente como una forma de referirse a universidades, institutos, politécnicos y otras instituciones de educación postsecundaria; similarmente, educación superior, educación terciaria y educación postsecundaria se usan como sinónimos.

UNA VISION UTIL DEL CONTEXTO DE LA GESTION Y DE LA ORGANIZACION

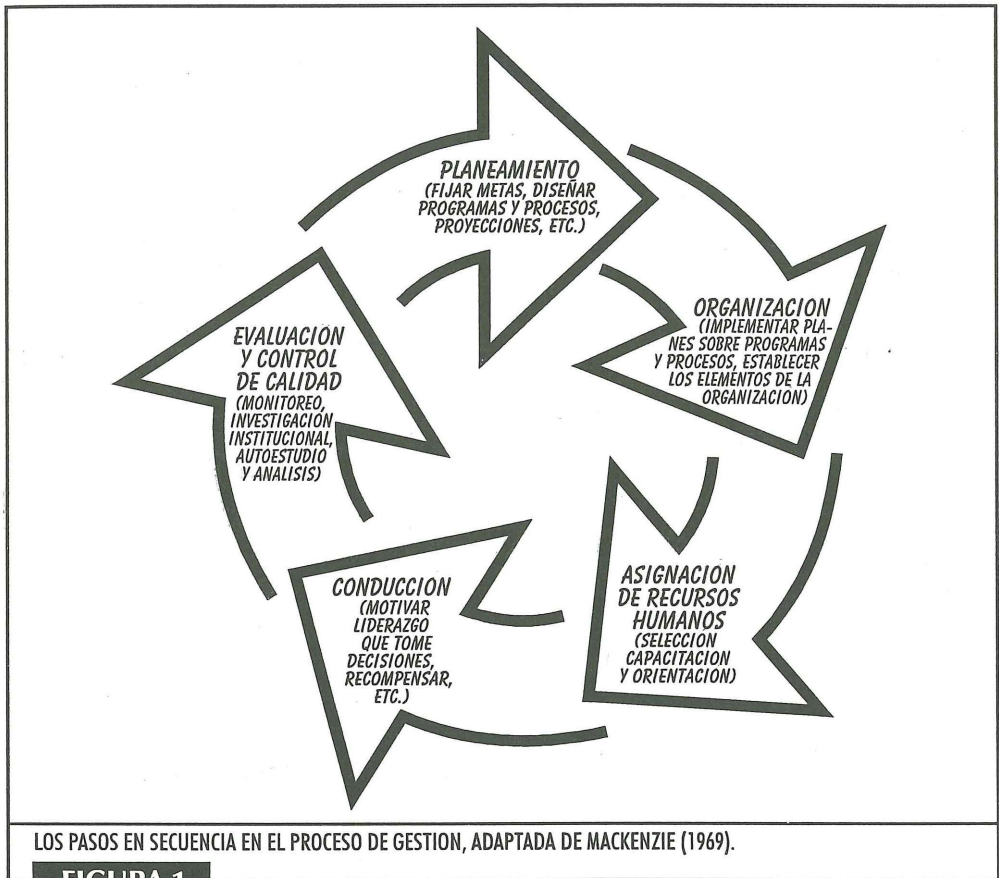
Los académicos comúnmente consideran risible cualquier mención relativa a la gerencia de una universidad o escuela. Esta desazón proviene de un saludable respeto por la complejidad de las tareas que deben asumir e intentar realizar y, para muchos, de una casi total ignorancia de las partes constituyentes del proceso de gerencia o gestión. Los académicos saben apreciar algo que funciona bien, como por ejemplo una librería, o el departamento de física, o un seminario de fin de semana, pero rara vez atribuyen tal éxito a una buena gestión. Reaccionan como si no tuviesen conciencia de la necesidad de un planeamiento apropiado hecho a la luz del desempeño pasado y del conocimiento del entorno, de una selección efectiva del personal y de la necesidad de su entrenamiento, de la organización apropiada de las labores y recursos, de un jefe o director con la habilidad de motivar a su personal, o del estudio del logro de los objetivos originales y de la calidad del producto resultante. Si uno reconoce estas influencias, también está reconociendo que la organización y sus partes constituyentes pueden en cierta medida y bajo ciertas circunstancias ser gestionadas, es decir, ser objeto de gerencia.

Con el riesgo de ofender a aquellos lectores especialistas en gestión y organización, examinaremos el concepto de gestión de manera tal que nos habilite a aplicar los términos en discusión como funciones y pasos deseables, si no siempre imperativos, para un programa universitario o para cualquier organización de carácter similar.

En un breve pero fascinante artículo, R. Alec Mackenzie conceptuó las tradicionales funciones secuenciales de la gestión como una “rueda de la gestión”. Una representación pictórica grande y colorida de esta rueda, que hoy cuelga de las paredes de las oficinas de muchos estudiantes de administración, acompañó al artículo de Mackenzie. Este interesante artículo puede ser de gran utilidad para docentes de disciplinas ajenas a las administrativas y para funcionarios administrativos de instituciones de educación superior que requieran de una concepción versátil. La Figura 1 es una adaptación de la rueda de Mackenzie que nos permite relacionar visualmente las vitales subfunciones secuenciales del proceso de gestión y determinar dónde caben los procesos autoevaluativos en el manejo de una institución de educación superior.

Una rápida inspección de las subfunciones de la gestión presentadas en la Figura 1 indica la crucial relación existente entre la investigación y el estudio institucionales y el planeamiento. Estos preceden al planeamiento y son factores críticos para su éxito. Los aspectos más obvios en la Figura 1 son su naturaleza

cíclica continua y la interdependencia entre sus subelementos. Si se intenta aplicar esta concepción a una organización o entidad que no sea una que recién empieza a funcionar se observará que no solamente la rueda es interminable, sino que también es aplicable a cada aspecto de la organización, ¡a cada unidad, a cada grupo de trabajo, a cada actividad dirigida por cada persona! Para complicar aun más las cosas, en cualquier organización una actividad o una unidad dadas pueden encontrarse, en un momento dado, en diferentes puntos de la “rueda”. La figura se convierte entonces en una representación de docenas de “ruedas” girando al mismo tiempo.



Estudio de un Caso

El siguiente es un ejemplo de la aplicación de los principios ilustrados en la “rueda” de la gestión a la educación postsecundaria. El ejemplo se refiere a un jefe de algún departamento que debe enfrentar y ejecutar un inminente retiro con su personal.

Estudio Previo a la Reunión de Trabajo y Control de Calidad. El jefe del departamento deberá considerar las opiniones vertidas acerca del provecho que haya podido obtenerse de la última reunión de trabajo que haya realizado: ¿cuán eficazmente se asignaron y concluyeron las tareas? ¿Qué sugerencias tienen los participantes acerca de cómo conducir la próxima reunión? Esta información tiene que ser recogida, si es que no está ya disponible.

Planeamiento. La reunión tiene que ser planeada a conciencia. Primero, ¿es verdaderamente necesario efectuar la reunión? De ser así, ¿cuál es la razón para convocarla? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué es lo que realmente queremos lograr? ¿Qué métodos o enfoques son los más apropiados para lograr estos objetivos? ¿Se requiere trabajo en grupo del personal? ¿A quién se le debe solicitar información? ¿Para preparar informes de situación? ¿Para presentar ideas? ¿Dónde debe tener lugar la reunión? ¿En el lugar acostumbrado, o en algún otro? ¿Quién debe presidir la reunión? ¿Se requieren equipos? ¿Qué costos va a tener? ¿Cómo deberemos evaluar los resultados? ¿Formalmente? ¿Informalmente? ¿Quién va a proveer el apoyo al personal de trabajo?

Organización. Deben hacerse los arreglos correspondientes a la provisión del financiamiento, del espacio físico, de los equipos y de los refrigerios necesarios. Deben asignarse y definirse los papeles que desempeñarán los grupos de trabajo, sus jefes o coordinadores, las personas responsables de la provisión de recursos, los invitados y los observadores.

Asignación de Cargos y Personas. Se deben asignar o confirmar los cargos que ejercerán los jefes o encargados de tareas específicas (es decir, designar a los miembros del “estado mayor”) y debe tener lugar la respectiva orientación o instrucción de estas personas.

Dirección. El jefe o presidente debe estar calificado para ejercer un liderazgo que lleve al grupo a lograr los objetivos deseados. Los jefes deben demostrar habilidades bien definidas en el manejo de grupos si es que éstos han de poder explorar adecuadamente interrogantes, sostener debates, resumir conclusiones y lograr el consenso para proponer soluciones. El jefe debe motivar, estimular y controlar al grupo, y reportar e incentivar el análisis de los resultados.

Estudio Posterior a la Reunión y Control de Calidad. El jefe del departamento debe prever cómo recoger opiniones acerca de la forma como fue conducida la reunión y el grado de cumplimiento de los objetivos, y debe diseñar las

estrategias para el seguimiento de la ejecución de tareas, para registrar y poner en práctica las conclusiones, y para evaluar los resultados. Finalmente, puede ser iniciado el proceso de planeamiento para el próximo retiro del personal.

Principios de gestión tan simples como éstos pueden ser fácilmente aplicados a otras funciones, como por ejemplo: a un proyecto con asignación externa de recursos (*grant*), a un programa de verano, o a un curso específico. La aplicación paso por paso de los principios en la secuencia correcta puede mejorar el funcionamiento de grupos o de individuos, la calidad de la toma de decisiones y el grado en el que se alcancen los objetivos de un proyecto. Sin embargo, uno encuentra numerosos obstáculos cuando trata de aplicar estos principios a un extenso programa educativo multifacético, a una universidad o a un hospital, o a sus equivalentes. Estos obstáculos surgen de una diversidad de razones, todas ellas importantes.

TRABAS ORGANIZACIONALES PARA UNA AUTOEVALUACION EFECTIVA

Prácticamente cualquier dedicado profesional de la educación superior estará de acuerdo con que las universidades no pueden ser conducidas como fábricas de zapatos. ¿Pero, por qué es esto así? Si los profesionales en posiciones clave no entienden por qué, sus esfuerzos por conducir eficazmente y analizar sus instituciones se verán seriamente dificultados. En mi experiencia, la resolución de problemas y los aspectos de estilo individual de gestión mejoran notablemente cuando un profesional empieza a captar y responder a algunas de las complejidades del entorno organizacional. El buen biólogo o el experto literario que no posea una comprensión de las organizaciones ni orientación o habilidades en gestión se ve inmediatamente desconcertado, y muchas veces ya ha alcanzado su nivel de incompetencia, cuando es promovido a una posición directiva o requerido para organizar un estudio de gran envergadura o un esfuerzo planeado.

¿Qué características propias de las burocracias complejas orientadas a la provisión de servicios son las que frustran o impiden al estudioso potencial de instituciones de educación superior y a los directivos que intentan tomar las riendas de los recursos institucionales el lograr objetivos? Primero, las universidades carecen de algunas de las características de las organizaciones simples con fines de lucro, como son el suministro controlado de insumos (el "input"), la existencia de objetivos muy claros, el desarrollo de procesos lineales, secuenciales e interdependientes, y la facilidad de cuantificación de los productos. Son éstas las características que hacen que las organizaciones simples con fines de lucro sean más fácilmente administradas que las universidades. Segundo, algunas caracte-

rísticas no son únicas a las instituciones superiores y universidades; son comunes en todas las burocracias sin fines de lucro orientadas a la provisión de servicios, particularmente en agencias gubernamentales con financiamiento público y organizaciones de investigación con un alto porcentaje de personal profesional. Estas características son las siguientes.

Objetivos. Los objetivos de tales instituciones son complejos y frecuentemente numerosos. Son difíciles de esclarecer. A menudo no existe consenso acerca de ellos y, a diferencia de las organizaciones no educativas con fines de lucro, los mecanismos para lograr los objetivos son pocos y relativamente pobres.

Estudio y Datos Útiles. Relativamente pocas instituciones orientadas a la provisión de servicios poseen métodos bien desarrollados para recolectar, interrelacionar y usar datos relativos a los suministros, procesos y resultados de la empresa. Los datos útiles generalmente son escasos cuando se les necesita. Por ejemplo, en muchos países las funciones de estudio institucional se encuentran en un estado embrionario en las universidades. La infraestructura necesaria para desarrollar actividades de planeamiento, toma de decisiones, autoevaluación y regulación es deficiente y débil.

Gobierno Institucional. La manera en que se formulan las políticas y se toman las decisiones en instituciones postsecundarias es única a esta clase de organizaciones. La toma de decisiones es compartida y los poderes sustancialmente son delegados. Las decisiones acerca de la principal función productiva —la enseñanza de estudiantes— usualmente son delegadas a la periferia de la organización y existe poca supervisión y revisión. Los patrones de gobierno son heterogéneos. Una institución en particular puede exhibir en cualquier momento dado una mezcla única de modelos de gobierno, incluido el colegial (v. gr., juntas de profesores), el burocrático (v.gr., las funciones administrativas), el político (v.gr., la negociación colectiva) y el anárquico (v.gr., cuando los intereses profesionales tienen precedencia sobre las lealtades institucionales). Para más sobre este tema, véanse los escritos de Clark y Youn (1976) y de Richardson (1974).

Organización. El programa y las funciones de servicio en las universidades, a diferencia de aquellos en instituciones con fines de lucro orientadas a la producción, no actúan usualmente de manera secuencial y por lo tanto no son altamente interdependientes. Las subunidades frecuentemente pugnan entre sí por la atención y “propiedad” de los clientes. A menudo la cooperación entre subunidades es relativamente escasa. Los estudiantes u otros clientes frecuentemente siguen caminos únicos y singulares a través de los programas, cursos y servicios; un paso no es necesariamente dependiente de otro. Esta realidad fragmenta a la organización; los jefes y miembros de las subunidades son consecuentemente con frecuencia inexpertos en el trabajo en conjunto para resolver problemas.

Asignación de Personal. Los profesionales involucrados en la educación superior están usualmente capacitados o formados bien en una o dos especialidades o para realizar una función en particular (v.gr., “para realizar investigación en biología”). Sin embargo, también se requiere de ellos, frecuentemente con prioridad, que actúen en otras áreas para las cuales poseen escasa o ninguna capacitación. Los administradores académicos o de servicios, por supuesto, se encuentran particularmente en desventaja. El buen biólogo puede convertirse en un buen profesor o investigador, pero puede no ser capaz de conducir un departamento u otra unidad si es que no se le provee del entrenamiento y habilidades necesarios para realizar ese trabajo.

Dirección. Los académicos —en particular los profesores— cargan con otra cruz. Ellos han aprendido a cuestionar, dudar, y buscar la verdad —o por lo menos respuestas— prácticamente a cualquier costo. Tal formación puede tener como resultado una Química o una Historia excelentes, pero para el departamento o el programa puede resultar en una maraña de relaciones humanas. La gerencia implica lograr hacer las cosas a través de y con personas; los administradores académicos, por lo tanto, frecuentemente pueden tener problemas cuando tales profesionales son llamados a trabajar en equipos, a planear en conjunto, a lograr un consenso y a participar en procesos como el de autoevaluación.

La resolución de tareas complejas —del tipo que encontramos cotidianamente en instituciones superiores y universidades— requiere de flexibilidad, confianza y de la necesidad de correr riesgos, cualidades que frecuentemente escasean en estas organizaciones. Burocracias orientadas a la provisión de servicios tienen una fuerte tendencia a percibir el conflicto o el mal funcionamiento como interpersonales en su naturaleza y como indeseables. Por lo tanto, usualmente se evita el conflicto, y se utilizan técnicas para reducir condiciones adversas, como votaciones o selección al azar (lanzando la moneda al aire, por así decirlo). Rara vez se perciben las críticas o diferencias de opinión como problemas por resolver. A la luz de esta percepción, los líderes académicos delegan menos responsabilidad y controlan más la información y la toma de decisiones que los líderes de instituciones con fines de lucro u orientadas a la producción de bienes (Goodstein, 1978).

Académicos, investigadores y profesionales similares tienden a ser anárquicos. Frecuentemente muestran mayor lealtad hacia sus disciplinas que hacia su institución empleadora. Buscan recompensas de una serie de fuentes externas a su institución, la cual usualmente no puede otorgar nada equiparable a lo que otorgan dichas fuentes; es más, los incentivos destinados a la enseñanza y al servicio son frecuentemente muy pobres.

Planeamiento. Hasta los años sesenta, los directivos académicos casi no tomaban en cuenta a los procesos de planeamiento. Cuando se llevaban a cabo tales procesos, tanto su diseño como su ejecución eran con frecuencia deficientes. Rara

era la vez que contuviesen o estuviesen basados en una evaluación sistemática, cíclica y útil de los programas de una institución. En los años ochenta se desató una ola de interés en el planeamiento estratégico y en el proceso de gestión en muchas universidades de Occidente. Algunas instituciones, particularmente aquellas cuyo entorno permitía un amplio control y posibilidades de selección entre varias opciones, parecieron obtener beneficios de tales procesos. Con toda certeza, el enfoque dirigido a un escrutinio intensificado de las fortalezas y debilidades en las instituciones participantes fue beneficioso para la cultura de autorregulación en aquellos lugares. El interés en el planeamiento, particularmente en el planeamiento estratégico, está decreciendo en los años noventa (Mintzberg, 1993), dejando a las universidades recientemente desreguladas en la necesidad de aprender el arte en cuestión.

Funcionamiento de Grupos. Por algunas de las razones ya detalladas arriba, la mayoría de los grupos (o equipos) de trabajo o comisiones en instituciones postsecundarias funciona mal. El liderazgo de las comisiones es frecuentemente asignado en base a las razones equivocadas y muchos de los líderes no están capacitados en las habilidades que necesitan para trabajar bien con grupos. El funcionamiento de comisiones está frecuentemente tipificado por malversación del tiempo, por falta de planeamiento previo de la tarea, por una pobre o ilógica selección del patrón de comunicaciones, por un inadecuado apoyo al personal, por procesos de toma de decisiones deficientes y por una capacidad de resolución de problemas que deja mucho que desear. Los mejores recursos en el grupo frecuentemente no son utilizados; las soluciones planteadas pueden no ser las mejores respuestas. Los miembros se utilizan con frecuencia de manera inapropiada, pueden prevalecer los intereses creados y rara vez se logra crear un clima favorable a la promoción de la toma de acción respecto a las soluciones escogidas.

Estas características presentes en la educación superior (las cuales son tratadas en los capítulos restantes de este libro) no son compatibles con aquellas que los pioneros de la teoría y práctica del desarrollo organizacional asignan a las organizaciones que califican como "saludables". Las organizaciones saludables y eficaces regularmente diagnostican sus problemas, buscan soluciones y emplean estrategias de cambio (Lewin, 1974; Lindquist, 1978; Huse, 1975; Beckhard y Harris, 1977; Berquist y Shoemaker, 1975). La consideración útil y sistemática del grado en que están siendo cumplidos los objetivos, los estudios del funcionamiento de los subsistemas de la organización, la comunicación continua y abierta, y el autoanálisis permanente y sistemático resultan todos difíciles a la luz de las características descritas anteriormente y en circunstancias bajo las cuales los usos y costumbres culturales tienden a excluir de antemano la discusión abierta de malos funcionamientos organizacionales u otros de tipo profesional.

En general, las instituciones de educación superior no suelen exhibir una gestión vívida. Tienden a reaccionar en lugar de actuar; el cambio ocurre lenta-

mente. La función de liderazgo puede ser intensa en una institución en particular, pero esta alta capacidad de motivación puede eventualmente ser neutralizada completamente por las consecuencias de deficiencias en las funciones de estudio, control y planeamiento (véase la Figura 1). Las capacidades de planeamiento u organización pueden ser excelentes, pero las funciones de asignación de recursos humanos (el “*staffing*”) pueden ser notablemente deficientes, a tal punto que frecuentemente desbaratan los planes mejor elaborados.

Las características “anti-administrativas” de la academia son los obstáculos que dificultan el formular y completar un proceso útil de autoevaluación y el iniciar y mantener ciclos permanentes, internamente motivados, de esta actividad; es decir, son ellas las que entorpecen la construcción de una cultura de autorregulación en la organización. A lo largo de este libro se presentan los pasos que se pueden dar para superar algunas de estas barreras. Los lectores que deseen alcanzar una comprensión básica de la gestión moderna, incluyendo la influencia que ejercen las técnicas de relaciones humanas sobre los conceptos básicos de gestión, debieran leer la útil obra introductoria de Hersey y Blanchard (1982). Este libro, particularmente su mitad primera, es de gran ayuda para cualquiera que no posea formación acerca de las técnicas básicas de gestión y que esté a punto de intervenir en un proceso de autoevaluación. Es una buena obra de compañía a este manual y a otras obras básicas sobre principios de gestión para administradores de educación superior. El otro texto fundamental y de enorme utilidad en este campo es el de Bolman y Deal, *Reframing Organizations* (1991). Este contiene una revisión de fácil lectura de todas las escuelas y principales enfoques al proceso de gestión y describe elegantemente cómo utilizar una combinación de formas para abordar la resolución de problemas en organizaciones complejas. También presenta la sensibilidad que es necesaria para el contexto organizacional que confronta a la educación superior.

EL CONTEXTO MAS AMPLIO: LOS FACTORES CULTURALES, ECONOMICOS, HISTORICOS Y POLITICOS

Cualquier institución que aspira a conducir un proceso de autoevaluación que sea de utilidad se ve, por supuesto, afectada por condiciones y factores externos a sus límites organizacionales propios. La propia naturaleza de la institución (sus propósitos, su entorno y su forma y estilo) puede ser un fuerte reflejo de las principales inclinaciones culturales nacionales y, en cierta medida, de las condiciones y atributos propios a un nivel regional, provincial, estatal o local. Las universidades en todos los países comparten un “lenguaje” común internacional y diversos atributos de carácter general, pero la medida en que las instituciones

son evaluadas (y ciertamente la medida en que se autoevalúan) y los principales atributos de cualquier diseño evaluativo varían ampliamente de país a país – y lo hacen de acuerdo a patrones generales sujetos a la influencia de las condiciones nacionales y algunas locales.

Aquellos que estén abordando el diseño y la conducción de un proceso de estudio de gran envergadura y de gran utilidad potencial, y que vaya a involucrar a muchos de sus pares, deben estar muy conscientes de todo el rango de formas posibles de hacerlo (incluidas aquellas usadas en otros países) y de los factores y condiciones que realzan, inhiben o aun fuertemente indican a una forma en particular. El contexto influye sobre las intenciones de uno (los propósitos de la evaluación) y la naturaleza de las intenciones debiera influir sobre los medios (procedimientos, marcos de referencia, objetivos que se quieran alcanzar) que uno emplee en la evaluación. El contexto también influye sobre la capacidad o posibilidad de aplicar ciertos procedimientos. Por ejemplo, un gobierno que demande que una universidad garantice al público su calidad básica no aceptaría (ni debiera hacerlo la universidad) que se recurriese exclusivamente a la autoevaluación. Para lograr este propósito se esperaría también una revisión imparcial por parte de pares externos o alguna otra forma de validación. Para dar otro ejemplo, una organización agobiada por enfrentamientos de índole política o por una difícil negociación laboral cometería un gran error abordando una exploración, de carácter participativo, de problemas percibidos y cuya resolución demandaría el correr riesgos bajo un clima de confianza, el cual, evidentemente, no existiría en este caso. Para mayor información acerca de la relación entre propósitos, entornos y medios en la evaluación, véase Kells (1992a).

Factores Influyentes

¿Por qué existen tales diferencias en los patrones y las expectativas de la evaluación en la educación superior entre los diversos entornos nacionales? A este nivel, un análisis de los principales factores influyentes en este hecho puede proveernos de un contexto para efectuar exploraciones similares acerca de los factores que influyen en el proceso de autoevaluación, lo que será materia del Capítulo 2.

Poder Relativo, Conocimiento y Actitudes de los Líderes. No causa sorpresa que el análisis retrospectivo de los esfuerzos autoevaluativos de los años setenta en los Estados Unidos realizado por mí y por Robert Kirkwood (1979) muestre claramente correlaciones entre el conocimiento y las actitudes de los líderes respecto a la evaluación y el grado de éxito percibido luego de los ciclos de autoevaluación. Lo que parece ser aun más importante, sin embargo, es dónde

está localizado el poder en el sistema nacional: gobierno vs. altos directivos institucionales vs. cuerpo docente. La capacidad de proceder, cómo proceda uno y cuál será la naturaleza de los resultados de las medidas ejecutadas van a depender decisivamente de este factor. Los académicos estadounidenses gozan de una autonomía sin paralelo en sus instituciones y el poder está localizado hacia la cúspide de ellas, no en el gobierno ni en el cuerpo docente. En contraste, los catedráticos en las universidades clásicas (de investigación) en América Latina gozan de un poder centralizado casi feudal. Los rectores elegidos y algunos gobiernos latinoamericanos se ven incapacitados para ejercer mucha influencia. En las universidades de Europa Continental (es decir, excluyendo al Reino Unido), hasta hace poco tiempo, el gobierno y los cuerpos docentes ejercían el poder y poca influencia tenían los rectores elegidos y los decanos. En el Reino Unido, un patrón tradicional de poder del cuerpo docente e influencia ejecutiva muy moderada ha sido dramáticamente invertido por los recientes gobiernos. El punto de todo esto radica en que la posibilidad de iniciar y llevar a cabo de una cierta manera una evaluación con un propósito particular está sujeta a alguna instancia en el sistema. Una autorregulación institucional efectiva y, dentro de ella, la autoevaluación, dependen de un nivel adecuado de control en las manos de los directivos institucionales o, por lo menos, de un acuerdo con el cuerpo docente acerca del grado de poder que ejerza y la influencia que acepte.

Grado de Desarrollo de una Cultura de Evaluación y Autorregulación.

La fortaleza de un desarrollo cultural de este tipo varía muchísimo de un país a otro. Aquellos que están dando pasos para reformar los sistemas de evaluación en Canadá, los Estados Unidos y el Reino Unido lo están haciendo con sistemas que han visto ya décadas de actividades evaluativas, tanto individuales como colaborativas, y donde existe una considerable infraestructura para apoyar tales actividades; ellas son una parte ya aceptada de la vida profesional. En las universidades clásicas de investigación en Sudamérica o en Europa Continental, sin embargo, tales actividades han estado inhibidas o ausentes desde la tardía Edad Media. La autonomía docente o de cátedra o un masivo control *ex-ante* por ministerios gubernamentales han mermado la cultura de evaluación a tal punto que hoy deben realizarse esfuerzos sustanciales de inducción cultural antes de que se pueda lograr algún progreso en esta dirección (véase Kells, 1995, 1993b y 1992a). En aproximadamente la mitad de los países de Europa ya se han empezado a realizar esfuerzos apuntando a este fin.

Paleta de Calidades y Grado de Promoción a través del Sistema. Uno de los factores más influyentes en el diseño de un sistema nacional de evaluación es la amplitud de la paleta de calidades institucionales y la medida en que se promueva el sistema. Esta paleta, o abanico, es muchas veces difícil de apreciar por parte de los directivos imbuidos en los homogéneos sistemas de Europa

Noroccidental. En cambio, los líderes en las Américas, en Asia y en los “nuevos” países de Europa Oriental y Central saben que los simples programas nacionales de revisión –no sujetos a sanciones, además– no lograrán más que rozar la superficie de un sistema de instituciones públicas y privadas en el que se encuentra todo un abanico heterogéneo de prácticas y calidades. Tales sistemas requieren de una combinación de esfuerzos para a) construir una cultura de autorregulación, b) establecer procedimientos para otorgar licencias gubernamentales a instituciones públicas y, c) utilizar el mecanismo de revisiones institucionales o de programas a nivel multi-institucional orientadas al mejoramiento y conducidas por la vía colaborativa. Sin los primeros dos de estos elementos, el tercero no rendirá sino magros resultados.

Presencia o Ausencia de Actividad Profesional Organizada y Colegiada.

En algunos países gran parte de la vida profesional está profundamente influida por los colegios o gremios profesionales. Los gremios formulan estándares para los programas educativos en sus campos y, frecuentemente con o a través de una sanción gubernamental, controlan el acceso a la práctica profesional. En otros países no existen estándares escritos y son las universidades las que, en efecto, otorgan a sus graduados la licencia para ejercer la práctica. La presencia o ausencia de tales influencias es un factor poderoso a considerar en el diseño de un sistema útil de regulación. Si los estándares gremiales y sus procedimientos de aplicación son relativamente sencillos, poco normativos, adaptables y útiles, entonces se dispone de una poderosa herramienta para la autorregulación. Si los profesionales de un determinado campo jamás intercambian opiniones acerca de sus expectativas respecto a los graduados universitarios o a la práctica profesional, entonces el diseño de un sistema de regulación debe empezar por proveer un marco de referencia distinto al del comportamiento modal. Si los gremios son fuertes, altamente normativos y poco dispuestos a colaborar, entonces será necesario que las instituciones realicen actividad política y que se dé otro nivel de cambio cultural para que la autorregulación en la educación superior pueda prosperar.

Existencia de Presión Financiera. La escasez de fondos afecta profundamente a las instituciones. En épocas difíciles, se ven afectadas tanto las instituciones públicas dependientes de fondos provenientes de la recaudación tributaria (los que quizás cubran desde el 40 hasta el 90% de sus presupuestos) como las instituciones privadas dependientes de pensiones o aranceles de los usuarios y de otras actividades captoras de fondos. En todos los países, la estrechez financiera tiene como consecuencias un llamado a la eficiencia y a la competitividad, al uso de indicadores de desempeño, a la desregulación de la responsabilidad y al incremento del responder y reportar ante autoridades externas. Por tanto, en tales épocas, se pone más énfasis en ciertos aspectos del espectro potencial de la actividad evaluativa y otros aspectos (como aquellos que involucran correr riesgos

y emprender actividades orientadas al mejoramiento que sean costosas en tiempo y otros recursos) generalmente son relegados a un segundo plano. En casos extremos, las presiones gubernamentales pueden politizar totalmente a las instituciones y hacer con ello que los procesos autoevaluativos sean menos efectivos y aun que ni siquiera se lleven a cabo. Todo esto no implica que la autoevaluación no pueda darse en un entorno consciente de los costos. Es más, los varios ciclos de una autoevaluación efectiva cuidadosamente diseñada pueden robustecer a una institución frente a la estrechez económica mediante el afinamiento de las intenciones institucionales y el incremento en la eficiencia y la competitividad a través de mejoras en la instrucción impartida, en la asignación de personal y en los servicios que provea.

Cooperación y Mutua Defensa entre Instituciones. En aquellos casos en los que el gobierno ha aislado y dominado la vida universitaria, usualmente se observará que las universidades no se pronuncian al unísono respecto a regulaciones y otros asuntos importantes. No existe un mecanismo común de mutua defensa (un “*buffer*”) para proteger a una institución dada frente a actos de carácter invasor por parte de burócratas o políticos. Bajo estas circunstancias, parte de la actividad regulativa debería ser diseñada y conducida por grupos de universidades. El actuar en conjunto puede proteger a las instituciones individualmente, puede ejercer presión sobre ellas para realizar mejoras necesarias y puede neutralizar incursiones potencialmente destructivas por parte del gobierno. Muchos en tales países alegan que los directivos universitarios deben aceptar el reto, quitarle al gobierno el control sobre el aparato regulativo y hacer que el sistema se convierta potencialmente y cada vez en mayor grado en uno autorregulativo. Este no ha sido el patrón general a la fecha en Europa, si bien en algunos países ya se han iniciado acciones relacionadas con ciertos aspectos de la evaluación autorregulativa.

Actitudes del Gobierno. Hay quienes alegan que el temor al control gubernamental es el que ha motivado la autorregulación en las universidades de Norteamérica (Kells, 1986). Otros alegan que fuera de las Américas la existencia de cualquier movimiento en pro de la evaluación en la educación superior puede ser atribuida al liderazgo de los gobiernos en ejercicio en los años ochenta y principios de los noventa. Además, el tipo de actividad evaluativa parece depender en gran medida de la convicción política particular del gobierno de turno. Los gobiernos neo-liberales tienden a fomentar el uso de indicadores “reduccionistas”, a las comparaciones públicas, a los incentivos de calidad (los que a menudo toman de las instituciones pobres, pero mejorables, para dárselos a las más ricas) y a la aplicación del concepto de costo-eficiencia. Las actitudes de un gobierno más tendiente a la izquierda incluyen una fuerte confianza en la autonomía de las instituciones y la expectativa de que éstas actuarán correctamente, particular-

mente si se les ha incrementado el apoyo financiero. Las ideologías conservadoras, además de obligar a las instituciones letárgicas a preocuparse de la gestión (la evaluación incluida) o sufrir las consecuencias resultantes de la competencia, han planteado exitosamente la cuestión de la regulación: sus propósitos, medios, marco de referencia, control y los potenciales beneficios. Lo que verdaderamente importa bajo estas condiciones es lo que las universidades hagan para afrontar el reto.

Patrones y Tendencias Generales en la Evaluación

Cuando uno examina el abanico de sistemas de evaluación de la educación superior que se han establecido en el siglo veinte, mayormente en la última década en Europa y sus antiguos imperios coloniales, se encuentra uno frente a una fascinante paleta de condiciones y formas de enfoque. Como se muestra en la Figura 2, éstas pueden acomodarse a lo largo de un espectro de comportamientos según los atributos principales de los procesos evaluativos. Se debe mirar a esta matriz como franjas verticales, de manera que una franja en particular reflejará la situación en un determinado país o el tipo de enfoque global dado al proceso.

En general, los sistemas de evaluación en las Américas (Canadá, Estados Unidos y algunos países de América Latina) parecen concentrarse hacia la izquierda, el lado que representa procesos de carácter sobre todo interno y orientados hacia el mejoramiento; los procesos de Europa Continental, todos relativamente nuevos, por lo general se ubican alrededor del centro (ya que se basan primordialmente en revisiones por pares de programas, usualmente llevadas a cabo a nivel nacional); y los sistemas en el Reino Unido, con un creciente número de excepciones, tienden a concentrarse hacia el lado derecho, procesos promovidos desde el exterior de las instituciones e íntimamente ligados a la asignación de fondos. Está claro que la autoevaluación llevada a cabo con propósitos de mejoramiento y con la intención de contribuir positivamente a la capacidad de la institución para asegurar al público su calidad es algo que existe en muchos países. Sin embargo, la autoevaluación tiene menor probabilidad de ser efectiva, e inclusive, de tener gran validez, si es que se efectúa por motivación externa, particularmente en aquellos procesos dominados por el gobierno y ligados fuertemente a materias de presupuesto, financiamiento básico, fórmulas o decisiones y procedimientos de racionalización o rediseño. Los procesos ligados al mejoramiento se dan, en su forma más madura, en los procedimientos de revisión de programas iniciados y conducidos institucionalmente que encontramos en Canadá, Chile y los Estados Unidos, y en los procesos de acreditación de este último país. En el primer caso, y en un ejemplo dado, estos procesos han existido desde hace dos a veinte años; en el segundo, por casi cuatro décadas.

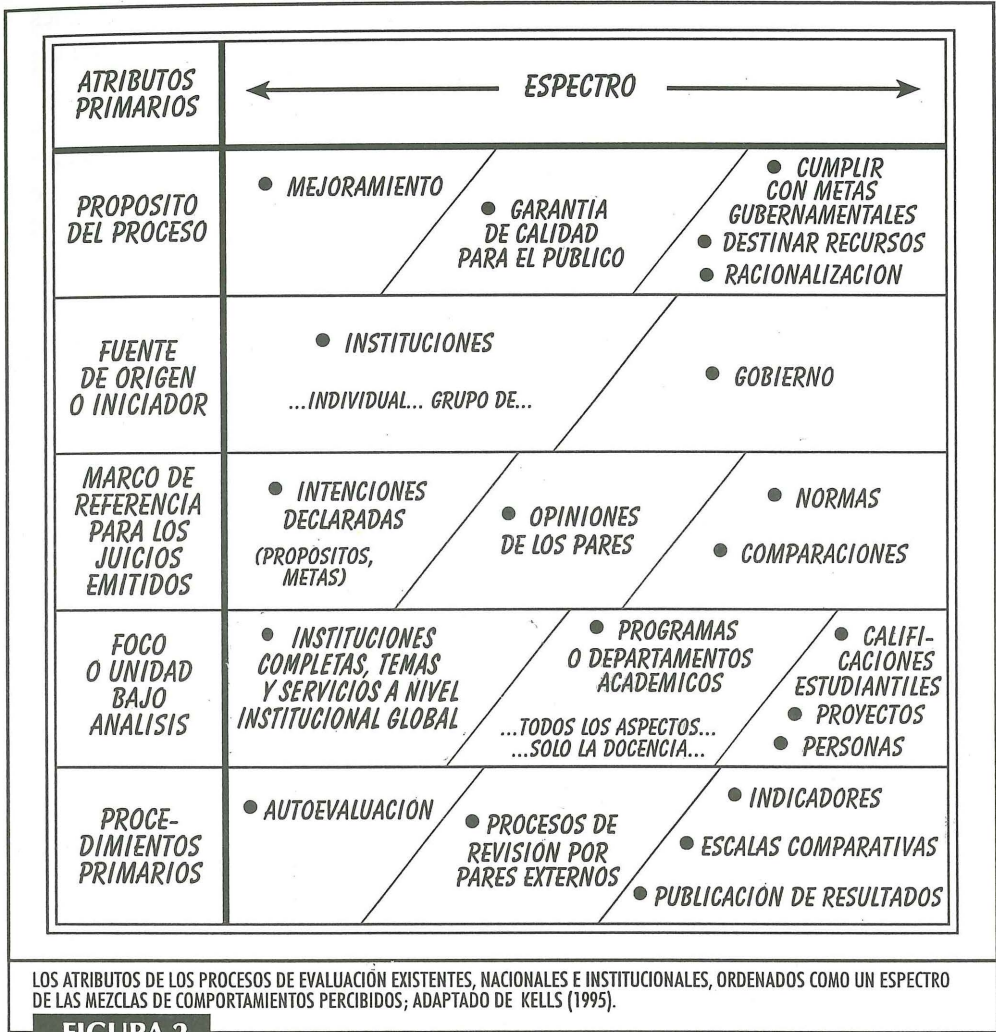


FIGURA 2

Las tendencias en los patrones de comportamiento, de país a país, en términos generales y a lo largo del tiempo, son que los procesos:

1. representen preferentemente las inquietudes internas y que pongan más énfasis en la autoevaluación, en la actividad autorregulativa en general y en la infraestructura necesaria para ellas en las instituciones;
2. estén menos relacionados a la influencia gubernamental;

3. tiendan en el tiempo a comprender más y más aspectos de las actividades institucionales y estar más relacionados al mejoramiento, a una mejor gestión, a asumir riesgos y escoger opciones estratégicas; y
4. muestren más retro-alimentación de los clientes y un enfoque más pronunciado en el mejoramiento de la enseñanza, del aprendizaje, del servicio y de la gestión conforme el gobierno se vaya retirando (o sea desplazado) del campo.

Las universidades actúan de manera más madura en estos asuntos si es que son tratadas como “adultos” de confianza y no como “niñas” y si es que son lo suficientemente inteligentes para saber asumir la responsabilidad de controlar el proceso de evaluación y el de autorregulación. En añadidura, cuanto más se promueva el que las instituciones se administren a sí mismas, tanto más útiles serán los resultados de la evaluación autorregulativa. Cuanto menos use el gobierno los indicadores “reduccionistas”, los datos comparativos – en particular los publicados, y el ligar los resultados de la evaluación al financiamiento básico (en oposición a la práctica de otorgar incentivos marginales), tanto más efectivos, útiles y orientados al cambio se vuelven los procesos.

Patrones de Evaluación en los Estados Unidos de Norteamérica

Las fuentes del poder y de la autoridad en la educación postsecundaria estadounidense son diferentes de aquellas en la gran mayoría de países. En contraste con los sistemas controlados por ministerios u otros organismos a nivel nacional, la educación estadounidense es controlada primordialmente a nivel institucional. Específicamente, el poder en las instituciones estadounidenses reside en, o está confiado a, directorios corporativos integrados por los fideicomisarios (“*boards of trustees*”) nombrados por el Estado en el que está localizada la universidad para que ejecuten la misión educativa de la institución. Estos directorios delegan poder y responsabilidad para ciertas tareas a su personal ejecutivo. Si bien esta tradición ha dado lugar a la existencia de un “sistema” amplio, diverso, bastante flexible y con alta capacidad de respuesta de instituciones postsecundarias (por lo menos en comparación con las existentes en otros países), debe reconocerse que hay poca consistencia entre las instituciones estadounidenses en lo que respecta a asuntos tan importantes como los estándares de admisión, la calidad del

cuerpo estudiantil y los niveles específicos de expectativas de desempeño de los programas (Clark y Youn, 1976). Si bien en los últimos años se ha observado un notable incremento en la amplitud de la coordinación y del control estatales, particularmente en lo respectivo al otorgamiento de licencias a instituciones privadas y a la aprobación o revisión de aquellos programas financiados con aportes públicos, el gran peso de las funciones de evaluación y control en la educación postsecundaria estadounidense recae en la *auto*-regulación. La presión institucional y de pares profesionales motiva a las universidades estadounidenses a cumplir con estándares de aceptación general y a mejorar a través del autoestudio y de la revisión periódica por pares. Este proceso tuvo sus orígenes en la práctica estadounidense, muy difundida y de larga data, del voluntariado (Harcleroad, 1980), en el temor estadounidense al poder centralizado, en la falta de iniciativa por parte de los Estados (por lo menos hasta hace poco tiempo) y en los requerimientos de la ya mencionada estructura de autoridad. El proceso se expresa en el sistema educativo a diferentes niveles y de varias maneras.

La autorregulación es manifiesta, por supuesto, cuando los profesionales a nivel individual evalúan periódicamente sus propios esfuerzos y realizan ajustes donde y cuando sean necesarios. Es fortalecida por los esfuerzos colaborativos de los pares a través de las asociaciones profesionales, por la creación de pruebas para el otorgamiento de licencias y para la certificación de personas individuales, y por la creación de estándares de buena práctica para guiar a los programas en la preparación de profesionales o, inclusive, para instituciones postsecundarias completas. Pero las piedras angulares del sistema autorregulativo estadounidense son los procesos evaluativos llevados a cabo al nivel institucional y de programas de las siguientes tres maneras: 1) a través de procesos de acreditación institucional organizados regionalmente (seis regiones) por agencias sostenidas con aportes institucionales que cuentan con estándares escritos y exigen procesos de autoevaluación periódicos y revisiones por pares organizadas por la agencia; 2) a través de procesos de acreditación especializados y profesionales a nivel de programas que funcionan tal como lo hacen a nivel institucional, pero organizados por o en torno al gremio profesional a nivel nacional, y 3) a través de procesos internos de revisión de programas totalmente organizados por las propias instituciones con el objeto de mejorar y de escoger opciones acerca de la redistribución de recursos marginales y de las prioridades para inversión y desarrollo de programas. Algunos sistemas de revisión de programas en algunos Estados en particular son inducidos y coordinados en mayor o menor grado por una agencia estatal. En el Capítulo 5 se discute ampliamente la revisión de programas por parte de la institución, proceso que representa una de las formas más avanzadas de autorregulación estadounidense.

Patrones en Europa, las otras Américas, y Más Lejos

Los patrones generales de evaluación a nivel internacional ya fueron descritos más adelante en este capítulo a través de la Figura 2. Existen diferencias de carácter general en los propósitos, el enfoque relativo y el marco de referencia para la toma de decisiones y los principales procedimientos empleados, diferencias basadas en factores culturales y otros, entre las formas de abordar el tema en las Américas, en Europa Continental y en el Reino Unido y los países de la Comunidad Británica (*Commonwealth*). En general, el grado más alto de confianza en, y el sistema más maduro de, la autorregulación institucional se manifiestan en las Américas y aquellos países que siguen el modelo estadounidense, como las Filipinas (Cooney, 1989) y Taiwan.

Surge un mejor entender acerca del tema al enfocar la atención sobre el iniciador primario y el marco de referencia organizacional para la evaluación. En la Tabla 1 se presenta una clasificación de los esfuerzos evaluativos con un número sustancial de ejemplos para una amplia gama de países. Nuevamente, en general, los ejemplos concentrados hacia la izquierda representan sistemas más orientados al mejoramiento y más centrados en las propias instituciones. Estos ponen un énfasis considerable en los procesos de autoevaluación con propósitos de mejoramiento. Los ejemplos concentrados al lado derecho de la Tabla 1 son aquellos de sistemas que, si bien dan una importancia nominal a la autoevaluación, invariablemente sus propósitos están mucho más relacionados con la garantía al público y con la rendición de cuentas (*accountability*), y por lo tanto se sustentan prominentemente en las visitas de pares externos. En unos pocos casos los sistemas están relacionados con el control gubernamental, las comparaciones públicas, la asignación o derivación de fondos públicos y, aparentemente, también con forzar al cambio mediante la práctica de colocar a la institución en una situación públicamente vergonzosa. Los sistemas en el centro del espectro representan generalmente aquellos con una mezcla de propósitos; su ubicación relativa en la tabla depende, por cierto no con precisión absoluta, de los atributos predominantes en el sistema, mencionados anteriormente.

Varios de los sistemas son nuevos o se encuentran aun como propuestas, en tanto que otros vienen funcionando desde hace mucho tiempo, varios años o décadas. Desde el punto de vista de la autorregulación, los sistemas de revisión de programas en las universidades canadienses (*véase* Holdaway et al., 1991), en los *colleges* e institutos técnicos en Columbia Británica (Advanced Education Council, 1992) y en muchas instituciones en los Estados Unidos y en los Países Bajos, así como aquellos sistemas que están surgiendo en Chile, Finlandia (Kells y Stenqvist, 1994), Colombia y Suecia, son muy alentadores. En estos casos, son

las propias instituciones de educación superior las que están construyendo los sistemas de evaluación, ya sean los iniciales o los principales, ya sea individualmente o trabajando colaborativamente. Tales sistemas preservarán la autonomía a la vez que logren mejoras en el funcionamiento y, a largo plazo, den garantía al público sin causar daños serios a las instituciones. Ningún sistema en particular está libre de defectos o de procedimientos que no funcionan bien, pero los sistemas autorregulativos pueden ser efectivos en tanto que logren que las instituciones sean más sólidas y mejor sustentables. Para mayor información acerca de algunos de los diversos sistemas, véanse los volúmenes escritos por Kells (1992a) y por Craft (1992).

Todos los sistemas de evaluación listados en la Tabla 1 están fundamentados primero en una serie de conceptos y modelos de trabajo, y luego en una gama de interpretaciones de procedimiento, los cuales se aplican de manera diversa en un intento por lograr los propósitos del sistema en particular. En Francia, un organismo a nivel nacional y que reporta al Presidente de la República lleva a cabo las revisiones por pares de las instituciones, lo que refleja la histórica naturaleza centralizada de la educación superior francesa. Pero los esfuerzos franceses están siendo dirigidos ahora hacia el abandonar un proceso de autoevaluación inicialmente concebido alrededor de un conjunto de indicadores de información exigido por la autoridad central y llegar a un proceso autoevaluativo más centrado en las instituciones (Staropoli, 1994). En México, un esfuerzo iniciado por la autoridad central para introducir la evaluación de manera regular a varios niveles está evolucionando hacia procedimientos más orientados al mejoramiento. Están manifiestos los ánimos de efectuarla a nivel de programas, instituciones y del sistema en conjunto, y están en marcha las visitas colaborativas y esfuerzos de capacitación (Mercado, 1994). En los países escandinavos todos los sistemas de evaluación que están surgiendo fueron inicialmente exigidos por el gobierno, pero ahora se están desarrollando de diversas maneras con mayor o menor énfasis en la autoevaluación. Los cuatro sistemas escandinavos intentan en el presente ser más dependientes de la participación institucional, si bien existe una gran variación respecto a las formas de abordar tanto la autoevaluación como la revisión por pares. Por ejemplo, en Suecia, el principal énfasis está puesto en fomentar que las instituciones desarrollen una infraestructura que pueda garantizar la calidad (Bauer, 1993; Nilsson y Kells, 1994; Regeringens proposition, 1993/94). En Noruega se enfatiza o enfoca las revisiones de programas educativos (enseñanza y programa) en disciplinas seleccionadas, revisiones organizadas por una agencia apoyada por el gobierno luego de efectuadas las autoevaluaciones organizadas por las instituciones (Jordell, 1994). El sistema en Finlandia tiene orígenes similares, pero evidencia revisiones a nivel institucional en universidades seleccionadas luego de las autoevaluaciones correspondientes, así como revisiones

TABLA 1

EJEMPLOS DE MODALIDADES NACIONALES DE EVALUACION ORDENADOS SEGUN LA NATURALEZA DEL

Promotor del Sistema y Principal

Instituciones Individuales			Grupos de Instituciones o Gremios		
Revisión Global de la Institución	Revisiones de Programas y de Servicios	Revisión Externa	Revisión Global de la Institución	Revisiones de Programas y de Servicios	Revisión Externa
<ul style="list-style-type: none"> • EE.UU. (algunas instituciones) • Finlandia (algunas instituciones) 	<ul style="list-style-type: none"> • Canadá (algunas universidades) • Chile (algunas instituciones) • Colombia (universidades de investigación) • EE.UU. (algunas instituciones) • Países Bajos (algunas instituciones) • Reino Unido (algunas instituciones) • Suecia 		<ul style="list-style-type: none"> • Canadá (Columbia Británica) (Adv. Ed. Council) • EE.UU. (acreditación institucional regional) • Filipinas (propuesta) • Queensland, Australia (instituciones de T.A.F.E.) • Sudáfrica (propuesta para las universidades) 	<ul style="list-style-type: none"> • Australia • Bélgica Flandes (a través del sistema holandés) • Canadá (CB) (y acreditación de programas de ingeniería) • Chile (propuesta; Consejo de Rectores) • España (Consejo de Rectores) • EE.UU. (acreditación especializada) • Países Bajos (VSNU) 	<ul style="list-style-type: none"> • EE.UU. (reconocimiento por agencias de acreditación)

PROMOTOR DEL ESFUERZO Y SEGUN EL ENFOQUE U ORIENTACION GENERALES DE SU ORGANIZACION

Punto Focal de su Organización

Agencia Independiente Patrocinada por el Estado			Estado		
Revisión Global de la Institución	Revisiones de Programas y de Servicios	Revisión Externa	Revisión Global de la Institución	Revisiones de Programas y de Servicios	Revisión Externa
<ul style="list-style-type: none"> • Bolivia (propuesta) • Chile (Consejo Superior de Educación; re: instituciones privadas) • Francia (Comité) • Hong Kong (HKCAA) • México • Sudáfrica (technikons) 	<ul style="list-style-type: none"> • Australia • Colombia • Dinamarca • Escocia • Hong Kong (HKCAA) • México • Países de Europa Central (acreditación inicial) • Portugal • Reino Unido (revisión de docencia; selectividad de la investigación) • Suecia (revisiones nacionales seleccionadas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reino Unido (proceso de auditoría) • Suecia (proceso de auditoría) 	<ul style="list-style-type: none"> • EE.UU. (SPRE) • Finlandia • Japón (propuesta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Brasil • Finlandia (revisiones seleccionadas) • Noruega • Tailandia 	<ul style="list-style-type: none"> • EE.UU. (reconocimiento por agencias de acreditación) • Finlandia (propuesta) • Países Bajos (inspectoraat)

seleccionadas de algunos grupos de disciplinas (Stenqvist et al., 1993). Es la intención que este sistema se desplace hacia uno en el que las instituciones sean totalmente responsables de la regulación y que el gobierno se limite a jugar un papel de intermediario y proveedor de servicios en la evaluación. En Dinamarca, una oficina de evaluación financiada por el gobierno organiza revisiones preseleccionadas de la educación por disciplinas, usando autoevaluación y revisión por pares, pero la autoevaluación está parcialmente enfocada sobre información proporcionada por los clientes y recogida por la agencia, no por las instituciones como parte de su propia autoevaluación (Thune, 1994).

En Inglaterra, todos los esfuerzos estaban hasta el momento organizados en torno a indicadores de desempeño dados a conocer públicamente y usados en parte para la asignación de recursos, pero ha habido un desplazamiento para incluir lo que han denominado autoevaluación. Sin embargo, en lugar de ser procesos cuidadosamente diseñados por las instituciones para mejorar, la autoevaluación en este contexto consiste principalmente en la elaboración de una justificación escrita de la "excelencia" pregonada por la institución para convencer a los pares visitantes y eventualmente al consejo de financiamiento para que otorgue fondos adicionales al programa (Thomas, 1993). En algunas universidades británicas las revisiones departamentales de carácter "rodante" usan un proceso más típicamente autoevaluativo (Gregory, 1991). Para mayor información acerca de las formas británicas y especialmente de las inglesas, véase el pequeño libro del Consejo de la Calidad de la Educación Superior (Higher Education Quality Council, 1994). Chile se encuentra actualmente organizando un esfuerzo a nivel nacional para dar inicio a una cultura de autorregulación en las instituciones, además de un sistema especial para la acreditación de nuevas universidades privadas y de esfuerzos específicos intensos dentro de algunas instituciones por construir infraestructuras para la evaluación y sistemas de revisión de programas controlados por las propias instituciones (Lemaitre, 1993; Lemaitre y Kells, 1994; Kells, 1993). En España se ha iniciado un nuevo sistema de evaluación a nivel nacional, en 1992, basado en la autoevaluación y con carácter experimental luego de varios años de estudio. El sistema enfoca principalmente los aspectos de la enseñanza a nivel de programas, los de servicios administrativos a nivel universitario y los de la investigación (García et al., 1994). Dos países de Africa han visto a su respectiva principal universidad organizar programas iniciales de autoevaluación, y ahora los organismos de cooperación financiera están interesados en promover estos esfuerzos (World Bank, 1994; Kells, 1991a).

Se está empleando una amplia gama de procesos e interpretaciones de autoevaluación en diferentes entornos. Para decidir qué interpretación debe considerarse en un sistema o institución, uno debe empezar contando con un conjunto útil de los modelos y conceptos fundamentales. Estos se exploran en el Capítulo 2.

CAPITULO 2

La Gestión de la Calidad en la Educación Superior: Conceptos Básicos y Modelos Utiles

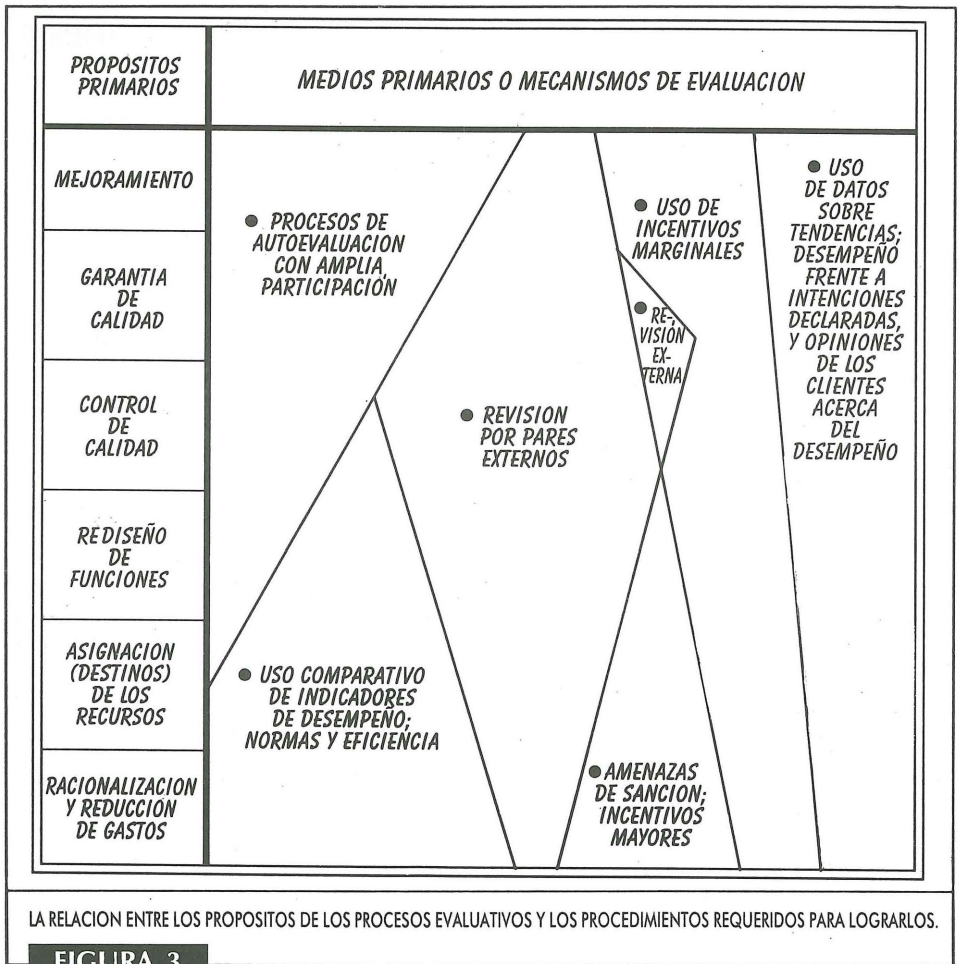
¿Cuáles son los aspectos básicos que uno debiera saber si una institución ha de responder de manera útil e inteligente a requerimientos externos o aun de fuente interna para que se lleve a cabo un proceso de evaluación? ¿Qué conceptos, ideas y modelos pueden ser de ayuda al proveer un telón de fondo y una base para el diseño de una respuesta apropiada en una institución dada?

LA RELACION ENTRE PROPOSITOS Y MEDIOS EN LA EVALUACION

Primero debemos comprender y dejar en claro los propósitos de cualquier evaluación con el fin de poder escoger cuáles procedimientos se han de usar. Puede haber más de un propósito para la evaluación y el aclarar esto es un asunto importante. Debemos seguir estos propósitos así como establecer las condiciones bajo las cuales podemos diseñar un sistema de evaluación apropiado.

En la Figura 3 se relaciona el espectro completo de los propósitos generales de sistemas de evaluación, desde el mejoramiento hasta la racionalización y la reducción de gastos, con los medios primarios o mecanismos de evaluación que son necesarios, individualmente o, más comúnmente, mezclados de alguna manera, para cumplir con el propósito. Algunos mecanismos no son apropiados para lograr ciertos propósitos. Por ejemplo, las comparaciones públicas de indicadores, problemas o posiciones en una escala dada no son de utilidad para una evaluación orientada al mejoramiento. Por otro lado, algunos mecanismos son de vital importancia para lograr otros propósitos. Si, por ejemplo, se quiere lograr una

garantía pública de calidad, la validación por pares externos tiene que complementar a la autoevaluación. Puede haber más de un propósito para la evaluación (v.gr. mejoramiento y garantía al público) y los mecanismos usados para lograr los propósitos pueden ser complementarios. Otras combinaciones de propósitos, como por ejemplo mejoramiento y derivación de recursos, pueden ser difíciles de alcanzar con un proceso que mezcle los mecanismos necesarios. Algunas veces pueden usarse mecanismos en secuencia en lugar de concurrentes para evitar esta dificultad. En otros casos más obvios de conflicto entre propósitos, como mejoramiento y racionalización de gastos, se deberán emplear procesos evaluativos totalmente separados, tanto en el tiempo como en las personas involucradas, y éstas deben tener una comprensión clara de lo que se está haciendo y para qué.



De la Figura 3 se pueden deducir algunos ejemplos de los alineamientos necesarios entre propósitos y medios en la evaluación. En procesos cuya intención es lograr un mejoramiento, son necesarios los siguientes “ingredientes”:

- procesos de autoevaluación participativos que permitan a aquellos con la responsabilidad de realizar cambios, el descubrir la necesidad de esos cambios y de formularlos;
- el uso de incentivos marginales para estimular la participación de líderes de los niveles intermedios que de otra manera no tuvieran interés en el proceso;
- el uso de información acerca de las tendencias actuales del “mercado” y de opiniones de los clientes (de vital importancia) para iluminar necesidades y problemas; y
- refuerzo o apoyo y crítica útiles por parte de pares calificados e imparciales.

En procesos relacionados con racionalización, “reingeniería” básica y reducción de gastos, son importantes y más efectivos los datos relativos a eficiencia y las mediciones comparativas, así como promesas o amenazas de sanciones fuertes o despidos, cuando todos estos elementos están acoplados en cierta medida a la opinión de pares y de clientes. Los elementos principales en esta mezcla de comparaciones y amenazas podrían arruinar totalmente un proceso que sólo busca lograr sutiles tipos de cambio de comportamiento. Los diseñadores de procesos de evaluación deben entender y articular los propósitos de la evaluación y luego alinear apropiadamente los mecanismos; de lo contrario, se encontrarán con dificultades y hasta quizá lleguen a crear el caos.

SISTEMAS DE GESTION DE LA CALIDAD PARA UNIVERSIDADES

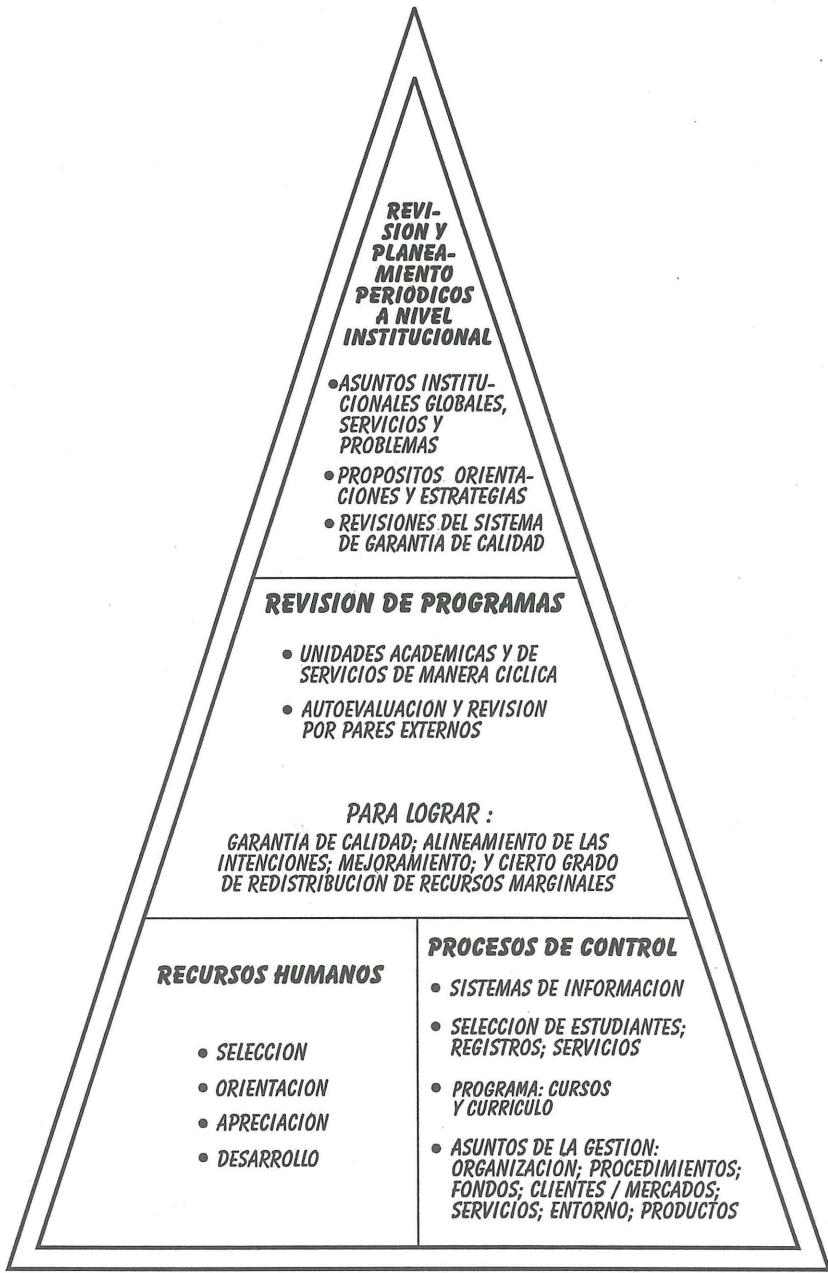
Tarde o temprano, la mayoría de universidades empieza a pensar seriamente en configuraciones más sistemáticas para procesos de evaluación. Esto está ocurriendo actualmente en Suecia. Muchas instituciones en Canadá y Estados Unidos también están luchando por alejarse de los ejercicios evaluativos ad hoc (si bien algunos siempre serán necesarios) y de la dominancia por fuerzas y agencias externas en la evaluación. Las tendencias o modas actuales tienen frecuentemente mucha influencia en estas circunstancias. Se está intentando introducir la Gestión

de la Calidad Total (TQM, *Total Quality Management*) en un número pequeño pero creciente de instituciones, particularmente en aquellas pequeñas y orientadas a la docencia y en universidades politécnicas, a pesar de su poco familiar jergonza proveniente del mundo de los negocios. Los líderes pensantes se dan cuenta de que la TQM se fundamenta en parte en la necesidad de preocuparse por el cliente y en el uso deseable de retro-alimentación cibernética a los sistemas de enseñanza y servicio en la institución (véase Cornesky, 1994; Kells, 1993b). La evaluación de los “productos” es de considerable interés en los Estados Unidos porque concierne a ciertos aspectos de lo que muchos observadores creen que es el talón de Aquiles del sistema estadounidense de acreditación: una inadecuada respuesta a la necesidad del público de una garantía de calidad (Kells, 1994; Banta et al., 1993). Si bien la TQM tiene la intención de ser un enfoque holístico —una actitud acerca de la calidad a través de toda la organización— mucha gente en educación superior piensa que sus simbolismos grupales mal pueden adaptarse a las subculturas profesionalmente anárquicas, multidisciplinarias y de otro tipo en las universidades. Para ser efectivos, los conceptos de gestión de la calidad deben ir acompañados de las prácticas familiares a la institución.

Del Concepto a la Práctica

La Figura 4 presenta en forma conceptual un sistema de gestión de la calidad para una universidad. El sistema contiene cuatro elementos básicos relativos a las dimensiones de la organización. Los cuatro elementos nos son familiares y han recibido cierta atención por parte de procesos evaluativos parciales en intentos llevados a cabo en universidades de varios países, o es la intención cubrirlos en los diversos sistemas nacionales de evaluación. Yo desarrollé este modelo holístico como respuesta a las preguntas de líderes universitarios suecos acerca de cómo debiera verse un plan más universal y holístico para el desarrollo y la garantía de calidad de universidades. Pienso que cualquier manifestación práctica del concepto debiera tener varias características generales. El sistema debiera:

- centrarse en la institución, es decir, su enfoque primario debe ser hacia el interior;
- ser de una naturaleza tal que favorezca el desarrollo, de tal manera que el mejoramiento y la ayuda sean su primera preocupación;
- ser íntegro (honesto) y responsablemente transparente (responsable, no perjudicial);



UN MODELO HOLISTICO DE UN SISTEMA DE DESARROLLO DE LA CALIDAD (GARANTIA MAS MEJORAMIENTO) PARA UNA UNIVERSIDAD

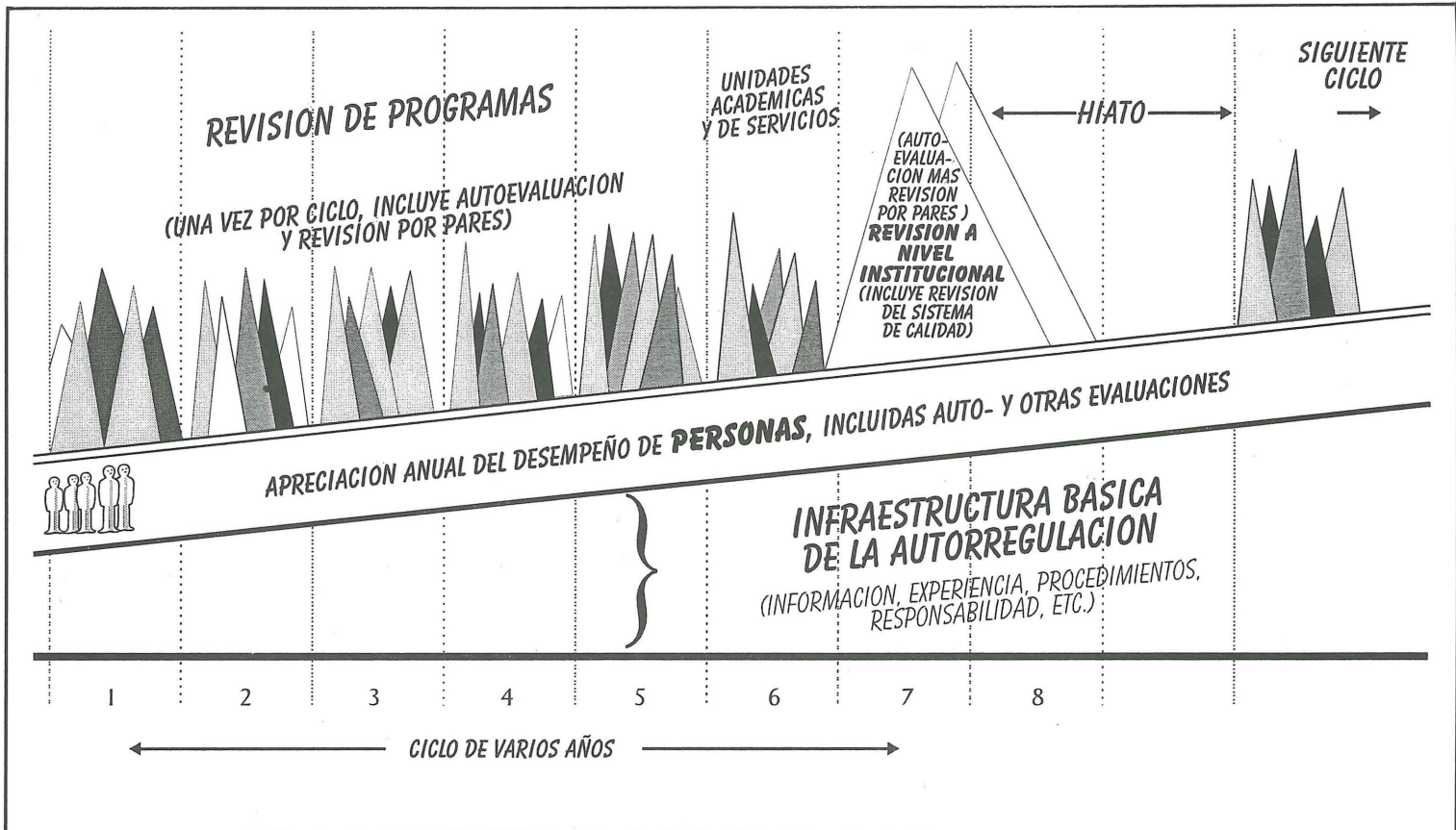
FIGURA 4

- ser cíclico y cubrir los aspectos principales de la institución en cada ciclo;
- incluir la oportunidad de validación externa de los juicios internos;
- estar adecuadamente financiado, de manera que provea tanto incentivos marginales como fondos para los procesos de desarrollo de calidad y para las mejoras recomendadas; y
- ser responsable ante los diversos estamentos universitarios.

Los elementos importantes en la Figura 4 están compuestos por los tres niveles básicos de la organización: el individuo, el equipo de trabajo (departamento, programa u otra unidad) y la institución, así como de los procesos de control de infraestructura, los cuales son los cimientos en los que descansan y tienen lugar todas las acciones. Estos procesos son, en parte, peculiares a este tipo de institución y son críticos para una garantía básica de calidad; deben hacerse bien o la eficacia y la eficiencia de la universidad se verán afectadas.

La Figura 4, sin embargo, no nos da una visión de cómo una universidad puede hacer que funcione el concepto, ni de cómo encajan las partes de una manera tanto complementaria como realista. Si bien algunas instituciones parecen ser capaces de hacer funcionar sistemas polifacéticos de gestión de la calidad, otras parecen ceñirse a sistemas unidimensionales de evaluación. Esta situación está cambiando, sin embargo, conforme surgen líderes más competentes en los diversos países y universidades. La demostración de la utilidad del sistema más complejo, el trasladar lo que está en el papel al campo de acción, va a requerir de muchos intentos. La primera evidencia de éxito con sistemas similares de gestión de la calidad está emergiendo en Norteamérica, donde unas pocas universidades están empezando a mirar más allá de la confianza total en el sistema de revisión de programas. Inquietudes similares están apareciendo en el Reino Unido, los Países Bajos, Suecia, Chile, Perú, México y Colombia.

La Figura 5 es resultado de mi intento de trasladar el concepto de un sistema holístico de gestión de la calidad universitaria a la práctica. Los cuatro elementos básicos se arreglan en un ciclo de varios años. Durante el ciclo, la infraestructura de procesos de control y la cultura de evaluación se van reforzando a través de las experiencias adquiridas en el ciclo, los miembros de la organización experimentan evaluaciones anuales de su desempeño en función del desarrollo, y cada unidad académica y de servicio administrativo es revisada una vez. Al final del ciclo se lleva a cabo una revisión seria a nivel institucional y se efectúa el planeamiento, basado en parte en las experiencias de los años previos. Cada uno de estos elementos se explora con cierta profundidad en el Capítulo 5.



REPRESENTACION DIAGRAMÁTICA DEL TRASLADO DE UN MODELO PARA UN SISTEMA DE DESARROLLO DE LA CALIDAD A UNA SECUENCIA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES;
ADAPTADA DE KELLS (1995)

FIGURA 5

La presentación anterior debe ser suficiente para introducir en este punto la manifestación práctica del concepto de gestión de la calidad para una universidad – una manifestación que puede funcionar en el seno de la cultura de las organizaciones de educación superior para lograr las características deseadas de un sistema de mejoramiento y garantía de la calidad. Cualquiera que esté explorando cómo iniciar un proceso de autoevaluación debiera considerar si la organización o la unidad que será sometida al proceso ya es parte de un sistema más amplio de gestión de la calidad o, alternativamente, si el nuevo proceso de autoevaluación puede convertirse en el primer paso en el desarrollo de una iniciativa semejante, beneficiosa y más holística.

Como se indica en la Figura 5, los procesos de autoevaluación aparecen en cada nivel de la organización –personas, programas y servicios, y la institución– en el sistema de gestión de la calidad. Si el sistema ha de tender al desarrollo, los procesos de autoevaluación deben constituirse en un elemento importante en cada uno de los principales niveles de la organización.

LA UNIVERSIDAD QUE SE AUTORREGULA

Otro concepto primordial que puede ser de utilidad concierne a un ideal que algunas instituciones están pugnando por alcanzar, un conjunto de aspiraciones y características operativas incorporado en la noción de una institución autorregulada, en contraposición a una regulada por el gobierno o de alguna otra forma. Una institución así busca activamente el entender y mejorar su desempeño y las condiciones para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación; emplea sistemas como los presentados en las Figuras 4 y 5; moviliza a los talentos en la organización para responder a los retos que afronta, en lugar de esperar recibir instrucciones y ser sujeta a limitaciones por parte del gobierno. Es activa en lugar de sólo reactiva; busca entender sus mercados, fortalezas, problemas y oportunidades, y diseña estrategias para lograr alcanzar sus claramente definidos metas y propósitos. Discute activamente las expectativas para sus profesionales, programas y servicios, y evalúa su progreso en el logro de dichas expectativas. Desarrolla la capacidad de sus sistemas y de su personal de tal manera que este tipo de existencia autorregulada pueda ser una realidad. Para más sobre este importante concepto, véase Kells (1992a).

Si bien la universidad autorregulada participa en actividades reguladoras en común con sus instituciones hermanas, sus sub-elementos y los gremios profesionales, es ella quien carga con la responsabilidad primaria por su excelencia y destino propios. La universidad autorregulada usa los resultados provenientes de actividades reguladoras para tomar decisiones acerca de métodos, políticas,

enseñanza, servicios, condiciones para la investigación y quizás acerca de las orientaciones de sus investigaciones. Crea y utiliza activamente un organismo de alto nivel y de amplitud institucional o algún otro mecanismo para formular y sentar políticas referidas a actividades regulatorias, para la ponderación de resultados y para asignar algunos de los recursos marginales de la institución a costear las actividades y cualquier mejora necesaria. Asigna responsabilidades a nivel ejecutivo y de personal para la actividad evaluativa – actividades que involucran a personas, programas, servicios y asuntos institucionales.

Variables Relativas a la Implementación de la Autorregulación

Evidentemente no todas las instituciones se encuentran en una posición tal que les permita actuar vigorosamente en pro de la implementación del concepto de autorregulación. La capacidad de una institución para poner en marcha un sistema de regulación está relacionada con las siguientes condiciones generales o variables:

- *el asiento del poder*: una institución con una débil función ejecutiva probablemente encontrará mucho mayor dificultad para iniciar un sistema de gestión de la calidad continuo y de gran alcance;
- *naturaleza y estilo del liderazgo*: los estilos de liderazgo arbitrarios, inconsistentes y relativamente no-participativos no son una base útil para estos sistemas;
- *dónde y cómo se toman las decisiones en la organización*: una institución centrífugamente feudal, en la cual todas las decisiones se toman a nivel de los catedráticos o de equipos de trabajo, tendrá que invertir grandes cantidades de energía para iniciar un sistema y puede resultarle difícil el sostenerlo;
- *grado de politización*: las organizaciones que se encuentren pasando por períodos en los que existe poca confianza en el sistema deben primero dirigir su atención a este asunto;
- *naturaleza de los sistemas de información y capacidad de investigación institucional*: son esenciales; deben ser capaces de funcionar bien para sustentar el sistema;

- *experiencias evaluativas previas*: si la última experiencia fue mala, los líderes deberán convencer a los miembros del personal de que los próximos esfuerzos sí serán útiles; puede ser que los líderes tengan que iniciar procesos pequeños, lograr resultados positivos y esperar que el refuerzo positivo atraiga mayor participación;
- *amplitud de la cultura de evaluación en la organización*: esta variable es obvia; la cultura crecerá conforme las personas vayan descubriendo la necesidad y los beneficios de un sistema orientado al desarrollo; algunas actividades pueden ser de ayuda (véase más adelante); y
- *la condición financiera*: se requiere dinero para costear actividades y para otorgar incentivos para el mejoramiento; esto no significa que las instituciones deban ser ricas para desarrollar estos sistemas; algunas instituciones separan fondos cada año —en años buenos y años malos, hablando en términos financieros— para costear el sistema; éste es así de importante; para lograr un cambio significativo en instituciones “calcificadas” quizá se requiera de nuevos fondos, o de fondos derivados de otros rubros, como la única forma de proceder.

Cualquier líder que se proponga tratar de alcanzar el ideal de una organización que se autorregule tendrá que realizar un diagnóstico de las condiciones relativas a las variables críticas e intentar desplazar algunas de las condiciones hacia un nivel favorable. Algunos pasos podrían tomar varios años; otros se adelantarían rápidamente en respuesta a resultados favorables en el moldeo de las condiciones relativas o a resultados positivos en algunas de las actividades de regulación iniciales, cuidadosamente escogidas.

Atributos e Infraestructura de la Universidad que se Autorregula

Específicamente, la institución que se autorregula exhibe las siguientes formas de comportamiento y características:

- revisa regularmente las intenciones de la universidad y los programas en lo concerniente a claridad, cabalidad, niveles de consenso, interrelatividad y logros;

- asigna responsabilidades para la evaluación, implementación de resultados y seguimiento, incluyendo la conexión con el planeamiento y elaboración del presupuesto;
- fundamenta su gestión en un sistema activo y dinámico de información que consiste de datos y opiniones (surgidos de encuestas, entrevistas, etc.) y espera de sus líderes y de su personal que usen el sistema; escucha a los clientes;
- revisa, de acuerdo a una cronología elaborada cuidadosamente, sus programas, servicios y su gestión, utilizando procesos de autoevaluación y revisión por pares; periódicamente revisa planes, rumbos y otros asuntos que atañen a la universidad en su conjunto; y
- actúa de acuerdo a los resultados; usa incentivos y sanciones, redistribuye recursos marginales, mejora procesos y servicios, e inclusive decide suprimir algunos de ellos cuando lo juzga necesario.

Una organización así debe construir una infraestructura que sustente los comportamientos y características deseados. Esta infraestructura está compuesta esencialmente de los elementos que se encuentran en la base de la “pirámide” institucional de desarrollo de la calidad representada en las Figuras 4 y 5. La infraestructura estará compuesta de lo siguiente:

- líderes interesados y con cierto conocimiento (o por lo menos conciencia) y experiencia en sistemas de evaluación;
- uno o más miembros clave del personal que posean experiencia en evaluación, habilidad de diseño y conocimiento de las “herramientas” apropiadas;
- una base de datos útil (o por lo menos la firme intención de empezar a elaborar una a través de los primeros intentos de regulación) que pueda incorporar retro-alimentación por parte de los clientes, y la voluntad de usar técnicas de encuestas y entrevistas;
- la intención decidida de relacionar los resultados de la regulación al sistema de planeamiento y al presupuestario;
- mecanismos para aplicar incentivos y sanciones;

- mecanismos para realizar un monitoreo relativamente libre de interferencias y el seguimiento de los cambios recomendados;
- la firme intención de crear y mantener un clima de confianza;
- la decisión de efectuar los ciclos de larga duración; y
- políticas básicas confiables y apropiadas y sistemas relativos a la selección de estudiantes y personal, propuestas de revisión de cursos y currículos, distribución y monitoreo de fondos, la provisión de organización y administración integradas y el monitoreo del grado de adecuación de los productos finales (exámenes, tesis, etc.).

Cómo Construir la Cultura de Evaluación y Autorregulación

Cualquiera que se haya propuesto instalar o construir la cultura de evaluación y autorregulación en una organización debe dedicarse durante un período de tiempo a un proceso que involucra a los líderes formales e informales de la institución y que invierte en aprender a través del análisis de experiencias de primera mano realizadas por otras instituciones en otros lugares, cuidadosamente seleccionadas. Los líderes probablemente deberán emplear a conferencistas o consultores con conocimiento experto sobre sistemas de evaluación y autorregulación, y deberán invertir tiempo y dinero en recolectar los materiales y evidencia necesarios, quizá invitando a visitantes que realizan estas actividades regularmente y que estén dispuestos a compartir sus ideas y materiales.

El proceso puede recurrir al uso de talleres con actividades que involucren a todos los asistentes, de manera que se promueva la participación. Puede surgir la necesidad de otorgar incentivos, quizás redistribuyendo recursos marginales entre aquellos departamentos que voluntariamente se sometan a las nuevas experiencias iniciales en autorregulación. Probablemente sea lo más prudente el empezar a pequeña escala, usar primero voluntarios para los experimentos iniciales, o el emplear ciclos de actividad y sacar provecho del refuerzo positivo de los primeros éxitos. El construir la cultura tomará tiempo y, por supuesto, se puede progresar mucho tras una buena experiencia en un proceso de autoevaluación. El progreso general en el desarrollo de una cultura de autorregulación se logra si la autoevaluación desarrolla todo su potencial.

TEORIAS Y ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO

Las instituciones con las complejidades y trabas para el cambio descritas en el Capítulo 1 requieren de un esfuerzo adicional y de estrategias especiales por parte de los agentes del cambio. Ese ha sido el secreto de su supervivencia a través de los siglos. Quienes se propongan llevar a cabo procesos de autoevaluación positivos y con fines de desarrollo deben por lo tanto tomar conciencia de algunas de las principales y potencialmente útiles estrategias para el cambio e incorporarlas en el diseño del proceso de autoestudio.

Las teorías que determinan las opciones respecto al diseño de procesos de autoevaluación orientados al mejoramiento son la teoría de sistemas abiertos (véanse los diagramas en el Capítulo 3) y la teoría de campo de Kurt Lewin (Lewin, 1947). La primera se centra en todos los elementos organizacionales claves, en sus relaciones e interacciones, y resta importancia a las conclusiones simplistas sobre causa y efecto. La teoría de campo de Lewin ayuda a guiar la selección entre el uso de la fuerza para superar obstáculos (lo que rara vez resulta en un cambio sustentable pero puede ser la única opción a corto plazo en entornos altamente politizados) y el uso de métodos de “descubrimiento” por parte de los opositores a una propuesta para remover las trabas al cambio sustentable. También son extremadamente útiles diversos aspectos de la teoría del cambio, incluyendo las sugerencias de Warren Bennis y otros (1961) respecto a la selección de estrategias.

Entre las principales opciones a escoger se dan: los enfoques a nivel nacional, que pueden funcionar en situaciones no politizadas con personas u orientaciones disciplinarias acostumbradas a la evidencia lógica “dura”; enfoques normativos reeducativos, los cuales son necesarios cuando existe cierta falta de conciencia acerca de los problemas de una unidad – existe entonces la necesidad de “descubrir” problemas a través de involucrarse en un proceso que exponga la realidad y que tenga como consecuencia que los involucrados se interesen en generar formas de responder a ella; y luego los modelos basados en la coerción por el poder, que ya fueron mencionados anteriormente. Finalmente, las diversas teorías de Kurt Lewin acerca de la necesidad del “descubrimiento” y de que los participantes adquieran una sensación psicológica de propiedad de los resultados del proceso a través de una participación significativa son ya seminales en este tema. Estos puntos serán tratados de una manera operativa en el Capítulo 3.

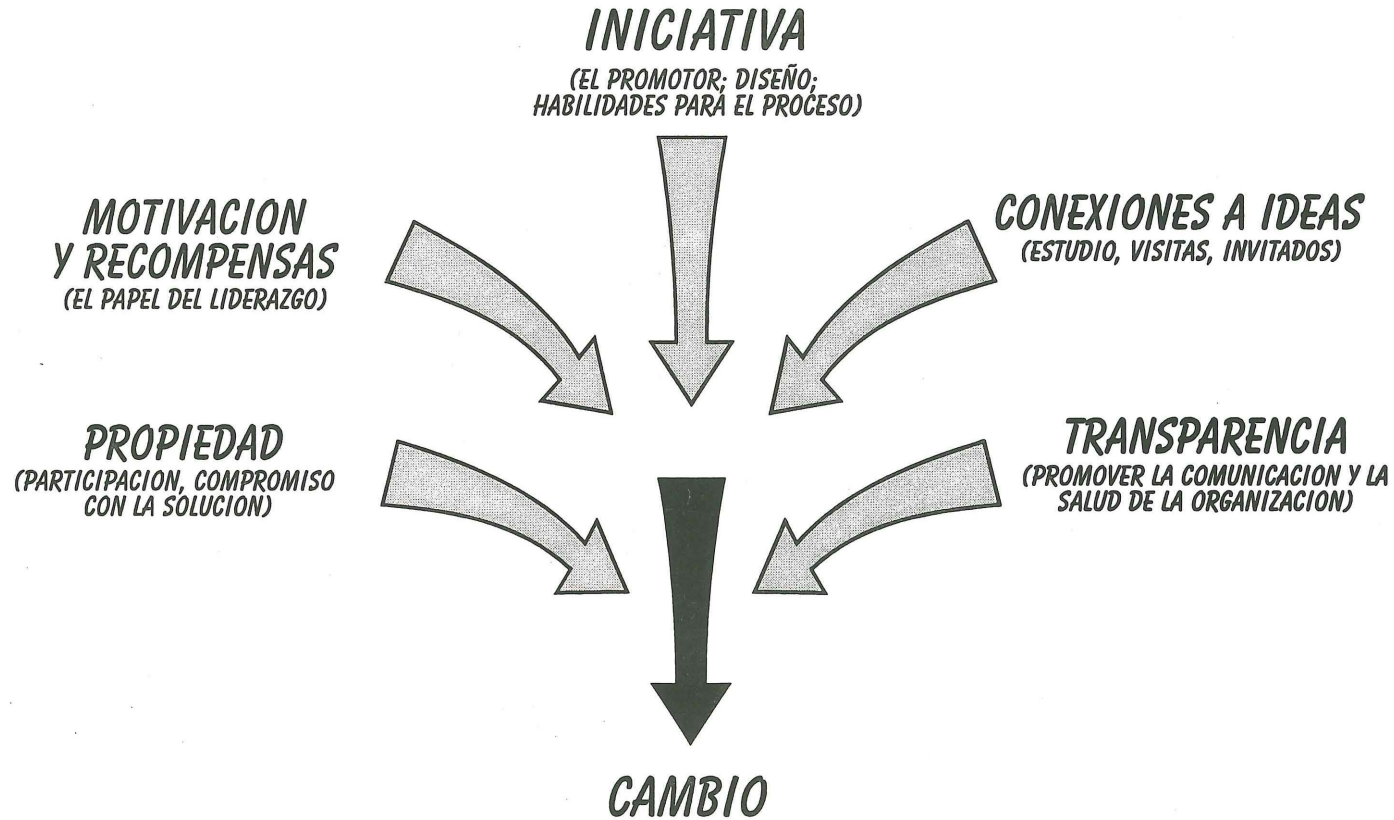
Para seguir más de cerca, de una manera muy práctica, las estrategias para el cambio en organizaciones complejas orientadas a la provisión de servicios tenemos una buena fuente en el útil e importante libro de Jack Lindquist, *Strategies for Change* (1978). El libro ayuda a explicar las experiencias de instituciones que han abordado algún tipo de proceso de estudio o de planeamiento. Las propuestas

de Lindquist acerca del desarrollo institucional adaptable y el cambio están fundadas en el trabajo de Ronald Havelock, Arthur Chickering y otros y fueron desarrolladas en los años setenta en el Proyecto de Estrategias para el Cambio y el Desarrollo del Conocimiento (*Strategies for Change and Knowledge Development Project*) en los Estados Unidos. Muchos otros han corroborado independientemente la validez de los principales elementos en la formulación de Lindquist, los que se enumeran a continuación y están representados gráficamente en la Figura 6.

1. Existencia de conexiones interpersonales y de información para estimular la creación de nuevos modelos y de la percepción de la necesidad del cambio entre los miembros de una unidad bajo estudio.
2. Apertura hacia las nuevas ideas, la cual puede ser estimulada por el contacto con personas del exterior o con otras situaciones, y por el uso de incentivos.
3. Liderazgo efectivo e “iniciativa” en el proceso, particularmente habilidad técnica en el diseño de procesos y experiencia en técnicas útiles de evaluación o en enfoques alternativos.
4. La generación de la sensación de “propiedad” de cualesquiera nuevas ideas a través de la participación (en el proceso) tanto de los proponentes de, como de los opositores iniciales a, ideas o puntos de vista en particular.
5. El uso de recompensas apropiadas para individuos (apreciación personal) y para unidades que hayan participado inteligentemente (recursos marginales y otras ayudas).

Básicamente, Lindquist sostiene que las instituciones y programas *pueden* cambiar y desarrollarse si los cinco elementos están presentes. Este concepto está fuertemente relacionado con las teorías del cambio de Kurt Lewin (1947). Lewin argumentaba que las situaciones deben primero “descongelarse” mediante el descubrimiento de la necesidad del cambio (viendo los problemas a la luz de nuevos datos, descubriendo ideas nuevas). Los cambios propuestos deben luego administrarse mediante un liderazgo fuerte y una participación efectiva. Finalmente, la situación debe volverse a “congelar”, o estabilizar, de tal manera que el trabajo de la organización pueda proceder sin trabas ni preocupaciones.

Quienes se interesen por el cambio deben colocar los cimientos para obtener dichos resultados positivos. La propiedad de los resultados de un proceso debe ser reconocida si es que las mejoras y el cambio han de tener lugar.



REPRESENTACION DIAGRAMATICA DEL MODELO DE DESARROLLO ADAPTABLE PARA EL CAMBIO, PROPUESTO POR LINDQUIST (1978).

FIGURA 6

MARCOS DE REFERENCIA PARA LA EVALUACION

Se utilizan tres formas generales para formular juicios evaluativos. En ocasiones estas formas se usan singularmente, pero con mayor frecuencia en combinación, dependiendo de las intenciones del proceso y de las inclinaciones o tendencias de la evaluación. Las formas generales son:

- el uso de mediciones del grado de *cumplimiento de las intenciones declaradas* (metas, objetivos, etc.) de la unidad bajo estudio;
- el uso de mediciones del grado de *adecuación del funcionamiento de los procesos* de la unidad sujeta a evaluación; y
- la ponderación de la *medida en que se cumpla con los estándares* gremiales, interinstitucionales o gubernamentales, o con otras expectativas.

Las mediciones son usualmente tanto de carácter “duro” (hechos) como “blando” (opiniones) y pueden involucrar, particularmente en el tercer caso, más orientado al exterior, el uso de comparaciones, normas, posición en escalas relativas o formatos percentiles. El menos perjudicial de estos parámetros es el análisis de qué posición ocupan el comportamiento o las mediciones locales en relación a la gama normal de comportamiento de unidades más o menos comparables. Este tipo de modelos de comparación es comúnmente el más útil y no cae en los peligros de las comparaciones a nivel interinstitucional o de unidades entre entidades que pueden diferir en su propósito, ubicación, estructura de costos, procesamiento o presentar otras diferencias críticamente importantes, serias o que den lugar a confusión (véase Kells, 1989, 1992, 1992a, 1993).

Quienes aborden un proceso de autoevaluación orientado primordialmente al mejoramiento concentrarán su atención usualmente en los dos primeros conjuntos de mediciones (los que se refieren a resultados y funcionamiento), y sólo ocasionalmente emplearán el tercer conjunto para satisfacer los requerimientos de un agente externo o para adquirir una cierta perspectiva frente a los datos que, por ejemplo, puede proveer la técnica de ubicación en la gama normal de comportamiento. Cuanto más motivada esté la evaluación por la necesidad de racionalizar o de reducir costos, tanto más intenso es el papel que juega el tercer conjunto de mediciones.

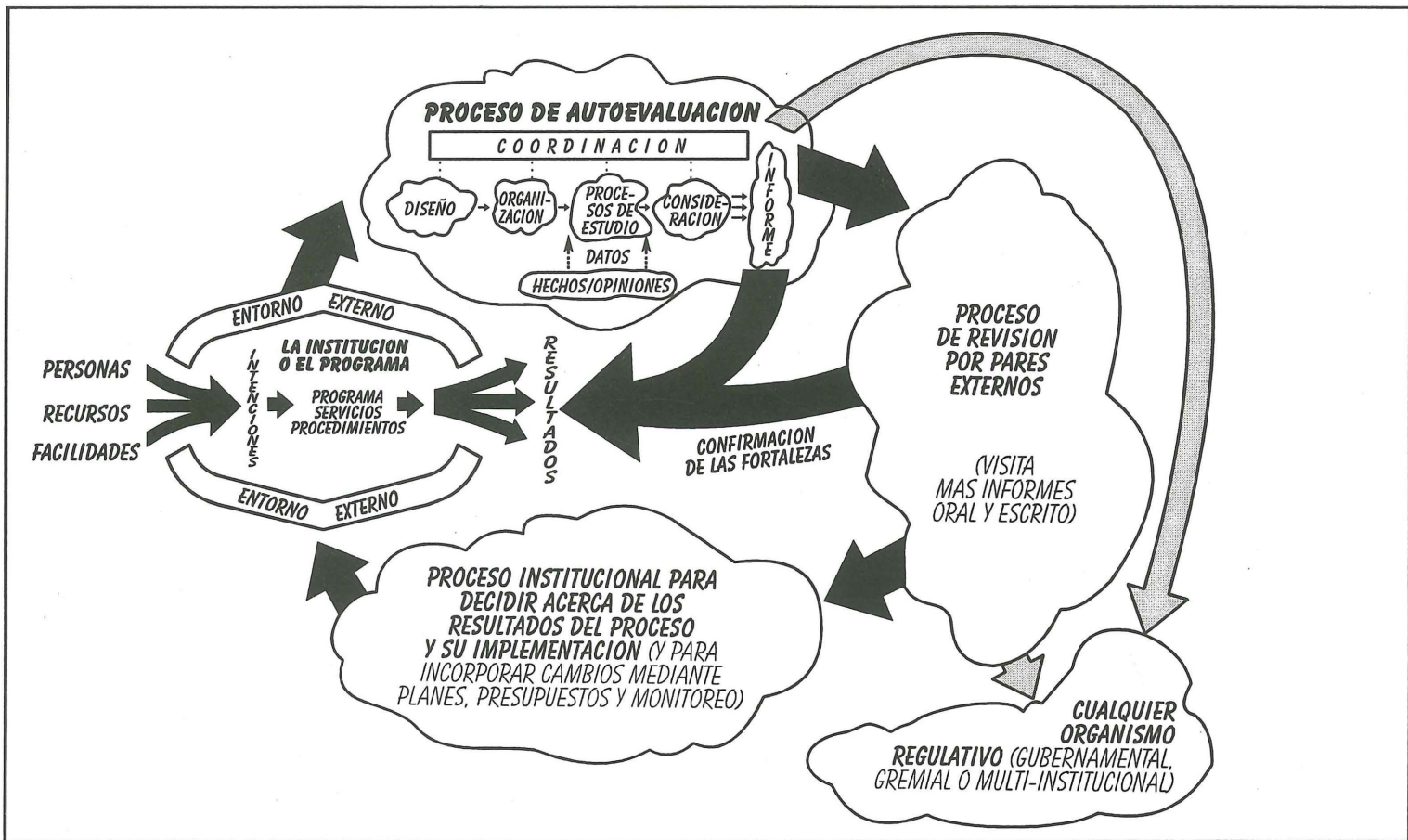
LA SECUENCIA GENERAL DE PROCEDIMIENTOS EN LA AUTORREGULACIÓN

El modelo general final a ser considerado por quienes estén abordando un proceso de autoevaluación provee un marco de referencia procesal lógico y el contexto para desempeñar tal tarea. Es el modelo general para la autorregulación, en el cual el proceso de autoevaluación es la piedra angular, el elemento más esencial, particularmente si se han de lograr el mejoramiento sustentable y otros efectos a largo plazo. Como se indicó anteriormente, si bien tanto las visitas de consultores y de pares externos como el tipo de elecciones internas y otros procesos de gobierno institucional frecuentemente empleados para cimentar el cambio en la institución son importantes, el cambio más sustentable es resultado del proceso de autoevaluación. Al mismo tiempo, la autoevaluación por sí sola, sin la validación por pares externos imparciales y sin estar afecta al tratamiento de las recomendaciones resultantes en formas tales que sean incorporadas en los procesos en ejecución y en la provisión presupuestaria de la institución, no será satisfactoria con el correr del tiempo. La secuencia completa de autorregulación, representada en la Figura 7, es necesaria. Los sub-procesos son interdependientes y juntos producen el impacto deseado.

FACTORES RELACIONADOS CON UNA AUTORREGULACIÓN EFECTIVA

Basándose en experiencias de varios sistemas nacionales, en los resultados investigativos de estudios relevantes (Kells, 1992a) y en la aplicación de las teorías y estrategias para el cambio, los siguientes factores aparentemente están relacionados con la probabilidad de que la autorregulación sea efectiva en una institución o sistema de instituciones:

- la capacidad de los líderes para establecer un clima de confianza, para promover la motivación interna hacia el proceso y para garantizar la participación de coordinadores respetados y técnicamente competentes en el proceso;
- la medida en que los coordinadores puedan lograr acuerdo en el diseño de un proceso que claramente articule los propósitos del proceso, empareje dichas intenciones con los procedimientos apropiados y esté a la altura de las circunstancias en la institución;



LA SECUENCIA DEL PROCESO DE AUTORREGULACION, ADAPTADA DE KELLS (1992 a)

FIGURA 7

- la medida en que se logre la participación adecuada en la fase autoevaluativa del sistema, de tal manera que también se logre la sensación psicológica de propiedad de los resultados, y la medida en que se pueda comprometer en el proceso a pares externos calificados, adecuados e imparciales;
- la medida en que la información adecuada (hechos, tendencias actuales y opiniones de clientes y colegas) pueda ser absorbida en el proceso;
- la medida en que se pongan a disposición recursos para financiar el proceso, para proveer incentivos a la participación de individuos o unidades que de otra manera no estarían interesados y para costear las mejoras, contribuyendo así a garantizar que el proceso tenga consecuencias; y
- donde sea relevante, la medida en que el gobierno y los líderes gremiales con la autoridad para revisar la institución provean de tiempo suficiente y libertad para que los sistemas autorregulativos puedan ser introducidos y establecidos a través de experiencias no destructivas; que traten a las instituciones con el respeto que ellas merecen y en la expectativa de resultados positivos del sistema y ejerzan, junto con las instituciones pares, una presión responsable sobre el sistema para mejorar y garantizar al público a lo largo del tiempo una calidad adecuada a través de una transparencia responsable.

Algunos de estos temas serán analizados en considerable detalle en los capítulos siguientes conforme el foco se desplace de los marcos de referencia dados por los conceptos y modelos generales de evaluación y autorregulación hacia lo específico en el proceso de autoevaluación – sus potencialidades, sus formas útiles y los enfoques según los entornos particulares, y los instrumentos disponibles y otras técnicas.

CAPITULO 3

Procesos de Autoevaluación: Atributos, Diseños y Organización

Los capítulos previos acerca del contexto y las trabas, propósitos y medios, estrategias y modelos para el cambio, son quizás suficientes para empezar a pensar en formas de hacer útil la autoevaluación, pero se requiere un enfoque más preciso en el proceso mismo y en las opciones involucradas.

ATRIBUTOS Y DEFINICIONES

Si deducimos una definición de autoevaluación a partir simplemente de los comportamientos más comúnmente asociados al término, entonces la *autoevaluación* con seguridad estaría mejor definida como “una descripción, y quizá un análisis, usualmente realizados por el personal de una organización antes de algún tipo de revisión externa o similar, de las condiciones, intenciones, procesos y resultados de una organización; básicamente, la elaboración de un informe que facilite la revisión”. Si, sin embargo, consideramos los propósitos mencionados en el Capítulo 2, particularmente el propósito de iniciar el cambio en la organización –el mejorar las cosas– entonces surge otra definición. Tal definición se presenta e ilustra en la Figura 8. La palabra central en la definición es *proceso*. El proceso de autoevaluación resulta de las selecciones que uno haga acerca de qué evaluar y de los pasos en particular que contribuyan a asegurar que se satisfagan los propósitos de la evaluación. Porque si, como se sugiere en la Figura 8 y en el resto de este libro, el propósito primario de la autoevaluación es el de traer consigo cierto grado de mejoramiento en la unidad que está siendo evaluada, entonces los

elementos clave en la primera, y menos útil, definición –la producción de un informe y el facilitar una revisión externa o similar– se convierten en objetivos secundarios. Cuanto mayor sea la intención de uno el que se den mejoras, tanto más debe uno hermanar el proceso a la situación particular, y tanto más debe uno aprestar las condiciones y los pre-requisitos para un proceso así. El proceso de autoevaluación debe ser diseñado a la luz de un diagnóstico de las condiciones y necesidades de la unidad. Tales selecciones y pre-requisitos pueden hacer una gran diferencia en el desenlace de un proceso de autoevaluación.

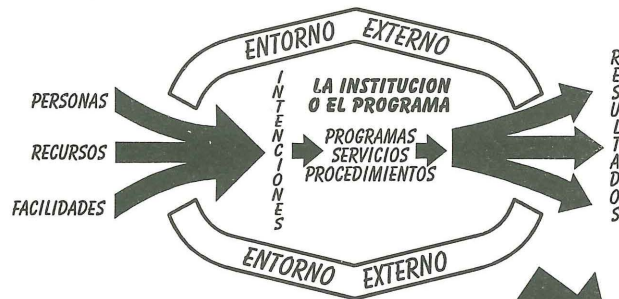
Más allá de los propósitos generales y deseables delineados en la Figura 8 respecto a un proceso orientado al mejoramiento, es posible considerar algunos otros beneficios, atributos y usos potenciales de procesos de esta clase. Primero, el ser involucrado en un proceso analítico es una orientación eficaz para miembros del personal recientemente contratados, en particular para nuevos ejecutivos. La participación en el proceso –aun si es limitada, como a revisar borradores de informes y asistir a reuniones en las cuales se discutan nuevos datos o ideas– puede ser una presentación útil de la organización.

Segundo, los procesos de autoestudio, si están apropiadamente diseñados y conducidos con entusiasmo, pueden generar algo de ese cemento psicológico del cual hablan los expertos en “desarrollo organizacional”. Una de las principales recompensas para cualquier institución es la participación significativa de los miembros de su personal en aclarar y resolver problemas. El involucrarse de esta manera frecuentemente resulta en una identificación más positiva con la organización por parte de aquellos que sí participan. Las personas que contribuyen a plantear posibles soluciones a los problemas usualmente se sienten comprometidas a ensayarlas o llevarlas a cabo. En pocas palabras, es a través del autoestudio efectivo que se reduce la brecha existente muchas veces entre las metas personales y las organizacionales.

El tercer beneficio correlativo de los procesos participativos es el fomento de la apertura institucional. Frecuentemente se ha observado que la autoevaluación mejora los patrones de comunicación, confianza, préstamo de atención y funcionamiento de grupos en lo que toca a afrontar y resolver problemas, resultados que los defensores del desarrollo organizacional ven como signos de “salud” organizacional (Huse, 1975; Beckhard y Harris, 1977). La organización saludable tiene el potencial para ser flexible y orientarse al cambio – para sobrevivir. Tales cualidades están directamente relacionadas a cómo las personas se sientan consigo mismas como parte de la comunidad organizacional. Si son tratadas como miembros valiosos y de confianza de la comunidad, y si se puede extraer de ellas sus mejores esfuerzos para lograr las metas organizacionales y personales, entonces se verá realzada la eficacia de la organización. Los procesos de autoestudio apropiadamente diseñados y ejecutados pueden propiciar estas condiciones.

EN UN PROCESO DE AUTOEVALUACION ORIENTADO AL MEJORAMIENTO QUE HAGA POSIBLE QUE LOS PARTICIPANTES ASUMAN LA PROPIEDAD PSICOLOGICA DE LAS PROPUESTAS PARA EL CAMBIO...

...TODO O PARTE DE UNA INSTITUCION O UN PROGRAMA



...BAJO CONDICIONES DE CONFIANZA, CONTANDO CON INCENTIVOS, ASISTENCIA TECNICA, LIDERAZGO EFECTIVO Y OPCIONES DE DISEÑO (QUE ESTUDIAR, COMO Y EN QUE SECUENCIA)...

...ES ESTUDIADO MEDIANTE TALES MECANISMOS COMO:

- RECOLECCION DE HECHOS
- ANALISIS DE TENDENCIAS
- ENTREVISTAS
- GRUPOS PARA ELABORACION DE PROYECTOS
- TALLERES O RETIROS
- CUESTIONARIOS
- ENTREVISTAS CON PUNTO FOCAL DEFINIDO A GRUPOS
- CONSULTORES Y OTROS VISITANTES
- VISITAS A OTROS LUGARES
- USO DE ESTANDARES GREMIALES
- PRUEBAS APLICADAS A LOS GRADUADOS
- LA REVISION SELECTIVA DE EXAMENES O TESIS
- EXAMEN CUIDADOSO DEL ENTORNO
- USO DE NORMAS U OTRAS ESPECIFICACIONES
- USO DE CRITERIOS RESPECTO A LAS SALIDAS O PRODUCTOS
- PRESION RESPONSABLE EJERCIDA POR PARES EXTERNOS
- INCENTIVOS TALES COMO LA REDISTRIBUCION DE RECURSOS MARGINALES

...PARA LOGRAR:

- MEJORAS EN (O RECOMENDACIONES PARA) LAS ENTRADAS O INSUMOS, LAS CONDICIONES, LOS PROGRAMAS, LOS SERVICIOS, LOS PROCEDIMIENTOS Y LOS RESULTADOS
- GARANTIA DE UNA ADECUADA CALIDAD DE LOS INSUMOS, CONTENIDOS, PROCESOS, EQUIPAMIENTO, SERVICIOS Y PRODUCTOS FINALES (ENSEÑANZA, INVESTIGACION, SERVICIO)
- LA PROMOCION DE UNA CULTURA E INFRAESTRUCTURA PARA LA EVALUACION Y LA AUTORREGULACION

LA DEFINICION OPERATIVA DE UN PROCESO DE AUTOEVALUACION ORIENTADO AL MEJORAMIENTO

FIGURA 8

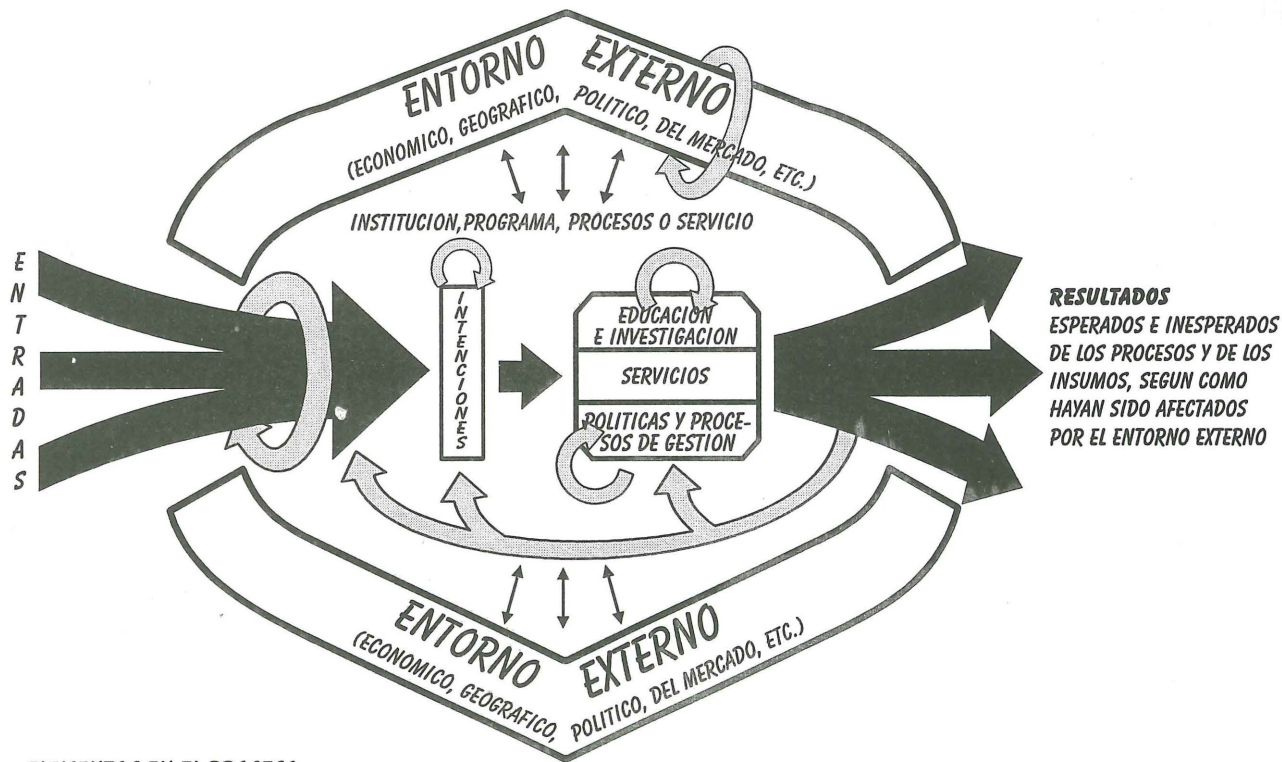
Del “laboratorio” al que puede dar lugar una autoevaluación a conciencia pueden surgir nuevos líderes, vigorosos y comprometidos. Los procesos de autoevaluación son un medio importante para el desarrollo del personal. El potencial que proveen los autoestudios puede también estimular la revisión de políticas largamente descuidadas, de prácticas, de procedimientos, de archivos y puede dar lugar a innovaciones útiles en los programas y a ideas para captar fondos, así como a los documentos básicos pertinentes a este tipo de actividades.

Finalmente, un propósito importante del autoestudio —un proceso organizado y conducido por el personal de una institución en particular y con las cualidades propias de dicha institución en mente— es el de mejorar la eficacia global de la institución. Este punto de vista es consistente con lo que se ha escrito sobre desarrollo organizacional, en donde se indica que las organizaciones eficaces regularmente diagnostican problemas, buscan soluciones y emplean estrategias que introduzcan, administren y sustenten el cambio. Como lo ha precisado Aaron Wildavsky (1972), sin embargo, las dificultades políticas para “interiorizar” un compromiso con una autoevaluación constante en cualquier organización frecuentemente son grandes. Wildavsky indica que bajo ciertas circunstancias puede no ser posible adoptar en grado alguno la posición de una organización que se autoevalúa. Tal circunstancia ciertamente puede ocurrir en la educación postsecundaria, en el servicio social o en agencias gubernamentales. Las organizaciones politizadas, así como aquellas conducidas por autócratas, en las que los profesionales están convencidos de que deben cuidar cada palabra y cada paso que den, no poseen el clima en el que pueda florecer el autoestudio abierto, de confianza y orientado al mejoramiento. Aquellos que se sientan sumamente incómodos ante cualquier tipo de cambio ciertamente tenderán a oponerse a tales procesos, a la gente que los proponga y a las entidades que tiendan a apoyarlos y enriquecerlos con el tiempo.

Si bien lo escrito acerca del análisis de la eficacia organizacional y la experiencia general con la autoevaluación son compatibles, algunos aspectos son motivo de reflexión. Evidentemente, es de rigor que las metas de tales procesos estén muy claras y que el entorno sea en general favorable.

MODELOS GENERALES

¿Cómo salvamos la brecha entre concepto y práctica en estos asuntos? Empezamos por examinar el modelo general de una autoevaluación desde el punto de vista del modelo lineal de sistemas abiertos. En la Figura 9 se ilustran los principales focos potenciales de estudio. Los principales elementos de una institución o



CLAVE:  = ELEMENTOS EN EL PROCESO DE AUTOEVALUACION

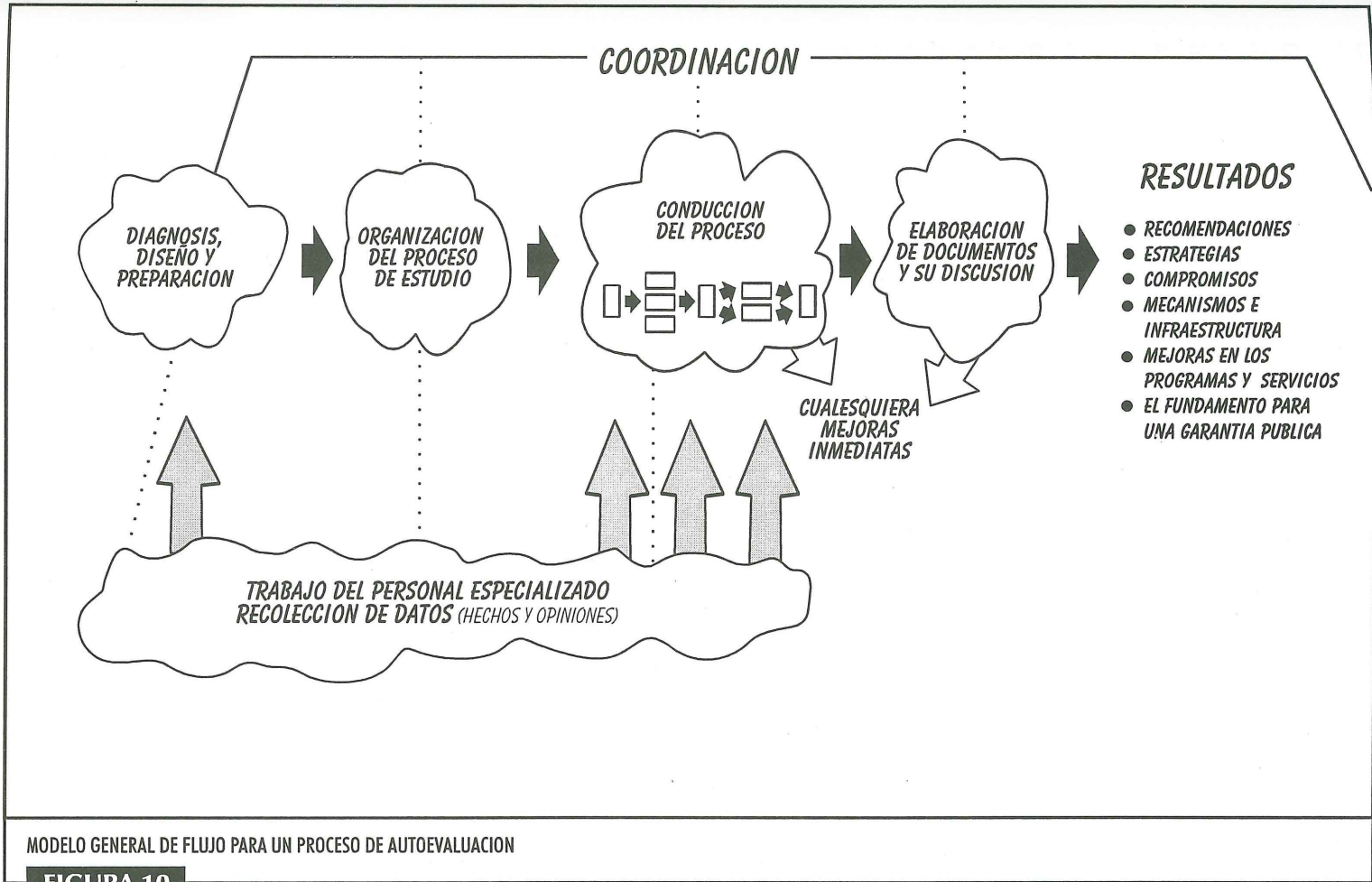
MODELO LINEAL DE SISTEMAS ABIERTOS PARA UN PROCESO DE AUTOEVALUACION, ADAPTADO DE KELLS (1992a)

FIGURA 9

programa son vistos como sujetos para el estudio. En cada caso, el propósito de dicho estudio es el de comprender la naturaleza, el funcionamiento, los problemas percibidos y quizá el nivel de actividad con respecto al elemento o la interrelación entre ese elemento y otros en el sistema. El objeto del autoestudio, entonces, no es el de implicar un cierto nivel de rendimiento logrado para el programa en cuestión en una relación causa-efecto, si bien frecuentemente hay mucha presión política para hacerlo.

Sin la prueba suministrada por la utilización de otro modelo lineal coexistente pero sin los procesos en particular de la institución (sin un paso de “tratamiento” – programas, servicios, etc.) pero con “ingredientes” (el *input*) emparejados e intenciones y entorno similares, no es técnicamente correcto el atribuir con seguridad total todos los resultados institucionales medidos u observados a aspectos, procesos o programas en particular. Más bien, sólo es posible afirmar que los resultados observados pueden ser atribuidos al efecto combinado de la naturaleza de los ingredientes, de los procesos llevados a cabo y de cualquier impacto sobre el entorno. Antes de tratar de demostrar impacto, o siquiera de “medir” el nivel relativo de excelencia, un proceso útil de autoevaluación busca mejoras mediante el diagnóstico y el trabajo de cualesquiera problemas percibidos relativos a los ingredientes, intenciones, programa y procesos de la unidad y mediante el mejor entendimiento de los entornos, incluido el mercado. La autoevaluación eficaz también mide resultados (a través de hechos y opiniones recogidos y confrontados con el perfil de los resultados esperados) y los usa para reflexionar sobre posibles cambios en los procesos (v.gr. la enseñanza, el servicio, etc.), ingredientes (v.gr. los criterios de admisión) y el nivel de los resultados esperados declarado o implicado en la declaración de intenciones. La naturaleza cíclica de los ciclos de autoevaluación en el más amplio sistema de autorregulación da lugar a que siempre hayan nuevas oportunidades para efectuar mejoras, tanto de naturaleza incremental como más drásticas.

El segundo modelo, aun más práctico y útil, para un proceso de autoevaluación es el modelo general de flujo, el cual se ilustra en la Figura 10. En ella están representados todos los elementos principales y secuenciales del proceso. El modelo general de flujo es muy similar al modelo secuencial básico para la gestión, el cual se presentó en el Capítulo 1 (Figura 1). La diagnosis y el diseño (el planeamiento del proceso) son seguidos de un paso de organización, luego por un proceso documentado, bien dirigido y apropiadamente provisto de personal, el cual puede ser controlado y evaluado a la luz de las selecciones e intenciones originales del proceso. La relación generalmente aceptada con los pasos de recolección de datos está indicada: ellos deben ser organizados a la luz de la información disponible, relacionados con las intenciones de la unidad y del proceso de estudio, y deben ser llevados a cabo en la fase inicial en la secuencia. También



MODELO GENERAL DE FLUJO PARA UN PROCESO DE AUTOEVALUACION

FIGURA 10

están indicadas las expectativas generales acerca de los resultados y la posibilidad de que algunas mejoras puedan ser posibles ya durante la conducción del estudio.

El modelo de la Figura 10 es simple, directo y lógico. Presenta un mensaje importante para quienes estén iniciando procesos de autoevaluación – la esencial importancia de los esfuerzos tempranos y efectivos en el diagnóstico, diseño y la preparación. En mi experiencia, este primer paso es el paso crítico en el proceso. Es más, estudios retrospectivos llevados a cabo en los años setenta de más de 200 procesos de autoevaluación indicaron claramente que existía una fuerte relación positiva entre estas actividades y el éxito percibido post hoc. Se encontró que las variables críticamente relacionadas eran el establecimiento de fuertes motivaciones internas para el estudio, la asignación del liderazgo apropiado y de alta prioridad para los esfuerzos de autoestudio, y el emparejamiento de los procesos de estudio con las circunstancias y necesidades locales. No se encontró ninguna otra variable en el proceso (modelos organizacionales particulares, métodos o nivel de los recursos empleados) que estuviese positivamente relacionada con el éxito (Kells y Kirkwood, 1979).

ELECCION DEL DISEÑO

Básicamente, todas las instituciones o programas podrían enfocar la autoevaluación de la misma manera si todas tuviesen similares propósitos, edad, tamaño, complejidad, nivel de politización, tipo de liderazgo y se encontrasen en similar estado de desarrollo; si todas tuviesen similares necesidades y problemas; si poseyesen similares metas, útiles y claramente declaradas; y si todas tuviesen un proceso efectivo de planeamiento, un sistema de información y un programa de investigación institucional. Pero, por supuesto, las organizaciones difieren notablemente en varios de los factores indicados y de otras maneras importantes, incluyendo el entorno externo y factores psicológicos, históricos y políticos. Así, algunos programas e instituciones tienen la necesidad de un estudio de gran alcance, incluidos todos los aspectos indicados en la Figura 9, en tanto que algunos no. Algunos deben más bien enfatizar ciertos aspectos de su propia agenda corriente a costa de excluir otros factores y enfoques porque la mayoría de ellos tiene una lista de problemas de alta prioridad y de actividades de carácter imperativo. Todas estas opciones de diseño son totalmente compatibles con, y tan necesarias para, procesos en los cuales también se debe realizar una revisión a fondo de un conjunto de estándares de acreditación o de otra agencia externa.

Esté o no involucrada una agencia externa, las circunstancias de una institución o programa deben ser diagnosticadas y consideradas a conciencia para diseñar un proceso que haga posible alcanzar las metas del autoestudio. *Aun si*

ha de emplearse un proceso de absoluto gran alcance, se sigue requiriendo de *diagnosis* y *diseño* y de una secuencia básica de pasos generales, incluyendo el tomar en consideración algunos pre-requisitos. Todo esto se discute muy detalladamente más adelante en este capítulo, bajo “Cómo Diseñar el Proceso”.

PASOS GENERALES EN EL PROCESO

El primer paso al iniciar un proceso de autoestudio es el de formar un pequeño grupo, a veces denominado el grupo de planeamiento del pre-estudio, para diagnosticar la situación y para sugerir los primeros pasos y opciones de diseño. Este grupo se convierte después, frecuentemente con mayor número de miembros, en el equipo de conducción del proceso. La peor forma posible de actuar para este grupo sería la de elegir a alguien como “coordinador” y luego decidir arbitrariamente, basándose quizás en algunos “estándares” externos u otra lista, encargar inmediatamente a un grupo de subcomités las “áreas por cubrir”. De esta manera, “largó la carrera” y empieza la espera de los informes de los subcomités. En una situación así no se cubren las interrogantes cruciales acerca del liderazgo, motivación, necesidades específicas de la institución o del programa, procesos de grupo, secuencia de actividades, ni de cualquier diseño apropiado del proceso. Estos asuntos deben tratarse *antes* de que empiece el proceso de manera que los recursos humanos y otros de la institución o del programa puedan ser reclutados o asignados para lograr las metas del proceso.

Si el grupo de planeamiento debería estar integrado por representantes de todas las instancias es algo que depende de las circunstancias locales. El grupo *debe* incluir a aquellos profesionales miembros del personal que tengan la mejor percepción de las necesidades de la institución (o del programa), del clima político, de la naturaleza y disponibilidad de los datos, de los principales problemas, fortalezas y oportunidades ya detectados, del clima psicológico – la voluntad del personal de participar en un esfuerzo dado, y de la naturaleza del liderazgo informal.

Para un estudio a nivel institucional, un grupo así incluiría probablemente a un miembro clave del personal académico-administrativo, a un miembro clave del personal de servicios administrativos, a uno o dos académicos de larga trayectoria, y quizás a un miembro del personal de investigación institucional o a un especialista en información, según sea el caso. El grupo de planeamiento puede o no incluir a un fideicomisario (*trustee*), a un cliente o un estudiante, a decanos o a jefes de departamentos o programas.

Para un proceso de estudio a nivel de programa o departamental, el grupo inicial de diseño sería comúnmente pequeño, integrado quizás por tan sólo dos

o tres personas, y debería estar formado por profesionales de larga trayectoria o por éstos y el jefe de la unidad. Cuando hay mucho personal en un programa, el grupo puede ser, por supuesto, más grande también, quizá de cuatro o cinco personas, y puede o no incluir a un estudiante o a un cliente, a un miembro del personal de apoyo, o a alguien externo a la unidad, quizá proveniente de un programa relacionado. El grupo debería estar liderado por el miembro más respetado, el que pueda colocarse por encima de las diferencias que pudiesen surgir y que sea el mejor líder de grupos.

El ejecutivo en jefe de la institución, departamento o programa es quien debe crear el grupo. A éste se le debe encargar el considerar las posibilidades que existan para efectuar un proceso útil de autoestudio. Los miembros del grupo y los del equipo de conducción que los suceda podrían iniciar sus actividades revisando a fondo este libro u otro manual disponible sobre procesos de autoestudio. Dos o tres miembros del grupo podrían asistir a un taller sobre el tema que incluya ejercicios de diseño del estudio, en los que puedan utilizar materiales de casos de otras instituciones, y durante los cuales puedan discutir las experiencias de otros bajo circunstancias similares. También pueden intentar organizar su propio taller usando el material que se encuentra al final de este capítulo. El trabajo del grupo de pre-estudio usualmente puede efectuarse en dos o tres sesiones a lo largo de dos a cuatro semanas.

Antes de hablar sobre la naturaleza del trabajo pertinente a los pre-requisitos y a las selecciones específicas que puedan ser parte del proceso de diseño, debemos examinar una versión ampliada del modelo general para la autoevaluación a través de una lista de pasos generales y de una representación visual. Los pasos dados usualmente en un proceso útil de autoevaluación son aproximadamente los que se describen a continuación.

1. Preparación y Diseño del Proceso.

Establecer los pre-requisitos.

Liderazgo.

Conocimiento técnico experto.

Recursos necesarios.

Motivación interna.

Agenda de necesidades locales.

Diseñar el proceso de estudio.

Seleccionar los objetivos y cualesquiera focos especiales de interés.

Determinar la envergadura y profundidad del estudio.

Escoger las actividades.

Elegir la secuencia de actividades y la cronología general.

2. Organización del Proceso de Estudio.

Definir tareas y asignar funciones.

Establecer medios para guiar el estudio.

Seleccionar, orientar y entrenar a las personas.

Asegurar los recursos, incluyendo apoyo adecuado del personal.

Establecer equipos de trabajo, planear talleres y visitas y hacer provisiones para la recolección de datos.

Establecer mecanismos de coordinación y comunicación.

3. Conducción del Proceso de Estudio.

Recolectar hechos y opiniones y realizar encuestas e inspecciones.

Estudiar las intenciones, "ingredientes" (*inputs*), entorno, programas, procesos y resultados a la luz de los estándares de una agencia o de normas profesionales, utilizando una secuencia de grupos de trabajo, talleres, encargos individuales, visitas a otras sedes, consultores y otras acciones por el estilo.

4. Discusión de Resultados y Elaboración de Informes.

5. Invitación a Pares Visitantes Externos.

6. Toma de Decisiones.

Implementar resultados.

Iniciar las actividades de seguimiento.

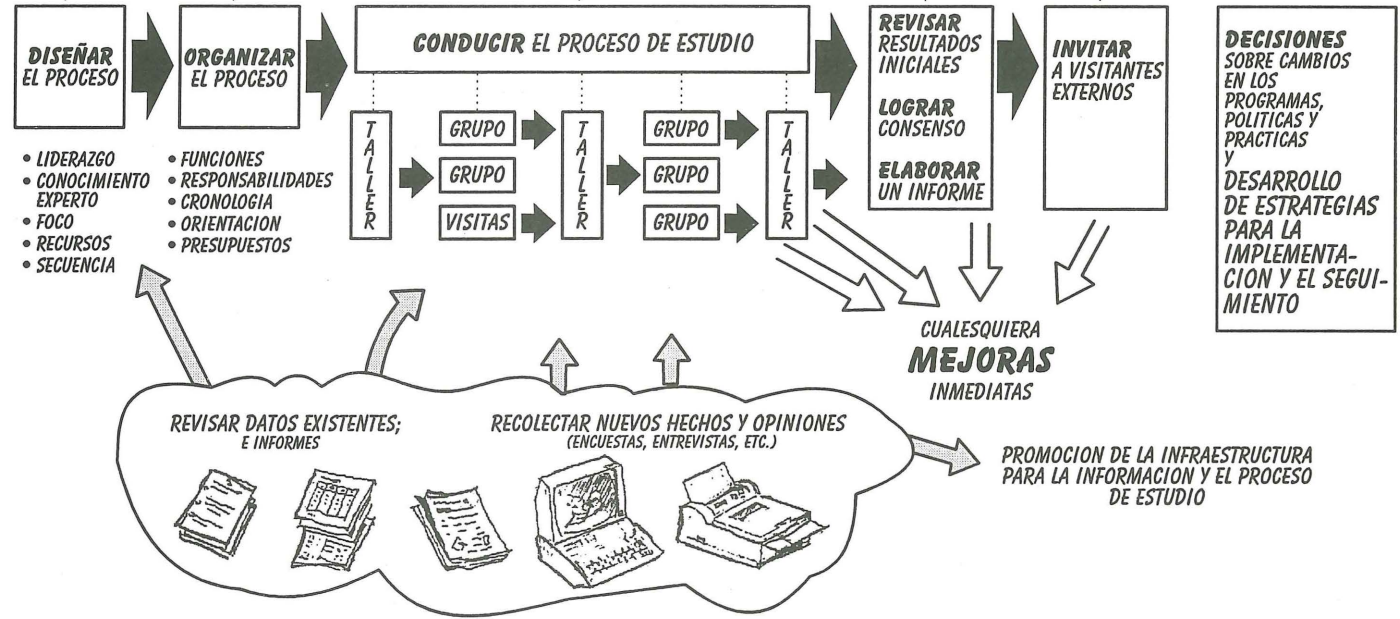
Efectuar toda mejora en la información y demás infraestructura de la autorregulación.

Estos pasos se ilustran gráficamente en la Figura 11.

PRE-REQUISITOS

Antes de iniciar un proceso de autoevaluación que aliente la expectativa de poder efectuar mejoras tienen que estar dadas varias condiciones que son pre-requisitos. Si no lo están, el equipo de planeamiento tiene que tomar cualquier acción que sea necesaria para tenerlas a su disposición - ya sea a través de la persuasión o de la creación de actividades o condiciones bajo las cuales se descubra que son necesarias y apropiadas. Los siguientes son los pre-requisitos principales para un proceso útil de autoevaluación.

CONDUCCION DEL PROCESO: UN GRUPO; UN COORDINADOR



REPRESENTACION DIAGRAMATICA DE LA SECUENCIA DETALLADA DE LOS PASOS EN UN PROCESO DE AUTOEVALUACION, ADAPTADA DE KELLS (1992a) y DE EDICIONES ANTERIORES DE SELF-STUDY PROCESSES

FIGURA 11

El Apoyo de los Líderes

El primer pre-requisito es contar con un adecuado nivel de interés por parte de los líderes de la institución de tal manera que se pueda establecer un clima de confianza (es decir, que las personas no sufrirán perjuicio en el proceso) y con ello, que se asigne una alta y continua prioridad al proceso y se garantice así el acceso a la información y a otros recursos.

Los análisis retrospectivos de procesos de autoevaluación han demostrado claramente que en aquellas instituciones en las cuales el líder —el ejecutivo en jefe— era uno entusiasta por el autoestudio y que consideraba al proceso como una actividad de alta prioridad eran generalmente las instituciones en las cuales los encuestados reportaron mejoramiento como consecuencia del proceso. Si bien estos estudios se realizaron en los Estados Unidos, donde los ejecutivos gozan de un poder considerable, es razonable asumir que una influencia similar puede ser ejercida por líderes elegidos hábiles y por líderes informales en una institución que posea una forma más compartida o consensual de liderazgo.

La primera tarea del grupo de planeamiento del pre-estudio es la de cerciorarse acerca de la naturaleza y del grado del compromiso del líder o líderes máximos con el proceso de autoestudio. Si la actitud del líder es positiva y demuestra su voluntad de apoyar, y si el líder tiene la intención de que el proceso goce de alta prioridad y cuente con el personal adecuado y demás apoyo, entonces el grupo debe pedirle que haga público este mensaje en toda la institución o en las unidades concernidas. También se debe requerir del líder que refuerce el mensaje durante el estudio de diversas maneras y a los varios niveles institucionales, desde los cuerpos colegiados asesores u otros hasta las organizaciones estudiantiles y quizá de graduados. Los miembros de la comunidad académica deben recibir el mensaje si es que han de tomar decisiones personales acerca del grado y naturaleza de su participación en el proceso y compromiso con él.

Es posible que el grupo de planeamiento perciba que el líder no presta mayor apoyo al proceso o que dé la impresión de que una respuesta preconcebida de la idea o requerimiento de una agencia externa de acreditación o similar sea suficiente. En este caso, el grupo debería cesar todas sus actividades hasta que este asunto crítico sea resuelto. El seguir adelante esperando que el líder se interese después en los planes y actividades del autoestudio implica el riesgo de alienar a los participantes cuando el líder ve con indiferencia o inclusive con poca simpatía las actividades del grupo, a las que ve como competencia frente a la agenda real de la institución.

Existen varias opciones para un grupo de planeamiento que afronta una situación así.

1. Los miembros, especialmente los más influyentes, podrían presentar cuidadosamente al líder los argumentos que justifiquen otorgarle una alta prioridad al proceso de autoestudio como una actividad útil y necesaria para mantener o hacer progresar los programas de la institución. Deberían intentar demostrar cómo el estudio puede calzar provechosamente en la agenda del líder.
2. El grupo podría solicitar al líder autorizar la visita de un consultor o quizás de un miembro de una agencia de acreditación que pueda discutir las posibilidades de usar el proceso para lograr la realización de las tareas favorecidas por el líder o la resolución de sus problemas. El grupo deberá tener el cuidado de elegir a un consultor externo que posea experiencia sustancial en el diseño del autoestudio o en desarrollo organizacional.
3. Se le podría solicitar al líder revisar uno o más artículos de la bibliografía en los que se enfatizan los aspectos útiles del proceso de autoestudio orientado al mejoramiento.

Si el líder se rehusa a incluir el proceso entre las prioridades corrientes de la institución, no hay otra alternativa para el grupo que la de proceder cautelosamente, concentrándose en evaluar problemas y soluciones tan sólo en la medida que el clima institucional lo permita. El contacto cercano con el líder y un manejo cuidadoso de las materias en cuestión durante el proceso pueden conducir a una convergencia de los propósitos del proceso de autoestudio del grupo de planeamiento con las necesidades expresas del líder. Como mínimo resultado, este contacto podría eliminar cualquier sensación por parte del líder de que el proceso debiera suprimirse.

Existen funciones importantes que debe desempeñar el ejecutivo en jefe en un proceso de autoestudio, y son como sigue:

- contribuir a formar la motivación interna para el proceso;
- asignar una alta prioridad al estudio;
- apoyar al coordinador del estudio, luego de haber elegido uno *idóneo*;
- recompensar la participación en el proceso;
- proveer apoyo (recursos y otros) para el estudio;
- ayudar a diseñar las estrategias para el cambio;
- responder positivamente a nuevas formas de comportamiento que puedan ser generadas durante el estudio;
- *utilizar* los resultados del estudio; y
- promover la continuidad de los procesos de estudio y planeamiento.

Por cierto, el papel que juegue el líder en un proceso de estudio *no* deberá incluir el censurar o re-escribir el informe de autoestudio, ni el aislar u olvidar el proceso de estudio, ni otros comportamientos defensivos. Todo esto se puede obviar si el grupo de planeamiento pone al líder en contacto con uno o más de un grupo creciente de jefes ejecutivos que hayan tenido buenas experiencias con el autoestudio. Tales ejecutivos ya han descubierto que los procesos de autoestudio son un sólido punto de partida para el siguiente ciclo de planeamiento y que generan una agenda para el cambio constructivo. También han descubierto que el autoestudio es una manera de hacer que los antes desinformados residentes del campus se enteren de las crudas realidades, económicas o de otra naturaleza, de la vida institucional y que así adopten nuevos comportamientos. Finalmente, los esfuerzos de autoevaluación han presentado a los jefes ejecutivos ideas nuevas para colocar en el mercado e identificado a los potencialmente nuevos y eficaces líderes en la institución.

El Conocimiento Técnico Experto

El segundo pre-requisito es la posesión de un *nivel adecuado de conocimiento técnico experto* por parte del coordinador del proceso e, idealmente, por parte de uno o más de los miembros de los grupos de planeamiento y, luego, de conducción del proceso. Dado el hecho que un proceso de estudio puede consumir cientos de horas-hombre e involucrar muchos pasos, sus líderes deben ser competentes técnicamente – en lo concerniente a métodos de evaluación, habilidades de grupo y métodos de recolección de datos, incluyendo técnicas de inspección, y en lo concerniente a las estrategias políticas, organizacionales y otras, necesarias para diseñar un esfuerzo así, atraer el grado necesario de participación y asegurar el grado requerido de apoyo para el proceso. El coordinador ideal sería un académico persuasivo y muy respetado, con amplia experiencia en evaluación y consultoría y con la sabiduría que dan los años. Asumiendo que tales modelos de virtud son pocos, es por tanto necesario seleccionar a un equipo de personas que posean atributos complementarios y luego desarrollar o hacerse del conocimiento experto adicional a través de consultores y de la interacción con otras instituciones que hayan diseñado y conducido ejercicios similares y que estén dispuestas a compartir experiencias, tanto éxitos como fracasos. En algunos países es posible asistir a talleres de capacitación en autoevaluación en los que se usan experiencias de casos y ejercicios de diseño muy completos. Estos talleres son sumamente valiosos. Al final de este capítulo se presenta la propuesta de un programa para un taller de una jornada que podría ser llevado a cabo en su propia institución.

En cualquier caso, quienes den origen a la idea de llevar a cabo un proceso de autoevaluación en una institución dada deben seleccionar de entre el personal a los líderes con más talento y que gocen del mayor respeto y, con esta base, conformar los equipos de planeamiento y conducción, desarrollando y haciéndose de las demás habilidades y experiencia conforme vayan avanzando. Este proceso de selección se hará cada vez más fácil en cada ciclo del proceso de autoevaluación conforme vaya madurando la infraestructura de talento, sistemas y experiencia.

Finalmente, en lo que respecta al asunto del conocimiento técnico experto, se debe distinguir entre los procesos de autoevaluación conducidos a nivel institucional y aquellos realizados como parte de una secuencia de revisiones de programas o similares. En el caso de un equipo directivo a nivel institucional se aplica todo lo discutido hasta este punto. En el caso de revisiones a nivel de programas, la mayor parte del conocimiento técnico experto puede ser proveída desde el nivel central a los diversos equipos de estudio que estén operando en un año dado en los programas. Sin embargo, el conocimiento técnico experto *tiene* que ser proveído de alguna u otra manera, y el secreto para el éxito en esta situación es el de otorgar una medida adecuada de consejería y servicio oportunos a cada uno de los equipos de estudio de los programas. Más sobre este tema cuando se discutan los estudios a nivel de programas en el Capítulo 5.

Recursos

Un tercer pre-requisito es la provisión de una *medida adecuada de recursos*, tanto humanos como económicos, para los procesos. La manera más simple de desalentar la aplicación de procesos autorregulatorios es esperar que los profesionales funcionen sin los recursos adecuados. Estos procesos son menos efectivos cuando los participantes deben proveerse de su propio personal de apoyo, de recolectar la información necesaria o de buscar financiamiento para realizar talleres, de traer consultores o de viajar cuando sea necesario. Por cierto habrán problemas si no están disponibles los fondos o el financiamiento adecuado para implementar los cambios que se recomienden o aprueben como resultado del proceso. Condiciones así representan un retroceso de todo el movimiento autorregulatorio y constituyen la negación de que la evaluación sea parte de la gestión y deba ser parte continua de la provisión presupuestaria de una universidad.

¿Qué monto de financiamiento es necesario? La cantidad depende de la naturaleza y amplitud del proceso, del grado de sofisticación de la información existente y de otros sistemas y, por supuesto, del grado de mejoramiento necesario en la unidad – a la luz del nivel actual de funcionamiento y logros. Ciertamente he visto pequeños procesos eficaces llevados a cabo con un gasto de unos pocos

miles de dólares estadounidenses o su equivalente. Otros procesos que dan inicio a reformas sustanciales requieren de un financiamiento mucho más considerable si las expectativas de calidad se quieren mantener a niveles adecuados. El punto importante es que el grupo de planeamiento debe asegurarse tanto de los recursos prometidos para que el proceso pueda llevarse a cabo y de alguna clase de garantía de que la institución implementará recomendaciones razonables para el mejoramiento – a través de un financiamiento centralizado o de alguna medida complementaria y negociada para una repuesta a nivel central y local. La validación externa de las recomendaciones mediante el uso de pares visitantes puede ser de ayuda en esto. Pero un proceso que no cuente, o casi no cuente, con una promesa de recursos no debe ser llevado adelante, pues se atascará.

Motivación Interna

El siguiente pre-requisito, el desarrollo de *un grado adecuado de motivación interna* para el proceso, es de vital importancia. Los participantes potenciales (desde el líder hasta el obrero) en un proceso de evaluación que busca el mejoramiento deben percibirlo como originario de y efectuado en respuesta a las necesidades institucionales, y no de aquellas de una agencia externa. Para imbuir de esta percepción a los participantes y a otros miembros de la comunidad, el grupo de planeamiento pre-estudio debe nuevamente empezar por el líder. En toda conversación con éste, los miembros del grupo deben buscar el asegurar que el líder exhortará a la comunidad a efectuar el proceso y participar en él por el bien de la institución y de olvidarse de cualquier agencia o factor externo. El análisis de procesos exitosos de estudio muestra que cualquier respuesta requerida para una agencia externa o bien se da por sí misma o puede ser fácilmente manejada administrativamente *si* los participantes creen en la utilidad del proceso y si éste está configurado competentemente para responder a las necesidades locales así como a cualesquiera otras expectativas más generales.

Más allá del compromiso del líder con el mejoramiento de la institución o programa hay una “continuidad de la persuasión” que debe ser guiada por el grupo de planeamiento. Los miembros del grupo deben organizar una corta campaña de orientación y persuasión para informar a tantos como sea posible de los potenciales participantes acerca de por qué deben participar y lo que su participación pueda significar para la institución. En este punto los métodos para transmitir este mensaje a la comunidad son probablemente obvios – un informe “optimista” en las reuniones de profesores o del personal, un artículo bien escrito en el boletín interno, o una publicación especial sobre el proceso de estudio. La motivación interna puede ser incrementada por un buen conferencista externo,

dirigiéndose a la audiencia apropiada en el momento apropiado, o por un taller especial de una jornada dirigido por el grupo de planeamiento (véase la propuesta al final de este capítulo) con propósitos de orientación. Lo segundo puede ser un medio eficaz de información y persuasión si cuenta con un apoyo efectivo del líder en la reunión anual de planeamiento y orientación de la gestión a corto plazo. Si es posible traer a esta reunión a un experto externo de gran respeto y experiencia y que haya dirigido un autoestudio internamente motivado, el impacto de su mensaje puede ser sustancial.

La persuasión continua y el liderazgo informal y entusiasta por parte de los miembros del grupo de planeamiento son requerimientos para sustentar la motivación interna. Dicho entusiasmo, por supuesto, tiene que verse reforzado por resultados durante el proceso, pero para comenzar se necesita una dosis alta de persuasión.

Diagnos de las Inquietudes o Necesidades Locales Primarias

Un último pre-requisito es *una adecuada primera diagnosis de la agenda de problemas y necesidades locales*. Una autoevaluación efectiva puede, por supuesto, ser efectuada sin establecer primero una agenda de necesidades (porque la agenda probablemente surgirá a partir de las discusiones en algún momento durante el proceso). Si el proceso ha de dar lugar a mejoras, sin embargo, es de gran ayuda si la agenda surge antes o por lo menos muy temprano en el proceso. Por ejemplo, los procesos sucesivos de estudio en la misma institución deberían ser diferentes de maneras significativas ya que las circunstancias y necesidades cambian con el tiempo. La capacidad de estudio y planeamiento de una institución madura lentamente aun bajo condiciones ideales. Por lo tanto y en la medida de lo posible, las intenciones específicas de cada estudio deberían ser establecidas por el grupo de planeamiento pre-estudio. Así por ejemplo, parte de la agenda de estudio para una institución con un nuevo presidente o rector podría ser la orientación a cabalidad del nuevo líder. De manera similar, el estudio de un programa que no ha revisado su plan curricular en diez años o más probablemente deberá colocar más que el énfasis usual en estudios de mercado, en las necesidades de trabajo de los profesionales en el área y en una revisión a fondo de lo que han estado desarrollando programas similares. Una institución en problemas puede ver su supervivencia como lo esencial de su proceso de estudio. El enfoque aplicado en cada contexto puede variar considerablemente. Se requieren procedimientos específicos para lograr un propósito o agenda dados. El sólo esperar que de alguna manera un autoestudio va a renovar un programa o revitalizar a una institución no es suficiente para garantizar que dicha renovación en efecto

ocurrirá. El grupo de planeamiento debe intentar especificar intenciones y seleccionar las estrategias apropiadas para el proceso de estudio.

El equipo de planeamiento, a través de discusiones conducidas por un líder de grupo experimentado, debe abocarse a una apreciación útil de las principales condiciones en la institución o programa. No debe confundirse este paso con el proceso detallado de estudio que vendrá a continuación. La apreciación es sólo la primera aproximación y da oportunidad a los participantes para hablar en términos útiles y generales acerca de las condiciones y del estado de desarrollo de la organización en cuestión. El grupo puede desear ya sea aumentar o confirmar sus impresiones usando algunas de las técnicas descritas por Jack Fordyce y Raymond Weil (1971). Una de estas técnicas es la “sesión de diagnóstico de grupo”, durante la cual, y con la preparación apropiada, se les solicita a personas importantes del campus que ayuden a enumerar y describir las principales necesidades, oportunidades y problemas. Las técnicas del “espejo organizacional” o de la “pecera”, de acuerdo a las cuales los clientes “reflejan” sus experiencias con la institución o programa directamente al personal, representan otras posibilidades para obtener información sobre la situación de la institución o programa. Como parte de estas técnicas, los miembros del equipo de estudio o del grupo de planeamiento toman nota de los comentarios de “clientes” apropiadamente orientados (estudiantes, empleadores de graduados y otros usuarios de los servicios de la institución) acerca de la calidad del servicio que reciben y de sus sugerencias sobre cómo abordar el estudio y sobre mejoras. Estas técnicas pueden ser de ayuda en la elaboración de la agenda del autoestudio si es que son aplicadas con sensibilidad y si se puede mantener un tono positivo y orientado al mejoramiento.

Pueden emplearse otras técnicas para fijar la agenda de necesidades, problemas y oportunidades primarios. Algunas instituciones han organizado retiros con su personal, o han aprovechado la reunión orientadora del día de inicio del año de actividades para recolectar exitosamente información y para involucrar a una amplia gama de individuos en las etapas iniciales del proceso de estudio. Los grupos de discusión reunidos para considerar los resultados de un cuestionario anónimo distribuido antes del retiro o temprano en el día han resultado ser útiles para formular listas de asuntos que “necesitan ser estudiados”, “definitivamente no necesitan estudiarse”, “aparentemente no funcionan bien”, “constituyen fortalezas” y otros similares. Luego, el equipo de planeamiento del autoestudio puede partir de estos datos, enriquecerlos a través de conversaciones escogidas y del estudio de informes previos y otros documentos, y usarlos para formular los propósitos primarios del proceso de estudio y la agenda de asuntos que han de recibir atención especial.

La agenda para el autoestudio de una institución o programa puede resultar siendo bastante amplia en su cobertura y con sólo pocos énfasis especiales. No

obstante, se necesita una agenda. Aun los estudios de gran alcance deben estar bien diseñados.

DISEÑO DEL PROCESO

El equipo de planeamiento pre-estudio tiene ahora en su poder casi todos los elementos que necesita para diseñar el proceso de autoestudio. Los miembros del equipo han tomado conciencia de los atributos generalmente deseables para cualquier proceso de autoestudio (véase la Figura 8). El grupo se ha familiarizado con los pasos básicos para el autoestudio y ha producido una agenda general de necesidades – los asuntos especiales que este proceso de autoestudio en particular debe enfocar.

Se deben ahora efectuar las selecciones pertinentes en lo que respecta a la naturaleza y secuencia de las actividades y a las prioridades relativas a la luz de las condiciones en la institución o en el programa a estudiarse. Las siguientes interrogantes son de ayuda en este sentido.

Preguntas sobre el Diseño

- ¿Cuál es el statu quo de la declaración de *metas* para la institución, sus sub-unidades o el programa en cuestión? ¿Están las metas claramente declaradas, de manera completa y actualizada? ¿Existe un consenso respecto a ellas? ¿Son de entendimiento y uso comunes como el fundamento de la gestión institucional o del programa? ¿Qué labor debe realizarse todavía en esta área?
- ¿Han tenido lugar *recientemente procesos de estudio útiles* en la institución? ¿Qué evidencia escrita está disponible acerca de los resultados de dichos procesos? ¿De qué manera puede el proceso actual de estudio incrementar y complementar lo hecho en esos procesos?
- ¿Cuál es la *capacidad de información (personal, experiencia, conocimiento experto)* y la *disponibilidad de datos de utilidad (hechos, tendencias actuales, y opiniones y sistemas para obtenerlos)* en la institución? ¿Cuál es el estado de la base de datos sobre estudiantes, clientes, personal, programas, recursos y cumplimiento de objetivos? ¿Debiera el proceso de autoestudio dar como resultado el mejoramiento de estas capacidades? ¿En cuáles áreas?

- ¿Cuál es el estado del *planeamiento* en la institución? ¿Cuán recientemente se ha llevado a cabo un proceso de planeamiento a fondo? ¿Cuándo ha de realizarse el próximo ciclo? ¿Qué estudios coadyuvarían al siguiente proceso de planeamiento?
- ¿Existe un *consenso* entre los *líderes* formales e informales de la institución *en lo concerniente* a la necesidad para la *autoevaluación* y en cuanto a los *principales problemas* que afronta la institución o programa? ¿Hay concordancia entre la agenda de los líderes y aquella determinada por el grupo de planeamiento del estudio?
- ¿A qué nivel se encuentran la *moral* y la presión de trabajo en la institución o en el programa? ¿Qué *factores históricos o políticos* deben ser tomados en cuenta? ¿Qué implicancias tendrán estos factores en cuanto al grado de participación en el estudio y a la cronología y secuencia de sus distintos elementos? ¿Qué debe hacerse para lograr la atención y participación de profesionales ocupados?
- ¿Qué *presiones existen por parte de agencias externas de acreditación u otras*? ¿Qué responsabilidades tiene la institución o programa frente al gobierno u otras potencialmente conflictivas? ¿Es posible combinar los procesos y quizá producir mejores resultados sinérgicamente de todos dichos procesos?
- ¿En qué medida deben contemplarse el *tamaño y las complejidades* de la institución o programa?

En la Tabla 2 se presentan las respuestas o selecciones más comunes que se dan a la luz de las condiciones esbozadas previamente.

Las respuestas a las preguntas sobre el diseño, acompañadas de la agenda, la cual influye sobre las intenciones generales declaradas para el proceso de estudio, y quizá con la asistencia de las sugerencias de la Tabla 2, proveen el material de partida del cual debiera surgir el diseño del proceso de autoestudio.

TABLA 2

RESPUESTAS DE DISEÑO COMUNES A CONDICIONES ESPECIFICAS ENCONTRADAS EN INSTITUCIONES O PROGRAMAS.

TAMAÑO

- Cuando el personal es poco numeroso emplear un grupo único, o programar las actividades en secuencia y no en paralelo; usar talleres de trabajo en lugar de comités.
- Cuando los programas o la institución son grandes considerar el empleo de etapas, inclusive el de secuencias de varios años; seleccionar a los participantes con cuidado; recurrir a algunos certámenes participativos grandes durante los cuales se presenten y discutan los resultados del trabajo; emplear medios especiales de comunicación: avisos noticiosos, actualizaciones y debates o discusiones por televisión, añadir personas al proceso en el transcurso del tiempo.

COMPLEJIDAD

- Cuando el programa o la institución sean complejos o inclusive organizados como una matriz emplear tanto grupos de trabajo naturales (normales) como aquellos que cruzan a través de la matriz; emplear equipos de trabajo interdisciplinarios; programar las actividades en secuencia y darse suficiente tiempo.

LIDERES

- Cuando el líder no es entusiasta en cuanto al estudio conversar; leer; viajar; invitar a visitantes influyentes y que vean con simpatía el estudio; explorar la agenda de intereses del líder e incluirlos.

PARTICIPACION/INTERES

- ¿Qué hacer cuando las personas están muy ocupadas o sienten que el estudio no es necesario? empezar a pequeña escala; recolectar y presentar opiniones de los clientes; recurrir al uso de incentivos tales como el acceso a recursos marginales en función a una participación útil y positiva; emplear líderes respetados; recurrir al uso de talleres en lugar de comités.

EN BUSCA DEL CAMBIO VERDADERO

- Para crear el máximo impacto usar las opiniones de los clientes; recurrir al uso de incentivos; programar pasos de viaje e investigación; uno debe conseguir que participen aquellos que deben ejecutar los cambios.

HISTORIA DESFAVORABLE

- Cuando las experiencias sobre estudio y planeamiento han sido malas en el pasado

hablar directamente acerca de los puntos en cuestión y de los fracasos; explicar cómo se evitarán dichos fracasos; luego *hacerlo* así, desde el principio del estudio.

POCO CONOCIMIENTO TECNICO

EXPERTO

- Cuando son limitados el conocimiento experto técnico y la experiencia

centralizarlos; usar el proceso para desarrollar las habilidades de unas pocas personas más mediante viajes, capacitación, etc.; recurrir a consultores.

GRADO DE POLITIZACION

- Cuando es bajo

concentrarse en la transparencia: reuniones abiertas, muchos informes; mucha participación; avanzar lentamente; recurrir al uso de incentivos con igual oportunidad de acceso para todos; recurrir también a consultores; aprovechar los éxitos; concentrarse en fomentar la moral y el aprecio cada vez que sea posible.

- Cuando es muy alto

considerar el posponer el proceso; concentrarse en un punto focal positivo y selectivo; considerar cuáles son las fuentes de la tensión y tratar de reformar o rediseñar mediante procesos relativamente no-participativos.

CULTURA E INFRAESTRUCTURA DE AUTORREGULACION DEBILES

- Cuando la cultura de la evaluación es débil

recurrir a visitas de estudio de lugares donde esta cultura sea sólida; presentar ejemplos y traer a conferencistas; establecer incentivos.

- Cuando los procesos de recolección de datos e información son poco eficaces

colocarlos como puntos focales de una de las metas del proceso; experimentar con una o más técnicas; capacitar a algunas personas; recurrir a consultores; demostrar usos positivos.

Algunos Casos - Ejemplo

Los casos siguientes presentan exámenes completos de opciones de diseño para una gama bastante amplia de circunstancias institucionales; todos están basados en experiencias reales.

- Caso 1- una Institución Pública Regional aproximándose a un cambio en el liderazgo.
- Caso 2- una Universidad Estatal que afronta una revisión de programas y una posible reducción presupuestaria.
- Caso 3- el Programa de Maestros Profesionales de la Universidad New Star, que afronta una revisión del programa y una revisión especializada de acreditación.

Más adelante en el capítulo se presentan, además, los términos de referencia de casos inconclusos con una guía de preguntas y una lista de respuestas (*checklist*) para que el lector practique el arte del diseño de un autoestudio. Estos ejercicios también pueden ser de utilidad en talleres de autoevaluación que el equipo de planeamiento haya decidido organizar en la universidad con miras a incrementar el conocimiento y la motivación interna entre los colegas y de promover la participación en el estudio. También se presenta un planteamiento para un taller así.

Caso 1: Institución Pública Regional

Marco de Referencia: la Institución Pública Regional (IPR) existe desde hace 30 años. Durante los primeros años (un período de rápido crecimiento para la IPR), el mercado al que sirve –la Regional y su región– era todavía de carácter relativamente rural y bastante conservador. La región se benefició con la presencia de la IPR y, conforme ésta creció desde su número inicial de cerca de 1500 estudiantes a su número actual de más de 4000 alumnos, la edad promedio del cuerpo estudiantil aumentó paulatinamente y se incrementaron el porcentaje de estudiantes a tiempo parcial así como el uso de sedes fuera del campus para la instrucción. La IPR se vio bajo presión para aumentar el servicio a la comunidad y la oferta de cursos sin creditaje (o de extensión), y de añadir un segundo grupo principal de programas específicos de carreras. Durante la última década creció la población en la región y se diversificó conforme la gente salía de las grandes ciudades y se abrían industrias en el área.

Bajo el liderazgo de un presidente (rector) fuerte, con unos 15 años en el cargo, la institución pudo responder a la mayoría de los retos que se le presentaron, si bien no por igual, por lo menos como muchos lo percibieron. En la última década no había tenido lugar ninguna revisión seria. Si bien sí se habían dado el planeamiento y el crecimiento en la IPR, éstos habían sido principalmente de naturaleza incremental. Los miembros del cuerpo docente eran de la opinión de que quizás el presidente ya había sobrepasado el período útil de su mandato. Cuando el decano y su asistente empezaron a hacer los planes para la revisión de acreditación que se venía, percibieron la necesidad de una revisión profunda y útil de la situación de la IPR. Sin embargo, temían que los profesores, en su mayoría, no estarían dispuestos a participar debido a la muy probable dominancia del presidente y a su interés en que los resultados se viesan bien. El presidente, sin duda, habría de desear una reafirmación de la valía de su período al mando de la institución, de tal manera que los profesores pensarían que los verdaderos problemas (y había varios) no serían discutidos, y mucho menos resueltos.

Actividad de Pre-estudio. El decano decidió reunirse con el presidente para discutir la situación. El decano solicitó que se le dé la oportunidad de proponer cómo debía llevarse a cabo el proceso de autoestudio y la revisión de acreditación, argumentando que la experiencia sería provechosa para él personalmente y que el mayor poder (presión desde el exterior) proveniente del proceso podría ser aprovechado para realizar algunas acciones que él creía necesarias. El presidente consintió, si bien no estaba de acuerdo con que se necesitase mucho estudio “para reacreditarnos”. El ya había pasado por el proceso de acreditación antes, es más, había presidido equipos de evaluación enviados a otras instituciones, y consideraba que “todo el asunto era bastante simple en realidad”. Se acordó que el decano y su asistente asistirían a un taller de autoestudio organizado por la agencia de acreditación.

El taller demostró ser de utilidad porque otras instituciones enfrentaban problemas similares a los de la IPR. Se discutieron maneras de abordar el proceso, y se enfatizó la necesidad de un diseño efectivo para éste; se exploraron varios casos en lo referente al diseño. Los participantes de la IPR retornaron del taller convencidos de que en su institución se necesitaba una etapa algo más larga para el diseño y planeamiento, durante la cual un equipo de conducción/planeamiento pudiera detectar las necesidades de la institución, dar las pautas para un estudio participativo, convencer al presidente de que acepte el proceso y elaborar los pasos necesarios para llevar a cabo el proceso de autoestudio.

El decano, con la aprobación del presidente, designó un grupo de planeamiento de diez miembros quienes a grosso modo representaban todos los aspectos de la comunidad que era la IPR, les dio los materiales del taller al que él había asistido y les solicitó diseñar el proceso de autoestudio. Para orientarles, él y un consultor

organizaron un taller de una jornada en el campus usando los materiales participativos del taller previo. En el taller de la IPR se pidió al grupo que formulase, luego de revisar los conceptos de la autoevaluación, listas de “fortalezas”, “problemas” y “asuntos que necesitan y asuntos que no necesitan ser estudiados” en la IPR. Al presidente se le solicitó asistir al taller hacia el fin de la jornada para “prestar su apoyo”; consintió en hacerlo porque tenía gran respeto por el consultor. Lo que vio le impresionó; el tono constructivo y participativo disipó algunos de sus temores respecto al proceso.

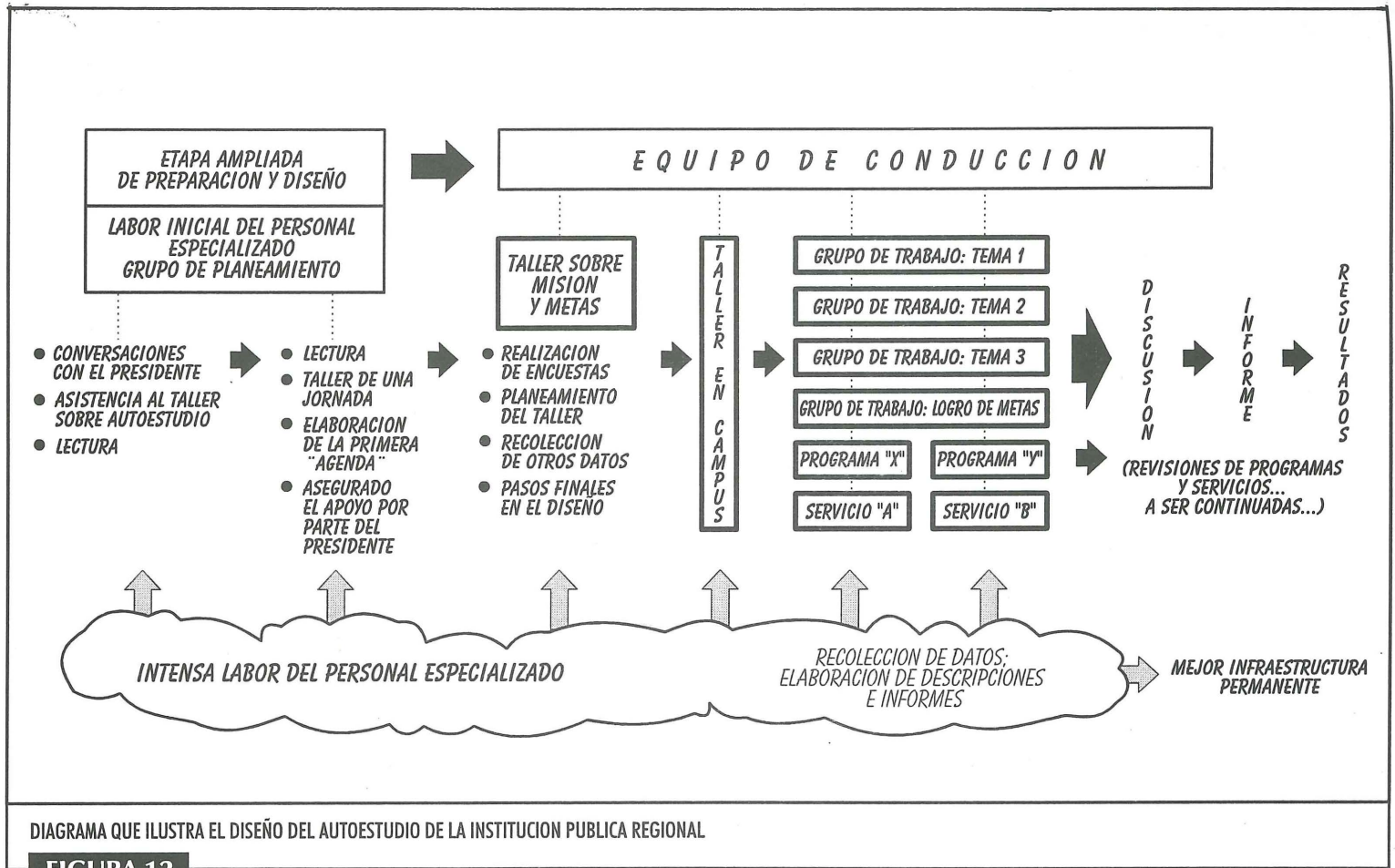
Los miembros del grupo de planeamiento tomaron varias decisiones durante los tres meses subsiguientes: necesitaban en gran medida ayuda administrativa y técnica; *ellos* conducirían el proceso; la IPR presentaba varios problemas mayores a los que ellos querían que se les dé atención; y ellos ayudarían a convencer a sus colegas para que participasen.

El grupo de planeamiento decidió que, con dos o tres cambios en los miembros, él se convertiría en el equipo de conducción del proceso, representado esquemáticamente en la Figura 12.

Las adaptaciones realizadas por el grupo de planeamiento a las formas usuales de abordar el proceso incluían (1) una etapa prolongada de diseño con abundancia de actividades de capacitación y de orientación para promover la motivación interna y comprometer al presidente y a diversas facciones del cuerpo docente y del personal; (2) delegar en gran medida trabajo al personal especializado (los miembros decidieron que su comité no debía invertir su tiempo en describir condiciones ni recolectar datos, y que otros debían hacer estas cosas para ellos); (3) la decisión de llevar a cabo en la fase temprana del estudio y a nivel institucional encuestas anónimas por escrito sobre metas y su cumplimiento, funcionamiento de programas y servicios, y problemas, con el objeto de promover la sensación de “propiedad” del proceso y para conseguir ideas y una valiosa participación; (4) una recomendación de que se revisen primero a conciencia la misión y objetivos de la IPR, a fin de fomentar un mayor compromiso con el proceso; y (5), la decisión de utilizar una combinación de grupos de trabajo de larga duración para estudiar los asuntos más importantes y de grupos de trabajo de menor duración para iniciar las revisiones de programas y servicios, las cuales se continuarían cíclicamente cada cierto número de años (*véase la Figura 12*).

Caso 2: Universidad Estatal

Marco de Referencia. La Universidad Estatal es una institución de mediano tamaño y multi-propósito (artes liberales, educación y algunos programas profesionales) ubicada en una ciudad pequeña. La universidad posee tres programas



que son objeto de revisiones periódicas por agencias gremiales especializadas de acreditación. Durante un proceso de planeamiento concluido hace tres años se impulsó un pequeño pero activo programa de investigación institucional (recolección de datos acerca de la institución) en la Universidad Estatal. En el período reciente las inscripciones (o matrículas) de estudiantes han permanecido estables, pero aparecen ya los primeros indicios de algunos problemas en ciertos programas y el gobierno ha empezado a considerar recortes presupuestales y el establecimiento de prioridades regionales para los programas en las universidades.

Planeamiento de Pre-estudio. El rector de la Universidad Estatal ha solicitado al vicerrector académico reflexionar acerca de las necesidades y los problemas actuales y considerar las maneras en que podría utilizarse una autoevaluación. El vicerrector formó un grupo de planeamiento de ocho personas, compuesto por tres influyentes jefes de programa, tres profesores de larga trayectoria, el funcionario institucional responsable de la recolección de datos y el vicerrector asociado. EL grupo se reunió cuatro veces en un lapso de seis semanas. En la segunda reunión estuvo presente un consultor en procesos de autoevaluación y de revisión de programas. Se discutieron las opciones y se leyó un libro sobre el autoestudio. En la tercera reunión los miembros discutieron los informes recientes sobre datos institucionales, los memorandos del gobierno y las últimas proyecciones del plan maestro de la universidad. En la cuarta reunión –un retiro de todo un día– ellos formularon un diseño del estudio y solicitaron al vicerrector académico presentarlo al rector y luego al consejo universitario (integrado por jefes y decanos) para que lo discutan y aprueben.

Diseño. El grupo de planeamiento pre-estudio de la Universidad Estatal había decidido que se necesitaba una revisión a relativa gran escala. Sus miembros opinaron que el estudio debería revisar, área por área, el progreso que se había hecho en implementar el plan formulado varios años antes. También creían que cada programa o servicio debería evaluar sus fortalezas y problemas (para algunos, los estándares gremiales escritos serían un punto de partida) y luego fortalecerse a la luz de los retos que debería enfrentar. El grupo de planeamiento añadió dos aspectos especiales. Primero, y dado que la universidad iba a poner un énfasis especial en la revisión de programas académicos, se formaría un equipo de trabajo para revisión de programas dirigido por el vicerrector académico. Durante un año, este grupo estudiaría todos los programas que pudiese (el resto sería tratado en los siguientes dos o tres años), traería a consultores, y formularía las acciones requeridas. Segundo, para dos de las tres carreras relacionadas con las acreditaciones gremiales especializadas, se coordinarían autoestudios más pequeños en paralelo con el esfuerzo a gran escala, a la vez que se solicitaría la visita de un equipo de los gremios – para ahorrar tiempo y dinero y para generar una visión de la institución y de sus necesidades.

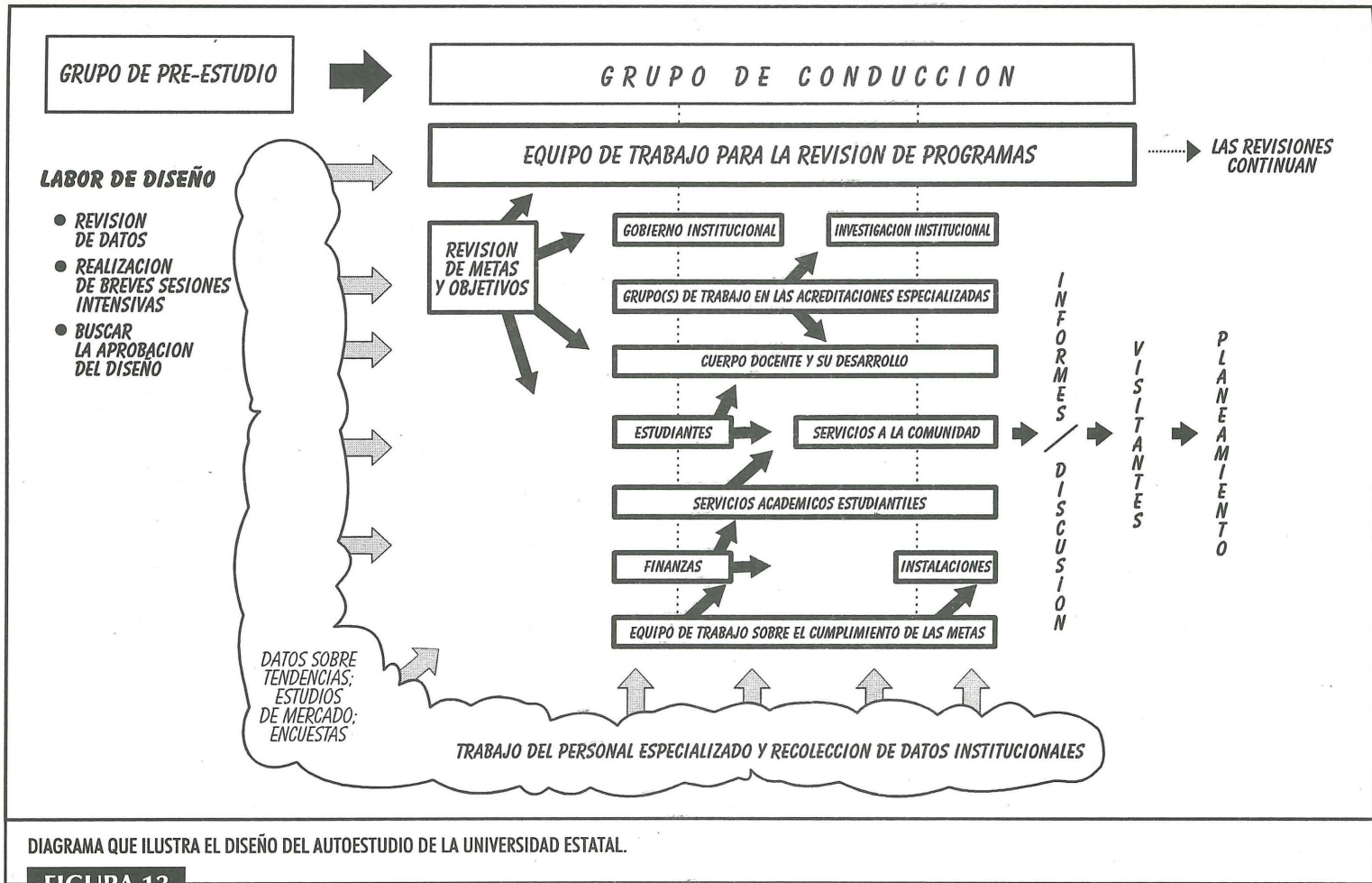


DIAGRAMA QUE ILUSTR A EL DISEÑO DEL AUTOESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL.

FIGURA 13

La mecánica del estudio sería organizada como lo que los miembros del grupo de planeamiento denominaron una “estructura rodante”: con excepción del equipo de trabajo para revisión de programas y de los dos grupos especializados de autoestudio del programa, las labores requeridas por la revisión institucional integral se desarrollarían secuencialmente, en esfuerzos de dos a tres meses de duración organizados especialmente para cada área en cuestión. Se formarían grupos para estudiar objetivos, estudiantes, servicios estudiantiles, facilidades, la institución, asuntos de negocios, servicios académicos y otros por el estilo, pero las actividades de cada uno serían programadas de tal manera que el grupo de conducción pudiese transferir los necesarios recursos humanos y otros de grupo a grupo. El trabajo concluido en algunas áreas podría entonces también ser el punto de partida para otros esfuerzos. Uno o dos grupos trabajarían simultáneamente, y un grupo –el de trabajo en “resultados visibles”– fue planeado para mayor duración. Este grupo de trabajo debería empezar inmediatamente su labor y trabajar muy estrechamente con el grupo dedicado al estudio de los objetivos, con la oficina de investigación institucional y con el equipo de trabajo para la revisión de programas, por tanto tiempo como resultase necesario.

La culminación del estudio daría lugar a un documento que presentaría las fortalezas y los problemas percibidos, y los cambios iniciados o propuestos en cada área estudiada. Este documento acompañaría al informe del equipo de revisión de programas y a los de las dos revisiones gremiales especializadas. Se organizarían varios talleres para discutir estos informes y luego serían invitados equipos apropiados de visitantes externos. Los resultados de todos estos esfuerzos se utilizarían como el punto de partida para el siguiente proceso de planeamiento, a empezar inmediatamente y cuya meta sería la creación del plan de la Universidad Estatal para los próximos cinco años. Este plan habría de requerir la toma de decisiones difíciles en cuanto a reducción de programas, cambios y nuevos énfasis (*véase la Figura 13*).

La situación de la Universidad Estatal es una difícil pero típica. Está claro que la agenda de la Universidad y la del Estado deben prevalecer sobre la de cualquier agencia externa. En vista de las ramificaciones políticas del contenido del estudio, deben utilizarse los potenciales beneficios de la colaboración al interior y con el exterior y el concepto de un “plan de estudio ahora”. Un estudio más útil y de mayor envergadura podría probablemente llevarse a cabo si no estuviese presente la necesidad de la revisión sería de programas. Pero en este ciclo de estudio y planeamiento, la Universidad Estatal tiene que elegir sus patrones de estudio e intentar concentrarse en las revisiones de programas. La naturaleza de estas revisiones debe ser diseñada cuidadosamente, con un énfasis apropiado en estudios de mercado, en la aclaración de metas y objetivos y en revisión, en el

cuerpo docente y en las fortalezas y debilidades de los cursos, en visitas bien orquestadas de revisores externos, y en revisiones de la investigación, del servicio y de otros productos institucionales. La habilidad necesaria para administrar un conjunto tan amplio de revisiones es sustancial y será un factor clave y determinante de cuán bien funcione el diseño. El otro factor clave –bajo las tensas circunstancias de una matrícula en decaimiento– es la segmentación del proceso. Las personas pueden ser empleadas con mayor eficacia, y probablemente participarán más voluntariamente, si el proceso es dividido en fases de estudio seguidas de fases de planeamiento y toma de decisiones. Los participantes también podrán enfocar mejor el asunto si cada fase está cuidadosamente dividida en secciones discretas y manejables.

Caso 3: Programa de Maestros Profesionales de la Universidad New Star

Marco de Referencia. El Programa de Maestros Profesionales (PMP, *Professional Masters Program*) de la Universidad New Star tenía alrededor de 50 años de antigüedad cuando tuvo que enfrentar dos revisiones. El programa comprendía cerca de 20 docentes a tiempo completo y 250 estudiantes para el grado de maestría. Los miembros del cuerpo docente también participaban en un programa doctoral administrado a nivel de toda la universidad por otra oficina. El PMP había sido acreditado por última vez por su agencia especializada de acreditación profesional unos cinco años atrás, una experiencia que había sido orientada desde el exterior y que no fue de mucha utilidad ni para el PMP ni para New Star. El PMP había reformulado su currículo poco después de la última revisión externa y había fortalecido notablemente su personal académico en los tres años previos. Ahora el PMP se encontraba frente a la siguiente revisión por la agencia externa y a una revisión conducida por New Star (hecha cada cinco años) como parte de su Proceso de Revisión de Programas. La directora del programa PMP deseaba combinar el proceso de autoestudio para ambas revisiones en uno solo con el fin de enfocar principalmente la propia agenda del PMP. Ella quería hacer algo de utilidad a la vez que cumplía con los requerimientos de ambas instancias externas al PMP en cuanto a las revisiones y de aquellos que visitarían el PMP después del autoestudio.

Diseño. La directora y sus colegas diseñaron un proceso que los condujo a cumplir con sus objetivos. El informe del autoestudio, el cual fue usado por el PMP como una guía para los próximos dos años de actividad y había sido el mapa de rutas para los dos equipos de pares visitantes, llevaba como parte de

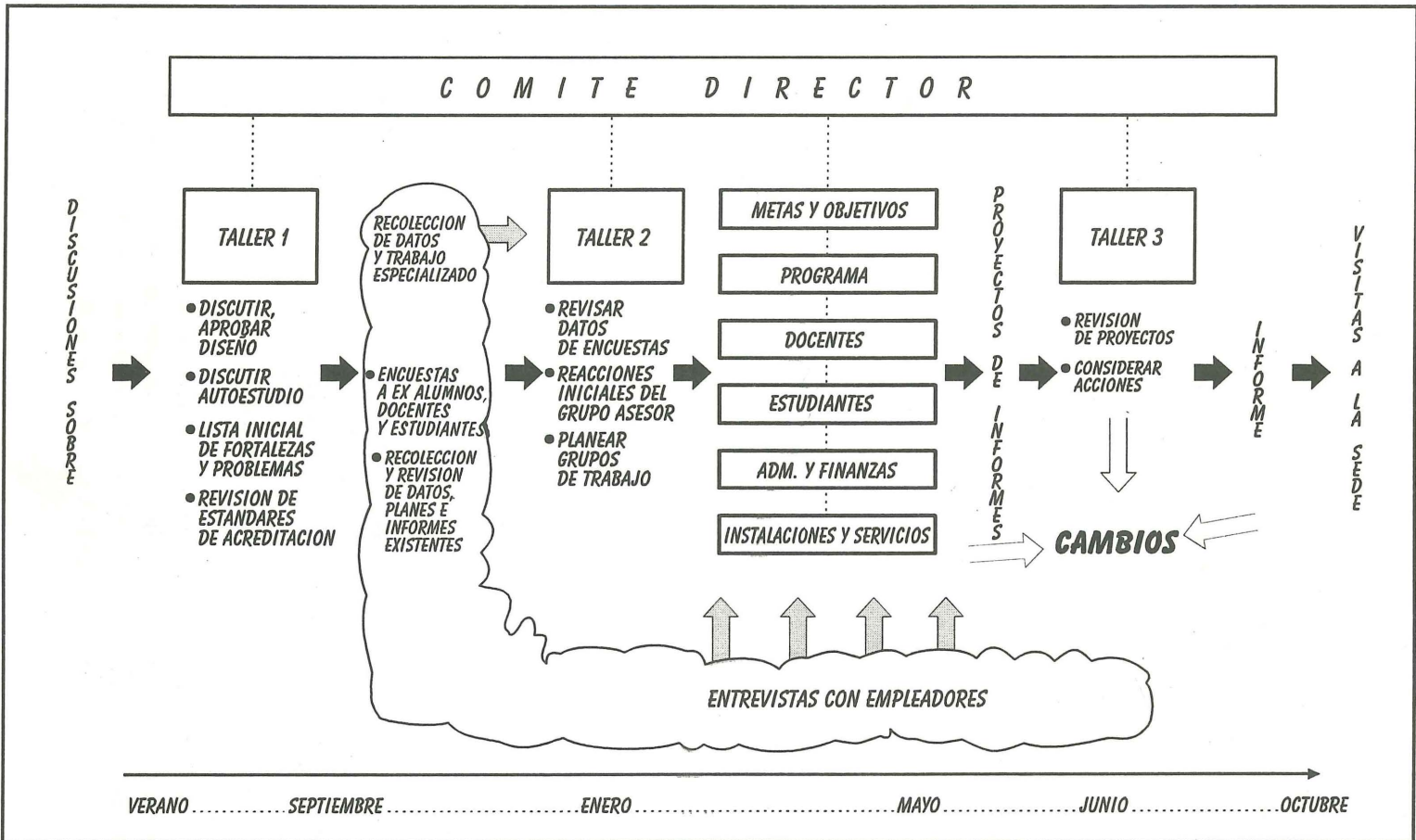


DIAGRAMA QUE ILUSTRAS EL PROCESO DE AUTOESTUDIO DEL DEPARTAMENTO PMP.

FIGURA 13A

la introducción la siguiente declaración, "Diseño y Conducción del Autoestudio del PMP".

En la última sesión ordinaria de profesores del PMP en mayo de 1986, se anunció que durante el período 1987 - 88 el departamento sería revisado tanto por el Comité de Acreditación de la Asociación Profesional como por el propio Proceso de Revisión de Programas de la Universidad. El resultado del debate subsiguiente fue el acuerdo de que el proceso de autoestudio que precedería a las dos visitas sería diseñado y organizado primordialmente como un proceso de utilidad para el departamento, a la vez que cumpliría con los requerimientos de los dos grupos de revisores.

De acuerdo a lo anterior, se nombró un comité director (tres profesores) en el verano de 1986, y este grupo formuló un diseño para el proceso de estudio. Los principales aspectos decididos fueron (1) la realización de una serie de tres talleres, en los que el cuerpo docente sería informado y su participación estimulada, el diseño sería aprobado, se generaría el consenso respecto a las necesidades y materias fundamentales, y permitirían el análisis intensivo de datos y el llegar a un acuerdo ampliamente participativo respecto a las acciones por ejecutar; (2) el uso sistemático y cabal de hechos y opiniones acerca del programa recolectados a través de las encuestas del Servicio de Evaluación de Programas de Maestría del Servicio de Ensayos Educativos (*Educational Testing Service's (Princeton, NJ, U.S.) Master's Program Assessment Service*) (véase el Apéndice A, N. del A.) a los actuales estudiantes, a todos los miembros a tiempo completo del cuerpo docente, y a todos los graduados de las tres últimas clases graduadas; (3) el empleo cuidadosamente manejado de seis grupos de trabajo (objetivos, currículo, profesores, estudiantes, administración y finanzas, y facilidades y servicios) por un breve período en el otoño de 1986 y un período de tres meses en el invierno y primavera de 1987; y (4), una serie de conversaciones con miembros no profesionales del comité asesor del programa pero partícipes del proceso, con un grupo de empleados y con líderes estudiantiles del programa (una representación diagramática del proceso se presenta como Figura 13A, N. del A.).

El proceso se ejecutó de acuerdo al diseño sin mayores desviaciones. Fuimos apoyados en nuestros esfuerzos por un hábil asistente de graduados. Los talleres tuvieron lugar el 19 de septiembre de 1986, el 11 de febrero de 1987 y el 30 de abril de 1987. Los datos recolectados por las encuestas (tasas de respuesta: 100 por ciento de los estudiantes de las clases superiores, 51 por ciento de los graduados encuestados, y 100 por ciento del cuerpo docente a tiempo completo), algunos de

los cuales fueron útiles y enriquecedores, fueron presentados y discutidos durante los talleres junto con otra información recopilada de expedientes y otros archivos. Es más, los resultados de las encuestas estimularon a la mayoría de los profesores a participar en el resto del estudio, particularmente en los grupos de trabajo. El director ejecutivo de la Asociación Profesional asistió a uno de los talleres. Los informes del equipo de trabajo y los acuerdos tomados en los talleres fueron la base para este documento de autoestudio.

Como el lector puede claramente apreciar, el proceso fue de utilidad para el departamento. Somos un departamento fuerte, pero somos algo más fuertes gracias al trabajo del año transcurrido. Se hicieron algunos cambios importantes en nuestros programas durante nuestro proceso de estudio, y se han hecho recomendaciones que nos pueden fortalecer aun más. Invitamos a nuestros visitantes en 1987 - 88 y a otros que lean este documento a emitir comentarios al respecto.

Comité de Evaluación del PMP
1987

La Versión Escrita del Diseño del Proceso de Autoevaluación

Cuando el proceso de diseño haya concluido, es prudente capturar la esencia del proceso en un breve documento escrito, el cual puede utilizarse para informar a las diversas instancias acerca de los planes para el autoestudio. Un diseño para el Proceso de Autoevaluación de la Universidad ABC se presenta más abajo como un ejemplo de un documento así, y también esquemáticamente en la Figura 14.

Es posible que a aquellas instituciones que trabajen con una agencia de acreditación u otra externa, ésta les solicite elaborar un documento así. Sea o no requerida una versión escrita del diseño, *siempre* es conveniente presentar a consideración dicho plan y obtener el acuerdo de la agencia. La presentación del plan protege a todas las partes conforme progresa el proceso, particularmente al momento de la revisión por parte del equipo de evaluación enviado por la agencia.

El grupo de planeamiento debe buscar la aprobación y aceptación del diseño que desarrolle. El ejecutivo en jefe o el directorio ejecutivo o consejo de la universidad y, quizás, cualquier agencia externa o de acreditación involucrada deben recibir la versión escrita del plan de estudio y se les debe solicitar responder por escrito. Dicha respuesta puede fungir como una especie de contrato, y puede y debería traer consigo sugerencias para enriquecer el plan.

El conseguir la aceptación del plan por parte del personal profesional de la institución es aun más importante para el éxito del proceso que la aprobación por grupos externos. El grupo de estudio, en presencia del ejecutivo en jefe para brindar apoyo, debe ofrecer el plan a todo el personal profesional en el caso de instituciones pequeñas y al consejo ejecutivo o senado en el caso de las más grandes, con el objeto de tomar nota de las reacciones y luego usar el plan en cualquier tipo de taller de apertura del proceso de estudio.

DISEÑO DE LA AUTOEVALUACION PARA LA UNIVERSIDAD ABC

Pronto la ABC hará frente a un período de cambio significativo; los dos últimos años han sido años de planeamiento. El proceso de autoevaluación y de re-acreditación se inicia dentro de este contexto de revisión continua y cambio planificado. El comité director opina que el autoestudio de mayor utilidad para la ABC debería ser hecho relativamente a gran escala pero con un énfasis especial en aquellas áreas asociadas a la transición hacia nuestros nuevos planes. El diseño global sacará plena ventaja de la información ya acumulada durante los recientes esfuerzos realizados en la ABC y usará esta información acopiada como la base para evaluar el estado actual de la institución – lo que la ABC hace bien, lo que necesita un escrutinio más cercano y lo que necesita ser mejorado para el futuro. Un primer paso en el proceso será un análisis del estado de la ABC realizado en función de los estándares de acreditación. El resultado del análisis será una exposición documentada acerca de dónde estamos hoy y de la identificación de una serie de asuntos que necesitan ser estudiados. A través de una continua recolección de información y del empleo de grupos de trabajo enfocados sobre ciertos puntos, estos asuntos serán plenamente analizados y los resultados y recomendaciones constituirán el meollo del informe de autoevaluación.

El proceso de autoestudio elegido emplea un comité director (o equipo de conducción) para coordinar una secuencia de actividades planeadas que darán como resultado recomendaciones para la ABC y el informe final de la autoevaluación. El Comité Director recolectará primero los informes, estadísticas y otra información relevante ya existentes producidos por todas las comisiones permanentes y aquellas ad hoc, por equipos de trabajo y por las diversas oficinas en la ABC. El Comité Director también solicitará a los jefes de departamento, a los jefes de comisiones y a los supervisores administrativos y de personal que discutan con los miembros de sus respectivos equipos las secciones apropiadas de los estándares de acreditación y que emitan sus primeras opiniones acerca de cómo la ABC cumple con esos estándares.

La información recopilada será presentada en lo que estamos llamando el Taller de Materias en Cuestión que tendrá lugar en el mes de mayo. Al taller asistirá un numeroso grupo de profesores y personal profesional y servirá como el punto de partida para actividades de autoestudio en todo el campus. El grupo de asistentes discutirá los datos durante parte de la jornada; el resto del día será dedicado a establecer la agenda completa de necesidades para el proceso de autoevaluación a seguir. El objetivo de este taller es el de formular preguntas más que el de emitir respuestas acerca de las materias en cuestión, el determinar si está disponible la información adecuada para responder a las interrogantes que puedan surgir, y el identificar la información adicional que se necesite.

El paso inicial para investigar las materias identificadas durante el primer taller tendrá lugar durante el verano. El Comité Director responderá a aquellas materias tratadas en el primer taller recolectando información adicional, cuando

sea necesario, empleando, entre otros métodos, la aplicación de la Encuesta de Evaluación de Programas de Pregrado (*Undergraduate Program Assessment Survey*) del Servicio de Ensayos Educativos (ETS, *Educational Testing Service*, Princeton, NJ, U.S.) a un amplio grupo de estudiantes, profesores y graduados, y elaborando sumarios detallados de toda la información relevante recopilada a la fecha en respuesta a las interrogantes formuladas.

En el otoño el Comité Director llevará a cabo un Taller de Datos como respuesta a las preguntas surgidas en la primavera y para presentar sumarios de toda la información recolectada desde el primer taller y de los resultados de las encuestas. El objetivo de este segundo taller es la elaboración de una lista de materias críticas que estudiarán los grupos de trabajo en autoevaluación. Nos anticipamos a pensar que, entre otras posibilidades, los grupos de trabajo estudiarán nuestros nuevos planes, recursos financieros, la admisión (o el manejo de la matrícula) y el currículo. Pueden surgir otros temas, pero sería prematuro por parte nuestra el identificar ahora éstos como medulares en el proceso de estudio.

Los grupos de trabajo empezarán con la información existente y enfocarán sus esfuerzos en las materias ya identificadas. Este derrotero permitirá contar con cronologías flexibles para concluir las labores y con la oportunidad para refinar los puntos en cuestión o inclusive las soluciones a problemas conforme progresa el estudio. Los grupos deberán concluir sus tareas dentro de un período de 120 días.

Durante la etapa de trabajo de grupos el Comité Director continuará recolectando, analizando y refinando los datos institucionales. En añadidura, el comité efectuará el monitoreo del progreso de los grupos en funcionamiento y empezará a elaborar las pautas para un borrador del informe de autoevaluación.

Se usarán todos los informes existentes, así como los informes de los grupos en funcionamiento y otros resultados pertinentes a las materias bajo estudio, para generar un borrador de informe para su estudio y réplica por parte de la comunidad (universitaria, N. del T.). En la primavera (abril) se organizará un tercer taller, el Taller de Resultados, justamente con este objetivo. Este taller final se abocará al debate en torno al borrador del informe de autoevaluación y a las recomendaciones sobre acciones a tomar formuladas por los grupos de trabajo. Se identificarán cualesquiera materias que requieran de un estudio adicional y se asignarán estas labores finales a los grupos de trabajo apropiados.

El informe final de autoevaluación será elaborado por el Comité Director incluyendo las conclusiones del tercer taller. Será puesto en conocimiento de la comunidad de la ABC, presentado al Directorio de Fideicomisarios (o a la Asamblea Universitaria; N. del T.) y servirá luego como el hito para los próximos años y como un documento de base para la visita del equipo de acreditación en el otoño.

Es nuestra opinión que la secuencia de acciones aquí descrita saca plena ventaja de la continuidad de los esfuerzos de estudio en la ABC y provee del máximo de flexibilidad para enfocar nuestra atención en asuntos identificados como críticos para la institución. Nuestra cronología de trabajo será como sigue.

Cronología Propuesta: Proceso de Autoevaluación de la ABC

Marzo	Comité de pre-estudio organiza TALLER de DISEÑO, del cual surge el diseño para la autoevaluación; aprobación del diseño.
Marzo a mayo	Recolección de datos e informes. Exposiciones iniciales de condiciones actuales en la ABC por departamentos y oficinas a la luz de los estándares de acreditación.
Mediados de mayo	TALLER de MATERIAS en CUESTION para la revisión de la información existente. Desarrollo de la agenda inicial de necesidades críticas que se estudiarán
Junio a septiembre	Continúa recolección de datos en respuesta a la agenda de necesidades iniciales. Aplicación de la Encuesta de Evaluación de Programas de la ETS a estudiantes, profesores y graduados.
Principios de octubre	TALLER de DATOS para la presentación de los datos recopilados. Discusión e identificación de la lista final de necesidades críticas. Establecimiento de grupos de trabajo para estudiar los puntos en cuestión.
Octubre a enero	Grupos de trabajo estudian las materias en cuestión.
Febrero a marzo	Elaboración del borrador de informe.

Abril	TALLER de RESULTADOS para la discusión del borrador. Recomendaciones y análisis de los datos. Identificación de las materias finales para su estudio adicional.
Mayo a agosto	Conclusión de los proyectos finales y elaboración del borrador de informe.
1o. de septiembre	Distribución del borrador final del informe. Reacciones.
1o. de octubre	Elaboración del informe final.
Noviembre	Visita del equipo externo.

Los grupos de trabajo para el autoestudio serán formados a partir de las comisiones permanentes y ad hoc existentes con las apropiadas modificaciones del caso en cuanto a sus miembros de tal manera que se asegure una adecuada representación de los profesores, estudiantes, fideicomisarios y del personal no docente.

El informe final resultante de la autoevaluación será un documento amplio y cabal que complementará a los demás documentos sobre planeamiento elaborados conforme la ABC se desplaza durante el período de transición. El informe autoevaluativo servirá como la línea de base para el análisis de los cambios que veremos tener lugar a raíz de nuestro nuevo esfuerzo cooperativo. En añadidura, el informe será lo suficientemente amplio en su cobertura como para permitir el análisis institucional de aquellas áreas que no están directamente comprometidas con la transición. Finalmente, el informe contendrá recomendaciones que servirán como lineamientos para la implementación y monitoreo de los cambios que tendrán lugar en los años venideros.

Documentación adjunta (no incluida aquí).

1. Lista de miembros del Comité Director.
2. Lista de los estudios recientes y de los informes disponibles.

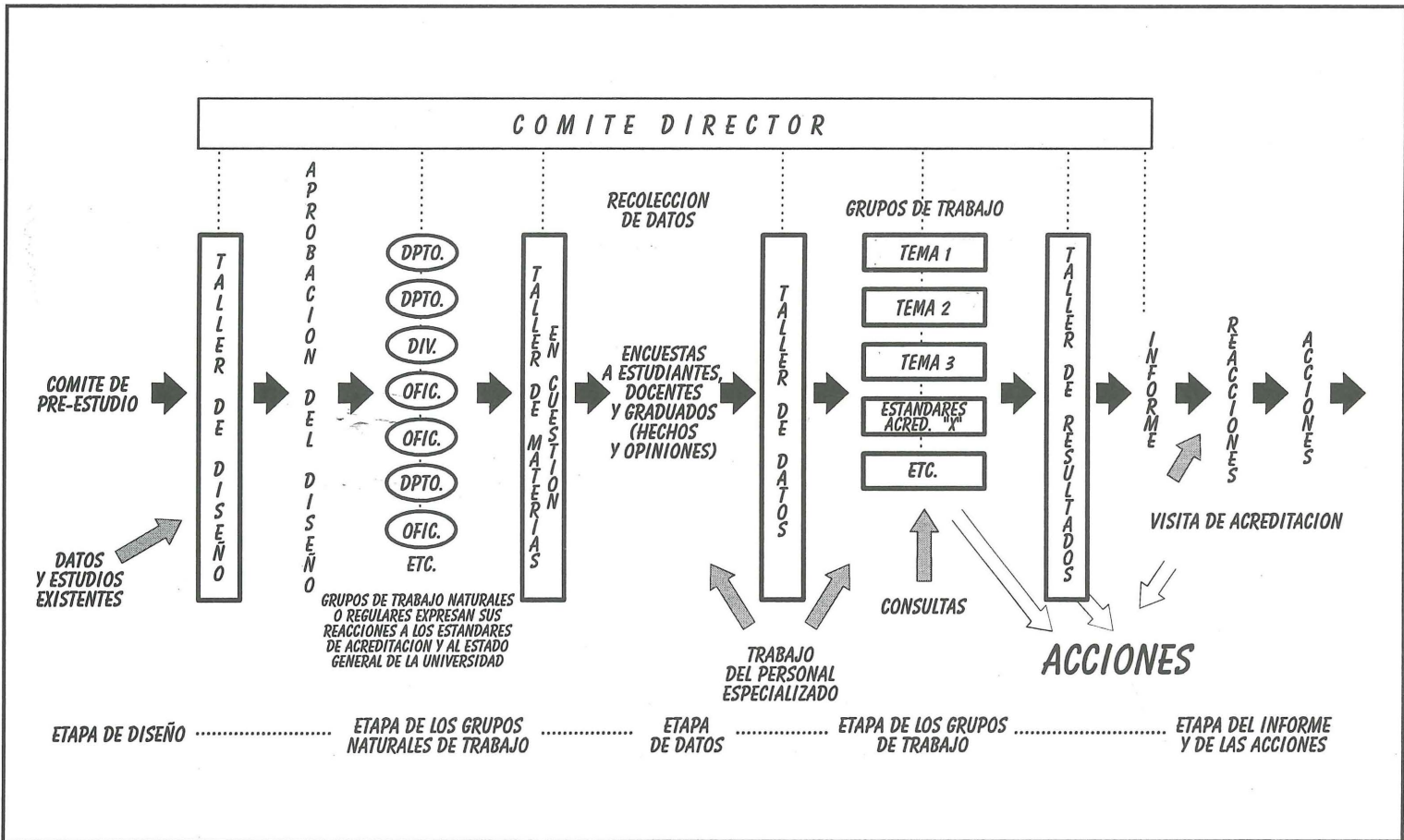


DIAGRAMA QUE ILUSTR A EL DISEÑO DEL PROCESO DE AUTOEVALUACION DE LA UNIVERSIDAD ABC.

FIGURA 14

Herramientas (Instrumentos) a Utilizar en el Proceso de Diseño

Los materiales que se presentan a continuación pueden ser de ayuda a los planificadores en la medida en que traten de analizar las circunstancias en su institución y de diseñar un proceso apropiado de autoevaluación. Primero se presenta un planteamiento para la organización de un taller de diseño de un día de duración, el cual ha sido utilizado en una amplia gama de instituciones para lograr el apoyo a, y el entendimiento de, los procesos de autoevaluación. Este taller prepara a los participantes, normalmente unos 15 a 25 líderes claves, para diseñar su propio estudio orientándoles primero a diseñar uno para una institución ficticia. Se presenta una guía de preguntas para ser usada en un taller así, acompañada de un conjunto anexo de preguntas específicas sobre el diseño, basadas en los atributos deseables en un proceso de autoestudio y en las nociones inherentes al diseño de procesos de estudio para una institución. Finalmente, se proporcionan Casos/Marcos de Referencia, los cuales pueden ser utilizados en talleres o por lectores interesados en experimentar con el diseño de estudios. Aquellos interesados en la autoevaluación a nivel de programas encontrarán ejercicios similares al final del Capítulo 5.

Las páginas siguientes contienen la descripción del taller de una jornada y de los ejercicios que en él se pueden desarrollar.

TALLER DE UNA JORNADA SOBRE DISEÑO DE UN AUTOESTUDIO

Planteamiento

Son requisitos para el taller un local cómodo y libre de ruidos; bebidas y bocadillos; un almuerzo simple tipo buffet (el cual pueda ser breve y estar a disposición, o cerca del ambiente donde se lleve a cabo el certamen); un retro-proyector y una pantalla; plumones de fieltro/pizarras acrílicas/pliegos de papel para los grupos de trabajo. Antes del taller envíe invitaciones a los potenciales participantes, acompañadas de material de lectura común sobre autoevaluación y de un caso/marco de referencia apropiado junto con la guía de preguntas pertinente. Invite a aquellas personas cuyo compromiso serio con el proceso sea muy probable. El coordinador del taller es usualmente el jefe del grupo de pre-estudio pero también podría ser cualquier persona calificada y dedicada al autoestudio, ya sea del interior o del exterior de la institución.

Se sugiere la siguiente cronología de trabajo:

- *bebidas y bienvenida* – las palabras de bienvenida las pronuncia el jefe del grupo de pre-estudio;
- *presentación(es)* (60 minutos) – presente los fundamentos del autoestudio, diseño de estudios, motivaciones y beneficios, cualesquiera compromisos e intenciones del líder institucional, y a cualquier agencia externa (de acreditación u otra) involucrada. Utilice el retro-proyector. Las personas más experimentadas y comprometidas deberían hacer la presentación. Idealmente, el líder institucional debería aparecer y dirigir algunas palabras a los participantes;
- *ejercicio de diseño* (90 minutos) – use un caso/marco de referencia apropiado. Divida a los participantes en grupos de trabajo de cinco a ocho personas (vea la guía de preguntas). Los miembros del comité de pre-estudio deberían distribuirse entre los grupos y asumir funciones de liderazgo, guiando pero no dominando. Cada grupo de trabajo deberá producir una lista de “factores de diseño”, “decisiones de diseño” y una secuencia o un diagrama del autoestudio;
- *presentación de diseños por los grupos de trabajo* (30-45 minutos) – cuelgue los pliegos con los “factores de diseño”, “decisiones de diseño” y las propuestas de secuencias o diagramas de autoestudio en las paredes de la sala. Los líderes de los grupos de trabajo harán breves presenta-

ciones. Todos los presentes discutirán los diseños bajo la moderación del coordinador del taller;

- *almuerzo buffet* – relajamiento y discusión;
- *presentación breve* (30 - 60 minutos) – describa la organización, el proceso y los procedimientos útiles (como aquellos descritos en los Capítulos 4 y 5 de este libro) para la autoevaluación. Use el retro-proyector;
- *ejercicio de diseño local* (90 minutos) – use las mismas guías de preguntas que se usaron en el ejercicio de la mañana. Solicite a los grupos de trabajo practicar el ejercicio *para su propia institución*;
- *pausa para bebidas y bocadillos*;
- *presentación de diseños* (30 - 45 minutos) – los grupos de trabajo hacen sus presentaciones; y
- *visión global en resumen* – los líderes del equipo de pre-estudio presentan un resumen global. Idealmente, debería haber surgido un consenso sobre algunos elementos de diseño a partir de los resultados de las actividades de los grupos de trabajo. En este punto, el equipo de pre-estudio debería prometer considerar todo lo que fue presentado y se le debe solicitar elaborar un borrador final del diseño del proceso de estudio para la institución.

Siguen ahora las herramientas o instrumentos para usar en el taller.

Guía de Preguntas para el Ejercicio de Diseño en el Taller de Autoevaluación

Antes del Taller. Lea los marcos de referencia de los casos. Tome apuntes a la luz de las preguntas de más abajo y de las de la lista de confrontación (*checklist*) de preguntas de diseño adjunta. Llévelos consigo a la sesión del equipo de trabajo.

Propósito del Ejercicio. El documento que describe el caso/marco de referencia de la institución que el equipo suyo está considerando provee el trasfondo general para sus esfuerzos respecto al diseño. A su equipo se le solicita funcionar como si fuese un grupo de pre-estudio o de diseño de la institución del caso y formular un borrador de un diseño general del autoestudio. El informe que ustedes elaboren –lo ideal sería en tres pliegos de papel– deberá consistir de una lista de factores que influyen en el diseño, de otra lista de las correspondientes decisiones para el diseño, y de un diagrama de flujo de algún tipo.

Sugerencias para Proceder. Seleccione a un líder/relator. Planee la tarea; utilice pliegos de papel, transparencias para retro-proyector o pizarrones para exhibir, resumir y registrar. Escoja a un expositor. Use medios visuales para informar.

Preguntas que Usted Debe Considerar:

1. ¿Cuáles son las *preguntas respecto al diseño*? ¿Cuáles son los elementos importantes y las características del marco de referencia organizacional que pudiesen ser determinantes para un tipo en particular de estudio, de enfoque, o de secuencia? La lista de confrontación más abajo puede serle de ayuda. Vea las PREGUNTAS de DISEÑO; no es necesario responder a todas.
2. ¿Qué *decisiones respecto al diseño* recomendaría usted? ¿A qué decisión u otras conclusiones llega usted en base a las preguntas de diseño? ¿Qué secuencia de actividades, enfoques especiales (si los hubiere), grados y clases de participación, tipos particulares de información, u otras dimensiones recomendaría usted para el estudio de la institución del caso?
3. ¿Podría usted ilustrar el estudio como una secuencia de pasos o en forma de un diagrama? Trate de hacerlo.

Delegue la función de informar. Esté preparado para presentar sus recomendaciones a los participantes en el taller como una exposición de 5 a 10 minutos. Ellos entonces podrán reaccionar y debatir sobre los resultados a los que usted haya llegado.

Lista de Confrontación: las Preguntas de Diseño

1. ¿Existe una amplia motivación interna, centrada en la institución, para la autoevaluación? Si no es así, ¿qué se debe hacer para lograr tal motivación?

2. ¿Están los más altos líderes comprometidos con el proceso? Si no lo están, ¿cómo se puede estimular el compromiso? ¿Qué maneras de expresar su compromiso serán las esperadas?

3. ¿Cuál es el *status* de la declaración de metas y objetivos de la institución, de sus sub-unidades o del programa en cuestión? ¿Están los objetivos claramente definidos y son completos y actualizados? ¿Existe un consenso en estos objetivos? ¿Son de común entendimiento y utilizados como la base de la gestión institucional o del programa? Si no es así, ¿cómo podrían los objetivos ser acomodados e incluidos en el trabajo del proceso de estudio?

4. ¿Han tenido lugar *recientemente procesos útiles de estudio* en la institución? ¿Qué evidencia escrita está disponible como resultado de dichos procesos? ¿Cómo puede el estudio actual apoyarse en ellos y complementar lo que se hizo en dichos estudios?

-
5. ¿Cuál es el estado de la *investigación institucional* en la institución, y cuál el de la *base de datos respectivos* a estudiantes o clientes, personal, programas, recursos y logro de objetivos (productos)? ¿Cómo se pueden recolectar las opiniones de clientes, colegas, estudiantes y graduados?

6. ¿Cuál es el estado del *planeamiento* en la institución? ¿Cuán recientemente se ha llevado a cabo un proceso cabal de planeamiento? ¿Qué estudios coadyuvarían al próximo proceso de planeamiento?

7. ¿A qué nivel se encuentra la *moral* en la institución o en el programa? ¿Existe tensión (*stress*) debida a la carga de trabajo? ¿Qué *factores históricos o políticos* deben tenerse en cuenta? ¿Cómo pueden ser acomodados estos factores?

8. ¿A qué nivel se encuentra la *tasa de rotación* de los líderes institucionales o del programa y de los miembros del personal? ¿Se prevén problemas o necesidades especiales para el estudio debidos a este nivel?

9. ¿Existe un consenso entre los líderes formales e informales de la institución en cuanto a los *principales problemas* que la institución o el programa enfrentan? ¿Cuáles son estos problemas? ¿Debería el estudio enfocarse a ellos? ¿Se necesita más evidencia acerca de aquello que funciona bien y de aquello que no? ¿Cómo, y cuándo, debería recolectarse la evidencia?

10. ¿Debe hacerse un estudio a fondo y completo de todo el programa o de toda la institución o unidad? ¿O debería hacerse un estudio especialmente enfocado de cierta manera? Si es así, ¿cuáles son los focos necesarios?

11. ¿Qué otros *compromisos de acreditación* y otras *actividades o responsabilidades relacionadas con el Estado* tiene la institución o el programa actualmente o tendrá en el futuro cercano? ¿Es posible combinar los procesos y así obtener sinérgicamente mejores resultados de todos dichos procesos?

12. ¿Qué ajustes deben considerarse en lo pertinente al *tamaño* y a *las complejidades* de la institución o del programa?

Casos y sus Marcos de Referencia para los Ejercicios de Diseño en el Taller de Autoevaluación

Caso 1: Colegio Superior Regional Nueva Frontera (*New Frontier Regional College*)

El Colegio Superior (*College*) Regional Nueva Frontera (NFR) es una institución joven y especializada (con un enfoque especial), miembro también de un sistema más amplio de colegios superiores públicamente financiados. Fue fundado hace unos diez años para dar servicio a la pequeña comunidad rural de Northern View y al área circundante. El NFR es verdaderamente una institución de la comunidad, habiendo sido promovido por los pobladores de Northern View y por los líderes de las otras antiguas comunidades locales. Los programas del NFR están dirigidos primordialmente a satisfacer las necesidades de esas comunidades. El planeamiento local y buenas justificaciones convencieron a los miembros de la legislatura de incluir al NFR como uno de los primeros integrantes del sistema regional de colegios superiores. El NFR abrió sus puertas 12 meses después de recibir la aprobación, graduó a su primer grupo numeroso de estudiantes de grado cinco años después, y fue acreditado por el sistema de acreditación aprobado por el Estado.

El NFR es joven, pequeño, diversificado, vigoroso y recibe la mayor parte de sus fondos del Estado, pero también está aislado y es algo inexperto. Inclusive se está volviendo ligeramente provinciano, orgulloso hacia el exterior y algo defensivo en su actitud. También, el NFR está sufriendo problemas relativos a la masa crítica en ciertos programas y en la mayoría de servicios. Su matrícula de cerca de 600 estudiantes contiene pocos alumnos a tiempo completo (alrededor de 50). Muchos estudiantes asisten de noche y durante los fines de semana; algunos viajan distancias considerables ya sea al campus en Northern View o a alguna de las varias sedes de extensión con salas de clases en edificios gubernamentales, iglesias o las facilidades residenciales de compañías petroleras en la vasta región.

El cuerpo docente de 20 miembros a tiempo completo y cerca de 50 a tiempo parcial imparte instrucción de grado y de extensión sin creditaje con un fuerte sesgo al entrenamiento en carreras y vocacional, y a programas de cursos cortos de servicio a la comunidad. Existen ocho programas de carreras en tres áreas generales: tecnologías de construcción e ingeniería, negocios y procesamiento de datos, y tecnologías de laboratorio. El NFR está considerando ofrecer programas de carreras en el área de salud que están siendo discutidos con los líderes de la zona y con planificadores estatales. Un gran número de cursos sin creditaje (programas que otorgan un certificado) de un día a un año de duración se ofrece en las varias sedes del NFR. Estos cursos son mayormente,

pero no enteramente, auto-financiados porque tienen un costo para los participantes, y los temas cubiertos van desde administración y negocios hasta programas técnicos específicos requeridos por intereses industriales locales. También se ofrecen cursos recreativos, de actividades para tiempo libre y de formación cultural.

La instrucción en el NFR es principalmente del tipo sala de clase/libro de texto, pero se están introduciendo varias innovaciones para ajustarse a las necesidades de la población local y a las condiciones geográficas y climáticas en la zona de Northern View. El NFR tiene un cierto grado de programación de clases intensivas durante los fines de semana; períodos de cursos de 5, 10 y 15 semanas; y varios sistemas alternativos y complementarios para impartir instrucción. Para algunos cursos se están produciendo en masa cintas de audio y de vídeo de las clases. Se está explorando la posibilidad de la transmisión de cursos vía satélite y se encuentra en la etapa de planeamiento el ofrecer unos pocos cursos por correspondencia con materiales escritos, transmisión por radio y acceso telefónico a los profesores. Pero los miembros del personal del NFR están cansados y sumamente ocupados en cumplir con las necesidades del área como mejor les sea posible, de manera que ahora el planeamiento es cada vez más lento.

El promedio de edad de los estudiantes del NFR es de 25 años. Mayormente ya son empleados o tienen responsabilidades familiares; principalmente asisten a tiempo parcial y beneficiándose de los bajos precios del NFR, pero no forman un grupo coherente por todas las obvias razones. Como grupo, poseen una preparación del promedio a pobre en las habilidades básicas. Cincuenta por ciento de ellos desapruueba los exámenes de diagnóstico en matemáticas e idioma inglés al ingresar, y debe dedicarse a estudios de nivelación durante el primero y frecuentemente también el segundo período lectivo. Los docentes se quejan de que los niveles de habilidad de los estudiantes que asisten a los primeros cursos regulares son todavía demasiado bajos. Hay un nivel relativamente alto de deserción y el grado de contracción de la población estudiantil en todos los programas del NFR es, al final, alto. A la fecha, sólo algunos de estos problemas han sido adecuadamente documentados, y los líderes del NFR quieren estudiarlos más a fondo. La industria y las agencias gubernamentales están interesadas en contratar a los graduados del NFR, particularmente en las áreas técnicas, pero es justamente en estos campos en los que actualmente la deserción estudiantil (por cualquier motivo) es la más alta.

El personal administrativo del NFR es relativamente reducido en número, considerando la diversidad del programa, las diferentes sedes de instrucción, las características de los estudiantes y el estado embrionario de la operación total. El presidente del NFR tiene plena confianza de que el colegio puede cumplir con sus planes y atraer a estudiantes adicionales (ampliar la matrícula) para posibilitar al NFR el ofrecer una gama más amplia de servicios a un costo más razonable. Los miembros del consejo administrativo se reúnen semanalmente para considerar asuntos de gestión que el colegio debe afrontar. La elaboración de la política

académica y asuntos relacionados está a cargo del Consejo del colegio, el cual se reúne mensualmente y está integrado por el decano, los cuatro directores de las divisiones académicas, un decano asociado, un estudiante, el bibliotecario y cinco profesores. Cinco comisiones permanentes nombradas por el presidente y aprobadas por el Consejo sirven a la comunidad académica del NFR.

Las facilidades de infraestructura del NFR, si bien algo dispersas por razones entendibles, son bastante modernas y espaciosas para tratarse de una institución tan joven. Hace tres años el NFR se mudó a una nueva megaestructura. Se retiraron cinco edificaciones más pequeñas, modulares y prefabricadas, pero relativamente modernas, para las oficinas de servicios comunitarios, de actividades estudiantiles, del servicio de mantenimiento y para el nuevo estudio de medios/televisión. Los locales del NFR se utilizan, en cierta medida, 15 horas por día durante 6,5 días por semana. La ocupación es alta pero no están congestionados. La biblioteca es pequeña pero está en crecimiento; posee un personal profesional reducido en número pero bien capacitado, y 20.000 volúmenes disponibles para uso de los estudiantes, y rápidamente se está convirtiendo en un centro de recursos de aprendizaje conforme se agregan nuevos medios.

La declaración original y única de la misión y de los objetivos del colegio, aprobada por el Sistema Universitario cuando se abrió el NFR, se presenta a continuación.

Misión y Objetivos del Colegio Superior Regional Nueva Frontera

El Colegio Superior Regional Nueva Frontera está dedicado a atender las necesidades de la comunidad relativas a servicios educacionales de varias clases. Al servicio del distrito regional, el colegio se propone ofrecer programas de transferencia de créditos y de carreras al nivel de graduación, cursos sin creditaje de duraciones diversas y servicios culturales y otros de diversa índole. Tres dimensiones especiales caracterizan al NFR: su primera preocupación es por las necesidades de la comunidad regional, es de particular importancia el desarrollo educacional y personal de sus estudiantes, y su deseo de prestar servicios educativos a un distrito extenso requiere del uso de varias modalidades de instrucción.

Con esta misión general como pauta, los objetivos específicos del NFR son los siguientes:

1. preparar bien a los estudiantes de grado del NFR para estudios avanzados en otras universidades o para un desempeño competente en la fuerza laboral;
2. promover el interés por el buen estado económico, ambiental y cultural de la comunidad entre la población local;
3. preparar a los estudiantes a desempeñarse correctamente en una sociedad democrática y a servir como líderes responsables; y

4. responder eficazmente a necesidades educacionales donde quiera que éstas sean aparentes en la región y en consecuencia ofrecer una amplia gama de programas.

El decano ha formado el grupo integrado por usted y otros colegas para funcionar como un equipo de planeamiento pre-estudio. Una acreditación será susceptible a revisión dentro de dos años. También en esa época, la Agencia de Acreditación de Tecnologías de la Ingeniería deseará revisar los programas de tecnologías de la ingeniería. Hoy tiene lugar la primera reunión del grupo, y a ustedes se les ha solicitado iniciar el trabajo de diseño del proceso de autoevaluación – las dimensiones e intenciones básicas, la secuencia general, los grados de participación, los datos necesarios y otros parámetros pertinentes.

El decano ha estado recolectando información que ha pasado por sus manos sobre las necesidades, problemas y oportunidades en el NFR. Algunos han sido indicados ya en este documento. Otros aspectos quedan por discernir en las semanas venideras. ¿Cómo? El decano ha mencionado que funcionarios de la administración central del Estado desean promover el planeamiento *intercampus* (entre varias instituciones) y la compartición de recursos. ¿Existen áreas evidentes relacionadas con el proceso de autoestudio en las que pudiesen realizarse esfuerzos conjuntos de utilidad para el NFR?

El NFR posee relativamente pocos datos disponibles sobre la eficacia de su programa, sobre seguimiento de estudiantes y otros temas por el estilo. La situación ha sido demasiado frenética hasta el momento como para permitir la realización de tales actividades. Los datos básicos sobre estudiantes y programas están, sin embargo, disponibles o pueden ser tabulados. Se sugiere a usted utilizar la guía de preguntas y la lista de confrontación de preguntas del diseño.

Disfrute usted de su primera reunión.

Caso 2: la Universidad Magnificante

La Universidad Magnificante (UM), una nueva universidad privada, fue formada e inició sus operaciones hace unos diez años en locales alquilados. Básicamente es la descendencia institucional del Profesor Magnus Lieder, quien creó la corporación, recolectó los recursos iniciales y, como rector, ha dirigido la universidad con firmeza y confianza desde esa época. Lieder es enérgico y relativamente carismático, y ha sabido atraer a varios hábiles colegas y lograr apoyo sustancial de varios tipos para la institución, la cual está registrada como una corporación independiente sin fines de lucro. Es la intención que la UM sea una “universidad de investigación tradicional”, pero con un enfoque particularmente marcado y relacionado al mercado en programas de bachillerato en leyes y administración de negocios, y varios otros programas. La matrícula inicial de cerca de 150 ha crecido rápidamente a más de 1200 estudiantes, principalmente

a tiempo completo. Los locales alquilados iniciales han sido reemplazados por un moderno edificio de aulas y oficinas, construido para la universidad con préstamos y los ingresos provenientes de los pagos de los alumnos por una corporación separada controlada por los miembros del directorio de fideicomisarios de la UM y arrendado a la universidad a tarifas comerciales corrientes. El directorio de la UM y el Rector Lieder tienen la certeza de que la institución crecerá a unos 5000 estudiantes en diez años más y luego se mantendrá este tamaño mientras la universidad consolida su posición y reputación. En aquel momento esperan poder agregar varios programas de maestría y por lo menos un programa doctoral. El documento relativo al planeamiento elevado al Consejo de Educación Superior, organismo responsable de la revisión de nuevas universidades privadas, incluye estas proyecciones pero dice poco respecto a la solidez esperada del mercado de reclutamiento de estudiantes para la UM, poco también acerca del nivel de los recursos necesarios para cosas como el crecimiento de la biblioteca y del personal a tiempo completo, y de otras fuentes de financiamiento diferentes a los pagos de los alumnos. El Consejo ha solicitado más información sobre estas materias.

El catálogo y los folletos publicados por la UM son documentos en papel lustroso preparados por profesionales en la materia y están llenos de fotografías de estudiantes felices, de profesores enseñando y de una biblioteca muy ocupada. El catálogo contiene una declaración de excelencia y "alta calidad" junto con una carta del Rector Lieder en la que proclama que la UM es la mejor universidad privada del país y aspira a ser la mejor de cualquier tipo en el país. El texto del catálogo promete "enseñanza personalizada y un ambiente intelectual altamente desarrollado para ofrecer un currículo creativo, cuya enseñanza está a cargo de algunos de los mejores y más cuidadosamente seleccionados profesores a ser encontrados en cualquier parte".

La declaración de la misión de la UM es como sigue:

La Universidad Magnificante es una institución de aprendizaje superior, investigación y cultura, que promueve el desarrollo del país a través de sus programas de investigación y enseñanza al nivel más alto posible de excelencia.

A la declaración de la misión le sigue una declaración de objetivos, la cual indica que la UM "impartirá enseñanza en las profesiones necesarias, otorgará títulos profesionales, realizará investigación y proveerá servicios a la industria". No se indica cómo la institución hará el monitoreo del logro de estos objetivos. Lieder les ha dicho a muchos visitantes a la UM que "sólo miren en derredor y los resultados serán evidentes".

El directorio de fideicomisarios de la UM está bien descrito en los documentos, parece operar legalmente y está integrado por los ejecutivos en jefe de la institución además de dos profesores muy conocidos de otras instituciones, dos industriales y un político muy conocido. Cuando se les pregunta acerca de

sus planes académicos y financieros, los miembros del directorio invariablemente ceden la palabra a Lieder para que responda. Está claro para todos que Lieder es quien maneja la institución. La que no está tan clara es la evidencia que sustente los planes y aseveraciones sobre crecimiento y excelencia a corto plazo.

Los ocho ejecutivos académico-administrativos de la UM son prominentes. Un vicerrector es un profesor relativamente experimentado y un académico recientemente retirado de una universidad estatal local. Todos los ejecutivos son entusiastas, apoyan totalmente a Lieder, y no cesan de elogiar a la UM, a sus planes, y a sus logros hasta la fecha. Muestran cierta preocupación al respecto de que el público en general no comprende a la UM y que pocos pares en el país están calificados para revisar la institución. Los ejecutivos ven a la UM como innovadora y extremadamente eficiente. Hablan de un dominio excelente de los aspectos financieros de la institución. Cuando se les pregunta acerca de evidencia de una buena enseñanza, del grado de satisfacción de los alumnos, y del desempeño en cuanto al aprendizaje y la escolaridad en la UM, los ejecutivos responden que comprenden la necesidad de estudiar estos temas y que los estudios se realizarán en algún momento, pero que ahora están ocupados en desarrollar la institución.

Los estudiantes de la Universidad Magnificante cubren una paleta que va desde aquellos con habilidad promedio a su ingreso hasta aquellos sin preparación alguna para las labores universitarias. Pagan altos costos (aranceles o pensiones estudiantiles) en comparación con otras instituciones y firman contratos anuales de pago. Si bien los datos son rudimentarios, cerca del 30% de cada clase entrante parece desertar durante su primer año en la UM, y al término de cinco años sólo queda alrededor de un tercio del grupo entrante original. Los estudiantes pueden seguir cinco programas —derecho, administración de negocios, psicología, ingeniería industrial y periodismo— de los cuales los dos primeros captan el 60% de los alumnos.

Hay diez profesores a tiempo completo, cinco de ellos son también los jefes de las escuelas (programas) de la UM. Todo el personal académico restante consiste de instructores a tiempo parcial provenientes de una amplia gama de otras instituciones y entornos —incluidos académicos muy conocidos y otros que no están preparados (o insuficientemente preparados) para enseñar las materias que se les ha asignado, por lo menos no en lo que respecta a una capacitación formal. El vicerrector académico, E. S. Guy, asegura a los visitantes que todos son “profesores entusiastas y muy eficaces”. No se han llevado a cabo a la fecha encuestas de retro-alimentación entre los alumnos. Ningún examinador externo ha leído publicaciones o comentado acerca de la preparación de los primeros graduados de la UM, quienes fueron despedidos en una ceremonia llevada a cabo hace algún tiempo, bajo una amplia cobertura por parte de los diarios y televisión locales. El dueño de la estación local de televisión es miembro del directorio de la UM y antiguo amigo personal de Lieder.

La UM ofrece en cierta medida servicios de asesoría y consejería a los estudiantes. Uno de los vicerrectores tiene horas de consulta dos tardes por

semana, y dos de los profesores a tiempo completo también atienden regularmente a los estudiantes. Algunos estudiantes se quejan de que frecuentemente se cancelan las horas de consulta. La biblioteca de la UM está abierta 10 horas al día, de lunes a viernes, y no hay horas de apertura en los fines de semana. La UM cierra completamente los fines de semana. Hay cerca de 5000 libros, pero se nota claramente que no fueron adquiridos pensando en las necesidades específicas de los programas. El bibliotecario explica que recorren la ciudad solicitando libros con el objeto de conseguir libros que los estudiantes necesiten. La mayoría de los alumnos usa la biblioteca para resolver sus tareas – no para acceder a los materiales bibliográficos. Las colecciones de derecho y negocios son las más grandes en la UM, pero requieren ser ampliadas y actualizadas.

La mayoría de las aulas y el laboratorio de ingeniería de la UM son relativamente modernos. Hay oficinas nuevas, cada una con tres o cuatro escritorios y sillas, para uso de los profesores, pero no se ven libros, ni evidencia de trabajo académico, ni actividad intelectual. Existe un programa extracurricular limitado: la proyección de una serie de películas organizada por un grupo de estudiantes y, ocasionalmente, charlas de conferencistas invitados.

La UM tiene un presupuesto balanceado y Lieder está orgulloso de ello. La institución posee un fondo creciente destinado a financiar su próxima edificación – un complejo consistente de un coliseo deportivo, un centro de estudiantes y una librería. El noventa y cinco por ciento de los ingresos en el año pasado provino de los pagos estudiantiles, y 8% de donaciones del sector privado. Setenta y cinco por ciento se gastó en remuneraciones; quince por ciento en materiales educacionales, equipamiento y contribuciones al fondo de capital para construcción. La UM adquirió 150 libros para su biblioteca. No se gastaron fondos en apoyo a la investigación.

La UM ha elevado una propuesta de creación de dos nuevos programas de carreras al Consejo de Educación Superior: un programa de diseño y uno de ciencias de la computación. El Consejo evaluará las propuestas cuando efectúe una revisión integral de la UM con fines de acreditación dentro de unos quince meses. No hay un programa evidente de extensión o de servicio público, pero en los planes está considerado un conjunto de cursos activamente rentables de ese tipo a iniciarse el próximo año.

La UM tiene la convicción de ser sólida y segura, eficaz y bien administrada. El rector considera que las debilidades de la universidad son las habilidades relativamente bajas de los estudiantes, la falta de ventaja competitiva para captar préstamos estudiantiles (crédito universitario, o fondos estatales destinados a buenos estudiantes; N. del T.), y el hecho de que la UM es una institución mal comprendida y merecedora de mayor simpatía pública.

Lieder ha requerido de usted que integre un comité de colegas profesores y administradores que le aconseje al respecto de la preparación para la revisión por parte del Consejo de Educación Superior. Uno de los profesores ha sugerido a Lieder que un proceso de autoevaluación sea la manera de prepararse. Lieder no ha tenido objeción pero quisiera saber lo que piensa el comité acerca de lo

que tal proceso involucraría y cómo sería de ayuda para la UM. La primera reunión tiene lugar el día de hoy. Está disponible una guía de preguntas del Consejo. Buena suerte.

Caso 3: la Universidad Occidental

La Universidad Occidental (UO) es una muy conocida universidad pública de investigación ubicada en los suburbios de una gran ciudad. Su campus, que alberga a 18.000 estudiantes en 30 programas diferentes, cinco de los cuales otorgan doctorados, ha sido expandido y bien financiado durante las últimas dos décadas. El cuerpo docente de la UO puede ser mejor descrito como netamente académico, compuesto por profesores muy dedicados a sus disciplinas, reacios de cualquier expansión del aparato administrativo o de sus prerrogativas, orgullosos de la trayectoria de la universidad y preocupados de lo adecuado que sea el apoyo al actual conjunto de programas. La UO es una universidad que goza de gran prestigio y que se ha esmerado en ganarlo y protegerlo, y que además ha sabido capear los ajustes financieros y otros relacionados con este aspecto durante la última década.

El Doctor Roberto Weaver ha sido el rector de la Occidental durante ya seis años; es un químico muy respetado y ha formado un sólido grupo de decanos y funcionarios de la administración central quienes han tenido la habilidad de superar la mayoría de las crisis de los últimos años. Han logrado credibilidad pública y han iniciado con buen pie un sistema de información de la gestión universitaria, el cual incluye datos sobre finanzas, estudiantes e infraestructura física. Aparte de cierta experiencia limitada en procesos de evaluación a nivel de programas (10 de los 30 programas han sido revisados), no se ha hecho prácticamente nada más en términos de ciclos de evaluación y planeamiento. La última tentativa de planeamiento tuvo lugar hace ocho años.

El rector Weaver y su alto equipo administrativo han dedicado la mayor parte de su tiempo y esfuerzo a elaborar planes para una campaña a gran escala de recolección de fondos externos destinados a implementar una estación de televisión, a realizar mejoras en la biblioteca, y a adquirir equipos de cómputo. Los profesores líderes en el senado universitario han cuestionado las prioridades de recolección de fondos, más particularmente cómo se establecieron estas prioridades. El presidente del senado universitario ha convocado a los miembros a una sesión para debatir acerca de la campaña y del planeamiento en general.

Hace cerca de cuatro meses el rector Weaver recibió un comunicado de la Comisión de Acreditación recordando a la UO que dentro de aproximadamente 18 meses debería tener lugar la renovación de su acreditación. Weaver conoce bien al director ejecutivo de la agencia, habiendo servido a la agencia como miembro de varios equipos de evaluación en años recientes. El cree conocer el proceso y no está preocupado por el status de la Occidental. Así, llamó a la oficina de acreditación para agradecer por el recordatorio y luego prontamente

“perdió” la carta en su escritorio por tres meses. Hace aproximadamente un mes el decano de artes y ciencias recibió un memorándum del vicerrector académico solicitándole encabezar un comité director para “manejar este “asunto” de la acreditación de la manera más simple posible, con el menor grado de desviación posible de las materias importantes actuales y de los esfuerzos de vital importancia en docencia e investigación de la Occidental”.

El decano citó a los miembros de su personal a una sesión – almuerzo en el comedor de la facultad junto con algunos profesores muy conocidos para elaborar un borrador de una propuesta simple para la agencia de acreditación acerca de cómo la Occidental planeaba abordar el proceso de la renovación. Básicamente, lo elaborado por la UO y luego remitido a la agencia con la aprobación del vicerrector y del rector era una carta de dos páginas en las que se hacía notar los logros y la posición de la Occidental, se mencionaba a sus varios evaluadores experimentados en acreditación en posiciones influyentes (quienes “conocen los estándares de la agencia y el proceso de evaluación”) y a su apremiante agenda de recolección de fondos privados y de proyectos especiales. La carta proponía, en el fondo, que la UO formase un comité para estudiar el “Uso de Computadoras en el Campus” (un estudio temático con un solo foco de concentración) y que se envíe un equipo apropiado de evaluación a visitar la Occidental dentro de aproximadamente un año para “ efectuar la revisión como fuere necesario y para discutir el asunto de las computadoras y de los planes”. El director ejecutivo de la Agencia de Acreditación inmediatamente rechazó la propuesta de la UO y pidió “un estudio cuidadosamente diseñado a la luz de los estándares de la agencia y del conocimiento por parte de la UO del grado en el que se hayan logrado sus metas y propósitos así como un escrutinio cabal y bien articulado de los asuntos que actualmente enfrenta la Occidental”. El director de la agencia reconocía el status de la UO y su deseo de no ser distraída de su importante trabajo; ofrecía el reunirse para negociar un acuerdo basado en una propuesta completa, la cual solicitaba se le fuese enviada en el transcurso del próximo mes.

A usted se le ha solicitado integrar un grupo recientemente formado compuesto por ocho administradores y profesores cuidadosamente seleccionados para adelantar los elementos básicos de un diseño de esas características. ¿Qué atributos especiales de la UO y de su agenda de necesidades básicas cree usted que deben ser considerados? ¿Qué decisiones propondría usted que se tomen a la luz de estos temas? ¿Podría usted describir el proceso en términos de la secuencia de pasos, de sus principales elementos, y de otras propiedades esenciales? Se ha formulado una guía de preguntas y una lista de confrontación para que le sirvan de ayuda.

Buena suerte.

(Fin de la sección de materiales relativos al diseño y al Taller de Autoestudio)

LA ORGANIZACION DEL PROCESO DE ESTUDIO

Los esfuerzos para organizar el proceso deben ajustarse a los planes (al diseño) elaborados por el grupo de planeamiento pre-estudio. Estos esfuerzos deberían fluir de manera natural de las selecciones hechas para el diseño y de la necesidad obvia de proceder tan eficiente y eficazmente como sea posible al propio proceso de estudio. La organización involucra la selección de personal, los papeles por desempeñar, los esfuerzos de orientación, las correlaciones, la comunicación y los recursos de varios tipos. Tiene que hacerse bien.

El Comité Director¹

Las estructuras establecidas para sustentar el autoestudio son dimensiones importantes del proceso. Usualmente la formación de un comité director es medular para el proceso de estudio; un comité que organiza el proceso a la luz del diseño acordado es frecuentemente el que selecciona a los grupos de trabajo y a sus miembros, y el que coordina las actividades en ejecución. El grupo de conducción es usualmente también el equipo clave para la interpretación de los resultados de los diversos sub-estudios y deliberaciones, así como para la formulación de las principales recomendaciones para el cambio y mejoras institucionales.

La composición del comité director frecuentemente es consecuencia natural de aquella del grupo de planeamiento pre-estudio. Durante el planeamiento pre-estudio es probable que algunos participantes desarrollen intereses específicos y que surjan líderes naturales. En todo caso, el jefe del grupo de planeamiento, tras consultar con los ejecutivos de la institución, posiblemente desee ampliar el equipo de conducción a la luz del diseño de la autoevaluación, de las tareas a abordar, y de las realidades políticas y humanas de la situación. Los siguientes temas deben ser considerados al formar el comité director.

1. ¿Quiénes son los líderes naturales en la institución o en el programa que posean buenas habilidades organizacionales y conceptuales?
2. ¿Qué sub-tareas deben realizarse dentro del estudio? Si el equipo director ha de tener miembros que también pertenezcan a cada sub-grupo principal,

1. Los términos "comité director", "grupo o equipo de conducción o dirección", "comité de diseño" y "grupo de planeamiento del autoestudio o autoevaluación" son usados todos como sinónimos a lo largo de este texto, tal como frecuentemente las instituciones hacen uso de ellos.

¿cuántos miembros serán necesarios? Recuerde que algunas de las labores pueden realizarse una tras otra y que no necesariamente se requiere de un comité para cada tarea.

3. ¿Cuáles de los líderes informales del cuerpo docente o del personal podrían ser miembros útiles e importantes del comité director, pertenezcan o no después a un subcomité o acepten o no cualquier otra asignación individual?
4. ¿Qué instancias deben estar representadas en el comité director? Recuerde que un cuerpo de representación amplia usualmente resulta demasiado grande y puede no ser capaz de dejar de lado sus propios intereses cuando lo que se requiera sea de interés institucional.
5. ¿Deben, o deberían, ser elegidos algunos miembros del comité por el senado universitario o por un grupo de gobierno comparable a nivel del programa? Si es así, el personal ejecutivo normalmente también debe designar a algunos miembros del grupo de tal manera que queden asegurados los niveles adecuados de conocimiento experto, la visión global necesaria, y el acceso a los datos y a ciertos servicios administrativos.
6. ¿Qué personas con habilidades y experiencia actualizadas y necesarias para la autoevaluación como lo son las pertinentes a planeamiento, organización, desarrollo, investigación, resolución de problemas, redacción, edición y otras están a disposición? Cuidado con los voluntarios que “lo hicieron la última vez”, a menos que se sepa que la última experiencia fue útil y valió el esfuerzo.
7. A veces, un grupo con más de 10 a 12 miembros resulta inoperativo. Aun cuando uno considere que algunos miembros puedan faltar a las sesiones, la presencia de los ayudantes y demás personal de apoyo ex officio puede ya ser causa de que el tamaño del grupo sea casi imposible de manejar. Mi preferencia es que el comité director de un autoestudio institucional consista de unos ocho miembros y que los ayudantes y visitantes entren y salgan conforme se les necesite. Para un autoestudio a nivel de programa usualmente es adecuado un grupo director de tres a cuatro personas.

Terminado todo el planeamiento y esbozados los ajustes que pudiesen ser necesarios, si los miembros del comité director son personas de reconocida fortaleza, y si los ciudadanos de mayor madurez en el campus se tienen confianza entre ellos mismos y están comprometidos a realizar la labor, entonces es mucho más probable que sí se logren alcanzar los objetivos del estudio.

El Coordinador

La persona que encabeza el grupo de conducción es usualmente también el coordinador global e, idealmente, la persona con las habilidades técnicas en manejo de grupos y en procesos de evaluación, como ya se discutió antes en la sección "Los Pre-requisitos" en este capítulo. El coordinador de un proceso de estudio a nivel institucional usualmente preside el comité director, orienta las actividades de los asistentes administrativos y de apoyo, y es el responsable permanente de elaborar propuestas para el proceso. Frecuentemente el coordinador recibe como compensación a sus labores la reducción a la mitad de su carga de trabajo normal. Algunos procesos pueden requerir más. El trabajo del coordinador es un encargo administrativo de gran magnitud que es de considerable importancia para la institución.

El Trabajo del Comité Director

La Figura 11 (ya vista antes en este capítulo) es una representación diagramática de un proceso de autoestudio completo. En ella, la labor del comité director se ilustra tanto en lo correspondiente a la etapa organizacional como a la ejecución del estudio. La función del comité director es crucial; el comité es el elemento central y unificador en el proceso.

En el caso de unidades o procesos pequeños en los cuales sólo un grupo está a cargo de la conducción del proceso, las funciones del comité director y muchas otras actividades son asumidas por ese grupo. En algunos estudios a nivel de programa, las funciones de coordinador y de experto técnico pueden ser desempeñadas por alguien de la institución matriz vinculado al grupo local de estudio del programa (y quizás a otros grupos también, durante el mismo período). En ese caso, un jefe del comité local de estudio del programa trabaja en estrecho contacto con el experto externo. La persona externa también procura el acceso a, y hasta puede dirigir u organizar la provisión de, servicios de datos, encuestas, otros consultores y ayudas por el estilo. Un esquema así se ilustra en la Figura 15.

Durante la etapa de organización el comité director debe convertir el diseño desarrollado durante el planeamiento pre-estudio en las labores, funciones, estructuras y secuencias de actividades que constituirán el proceso de autoevaluación. Uno de los primeros temas a considerar es la posible asignación de partes de la labor total a grupos y a individuos. Es en este punto que la modalidad de "formemos una comisión", tan prevaeciente en universidades e instituciones similares, puede ir demasiado lejos. La noción de que algunas tareas pueden ser

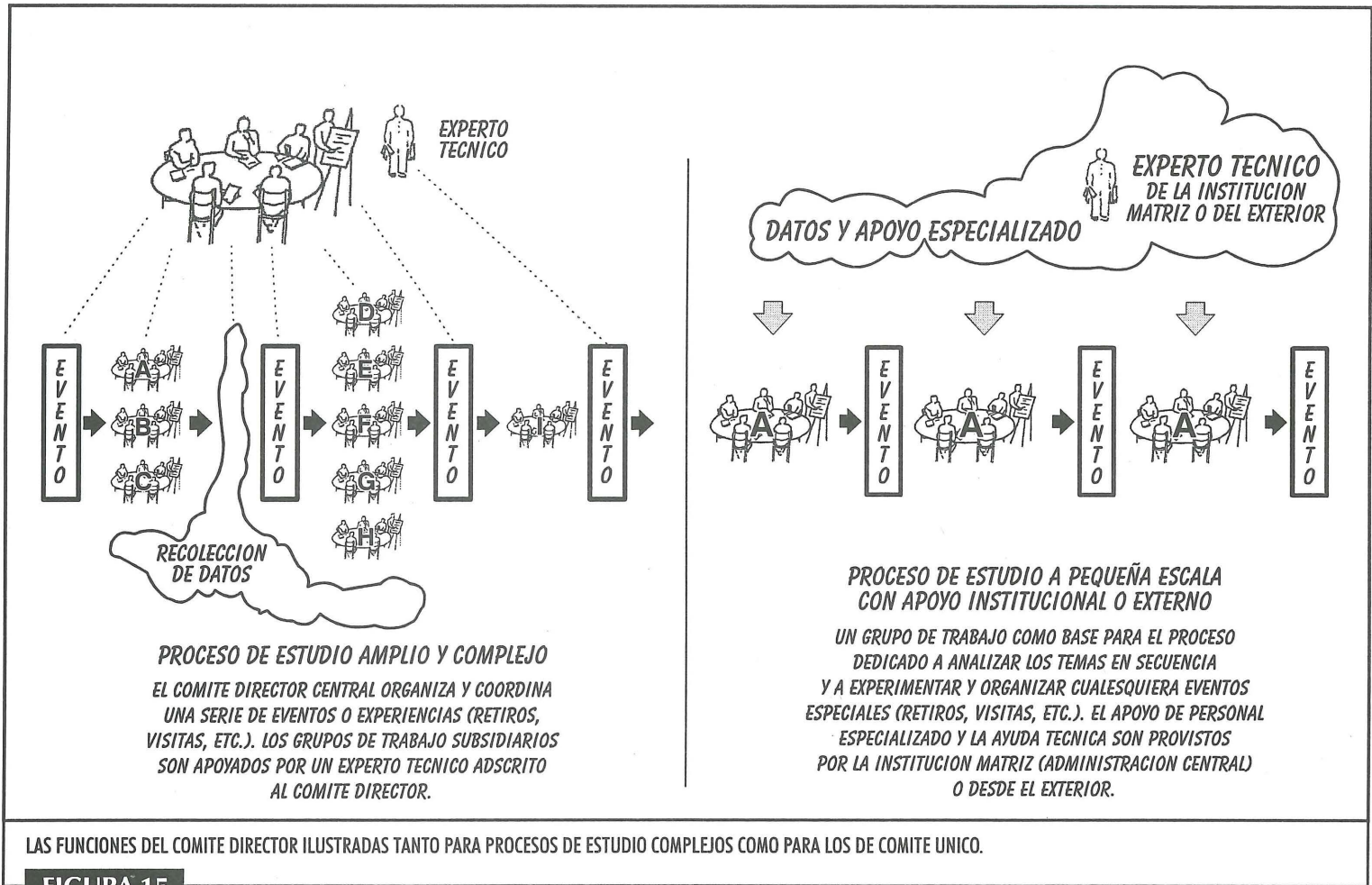


FIGURA 15

efectuadas mejor por individuos no es inconsistente con el deseo de ofrecer una amplia oportunidad de participación en el proceso – y grupos de trabajo son una forma excelente de lograr este objetivo. La recolección de datos, la elaboración de borradores sobre la posición actual y, cuando el tiempo es corto y cuando hay ausencia de una buena habilidad de liderazgo de grupos, también la resolución de manera creativa de ciertos problemas, son todas actividades frecuentemente mejor llevadas a cabo por individuos. Los grupos son efectivos cuando los asuntos o interrogantes son complejos, cuando existe la necesidad de estimular la sensación de “propiedad” a través de la participación en la formulación de soluciones o de nuevas ideas por parte de quienes deben efectuar los cambios recomendados, y cuando se dispone de tiempo suficiente. Una combinación de breves asignaciones individuales con encargos bien definidos, del uso cuidadosamente planeado en secuencia de grupos de trabajo, dirigidos por líderes enérgicos y bien capacitados, y de actividades o certámenes especiales (talleres, visitas, etc.), constituye la mejor forma de abordar un proceso de autoevaluación o de planeamiento.

Teniendo estos puntos en mente, el comité director procederá a definir las tareas a realizar, los grupos de trabajo a formar, y la función de cada miembro del comité director como persona de enlace con uno de los grupos de trabajo. El comité global y demás estructuras del proceso de autoevaluación deben mantenerse lo más simples y reducidos que sea posible. La mayoría de las grandes estructuras es difícil de coordinar y de utilizar eficazmente.

El comité director debe inicialmente establecer una cronología para el proceso, tal como la que se ilustró antes para la Universidad ABC en este capítulo. Luego el grupo debería añadir más detalles, incluyendo una secuencia cuidadosamente desarrollada de actividades que fluya de manera natural de las características de las labores y que permita el empleo más eficiente de los recursos humanos. Esto es, algunas tareas *deben* estar terminadas antes que otras empiecen; a algunas les puede ir mejor luego de que estén disponibles servicios, energía psicológica o ciertos datos para que procedan. En cualquier caso, deben formularse la cronología y establecerse plazos y fechas límite.

El grupo de conducción debe ahora empezar a seleccionar a los jefes de los grupos, crear los grupos de trabajo y compilar un encargo claro y por escrito (o términos de referencia) para cada grupo de trabajo (*véase la Figura 16*) para su distribución, quizás durante una sesión de orientación en la cual los miembros de los grupos puedan discutir sus funciones, verlas a la luz del diseño global, formular preguntas y concertar la ayuda necesaria. El comité director debe luego hacer la provisión para la capacitación o entrenamiento que pudiesen ser necesarios para los líderes de grupo (en habilidades de liderazgo, formulación de preguntas, resolución de problemas y comunicación) y para la obvia asistencia técnica durante las primeras etapas del trabajo.

Nombre del Comité: Admisión y Servicios Estudiantiles.

Miembros: Sr. Benjamin Beaver, Presidente (No. tel.; dir. postal y electrónica)
Dra. Augusta Windley (No. tel.; dir. postal y electrónica)
Sra. Faith Biltmore (No. tel.; dir. postal y electrónica)
Dr. Noah Newsome (No. tel.; dir. postal y electrónica)
Dr. John Goodley, Enlace con Comité Director (No. tel.; dir. postal y electrónica)
Sra. Inger Svenningsen (No. tel.; dir. postal y electrónica)
Sr. Rick O'Brien (No. tel.; dir. postal y electrónica)
Dr. Alfredo Evaluna (No. tel.; dir. postal y electrónica)

Encargos:

1. Revisar las políticas y procedimientos de admisión a la luz de la misión y objetivos institucionales (o del programa) y del desempeño en el pasado de los estudiantes. Recomendar cualesquiera cambios.
2. Revisar los objetivos de la División de Servicios Estudiantiles y evaluar la eficacia de los servicios prestados a los estudiantes en función de estos objetivos, todo ello a la luz de los datos adjuntos respectivos a los estudiantes (ingresantes, por primera vez y por traslado, no tradicionales, discapacitados, etc.). Recomendar cambios cualesquiera en políticas o servicios.

Materiales a Procurar:

1. Compilaciones exhaustivas de datos sobre el proceso de admisión y el cuerpo estudiantil referidos a los últimos tres años.
2. Descripción de los procesos de admisión, de la organización de la oficina y de su personal.
3. Descripción de cada oficina o unidad de servicio estudiantil incluyendo objetivos, asignación de personal, presupuestos y niveles de actividad. Informes anuales de cada oficina.
4. Cualesquiera encuestas previas sobre eficacia o datos respecto al seguimiento de los estudiantes.

Instrumentos Sugeridos:

Aspectos de la encuesta general de los estudiantes (consultar al Comité Director acerca de los aspectos a estudiar). Entrevistas a los líderes estudiantiles. Entrevista

en grupo bajo un enfoque concreto a los estudiantes avanzados. Recurrir al uso del boletín estudiantil para recolectar opiniones.

Recursos Adicionales:

1. Materiales relativos al Plan Maestro.
2. Políticas declaradas respecto a la admisión y declaración de objetivos de la División de Servicios Estudiantiles.
3. Lineamientos de servicios estudiantiles del Consejo para el Avance de Estándares y de otras organizaciones nacionales y agencias de acreditación.

Fechas a Observar:

Orientación: _____

Informe de avances a
presentar el: _____

Presentar plan de
actividades y necesidades: _____

Borrador de informe a
presentar el: _____

UN EJEMPLO DE UN "ENCARGO" (O TERMINOS DE REFERENCIA) PARA UN GRUPO DE TRABAJO. —

FIGURA 16

Antes de comisionar al primer grupo de trabajo y de dar inicio a las primeras etapas del proceso, el comité director debe asegurarse de que la institución proveerá los recursos necesarios para efectuar las labores, incluidos la asistencia de personal especializado, viajes, imprenta, procesamiento de datos y mecanografía, así como el acceso a materiales y archivos y la ayuda para interpretar éstos. Lo ideal sería establecer un presupuesto, el cual sería administrado por quien presida el comité director, y disponer el acceso a un sistema computarizado de edición de textos. Este tipo de capacidad es ideal para procesos de estudio que involucran grandes cantidades de materiales de texto, minutas, tablas, instrumentos, informes y tablas de secuencias.

Finalmente, los miembros del equipo de conducción deben planear cómo van a colaborar con los grupos de trabajo para que se comuniquen entre ellos y se

evite la duplicación de esfuerzos. Tales mecanismos permitirán al comité director el mantener consciente a toda la comunidad académica de las actividades, progreso y necesidades del proceso. Mediante estos mecanismos, el comité director solicitará la alimentación de información y promoverá la reacción y discusión relativas a los asuntos en cuestión. Se han utilizado varios medios para lograr esta comunicación: miembros en común en el comité director y en los grupos de trabajo; informes presentados en las reuniones del cuerpo docente; boletines informativos; minutas escritas breves de los grupos de trabajo (informes del progreso a la fecha, solicitudes de apoyo) transmitidas por correo electrónico a todos los miembros de la comunidad; reportes periódicos en el boletín institucional, incluyendo fotografías, listas de miembros y breves declaraciones respecto al progreso del trabajo; y sesiones abiertas de los grupos de trabajo debidamente publicitadas.

Una de las labores de conducción merece aquí una mención especial. El equipo director debe coordinar y quizás aprobar todos los esfuerzos de recolección de datos, en especial todos los instrumentos “hechos en casa” u otros para tal fin (véase el Capítulo 4). Tal coordinación es necesaria para proteger a empleados inocentes a cargo de los registros, a ayudantes del centro de cómputo y a quienes posiblemente tengan que responder a cuestionarios. Así, una única solicitud de información puede suplir las necesidades de varios de los posibles grupos de trabajo. Cada instrumento puede ser revisado o adaptado por profesionales del comité director antes de ser aplicado.

La Importancia de la Labor del Personal Especializado

Dos décadas de experiencia en autoevaluación y otros procesos relacionados con ella me han convencido de que una labor adecuada del personal especializado es absolutamente esencial (N. del T.: la expresión “personal especializado” es una traducción no muy exacta del término inglés *staff*, que se refiere a un grupo de personas dedicado a una tarea especial bajo la supervisión de un jefe; no existe un término equivalente exacto en español). Tanto el comité director como las comisiones que éste forme y monitoree deben tener ayuda. Deben disponer de los datos y materiales descriptivos que necesiten para empezar a trabajar, así como de ayuda para interpretarlos. Necesitan de toda una gama de servicios, cuya provisión con demasiada frecuencia es requerida o esperada de quienes presiden los comités de estudio y no poseen experiencia en negociar con el “pantano” administrativo. El no procurar estos servicios a los equipos de trabajo es una actitud miope, onerosa en varios aspectos, y en general destructiva de la moral y perjudicial para el desempeño de los grupos de trabajo. Es más, estoy convencido

de que nuestras organizaciones, en general, utilizan a sus comités y grupos de trabajo de manera inapropiada. A los grupos usualmente se les ofrece “asistencia cuando se necesita”, aunque ellos frecuentemente no se dan cuenta de lo que necesitan. Es posible que se les ofrezca datos, sin la debida interpretación, o que se les solicite definir independientemente sus requerimientos de datos y recolectarlos ellos mismos – un procedimiento por demás ineficaz.

Lo que yo recomiendo, y lo que instituciones creativas han descubierto, es que los grupos de trabajo debieran suministrar la capacidad intelectual, las interpretaciones especiales, las conclusiones, las recomendaciones y los compromisos para el cambio. Es responsabilidad del personal administrativo profesional de la institución el brindar apoyo a los grupos para efectuar estas acciones. Cuando se da este apoyo el personal administrativo profesional se siente más contento porque los grupos reciben información útil, y los jefes y miembros de los grupos de trabajo se complacen porque no se espera de ellos efectuar tareas que no debieran hacer, y que frecuentemente no pueden hacer bien. En consecuencia, pueden hacer un mejor trabajo y de mayor alcance. Un ejemplo de un “encargo” para un comité que cuidadosamente discrimina entre las funciones del personal administrativo y los deberes del comité se presenta en la Figura 16. Nótese que al comité descrito en el “encargo” se le *provee* la descripción del área o servicio que se le pide examinar. En mi experiencia, los grupos de autoevaluación frecuentemente invierten demasiado tiempo y esfuerzo recolectando y redactando descripciones. El personal administrativo realiza mejor este tipo de trabajo. El comité puede decidir aumentar o refinar la descripción, pero no se le debe pedir a un grupo hacer lo que un individuo bien informado usualmente puede hacer mejor.

Cuando el comité director de autoevaluación lleva al proceso de estudio a la etapa operativa –esto es, cuando se empieza con las primeras actividades (frecuentemente, pero no siempre, consistentes en una revisión de los objetivos y de los logros)– el comité debe comenzar a coordinar la labor de los individuos y de los grupos de trabajo. En este momento, el comité director debe llevar a cabo muchas actividades importantes: brindar asistencia a los grupos de trabajo, resolver cualesquiera problemas que surjan, seleccionar personas adicionales para las labores, eliminar tareas repetitivas, coordinar las necesidades de información, motivar a las personas a completar tareas, informar sobre el progreso y representar a quienes trabajan en el proceso frente a la comunidad académica en general, y proporcionando de manera general todo lo necesario para cumplir con las intenciones del proceso de autoestudio.

CAPITULO 4

Cómo Llevar a Cabo Procesos de Autoevaluación

El potencial para generar entusiasmo por los procesos de autoevaluación reside en la preparación, pre-requisitos (incluidos cualesquiera incentivos) y en los pasos de diseño discutidos en el Capítulo 3. A través de los esfuerzos del equipo director y de los líderes de cualesquiera grupos de trabajo debe satisfacerse este potencial con un proceso que sea bien dirigido y enfocado a los asuntos importantes. El proceso de autoevaluación puede ser impulsado por el hecho de contar con información útil y oportuna y por actividades que permitan la indagación y estimulen a profesionales ocupados a forjar soluciones creativas en su propio interés y en los intereses de sus estudiantes y otros clientes. Las secciones siguientes explorarán cómo enriquecer el proceso de autoevaluación de estas maneras.

Si retornamos al modelo general del proceso de autoevaluación previamente presentado en la Figura 11, debemos tener en cuenta que ahora ya estamos hablando del meollo del proceso, los pasos y actividades en los que tienen lugar el aprendizaje, el “descubrimiento” de las condiciones reales y el experimentar las percepciones de otros, y el compromiso con nuevas formas de comportamiento para llevar a cabo los cambios acordados. Una manera de examinar las formas de lograr todo esto es la de considerar las tareas inherentes a las actividades de autoevaluación y así tomar mayor conciencia de las habilidades requeridas y de los tipos de actividades que podrían ser de ayuda para lograr los resultados deseados.

LA NATURALEZA DE LA LABOR: TAREAS Y HABILIDADES

Para lograr el propósito del autoestudio –mejorar al programa o a la institución, evaluar y resolver problemas, revisar los objetivos y estudiar su consecución– deben efectuarse las siguientes tareas:

- el proceso de estudio debe ser administrado competentemente;
- se deben revisar los archivos y registros;
- se deben confeccionar los datos e información tomados al interior de la institución;
- se deben recolectar hechos y opiniones individuales al interior y frecuentemente al exterior de la institución;
- se deben formular preguntas;
- deben buscarse respuestas a las preguntas y soluciones a los problemas;
- deben generarse nuevas ideas;
- se debe lograr el consenso respecto a algunas de estas ideas;
- los materiales deben ser elaborados;
- debe haber discusión al respecto de estos materiales;
- deben buscarse opiniones y reacciones expresadas por escrito;
- debe hacerse la edición de todo lo acumulado;
- deben elaborarse los documentos finales;
- deben sostenerse debates serios y abiertos con visitantes altamente calificados;
- los resultados deben ser discutidos e implementados, frecuentemente a la luz de estrategias desarrolladas durante el proceso; y
- se deben hacer los arreglos necesarios para monitorear la implementación.

También puede pensarse en otras maneras de efectuar el trabajo en un proceso de autoestudio. Algunas actividades son *administrativas*, otras son actividades de *recolección*. Algunas tareas tienen como intención *educir reacciones, explorar y revelar nuevas perspectivas o soluciones*. Otras labores consisten en *producir y utilizar resultados escritos u otros y en ganar la aceptación de lo actuado, en conseguir el financiamiento y efectuar otros arreglos a través de la negociación*.

Evidentemente, algunas de estas tareas pueden ser mejor realizadas por individuos, trabajando ya sea solos o como parte de un grupo. Otras labores son mejor efectuadas por un grupo. Por ejemplo, los miembros de un grupo de trabajo

encargado de estudiar la naturaleza de las experiencias de los estudiantes de una institución en años recientes podrían decidir, como grupo, el planteamiento general de su labor. Luego podrían solicitar a una persona que elabore una agenda por escrito y a otra a reunirse con los representantes estudiantiles. El grupo podría solicitar al registrador o al funcionario encargado de la investigación institucional realizar un análisis del “desgaste” de la cohorte (un estudio acerca del grado de retención o de deserción de los estudiantes a lo largo del tiempo, todos los cuales han ingresado a la institución o al programa al mismo tiempo, en la misma cohorte o leva) para dos clases o promociones recientes. El grupo podría pedir a un miembro explorar los instrumentos disponibles para recolectar las reacciones de los estudiantes a sus experiencias en la institución respecto a programas, servicios y otros. El comité director, sin embargo, podría también contratar a ciertas personas para realizar algunas tareas, como la de recolección de datos que servirían a varios grupos de trabajo o para proyectos de edición. Los resultados podrían luego ser repartidos entre todos los profesores del programa y oficinas operativas o comisiones regulares de la institución.

LA UTILIZACION EFECTIVA DE GRUPOS DE TRABAJO

El empleo intensivo del comité o grupo de trabajo en la conducción de autoestudios puede llevar a una mejora sustancial de la organización porque conlleva un alto grado de participación del personal, reduce el riesgo de distorsión de los objetivos por parte de individuos, y posiblemente profundice el compromiso con el cambio en los miembros del personal. Pero el confiar demasiado en el empleo de grupos de trabajo puede también traer consigo grandes problemas. El eslabón débil en una autoevaluación que por el resto está bien diseñada, es internamente motivada y potencialmente útil puede algunas veces ser la falta en los miembros del grupo de las habilidades necesarias para resolver problemas y hasta para desempeñarse bien. Cuando se emplea un grupo para resolver un problema, sus miembros deben poseer las habilidades para aclarar problemas, explorar alternativas, identificar a los mejores recursos en el grupo, y desarrollar y elegir soluciones creativas.

Muchos grupos abocados a procesos de estudio, o inclusive comisiones permanentes de gobierno institucional, no funcionan bien. El liderazgo frecuentemente se asigna por las razones equivocadas, y los académicos no están capacitados en las habilidades que necesitan para trabajar bien con grupos. Frecuentemente el funcionamiento de comités está tipificado por: malversación del tiempo, insuficiente planeamiento “pre-tarea”, patrones ineficaces de comunicación, apoyo inadecuado por parte de personal especializado, y procesos de decisión pobres

(identificación, esclarecimiento y resolución de problemas). Los mejores recursos del grupo pueden no ser ni siquiera utilizados; las soluciones propuestas pueden no ser las mejores respuestas. Los miembros del grupo frecuentemente se emplean inapropiadamente, pueden fácilmente prevalecer los intereses creados, y rara vez se genera el clima necesario para actuar en cuanto a las soluciones.

Para que los grupos funcionen bien, un proceso de estudio requiere de líderes apropiadamente seleccionados y capacitados, además de varias personas que posean la habilidad de diseñar y dirigir esfuerzos a nivel de grupo. Existe entonces una función para el grupo de planeamiento pre-estudio o para el de conducción que consiste en asegurarse de que los grupos funcionen bien. Los miembros del grupo pueden efectuar un inventario informal de las personas en el campus que puedan dirigir grupos o ayudar a formar líderes de grupo. Los departamentos de psicología y los programas de trabajo y gestión social son fuentes apropiadas para encontrar a tales personas. También la industria local puede ser de ayuda. Las empresas grandes usualmente tienen un director de capacitación de personal, quien establece y organiza programas de capacitación para líderes de grupo y talleres de entrenamiento de equipos, así como sesiones para desarrollar la habilidad de escuchar, la de contribuir al desarrollo empresarial, y la de resolución de problemas. Así por ejemplo, varias organizaciones nacionales en los Estados Unidos ofrecen dicha capacitación. Un ejemplo de ello son los Laboratorios Nacionales de Capacitación (*National Training Laboratories*) en Bethel, Maine, los cuales ofrecen toda una gama de oportunidades de capacitación en manejo de grupos y otros aspectos administrativos. Finalmente, las principales universidades suelen tener programas de desarrollo del personal a través de cursos cortos de capacitación que podrían ser valiosos a los líderes de grupo y para quienes deban resolver problemas en los procesos de autoevaluación.

Aun cuando el entrenamiento en habilidades especiales de manejo de grupos puede ayudar bastante en el proceso de estudio y hasta ser la primera ganancia atribuible al esfuerzo de autoevaluación, cualquier institución puede llevar a cabo todo lo siguiente sin necesidad de sesiones especiales de capacitación.

1. *Promuévase la confianza y la voluntad de correr riesgos a través de un mejor conocimiento y un mayor entendimiento entre los miembros.* En la reunión inicial de cualquier grupo de trabajo se debería incluir un ejercicio introductorio lo suficientemente profundo y motivador para ayudar a romper barreras interpersonales. Un biólogo puede desconfiar de un científico social hasta el momento en que descubre que éste también está interesado en la navegación a vela, al igual que él, y que, claro, "el tipo es una excelente persona". Una comida, una reunión social, un partido de golf o de tenis pueden hacer maravillas en romper el hielo de la actitud fríamente profe-

sional, o por lo menos recelosa, que los académicos usualmente asumen al integrarse a un grupo.

2. *Planéese y diríjase bien cada sesión del grupo* (véase el Capítulo 1). Se debe elegir a los líderes de grupo de acuerdo, en parte, a su habilidad de promover un funcionamiento eficaz del grupo. Además de planear bien cada sesión, ellos deben *conducir* la sesión. Deben promover la participación a través de preguntas frecuentes dirigidas a los miembros del grupo y estimular el escuchar a los demás, así como resumir continuamente lo debatido con el objeto de mantener el enfoque de las discusiones y de dar pautas para desarrollar soluciones creativas. Los líderes de grupo deben aplicar varias técnicas bien definidas para el debate, y no sólo hablar sin objeto determinado o simplemente guiar la discusión. Algunas de las técnicas disponibles consisten en organizar “lluvias de ideas”, sub-grupos, debates, análisis de casos y en el uso de estímulos externos (visitantes e información comparativa). Otras consisten en el uso de diagramas, exposiciones visuales y sumarios. Frecuentemente son de ayuda el emplear de manera creativa al personal de apoyo y el uso amplio y apropiado de datos e información. La aplicación de dichas técnicas permite al líder de grupo estimular a los miembros a dirigir sus talentos y conocimiento experto a la resolución de los problemas en cuestión.

3. *Elabórese cuidadosamente la cronología de las reuniones*. No se trata de reunirse por el sólo hecho de hacerlo. Un buen grupo de trabajo congrega a las personas apropiadas en el momento apropiado y con la información apropiada para tratar los asuntos realmente importantes. Si falta uno de estos componentes, pospóngase la reunión hasta disponer de todos ellos.

4. *Téngase en cuenta la dimensión psicológica en lo que concierne al grupo de trabajo*. Es más conveniente programar actividades breves pero intensivas de manera que los participantes vean claros el comienzo y el fin de cada actividad. Un encargo de servir en un equipo de trabajo durante 18 meses puede traer como consecuencia la pérdida de interés. Es preferible con mucho dar asignaciones para resolver un problema o estudiar una función durante un período de un par de meses – aun cuando el grupo deba reunirse seis veces por medio día cada vez.

Los líderes y los planeadores deben *compartir el contexto y los resultados* de cualesquiera actividades de recolección de información con todos aquellos quienes participan en el proceso. Si se considera que los miembros del grupo de trabajo merecen participar en el autoestudio, también merecen entonces

una orientación apropiada y una explicación cabal de cómo fue recibido y utilizado su trabajo. Manténgase constante la comunicación y las personas responderán positivamente.

Recuerde y recompense. No siempre es posible agradecer a cada una de las personas que participan en un proceso o a quien hace un muy buen trabajo durante una reunión en particular con una recompensa monetaria o con una promoción. Pero frecuentemente la mejor recompensa es un sincero muchas gracias por un trabajo bien hecho, o una recomendación incluida en su expediente personal, o reconocimiento público. Si la autoevaluación ha de ser un proceso permanente —y si se desea que las personas se comprometan cada vez más con su programa o con la institución— estas recompensas son imperativas. Por supuesto, también es muy correcto el reconocer públicamente una participación valiosa.

5. *Ténganse en cuenta las dimensiones políticas.* Las instrucciones del líder deben ser claras, enérgicas y repetidas varias veces y de diversas maneras. Deben asignarse los fondos para el esfuerzo de autoestudio, pues de otra manera algunos miembros del cuerpo facultativo no lo tomarán en serio. Empléese una combinación de grupos de trabajo “naturales” (el usual equipo de trabajo de los miembros – v.gr. su departamento académico) y de grupos mixtos, con miembros pertenecientes a diversas ocupaciones o unidades. Ciertas labores pueden realizarse mejor bajo las circunstancias usuales, en tanto que otras requieren del impulso adicional proveniente de experiencias, trasfondos y puntos de vista opuestos. Asegúrese de involucrar tanto a representantes de la estructura de poder formal como de la informal.
6. *Los aspectos técnicos y de procedimiento son importantes.* Los procesos de autoevaluación son complejos, importantes y requieren de una gran inversión de tiempo. *Tienen* que recibir el apoyo adecuado por parte del personal especializado. Un cierto grado de descarga de otras labores para un coordinador académico es un requisito mínimo. Igualmente son necesarios el apoyo técnico y de procesamiento de textos, servicios de datos e información, tiempo de cómputo, y una atención prioritaria a las labores del autoestudio. En el “negocio” de la autoevaluación no hay “almuerzos de cortesía”.

Empléese la secuencia apropiada de actividades. Ciertas labores deben seguir a otras; si todos los comités empezasen a reunirse desde el primer momento, y aun cuando varios de ellos deban utilizar los resultados de uno de los grupos, se malversaría mucho tiempo. Los miembros recientemente integrados a un grupo de trabajo pueden asistir quizás a tres frustrantes

reuniones antes de que descubran la naturaleza del problema. Por el contrario, un comité director puede prever la mayoría de estos problemas. *Asigne a la persona apropiada la labor apropiada en el grupo de trabajo.* Desilusiona el recontar cuántas veces se le ha pedido a un joven instructor de música manejar cifras presupuestarias o a un profesor de ingeniería industrial, quien hubiese podido contribuir de manera valiosa a la dirección del proceso, el integrar un comité dedicado al inventario de la biblioteca. El uso correcto de los recursos humanos involucra el conocerlos, tener una buena comunicación, dar encargos y sostener discusiones, y el probarlos. Un uso así rara vez puede ser el resultado de métodos "a la rápida", no participativos, o sólo aceptables políticamente, para la asignación de recursos humanos.

FOCOS DE ESTUDIO PARA LOS GRUPOS DE TRABAJO

La configuración exacta de los grupos de trabajo y de otros encargos variará de acuerdo al diseño del estudio; la asignación de los grupos depende del tipo de proceso a realizar.

Un proceso de autoevaluación coordinado y planeado a gran escala para una institución completa u otra entidad académica grande emplea usualmente de 9 a 12 grupos de trabajo, los que laboran de acuerdo a cierta secuencia y están encargados de considerar el estado, fortalezas, debilidades, problemas y recomendaciones para las áreas siguientes:

- metas (o misión, metas y objetivos);
- el cuerpo estudiantil u otros clientes;
- el personal facultativo o profesional y cómo se desempeña;
- el programa o plan curricular;
- el proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, entorno y eficacia);
- servicios estudiantiles o servicios especiales a clientes;
- servicios académicos o relativos al programa (posiblemente exista un grupo diferente para alguna biblioteca o centro de estudios especial);
- el perfil académico y de investigación (productividad, entorno y áreas que presentan fortalezas o necesidades);
- servicios administrativos (incluida la planta física);
- organización y gobierno institucionales (formulación de políticas y toma de decisiones);

- finanzas;
- investigación (si ésta es un objetivo institucional);
- servicios de extensión pública (o educación continua o servicios a la comunidad); y
- logro de metas.

Nota: estas áreas concuerdan muy bien con los elementos básicos de cualquier conjunto de criterios o estándares de acreditación.

Un estudio menos global puede concentrarse en sólo algunas de estas áreas, puntos o estándares, según sea el caso. Dicho estudio puede también emplear grupos de trabajo por períodos diversos para explorar a fondo ciertos temas, de acuerdo al diseño en particular desarrollado para el proceso de evaluación. Así por ejemplo, pueden ser de especial interés el gobierno institucional, el planeamiento financiero, la relación entre una o más dimensiones de los programas, y la eficacia de éstos, de tal manera que a estos puntos se les prestaría especial atención. Los planteamientos o esbozos de informes de autoevaluación que se presentan más adelante en este capítulo y los de diseño en los Capítulos 3 y 5 reflejan diversos énfasis y configuraciones para los estudios.

En algunos casos, relativamente raros, el empleo de grupos de trabajo especialmente formados para el fin en mente puede no ser apropiado al proceso de estudio. Más bien, el enfoque de dicho proceso puede estar dirigido a la identificación de problemas por parte de equipos “naturales” de trabajo, al empleo de comisiones existentes y a la asignación de tareas a individuos y a talleres cortos especiales.

PUNTOS DE PARTIDA PARA EL DEBATE Y FUENTES DE AYUDA

En tanto que la médula del proceso presentada en la Figura 11 es lo *sustancial* del trabajo de grupos, ¿cómo debe actuar uno para comenzar a investigar estos temas o áreas claves? ¿*Dónde* encuentra uno los lineamientos específicos para dar forma al trabajo de los grupos? A continuación, algunas sugerencias al respecto.

1. Algunas de las ideas básicas por debatir están contenidas en el diseño de la autoevaluación, en el encargo específico dado al grupo de trabajo, y en los informes de cualesquiera reuniones de diagnóstico pre-diseño durante las cuales se hubiesen identificado problemas y temas claves. Estas reuniones y la toma de decisiones respecto al diseño se ven más eficientemente efec-

tuadas en instituciones que han sabido cómo adaptar sus sistemas de información al uso de nuevos paquetes de “software” computacional que permiten obtener rápidamente referencias sobre las áreas que requieran de particular atención en el estudio.

2. Las metas y objetivos del programa, servicio u otra actividad a ser estudiada por el grupo de trabajo representan lo que la institución espera de la unidad operativa. Dichos objetivos son un punto de partida esencial y el cómo alcanzarlos es materia de discusión con clientes y profesionales.
3. Cualesquiera informes anuales, informes de consultores o de equipos de revisión, u otros documentos del programa suelen revelar cuáles son las preocupaciones, los problemas, los puntos en cuestión, las actividades generales, las dimensiones y los perfiles humanos y otros.
4. El catálogo institucional o del programa y cualquier documento relativo al plan maestro son lectura básica y proveen un marco de referencia para la actividad.
5. El documento relativo a la última autoevaluación y el informe de cualesquiera visitantes son, por supuesto, buenos puntos de partida.
6. La lista de estándares y la guía de autoestudio de cualquier agencia regional o profesional de acreditación con la que el programa esté relacionado son de gran ayuda. La Figura 17 presenta el planteamiento de una muestra de estándares generales de acreditación.
7. Un punto de partida útil pueden ser los materiales de cualquier sociedad profesional relacionada. En los Estados Unidos existe una amplia gama de lineamientos y ayudas para el estudio de áreas de servicio administrativo; véase el Apéndice A. También, algunas asociaciones académicas disciplinares han producido materiales útiles, en particular en lo concerniente a la naturaleza y contenido de las “mejores prácticas” o a formas y programas ejemplares para la enseñanza. En el Capítulo 5, en la sección dedicada a la revisión de programas, se discuten algunos de estos materiales.

El programa o institución debe

1. tener *intenciones declaradas* (misión, metas, objetivos) apropiadas, completas y útiles;
2. estar, en términos generales, *cumpliendo con estas intenciones* en un grado apropiado a su tipo de programa (o de institución) y, donde esto no se esté dando, poseer *planes realistas* claramente formulados para remediar la situación;
3. contar con un *personal académico* adecuado y bien calificado;
4. poseer un *cuerpo estudiantil* apropiadamente seleccionado y calificado para seguir los programas de instrucción y para cumplir con los requisitos de graduación a un nivel satisfactorio;
5. tener un *programa o programas* apropiados y bien diseñados para cumplir con las intenciones declaradas a la luz de las habilidades generales de los estudiantes;
6. poseer una biblioteca y otros *servicios académicos* adecuados;
7. ofrecer *servicios estudiantiles* adecuados y apropiados;
8. estar *libre de interferencias políticas o de otro tipo* en su instrucción e investigación;
9. contar con la *infraestructura física* adecuada;
10. disponer de los *recursos financieros* suficientes para sostener los programas, servicios y demás facilidades;
11. contar con *servicios administrativos* (manejo financiero, mantenimiento, personal, etc.) que funcionen razonablemente bien y que sean un apoyo y no una traba al funcionamiento de los programas de enseñanza e investigación; y
12. tener un buen *liderazgo* y apropiados y eficaces *procesos de toma de decisiones, evaluación, planeamiento y manejo presupuestario*, así como una *estructura organizacional* de similares características.

Nota: los estándares de este tipo de las agencias de acreditación u otras similares también contienen lineamientos o sub-acápites detallados para cada estándar general y algunas veces también una justificación o explicación contextual del estándar. Algunos también citan ejemplos de problemas o síntomas comunes de un funcionamiento deficiente y hasta indican fuentes de evidencia acerca de cada estándar, todo lo cual puede usarse para la autoevaluación y servir a los pares revisores. Véanse, por ejemplo, los criterios del Consejo Superior de Educación de Chile.

UN PLANTEAMIENTO DE ESTANDARES GENERALES PARA UNA INSTITUCION O UN PROGRAMA.

FIGURA 17

8. La obra *The Assessment of College Performance* (La Evaluación del Desempeño de Colegios Superiores) de Richard I. Miller también ofrece sugerencias para el análisis puntual de factores (o áreas, como se les denominó más arriba; o criterios, en la nomenclatura usada por el Consejo Superior de Educación de Chile; N. del T.) como estudiantes, personal docente o facultativo, programas académicos, personal de apoyo e infraestructura, eficacia administrativa, gestión financiera y directorios o consejos de gobierno institucional.
9. El grupo de trabajo que busca una agenda específica para el estudio de un área de servicio o de un programa puede desear contratar a un consultor para que revise los materiales disponibles, entreviste a profesionales y estudiantes, y recomiende los puntos a estudiar.
10. A los grupos de trabajo pueden serles de ayuda las preguntas presentadas en el Apéndice B, las cuales desarrollé junto con mi colega Karl-Axel Nilsson en Suecia para ser usadas en la revisión de programas académicos (Nilsson y Kells, 1994).

Lo importante a recordar en este punto es que el proceso de estudio le pertenece a usted, no a una agencia externa ni a ninguna otra entidad. Si se utilizan guías de preguntas, estándares u otros materiales de una fuente "punto de partida", los miembros de grupos de trabajo deben ser selectivos en la elección de ellos. Los participantes deben adaptar, ampliar y enriquecer estos materiales para hacerlos consistentes con las necesidades locales.

NECESIDADES DE INFORMACION PARA PROCESOS DE AUTOEVALUACION

Los datos e información utilizados en procesos de estudio son de dos clases generales – *hechos y opiniones*. Los hechos normalmente se recolectan de los registros institucionales (lo ideal es que exista un sistema funcional de administración de la información) o de fuentes individuales en forma escrita. Las opiniones se recogen ya sea en persona o a través de instrumentos de encuesta (los que se tratarán más adelante en este capítulo). Los datos utilizados en el estudio están relacionados a dos diferentes materias – *descripciones de cosas concretas* (tamaños, tendencias, cargas laborales, créditos, grados) e *información acerca de ideas, asuntos pertinentes, fortalezas y problemas*. La información también puede

referirse a los “insumos” (*inputs*) de la institución o del programa, a los *procesos* (programas, procedimientos, servicios) y a los “productos” (*outputs*), o logros y resultados.

La medida en que se deba generar información nueva, o regenerarla, para apoyar los esfuerzos de estudio depende del estado de la base de datos de la institución y del grado de sofisticación y utilidad de la función de investigación institucional – esto es, el que los datos sean de fácil y continua disponibilidad para apoyar la selección de opciones y el planeamiento en el programa o la institución y el que regularmente se efectúen encuestas y entrevistas. Aquí, las instituciones que hayan adaptado su capacidad de manejo de datos beneficiándose del uso de paquetes especiales de “software” computacional poseen una notable ventaja. Entre las posibilidades que, luego de la inversión y capacitación iniciales, contribuyen al ahorro de tiempo y quizás de dinero están el uso de análisis especiales de tendencias, hojas de cálculo, importantes tabulaciones cruzadas y el análisis de opiniones de los clientes regularmente recogidas. En aquellos casos en los que los datos de utilidad están fácilmente al alcance, la persona encargada del apoyo administrativo ayuda al grupo de trabajo a solicitar los datos necesarios del sistema de información, y los datos resultantes son ordenados y presentados al grupo para su discusión. En aquellos otros casos, más frecuentes, en los que no se tiene un acceso muy fácil a la información útil, la función del personal especializado de apoyo es aun más crítica, como lo es también el eventual resultado a plazo más largo para la institución. A través de este ciclo del proceso de estudio la institución toma conciencia de la clase de información que debe recolectar regularmente y usar en sus procesos de toma de decisiones y de resolución de problemas. Como producto de esto, la institución puede empezar a desarrollar un sistema de información permanente y orientado al servicio propio.

Información Descriptiva y Datos Relativos a Tendencias

Las reuniones iniciales de la mayoría de los grupos de estudio están dedicadas en parte a revisar lo que se sabe acerca del tema en estudio – las intenciones, la organización y las compilaciones disponibles de hechos relativos al personal, clientes, actividades y resultados, siendo lo ideal hacerlo bajo la forma de un estudio de las tendencias observadas en estos rubros a lo largo del tiempo. Como ejemplo de esto, la Figura 18 presenta una lista de los elementos de información requeridos. Esta lista se deriva de aquellos elementos cuyo uso fue sugerido para la evaluación a nivel de programas por los comités de estudio en universidades e instituciones superiores suecas (Nilsson y Kells, 1994). Los puntos están orientados hacia el proceso educativo a nivel disciplinal o de programa. A manera de

La información relativa a tendencias más útil para cada rubro listado; referida a los tres años previos más el año corriente y proyecciones para el próximo año.

**Reclutamiento.*

- Solicite: número de postulantes por convocatoria a ingreso; distribución por sexo y edades; dimensiones geográficas del mercado.
- Características de los estudiantes al momento de ingresar.
- Puntajes de admisión (resultados del examen de ingreso).
- Grado de ocupación de las plazas o vacantes disponibles (de la capacidad de admisión).

**Número de Inscripciones en el Programa (Matrícula) y de Graduados.*

- Número de inscripciones estudiantiles (ordenadas por sub-disciplina o carrera en el programa y por las principales características de los estudiantes).
- Graduados (número por año y por carrera o sub-área en el programa).

**Datos de los Miembros Facultativos y demás Personal.*

- Número de profesionales, ordenados por sexo, edad, status, función principal y área principal de conocimiento experto.
- Número de personas en el personal de apoyo, ordenadas por sexo, función, etc.

**Relaciones Instrucción/Contacto durante la Enseñanza.*

- Número de estudiantes a tiempo completo (ETC) por instructor a tiempo completo (ITC).
- Número de horas de enseñanza por ITC.

**Costos (Recursos Invertidos) de la Instrucción.*

- Cifras del presupuesto operativo según las principales categorías de gasto.
- Costo de la instrucción por estudiante ETC (con definiciones de los costos asumidos).
- Costo global de la instrucción por estudiante graduado (con definiciones de los costos asumidos).

**Rendimiento Estudiantil.*

- Continuidad: número de estudiantes que interrumpe y que deserta los estudios, y proporciones en base a la cohorte.
- Número de graduados por programa y por año.
- Número (y porcentajes) empleado en el programa o disciplina como graduados.

**Investigación y Producción Intelectual Académica.*

- Número de proyectos de investigación patrocinados, por programa.
- Monto del apoyo financiero por patrocinio externo.
- Productividad intelectual por tipo de programa y financiamiento promedio por miembro facultativo.
- Número de estudiantes participantes por sub-área; por fuente de financiamiento.

INFORMACION DE UTILIDAD SOBRE TENDENCIAS EN EL PROGRAMA - LA CUAL PUEDE MANTENERSE ACTUALIZADA EN UN SISTEMA DE INFORMACION.

FIGURA 18

contraste, los estudios de unidades de servicio estarían enfocados en la naturaleza del servicio prestado y en las actividades y personal involucrados. Los estudios a nivel institucional serían de un contenido más global con una prioridad relativa más alta en asuntos de gestión, en el patrón general de la provisión académica y educacional, y en los resultados a la luz de las intenciones declaradas.

Instrumentos para la Recolección de Datos

El uso de instrumentos de recolección de datos en procesos de autoevaluación merece especial atención porque, por un lado, puede ser de enorme ayuda, pero, por otro, existen peligros y problemas potenciales asociados con su utilización. La capacidad de recolectar de manera bastante sistemática hechos y opiniones de grandes números de personas es la ventaja esencial del uso de instrumentos en las etapas tempranas del proceso de estudio. El involucrar indirectamente a personas quienes de otra manera no están interviniendo activamente en el estudio puede generar un mayor grado de compromiso con los cambios que resulten del proceso – si la encuesta se hace bien y si los resultados son compartidos con los encuestados a la brevedad posible.

Pero también hay varias desventajas en el uso de instrumentos, y el grado en el que éstas se manifiesten depende en gran medida de lo sofisticados que sean los diseñadores de los instrumentos y quienes propongan su uso y del entorno institucional. Un instrumento deficientemente diseñado, aplicado en un momento inapropiado a un público poco receptivo, rendirá poca o inútil información, e inclusive puede dañar el espíritu de comunidad y la moral en la institución del caso. Brevemente, las siguientes son áreas potencialmente problemáticas en cuanto al uso de instrumentos.

1. *Se requiere tiempo y conocimiento experto para desarrollar instrumentos.* Por ello, los instrumentos disponibles comercialmente son de uso relativamente caro (precio por estudiante o por encuestado), ya que quienes los desarrollaron deben recuperar su inversión, la cual frecuentemente es considerable. Están en el negocio para obtener un beneficio razonable y deben recobrar fondos para seguir desarrollando instrumentos. Los instrumentos de producción local o casera son de validez limitada si su diseño no ha sido sumamente cuidadoso. Aun cuando los participantes en un proceso de autoevaluación no estén en busca de resultados estadísticamente significativos ni de pruebas absolutas, el lenguaje de un instrumento de encuesta no debe ser ambiguo en absoluto y la tasa de respuesta debe ser razonable. Uno debe asegurarse por lo menos de una validez “a primera vista”, es decir, de que

las preguntas en general proporcionen la información que se intenta obtener realmente. El realizar un experimento de prueba de cualquier instrumento “casero” con unos pocos encuestados representativos es de rigor para verificar la redacción, terminología, tiempo requerido para responder y, en general, la medida en que haya sido entendido el instrumento. El desarrollo de todo cuestionario que se usará en un proceso de estudio debería definitivamente ser supervisado por la oficina de investigación institucional o por un grupo de psicólogos o de estadísticos. Es cosa simple el recolectar unos pocos datos de un grupo de jefes de departamento o de consejeros estudiantiles a través de un conjunto sencillo de preguntas en un memorándum, pero es totalmente otra cosa el desarrollar un cuestionario de 50 puntos para el seguimiento de unos 1.000 graduados o una encuesta al personal docente para elucidar hechos y opiniones para su consideración y uso por tres diferentes grupos de trabajo y por dos oficinas administrativas.

2. *Algunas veces los instrumentos se convierten en el foco del proceso.* He visitado instituciones en las cuales los líderes describían al proceso de autoestudio como sinónimo de algún instrumento aplicado – por decir, un inventario de los objetivos o una técnica estadística aplicada a algún tema dado. Los instrumentos son herramientas; se usan para lograr los propósitos de un estudio o para responder a preguntas que surjan durante una investigación. Ellos no son el estudio. Los instrumentos deben elegirse en función de las necesidades de información, tal como ellas hayan sido percibidas por los participantes en el estudio. Uno debe evitar el fascinarse por algún instrumento disponible sólo porque otros lo hayan usado o porque alguien en la institución crea que sería interesante aplicarlo.

3. *Son necesarios el buen juicio, la sofisticación y la coordinación.* Muchos procesos de autoevaluación recurren hoy en día al uso de instrumentos tanto disponibles comercialmente como producidos localmente. Los diseñadores del estudio, si gozan de buen juicio, seleccionan cuidadosamente el tipo de instrumento que necesitan y preparan a quienes van a responder a él. Consiguen asesoría profesional para formular y aplicar instrumentos y para analizar los datos e información. Dichos diseñadores (frecuentemente son los miembros del comité director del proceso de evaluación) cuidadosamente destilan, combinan y coordinan las necesidades de información de los diferentes grupos de estudio inmersos en el proceso, consideran necesidades futuras de información, y dispersan la aplicación de los instrumentos de recolección de datos a través de un período de tiempo lo suficientemente largo para no atosigar a los encuestados con solicitudes de información.

El resto de esta sección comprende una breve revisión de los tipos de instrumentos y de las fuentes de información acerca de ellos. Se dan algunos ejemplos para resaltar ciertos aspectos o usos interesantes. En algunos casos, los lectores deberán ponerse en contacto con el productor del instrumento para recibir ejemplares de muestra e información explicativa.

Tipos Generales de Instrumentos

A fines de la década de los setenta fueron reconocidas dos categorías generales de instrumentos. Primero, en abril de 1978, Mary Jo Clark, del Educational Testing Service de Princeton, Nueva Jersey, uno de los principales productores en EE. UU. de instrumentos de encuesta y muestreo, presentó un bosquejo general para clasificar a los instrumentos formales. Básicamente, Clark argumentaba que era posible considerar dos escalas —una que describe el nivel del uso dentro de la institución (a nivel global o institucional, del programa, o del curso) y otra que describe el objeto en el proceso institucional total— y distribuir los instrumentos disponibles en la matriz adjunta (véase la Figura 19, en la cual he agregado ejemplos a la matriz original de Clark). Los instrumentos también pueden ser clasificados de otras maneras: instrumentos formales disponibles comercialmente vs. variedades caseras, e instrumentos que suministran datos confiables a nivel grupal vs. los que proporcionan datos confiables a nivel del encuestado individual. Este último tipo es de desarrollo costoso y usualmente abarca un gran número de aspectos.

Ejemplos de Instrumentos Disponibles Comercialmente

Las siguientes son algunas de las áreas para las cuales existen instrumentos en el comercio, y se incluyen ejemplos para cada área; para conocer las fuentes, véase el Apéndice A.

Metas y Objetivos. El Institutional Goals Inventory (IGI, *Inventario de Metas Institucionales*) del Educational Testing Service (ETS) mide en qué grado el encuestado comprende que las áreas de metas generales (y también metas locales específicas) *son importantes y deberían ser importantes* en la institución. Al aplicar este instrumento, los participantes en la autoevaluación pueden apreciar los grados absoluto y relativo de importancia adscritos a cada área de metas, comparar percepciones entre grupos de encuestado, enfocarse en la discrepancia entre el “es” y el “debería ser” en cada área de metas, y examinar el ordenamiento comparativo de dichas discrepancias. El IGI es un instrumento sumamente útil

Nivel	Entrada (insumo)	Proceso	Salida (producto)
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas a estudiantes de secundaria. • Encuestas sobre el mercado de empleadores. • Pruebas de habilidades básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reacciones de los estudiantes a los servicios. • Encuestas sobre el ambiente (académico) y el funcionamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de “evaluación” de las habilidades básicas y de la formación en general. • Encuestas generales a los egresados.
Programa	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas de mercado. • Encuestas sobre el interés de los estudiantes por las carreras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reacciones de los estudiantes al programa. • Reacciones del cuerpo docente al programa. • Reacciones de los empleadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes de conocimiento. • Pruebas de habilidad, suficiencia o con fines de certificación. • Encuestas a los empleadores.
Curso	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo cognoscitivo. • Exámenes de diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reacciones de los estudiantes a la docencia y a los cursos. • Reacciones de pares facultativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de suficiencia. • Reacciones de los empleadores o de los docentes subsiguientes.

UN BOSQUEJO, CON ALGUNOS EJEMPLOS, PARA LA CLASIFICACION DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN PROCESOS DE AUTOEVALUACION

FIGURA 19

si la tasa de respuesta es alta. Este instrumento puede usarse para aclarar las metas y como un punto de partida para el debate acerca de las discrepancias entre áreas de metas y acerca de las prioridades.

Funcionamiento General. En lo que respecta a cómo son percibidos el funcionamiento de servicios, la docencia y otros factores, los grupos de trabajo en autoevaluación pueden examinar el instrumento Reacciones Estudiantiles al Colegio Superior (SRC, *Student Reactions to College*) del ETS, los instrumentos,

también del ETS, que forman el Servicio de Autoevaluación de Programas (*Program Self-Assessment Service*), instrumentos similares producidos por el programa American College Testing (ACT), el paquete de Medición y Evaluación de la Educación Superior (*Higher Education Measurement and Evaluation Kit*) de la UCLA (Universidad de California en Los Angeles), o el Cuestionario sobre Experiencias de los Estudiantes de Colegio Superior (*College Student Experiences Questionnaire*), también de la UCLA. Un conjunto de instrumentos de amplia cobertura y flexibilidad para la evaluación de programas de pre- y postgrado está disponible en el ETS dentro del ya mencionado *Program Self-Assessment Service*. Estos instrumentos, o aquellos elaborados localmente por comités de autoevaluación, han sido usados eficazmente con los estudiantes mediante su distribución en comedores o residencias estudiantiles, en salas de clase con la cooperación de los docentes, o en la oficina de registro cuando los estudiantes presentan sus solicitudes para su graduación.

Seguimiento de Graduados. Muchos de los programas e instituciones que llevan a cabo autoestudios aplican alguna forma de encuesta de seguimiento de sus graduados. La mayoría de instituciones elabora su propio cuestionario, pero ya están apareciendo cuestionarios generales comercialmente disponibles. Uno de ellos es el del National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS, Centro Nacional de Sistemas de Gestión de la Educación Superior) en Boulder, Colorado (EE. UU.), el cual también suministra instrumentos para estudiantes ingresantes, para los que continúan, para ex estudiantes, para egresados del programa y para graduandos. Otro sistema de servicios de seguimiento ha sido lanzado al mercado por el ya mencionado American College Testing Program (ACT). Con los instrumentos del NCHEMS y del ACT es posible añadir aspectos locales para generar por lo menos posibilidades de retro-alimentación en lo que respecta a servicios, programas y cursos locales.

Cómo Desarrollar Instrumentos de Encuesta para Graduados

En lo que respecta a instrumentos para graduados (seguimiento de graduados), algunas instituciones han desarrollado sus propios instrumentos específicos. Los que han tenido éxito parecen ser aquellos basados en los siguientes principios y estructura general.

1. Es exactamente tan valioso el recibir opiniones *de* los graduados como lo es el recibir información *acerca* de ellos. Indague por sus reacciones y sugerencias.

2. Aplique la encuesta a muchos o a todos los graduados en los últimos cinco años. Sus opiniones serán las más relevantes para mejorar los actuales programas. Aplicarla a graduados más antiguos será menos exitoso y más caro y la información resultante será menos relevante para el programa contemporáneo.
3. Realice algunos estudios a fondo de casos particulares (la “historia” de estudiantes individuales), especialmente para obtener retro-alimentación acerca de habilidades de trabajo, necesidades de capacitación y aspectos por el estilo. Para ello pueden resultar efectivas las entrevistas por teléfono.
4. Pueden mejorarse las tasas de respuesta a encuestas por escrito al aplicarlas a los estudiantes antes de que se gradúen y también al enviarlas por correo a las casas de los padres en épocas de vacaciones si se dispone de las actuales direcciones. Si bien la mayoría de instituciones no espera obtener muchas respuestas a los cuestionarios, los dos últimos en los que trabajé directamente tuvieron una tasa de respuesta de 65 a 70%. Uno debe garantizar el anonimato, explicar las razones por las cuales se solicita la colaboración de los graduados, y prometerles y entregarles una copia o un resumen de los resultados. La publicación de los datos tabulados resultantes de la encuesta en la revista para graduados es un medio ideal para hacerles conocer la información.
5. Recuerde que lo que se desea es información útil, no material que sirva sólo para jactarse de sus graduados. Usted puede no haber sido el responsable de los logros particulares en cuestión. Lo que usted desea es información sólida acerca de las necesidades percibidas y sugerencias para el mejoramiento de cursos y servicios. En la información relativa a percepción del grado de cumplimiento con los objetivos o a las actividades presentes, vea si aparecen patrones de expectativas no cumplidas. Estos patrones indican dónde se necesita realizar labor.

Al elaborar el cuestionario destinado a los graduados, incluya las siguientes categorías generales de aspectos a cubrir.

1. *Antecedentes*. Estos sirven para tabulaciones cruzadas (años o semestres en los que estuvo matriculado, status, particulares de la graduación, sexo, promedio de calificaciones al graduarse, etc.). Use listas de confrontación (*checklists*).

2. *Actividades generales desde la graduación.* Relacione éstas con los objetivos y propósitos institucionales. Utilice algunas listas de confrontación.
3. *Opiniones respecto a la medida en que la institución está logrando sus objetivos.* Utilice una escala graduada para las respuestas, objetivo por objetivo, y provea espacios para explicar o explayarse en aquellos casos en los que la calificación sea particularmente baja.
4. *Opiniones acerca del impacto de la institución en sus graduados.* Relacione éstas con los objetivos institucionales y con la percepción acerca de las habilidades laborales necesarias, e incluya habilidades básicas y de orden superior.
5. *Sugerencias para el mejoramiento de la institución o del programa.*
6. *Comentarios generales.*
7. *Agradecimiento anticipado y promesa de enviar o publicar los resultados.*

El Apéndice D contiene ejemplos de cuestionarios para el seguimiento de graduados. El primero es para un seguimiento a nivel departamental (o de programa) de graduados doctorales y de maestría (magíster). El cuestionario fue previamente probado y luego enviado adjuntando un sobre franqueado de retorno; siguió una tarjeta postal recordatoria. Se logró una tasa de respuesta del 65%. Los datos fueron tabulados y también se hicieron tabulaciones cruzadas usando técnicas informáticas de procesamiento de datos. Se presentó así un conjunto útil de tablas y los correspondientes comentarios a un grupo de trabajo del autoestudio. El segundo cuestionario, proveniente de un colegio superior de artes liberales a nivel de pregrado, se usó para juzgar cómo se percibía el grado de cumplimiento con sus objetivos y para examinar los patrones de comportamiento de los graduados.

Instrumentos Modulares de Propósito General

La Figura 20 presenta el planteamiento para un instrumento de propósito general que puede ser aplicado de manera modular para recolectar percepciones de los estudiantes, de los docentes y demás personal, y de los graduados. Los módulos o secciones individuales pueden insertarse o retirarse dependiendo del tipo de universo al que va dirigido el instrumento. Uno así se presenta en mayor detalle en el Apéndice C.

Los instrumentos dirigidos a profesores u otros docentes y a estudiantes y graduados frecuentemente contienen muchos puntos similares. Por ello, se presenta un instrumento en el Apéndice C para profesores, para estudiantes y para graduados que tiene la siguiente estructura modular.

- | |
|---|
| A. Propósito y <u>Explicación</u> |
| B. Antecedentes <u>Descriptivos</u> del Encuestado |
| C. Reacciones Respecto al <u>Programa</u> |
| D. Reacciones Respecto a las <u>Características y al Desempeño de los Estudiantes</u> |
| E. Reacciones Respecto a la <u>Enseñanza</u> |
| F. Reacciones Respecto a los <u>Docentes</u> |
| G. Reacciones Respecto a los <u>Servicios</u> |
| H. Percepción de los <u>Objetivos</u> y de la <u>Medida en que son Cumplidos</u> |
| I. <u>Aspectos a Nivel de toda la Universidad</u> |
| J. <u>Aspectos Misceláneos Locales</u> |
| K. <u>Respuestas Generales Abiertas</u> |
| L. <u>Agradecimiento; Promesa de Respuesta</u> |

Un programa o una institución pueden, por supuesto, elegir qué módulos aplicarán y cuáles no, o añadir otros módulos, pero el conjunto presentado en este modelo es uno completo y flexible de módulos complementarios y conceptualmente cabales, cuya utilización permite a una institución dada recolectar un juego completo de hechos y datos útiles de una manera razonablemente global. Esta información incluye aspectos relativos a las intenciones (metas y objetivos) y a los resultados (logro de metas y objetivos), así como a la forma en que funciona el programa u otra unidad. En consecuencia, posibilita examinar la naturaleza general de la efectividad organizacional. Si la información se usa con fines de desarrollo, es decir, con el propósito de efectuar mejoras, ella se convierte en un agregado de utilidad a un proceso de estudio; impulsa a considerar el cambio útil y planeado. En el Apéndice C también se presentan ejemplos de análisis iniciales de datos que bien podrían haberse recolectado con el instrumento.

LA ESTRUCTURA BASICA DE UN INSTRUMENTO MODULAR DE PROPOSITO GENERAL.

FIGURA 20

Entrevistas a Empleadores

La información proveniente de los empleadores de los graduados de ciertos tipos de programas puede ser de ayuda significativa en un proceso de autoevaluación. Si bien se puede obtener cierta información de los empleadores de graduados de todos los programas, las reacciones de aquellos que emplean a graduados de los programas profesionales y técnicos son de la más inmediata utilidad. En el caso de otros programas, podría ser mejor investigar las reacciones de los propios graduados, o las de funcionarios de instituciones educativas de postgrado – cuando los graduados han proseguido sus estudios, o las del ocasional empleador de un grupo particularmente grande de graduados de una misma institución.

En el caso de programas profesionales u otros en el que sea posible identificar a empleadores con la experiencia de tener un buen grupo de graduados (un mínimo de, digamos, 5 a 10 graduados) se han utilizado con éxito dos métodos para entrevistar a dichos empleadores y obtener información. En lugar de recurrir a técnicas de encuestas por escrito, las que frecuentemente muestran una tasa de retorno baja por estar dirigidas a ejecutivos de la industria o del gobierno, es mucho más conveniente recurrir a entrevistas. Estas pueden concentrarse con mayor facilidad en la una o las dos personas de una organización grande que poseen la información requerida. Se dispone de dos técnicas diferentes para realizar las entrevistas: (1) una entrevista semi-estructurada efectuada en la organización del empleador, o por teléfono a manera de una cita preconcertada de media hora o más de duración; y (2) una entrevista en grupo bajo un enfoque dado, en la cual representantes cuidadosamente seleccionados de los empleadores son invitados a un lugar específico (quizás a la misma universidad) a discutir, como un grupo, sus experiencias con los graduados del programa. Lo ideal es que este último tipo de entrevista sea moderado por una persona imparcial y experimentada, consciente de los puntos por debatir y de las necesidades del proceso de autoevaluación del programa. Cada una de estas técnicas se discute a continuación en mayor detalle y se presenta un ejemplo de un programa para efectuar la entrevista, el cual podría fácilmente adaptarse a cualesquiera de los dos escenarios.

Entrevista Semi-estructurada de un Unico Empleador. La mayoría de programas puede identificar a un número de empleadores quienes han tenido experiencia con un grupo de graduados a lo largo de los años, particularmente durante los últimos cinco años (de tal manera que se pueda recolectar retroalimentación acerca del programa vigente). Para esto, los miembros del grupo de estudio deberían elaborar una lista general de entidades y agencias industriales, de servicio y gubernamentales, trabajando en conjunto con los profesores y otros instructores de la facultad, con el personal de la oficina del decano, con los líderes de cualquier asociación u otros grupos de graduados, con los funcionarios de

organizaciones sociales estudiantiles quienes pudiesen saber dónde trabajan los graduados, o con los funcionarios de cualquier oficina centralizada de relaciones universidad-industria o de una bolsa de trabajo institucional.

Una vez que se haya compilado una lista de 5 a 10 organizaciones que posean experiencia con, digamos 5 o más graduados del programa, dichas organizaciones pueden ser contactadas para establecer si aceptarían ser entrevistadas y cuáles personas serían quienes más supieran acerca de la historia laboral, experiencia y evaluación de los graduados del programa. Es importante encontrar a alguien que conozca y que tenga experiencia laboral con los graduados, quien no es necesariamente el gerente general o funcionario ejecutivo en jefe. Por supuesto, son aspectos importantes la distancia geográfica, el tiempo y el costo, pero la mayoría de programas puede encontrar unos tres a cinco empleadores en la región local con la experiencia requerida y dispuestos a discutir los atributos de los graduados, su experiencia en el trabajo, sus fortalezas y debilidades colectivas, las necesidades de la industria en cuanto a conocimiento experto específico en los años venideros, y a ofrecer sugerencias para el programa. Quien efectúe la entrevista puede entonces pedir una cita con el empleador para discutir estos asuntos, tomar apuntes o grabar la conversación, y luego analizarla junto con otros de tal manera que el equipo de estudio pueda después debatir acerca de los resultados.

Entrevista en Grupo a Empleadores con un Enfoque Definido. Muchas veces esta técnica es aun más efectiva que una serie de entrevistas individuales. La entrevista en grupo permite a los participantes discutir y compartir opiniones, lo que puede llevar a expandir su visión, enriquecer explicaciones, y a sugerencias más realísticas para el programa.

La lista de invitados a la sesión de entrevista puede elaborarse a partir de las mismas fuentes ya indicadas para el caso de las entrevistas individuales. Se aplican los mismos criterios, excepto que el factor distancia puede tener que ser acomodado de una u otra manera, ya que los invitados deben viajar a la sede escogida (la universidad u otra) para la entrevista.

Antes de programar la entrevista, el equipo de estudio debe seleccionar a una persona relativamente imparcial para actuar como moderador durante la sesión; usualmente se elige a alguien de otra facultad de la universidad, quizás a alguien de los programas de sociología, psicología, administración o comunicación. El elegido (y que haya aceptado el encargo voluntariamente) debe reunirse con los miembros del equipo de estudio para discutir sus inquietudes, preguntas que ellos crean que deban formularse, cualesquiera asuntos particularmente importantes para el estudio, y los objetivos que el programa ha buscado alcanzar en años recientes con sus estudiantes. El equipo de estudio deberá organizar la sesión de entrevista en una fecha de mutua conveniencia (para el moderador y

para los invitados); disponer un ambiente cómodo y conveniente, con una grabadora, bebidas y bocadillos; prever lugares de aparcamiento para los visitantes; y asegurarse de que sean recibidos apropiadamente, instalados cómodamente y agradecidos oralmente y por escrito después de la sesión. Dicho sea de paso, los invitados usualmente disfrutan de la experiencia porque visitan la universidad (normalmente), amplían su conocimiento del programa, muchas veces pueden combinar la sesión con otros negocios en la zona, y se benefician de la conversación y comentarios analíticos con los representantes de los otros empleadores.

El moderador conduce la entrevista con los representantes de los empleadores, la que suele durar unas dos o tres horas, en ausencia del grupo de estudio y de profesionales del programa en cuestión. El debate con los presentes (usualmente unas 5 - 10 personas) trata de cubrir cada una de las preguntas del programa de la entrevista a profundidad y de discutir inquietudes adicionales importantes. Luego el moderador analiza los apuntes y grabaciones de la sesión y elabora un resumen conciso y un análisis (tres a cinco páginas) para el equipo de estudio. Véase la Figura 21.

Entrevistas a los Graduados

En aquellos casos en los que los funcionarios del programa tienen acceso a las direcciones y números telefónicos de un grupo razonablemente grande de graduados en los últimos cinco años, les es posible coordinar entrevistas por teléfono con una muestra de 10 a 20 graduados. Dichas entrevistas sirven para recolectar hechos relativos a las experiencias laborales de los graduados (retos, habilidades y conocimiento necesarios) y opiniones acerca de la forma como el programa les preparó, o no, para el centro de trabajo u otros aspectos de su vida. Los miembros del equipo de estudio —en esto se puede emplear estudiantes de manera eficaz— deben llamar a los graduados, explicarles la necesidad de contar con la información, y luego coordinar una fecha conveniente para una entrevista más extensa. La mejor hora para esto es al atardecer o temprano en la noche.

Al efectuar la llamada más larga, los encargados de las entrevistas deben atenerse a un programa como, por ejemplo, el presentado en la Figura 22. El contenido es similar a aquél del instrumento escrito de encuesta (véase el Apéndice C), y el programa muestra un notorio parecido con el ya descrito para el caso de entrevistas a los empleadores. El énfasis principal de esta entrevista, sin embargo, está puesto en la recolección de información de los graduados acerca de sus experiencias laborales y de su relación con el programa bajo evaluación. Se exploran otros aspectos pero no con el detalle con el que lo hace el instrumento escrito. La entrevista telefónica a los graduados es una forma relativamente rápida

1. *Introducción y Propósito* – Agradezca a los invitados por su asistencia; los propósitos: obtener y examinar información sobre los graduados en su centro de trabajo, información que sólo los presentes pueden proporcionar, con el objeto de continuar el mejoramiento del programa; generar información específica acerca de las necesidades de estos empleadores en términos de las características específicas deseadas para futuros graduados; y ofrecer sugerencias al programa sobre contenidos, habilidades, destrezas, experiencias, etc. Presente a cada uno de los asistentes – que ellos se presenten a sí mismos; nombres (tenga a mano tarjetas grandes con los nombres); función/ocupación/cargo; descripción general del tipo de labor u otras experiencias que ellos hayan tenido con los graduados (en su función de gerentes, funcionarios de personal, revisores del desempeño en el trabajo).
2. *Objetivos y Medida en que se Logran* – Reparta una lista de los objetivos del programa; discútase a fondo si están siendo cumplidos individualmente, en base a lo que los presentes opinen al respecto y a lo que hayan visto del desempeño de los graduados. Identifique cualesquiera problemas en particular; haga una lista de ellos y abra debate al respecto.
3. Discútanse los *antecedentes educativos básicos y los atributos de los graduados* – madurez; actitud analítica; habilidad para resolver problemas; comprensión del trabajo y motivación para realizarlo, comportamiento ético y profesional.
4. Discútanse el *conocimiento y las habilidades específicas que se esperan de los graduados* y cuál ha sido hasta ahora el patrón de experiencia respectivo a estos atributos (habilidad para la escritura, experiencia con equipos y técnicas específicos, conocimiento teórico básico, práctica profesional básica, y otros por el estilo).
5. Háblese sobre la experiencia que los invitados o sus compañías puedan haber tenido respecto a *cualquiera fortalezas comunes e identificables* en su grupo de graduados.
6. De manera similar al punto anterior, discútanse *cualquiera debilidades identificables en común*.
7. Indague acerca de *programas educativos o de capacitación ofrecidos por el empleador* a los graduados *en común*.
8. Discútanse *nuevos aspectos significativos, necesidades de capacitación, o expectativas para los graduados* en los años venideros.
9. Solicite *sugerencias* específicas para el programa.
10. Indague de *qué maneras este tipo de sesión podría continuarse efectuando en los próximos años* y de qué otras maneras se podría recolectar esta información en el futuro.
11. *Agradecimientos. Promesa de dar a conocer el análisis* de la sesión.

EJEMPLO DE UN PROGRAMA PARA UNA ENTREVISTA EN GRUPO CON EMPLEADORES.

FIGURA 21

Después del saludo, garantía de anonimato, etc.

I. Confirmación de ciertos antecedentes.

Dirección del domicilio: _____

Número telefónico del domicilio: _____

Empleador: _____

Año de graduación: _____

Designación del sub-programa: _____

Año de ingreso al programa: _____

Otros aspectos: _____

Historia laboral: _____

Otra experiencia educativa: _____

Premios o reconocimientos recibidos: _____

Experiencia relevante: _____

- II. Tipo de Trabajo: (puesto, naturaleza del trabajo, deberes especiales, conocimiento y habilidades requeridos, etc.).
- III. Discusión en torno a la percepción del graduado de la medida en que se alcanzan los objetivos educacionales del programa. (Discútanse los objetivos; recójense las opiniones acerca de sus logros relativos – para esto quien efectúe la entrevista debe poseer una copia de las intenciones declaradas del programa; tómesese nota de las fortalezas y debilidades claves en los logros.)
- IV. ¿Cuáles cree usted que son las principales fortalezas del programa, en particular a la luz de su experiencia laboral hasta la fecha?
- V. ¿Cuáles son las principales debilidades?
- VI. ¿Qué cursos u otro tipo de capacitación ha seguido usted desde que egresó del programa? ¿Por qué razón?
- VII. ¿Qué aspectos del contenido de la enseñanza, de los recursos (equipamiento, materiales), de los servicios y del entrenamiento práctico (si lo hubiere) del programa deberían mejorarse?
- VIII. ¿Qué otras sugerencias ofrecería usted al programa?
- IX. ¿Le gustaría poder ayudar activamente al programa ofreciendo consejos periódicamente? ¿Recibir un boletín informativo? ¿Recibir asesoría en colocación de puestos laborales? ¿Integrar un grupo representativo (una muestra longitudinal) para el estudio del programa y para aconsejar a éste?
- X. Agradecimiento. Quien efectúe la entrevista debe prometer enviar o hacer conocer de alguna manera (¿revista de ex alumnos?) el análisis resumido de los resultados de las entrevistas o de otra información relativa al estudio y al programa.

EJEMPLO DE UN PROGRAMA PARA UNA ENTREVISTA TELEFONICA DE LOS GRADUADOS.

FIGURA 22

y poco costosa de explorar un conjunto de aspectos importantes. El punto clave es el acceso. Uno debe saber o poder descubrir fácilmente dónde están los graduados y ubicarles inicialmente en sus domicilios o centros de trabajo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO

En términos de la información que se usa en la autoevaluación, los indicadores de desempeño son objeto de particular interés en el Reino Unido y, en menor (pero aun importante) grado, en Europa Continental, en los Estados Unidos y en países en desarrollo en los que las instituciones reciben ayuda de agencias de cooperación europeas. Los indicadores de desempeño *per se* son simplemente datos informativos de ciertos tipos en particular, de carácter positivo y, en teoría, que sirven de ayuda a la institución que se autorregula. Es la intención que sean medidas válidas, confiables, simplificadas y derivadas del funcionamiento y del desempeño que puedan dar la alerta cuando haya necesidad de un examen más detenido de los niveles de actividad o cuando los resultados sean menos satisfactorios que los previstos. Estos indicadores son arbitrarios, específicos a la institución o al programa, y no son universales.

Los indicadores, bajo la forma en la que frecuentemente son usados por el gobierno, sin embargo, son un invento primariamente europeo, donde el desarrollo de sistemas de información y de bases de datos en las universidades no ha progresado rápidamente a pesar de su reconocida y considerable necesidad. En este contexto, los indicadores de desempeño son un invento desafortunado, pues el gobierno (o las instituciones) los ven como una forma conveniente de medición y, por extensión, de evaluación comparativa. Este último uso los ha convertido en objeto de controversia. Han sido aplicados independientemente como una aproximación a la evaluación (no como parte de una autoevaluación con miras al mejoramiento, por ejemplo) en formas bajo las cuales algunas de sus pretensiones de medición no son válidas, y han sido estrechamente asociados a los niveles de financiamiento, particularmente en el Reino Unido. Los indicadores de este tipo han sido criticados como sustitutos “reduccionistas”, apenas convenientes y frecuentemente inválidos de importantes y complejos asuntos educativos (Cave et al., 1991; Kells, 1989, 1992a). Se les halla culpables también de ser medidas deficientes de comparación de características fundamentales del desempeño en la educación superior (Johnes y Taylor 1990).

Finalmente, hay quienes argumentan que cuando los indicadores son utilizados bajo la forma de comparaciones publicadas, ellos pueden ser perjudiciales para las instituciones o programas que, aparentemente, tienen un “desempeño” más pobre (por debajo de la media). Tales comparaciones son motivo de preocupación

porque bien puede ser que los factores contextuales expliquen el nivel del “desempeño”; que un alto o bajo rango de una medición en particular pueda no ser una condición deseable; y que la distribución normal –en lugar de la media– de las mediciones sea una base mucho más preferible para iniciar el análisis de los datos proporcionados por los indicadores. El contar con niveles de criterio para el desempeño deseado (por objetivo declarado) puede ser de ayuda en un proceso de autorregulación interno orientado al mejoramiento, pero los indicadores de desempeño inducidos por el gobierno pueden llevar a una gran controversia si se aplican de manera comparativa a través de una gama de instituciones o de programas que no son comparables o si se usan como criterio de mucho peso para la asignación de fondos en el sistema.

COMO TRABAJAR CON LAS DECLARACIONES DE MISION Y OBJETIVOS

Es costumbre el dar poca importancia a las declaraciones de la misión que aparecen en los catálogos universitarios. Se dice que las generalidades son información para el consumidor e inútiles para el planeamiento y la evaluación. En términos generales, estas críticas son correctas, pero mal orientadas. La presencia en los catálogos de declaraciones muy generales de la misión, que sólo informan al lector acerca del *tipo* de institución y de sus intenciones en general, no es un problema; sí lo es la ausencia de declaraciones de metas y objetivos complementarias, específicas y útiles. Es desde aquí que se debe iniciar, con raras excepciones, el proceso de autoestudio, ya que las declaraciones transparentes acerca de lo que los programas y servicios de una institución intentan alcanzar son los cimientos sobre los que se construyen los procesos de estudio y se hacen los planes.

Si bien el desarrollar declaraciones de metas y objetivos durante un autoestudio es con frecuencia un ejercicio difícil y frustratorio, puede ser de utilidad. Esta se obtiene si el grupo de trabajo es fuerte, si los participantes adoptan una actitud constructiva hacia la situación, y si comprenden que, así como la autoevaluación y el planeamiento son cíclicos, el trabajar los objetivos también lo es. El primero o primeros dos ciclos pueden no dar como resultado un conjunto de objetivos ideal, claro y perfectamente útil para entidades tan complejas, pero con el tiempo las metas y los objetivos se perfeccionarán cada vez más.

Misiones, Metas y Objetivos

Algunas definiciones pertinentes a las metas serán de utilidad. *Las declaraciones de misión o de propósitos* son de naturaleza general y tienen como intención indicar el tipo de institución y los propósitos globales de la organización. Estas declaraciones describen la tónica de la institución y delimitan en términos generales su naturaleza y quizás su mercado. Son útiles para miembros potenciales de la comunidad y guían de manera general a los líderes y a la fuerza laboral. Los siguientes son algunos ejemplos.

- El Colegio Superior A es una institución cristiana, pequeña y orientada a la inculcación de valores con un enfoque primario en la transmisión del conocimiento y en la preparación de sus graduados para servir a la humanidad.
- La Institución Militar B prepara líderes en un ambiente que forma a la mente y al cuerpo. B está comprometida con la preservación de la sociedad democrática. La institución es selectiva en la admisión de sus estudiantes y su enfoque es a nivel nacional.
- El Colegio Superior C es una institución de la comunidad cuyos propósitos básicos son tres – ofrecer programas exitosos de transferencia en los primeros dos años de estudio colegial, ofrecer excelentes programas vocacionales y de carreras de acuerdo a las necesidades laborales locales, y ofrecer una amplia gama de programas comunitarios y de servicios.
- La Universidad D aspira a cumplir con tres propósitos – la creación de conocimiento, la transmisión del mismo, y el servicio al país. La Universidad busca crear una atmósfera de excelencia y está firmemente comprometida con la libertad académica – la libertad de enseñar y la libertad de aprender. D está convencida de que el mantener una comunidad grande, activa y diversa de académicos es la mejor manera para cumplir con su misión.

Las declaraciones de misión presentadas arriba indican a los lectores algo acerca del tipo y tónica generales y la extensión de las organizaciones. Sin embargo, ellas no proporcionan los datos específicos necesarios para guiar el desarrollo de programas ni para evaluar el progreso. Se necesitan las *declaraciones de metas*, las cuales complementan y fluyen de la declaración de la misión e indican cómo ha de cumplirse con ésta. Dichas declaraciones pueden ser de tres clases: las *metas de entrada* (input goals), que describen el tipo de recursos, humanos y otros, incluyendo a los estudiantes y al personal, que se desea para o en la organización; las *metas de proceso*, que describen el ambiente por crearse

o los tipos específicos de programas o servicios por ofrecerse para hacer florecer la misión; y *metas de salida* (output goals), que precisan los resultados esperados del proceso.

Los siguientes son ejemplos de estos tipos de metas para el Colegio Superior A.

- (Meta de entrada) El Colegio A buscará captar a estudiantes que puedan beneficiarse de sus programas y que muestren una actitud seria respecto al desarrollo de su habilidad para servir a su comunidad.
- (Meta de entrada) El Colegio A reclutará un personal capaz de llevar a cabo la doble función de impartir una educación liberal de primera categoría a los estudiantes y de comprometerse a trabajar estrechamente con los estudiantes en el servicio a la comunidad.
- (Meta de proceso) El Colegio A mantendrá una comunidad académica abierta con la participación activa en el gobierno institucional de todas las partes interesadas.
- (Meta de proceso) El Colegio A ofrecerá un programa sobresaliente de artes liberales con especial énfasis en experiencias de trabajo sobre modo de vida/aprendizaje, particularmente en las áreas de las ciencias sociales y del servicio o trabajo social.
- (Meta de salida) El Colegio A graduará a estudiantes comprometidos al servicio a la humanidad y que serán miembros activos de su comunidad.
- (Meta de salida) El graduado del Colegio A estará en capacidad de demostrar:
 1. fluidez oral y escrita en su idioma materno y en algún otro idioma;
 2. conocimiento cabal de un área de estudio;
 3. comprensión de las interacciones con las ciencias sociales, apreciación de las humanidades y de las bellas artes, y un conocimiento básico de las ciencias naturales; y
 4. la habilidad de poner valores en claro.

Estas declaraciones no expresan todas las posibles metas para una institución como el Colegio Superior A; normalmente se formularían más. Sin embargo, no es posible elaborar y utilizar declaraciones de metas para cada proceso y cada producto o “salida” de una institución. En lugar de esto, las instituciones deberían tratar de crear un conjunto de metas de cobertura y grado de especificación suficientes para guiar el desarrollo institucional y para constituir la base para el estudio continuo, útil y orientado al mejoramiento.

Algunas instituciones o programas generan un nivel más de declaraciones con un grado de especificación aun mayor, las cuales usualmente son cuantificables. Estas se denominan *objetivos*. Los objetivos amplían cada declaración de metas y suministran declaraciones de corto alcance sobre procesos o resultados deseados. Los resultados pueden ser examinados a través del lente representado por niveles de criterio escritos y determinados localmente, con el objeto de guiar la gestión a lo largo del tiempo.

A la luz de las definiciones de misión y metas, ¿cuál es la tarea del grupo de trabajo dedicado a la revisión de las metas (y objetivos) en el proceso de autoevaluación? Primero, el comité director del proceso global de estudio debe reconocer la importancia de la revisión de metas y proporcionar el apoyo adecuado de personal; debe captar a personas trabajadoras y con experiencia como miembros del grupo; y debe hacer un seguimiento del progreso de manera que el proceso no se empantane. Se requieren reuniones del grupo de trabajo bien organizadas, apropiadamente provistas del personal necesario, pues de otra manera el esfuerzo en torno a las metas podría convertirse fácilmente en una serie aparentemente interminable de reuniones durante las cuales se vuelvan a escribir las declaraciones frase por frase.

Tareas del Grupo de Trabajo en Metas

Por lo general, el grupo de trabajo en las metas deberá efectuar las tareas siguientes.

1. Revisar la misión y cualquier otro documento pertinente (v.gr. acta de fundación).
2. Revisar las declaraciones existentes de las metas:
 - a. clasificar las metas por designaciones de entrada, proceso y salida;
 - b. si es apropiado, examinar lo que se sepa sobre cualquier mercado identificable y específico para programas o servicios;
 - c. examinar si las declaraciones tienen la cobertura adecuada, dados los patrones actuales de los programas y servicios;
 - d. examinar cuán clara es cada declaración de metas;
 - e. evaluar en qué medida son comprendidos y existe acuerdo acerca de los cambios que sean necesarios en las metas por parte del personal profesional y del directorio o consejo ejecutivo. Existen instrumentos que sirven para este fin (*véase* más adelante en este capítulo la descripción de inventarios de metas y de instrumentos similares para recolección de datos).

3. Actualizar las declaraciones de metas. Cada revisión sucesiva, llevada a cabo eficazmente, debería requerir menor cambio cada vez, conforme la comunidad institucional se vaya familiarizando más con las metas y su capacidad de hacer uso de ellas mejore. Es deseable contar con una manifestación expresa adecuadamente global, pero específica, de las metas de entrada, proceso y salida. Toda prioridad existente en las declaraciones de metas debe ser determinada y anotada.
4. Someter las declaraciones actualizadas a la aprobación de los órganos de gobierno, en particular al directorio o al consejo directivo. Una vez logrado el consenso, las declaraciones pueden ser utilizadas por los demás grupos de trabajo.
5. Es posible que el estudio de percepción de logros en función de las metas ya haya empezado, porque la mayoría de los grupos de trabajo en las metas determina que muchas de las declaraciones de metas existentes pueden mantenerse. El grupo también querrá evaluar en qué medida se han cumplido las metas durante los últimos años (véase la siguiente sección en este capítulo para un tratamiento más amplio de este tema).

Si el estudio se está llevando a cabo a nivel departamental o de programa, el grupo también querrá revisar el grado de *consistencia* de las metas del programa con aquellas de la institución, así como examinarlas a la luz de las prioridades institucionales. Estas podrían incluir el que a lo largo de todos los cursos y demás experiencias los estudiantes deban desarrollar habilidades cognoscitivas básicas, corrección en la escritura, y habilidades cognoscitivas de orden superior como el pensamiento crítico y la capacidad de evaluación y de síntesis. Esta comparación entre las metas del programa y las institucionales debe tener lugar a más de las tareas referidas a *cobertura, prioridad y consenso* ya mencionadas.

Lo recomendado acerca de cómo esclarecer las metas no está destinado sólo a instituciones pequeñas que aun estén luchando por su sitio. La mayoría de las grandes instituciones de prestigio también trabaja sus metas. Por ejemplo, la última propuesta de reforma curricular mayor elaborada por la plana docente de Harvard (Boston, EE. UU.) definió en esencia las metas de salida para la educación liberal afirmando que “una persona educada (formada)” debe:

- ser capaz de razonar y escribir clara y eficazmente;
- poseer un conocimiento mínimo pero bien informado en las cinco áreas académicas básicas;

- tener la aptitud para utilizar sus experiencias dentro del contexto de otras culturas y de otras épocas;
- tener cierto conocimiento y alguna experiencia en recapacitar acerca de problemas morales y éticos; y
- haber logrado adquirir un conocimiento cabal en algún campo.

Listas más amplias de atributos, competencias, habilidades y destrezas –todos ellos elementos potenciales de declaraciones de metas de salida académicas– han sido el foco de gran atención en los Estados Unidos desde los años setenta, primero durante el movimiento relacionado con los “productos” o salidas y, más recientemente, al concentrarse en la “evaluación” del aprendizaje estudiantil. Para una revisión a fondo de lo último, véase Banta et al. (1993).

La experiencia demuestra que es posible lograr un progreso sustancial en el esclarecimiento de la misión, metas y objetivos de una institución. Las instituciones en los Estados Unidos no son las únicas que poseen esta inquietud. Universidades de investigación tales como la de Leuven en Bélgica, las de Utrecht, Twente y la Universidad Libre de Amsterdam en los Países Bajos, y otras en Europa han estado trabajando intensamente en esclarecer sus declaraciones de misión y metas, con el objeto de contar con instrumentos guías para la selección de opciones financieras y otras. Es posible involucrar a las personas directa o indirectamente en el esfuerzo a través de métodos de encuesta, de talleres y de sus reacciones a borradores de propuestas. Se pueden esclarecer misión, metas y objetivos en cuestión de meses. Evidentemente, si se utiliza un inventario de metas, se requerirán de 60 a 90 días para esa actividad, pero el resto de las actividades del grupo de trabajo puede efectuarse en un período de unas semanas a varios meses.

No es probable que el proceso inicial de revisión dé como resultado el conjunto ideal de declaraciones de misión y metas. El objeto consiste en progresar continuamente en el desarrollo de declaraciones cada vez más útiles y que sean aplicadas más ampliamente que las declaraciones previas.

ESTUDIOS SOBRE EL CUMPLIMIENTO DE LAS METAS

¿Cómo proceder durante un proceso de autoevaluación en lo concerniente a esta importante área de estudio? En cierta medida, es posible interpretar el gran incremento del peso dado a los resultados, productos o salidas, o, preferiblemente, cumplimiento de las metas y objetivos como una forma simplista de demostrar la valía de la institución (o del programa) y la ventaja competitiva midiendo y

pregonando los resultados obtenidos según una agenda más que simplificada o de acuerdo a una porción trivial de lo que es un proceso complejo. Por cierto, muchos miembros del cuerpo docente temen que los resultados de evaluaciones de salidas iniciadas desde el exterior y dominadas por el criterio de rendición de cuentas serán perjudiciales para el mundo educacional. Estas críticas, si bien dignas de consideración, están atadas a un conjunto limitado y cuestionable de motivaciones. Existen otras motivaciones y formas de proceder que son razonables. Si bien algunas instituciones desde ya tiempo atrás han tratado de evaluar los resultados de sus procesos y unas pocas se han concentrado principalmente en la demostración del impacto específico aplicando un enfoque orientado hacia el valor agregado (es decir, concentrándose en el cambio de las características de los estudiantes desde su ingreso hasta su egreso), la mayoría de las instituciones encontraría difícil y costoso intentar realizar este tipo de demostración.

Rara vez pueden utilizarse datos para demostrar que hay un impacto, porque, en ausencia de condiciones controladas, los estudios de una institución o de un programa difícilmente podrán distinguir el impacto de la institución o programa en cuestión del efecto de las variables de entrada y de otras variables externas o interventoras. No es posible probar que el programa por sí solo sea el responsable de aquel resultado que uno tenga la fortuna suficiente de poder medir con exactitud.

¿Dónde quedamos después de todo esto? ¿En el conocimiento de un montón de técnicas nuevas y altamente pregonadas que no pueden probar nada? Sí y no. Uno puede asumir con confianza la defensa del caso de los estudios de salidas o resultados si es que uno reconoce sus limitaciones, pone énfasis en la motivación correcta, y define cuidadosamente los términos y procedimientos. Los estudios de este tipo pueden ser útiles si se observan los siguientes lineamientos.

1. *Los estudios de resultados deben ser definidos y conducidos como estudios sobre el cumplimiento de metas.* Algunos productos o salidas resultantes de los programas y servicios de las instituciones no están definidos en las declaraciones de metas. Estos productos no contemplados son algunas veces interesantes y pueden aparecer por sí solos durante un estudio de salidas, pero esto ocurre pocas veces. Algunas de las intenciones educacionales son demasiado complejas o sutiles para ser descritas como metas y examinadas como productos. Estas son aspiraciones en las que creemos y esperamos lograrlas, pero que no podemos definir bien. Por otro lado, existe también un conjunto útil y funcional de actividades relativas a los productos. Por cierto, el principal empuje detrás de los estudios de productos debe estar dirigido a constatar si los programas de la institución, en concomitancia con los efectos de las variables de entrada (talento de los estudiantes, motivación,

etc.) y de fuerzas externas y otras, rinden el patrón de resultados contemplado, es decir, aquellos resultados especificados como metas del proceso educativo. Este conjunto básico de estudios puede ayudar en la conducción de la institución y a mejorar sus productos.

2. *Los estudios sobre cumplimiento de metas (productos) deben llevarse a cabo primariamente, si no exclusivamente, con el propósito de la mejora institucional.* El probar algo al público y el compararse con otras instituciones no deben ser la motivación para esta clase de estudios. Uno debe concentrarse principalmente en la búsqueda de patrones de actividad y de productos que no están apareciendo a pesar de ser requeridos por las declaraciones de metas o que no aparecen en montos adecuados en relación a los niveles de criterio definidos localmente. Lo aprendido de esto debe entonces usarse para mejorar los procesos y programas o para cambiar las entradas (insumos) o aun las metas hasta que los productos deseados aparezcan consistentemente.
3. *Los estudios sobre cumplimiento de metas (productos) deben ser enfocados a varios tipos de declaraciones de metas y deben ser desarrollados localmente aplicando diversas maneras de abordar el estudio de cada meta.* Las declaraciones de metas podrían referirse a metas de entrada, de proceso y de salida. Las formas de abordar el estudio podrían ser “duras” o “blandas”, es decir, ya sea recopilación de hechos o recolección de opiniones. El desarrollo debería proceder por etapas, durante varios ciclos de autoevaluación, y debería ser enfocado sobre aquellos tipos de información que los profesionales locales mejor puedan utilizar para mejorar sus programas.
4. *Además de evaluar el cumplimiento de metas, los estudios de productos deberían intentar evaluar el grado de satisfacción del usuario o recipiente y obtener sugerencias para mejorar.* Esto deberá hacerse para cada uno de los elementos inherentes al programa o al servicio relacionados con cada meta o área de metas. Un esfuerzo así buscaría, por ejemplo, recoger comentarios acerca del proceso de admisión requerido por una meta de entrada en particular, o acerca del grado de adecuación de la asesoría académica, o acerca de un conjunto de cursos en particular que se ofrece para lograr un proceso dado o una meta de salida. Tan útil retro-alimentación está casi universalmente ausente o muy pobremente representada en los recientes sistemas y clasificaciones de productos o salidas, y sin embargo debe ser una parte importante de cualquier intento de utilizar los resultados de los estudios de productos.

5. *El proceso de considerar los resultados acerca del cumplimiento de metas y de la concomitante retro-alimentación puede ser tan útil como, y en ocasiones más útil que, la información recolectada.* Si los profesionales de un programa se reúnen regularmente para discutir acerca de lo que parece estar o no sucediendo como consecuencia de sus esfuerzos, entonces la institución probablemente sea una saludable, idónea y eficaz.

La manera de abordar el estudio sugerida por estos lineamientos es diferente de aquellas maneras que intentan probar, adscribir causa y efecto, o comparar el supuesto impacto de una institución con el mismo de otra. El bosquejo recomendado aquí puede ser aplicado cómoda y eficazmente a esfuerzos orientados a la mejora de programas.

Cómo Trabajar en Torno al Cumplimiento de Metas

Un sistema ad hoc de estudios de cumplimiento de metas elaborado en base a las reglas fundamentales dadas arriba procedería generalmente de la manera siguiente. Nótese que los lineamientos asumen que cada institución o programa es único en su clase y que las metas y objetivos declarados son el punto de partida para la ejecución del estudio. El grupo de trabajo empezaría examinando la declaración de metas y objetivos. Luego de efectuar cierto trabajo especializado y de recibir sugerencias del funcionario encargado de la investigación institucional o de algún otro experto asignado a colaborar con el grupo, éste deberá crear una lista, en función de cada declaración de meta u objetivo, de todas las maneras posibles de recolectar la evidencia –hechos y opiniones– respectiva al grado de cumplimiento de dicha meta o de dicho objetivo.

Si no se han establecido niveles de cumplimiento apropiados y aceptables localmente (con hechos y opiniones como evidencia) para la meta en cuestión, el grupo habrá de establecerlos tras consultar a quienes están involucrados en la parte operativa correspondiente. La lista de posibles formas de recolectar evidencia acerca del cumplimiento de metas podría incluir el examinar los registros y archivos existentes y el recopilar nuevos hechos, datos procedentes de entrevistas, resultados estandarizados de ciertas pruebas y los ya mencionados datos resultantes de encuestas dirigidas al personal, a los estudiantes, graduados, empleados y demás miembros de la comunidad. La lista puede requerir que los hechos y opiniones sean recolectados mediante instrumentos producidos localmente o mediante el uso de aquellos disponibles comercialmente.

Nota: estos asuntos pueden de hecho ser cubiertos recurriendo al uso de los instrumentos generales de encuesta mencionados en secciones anteriores de este capítulo.

Luego de esto, el grupo de trabajo deberá discutir la lista de las formas propuestas para abordar el estudio con los representantes de los departamentos y oficinas involucrados y con expertos en recolección de datos, toma de muestras y de encuestas y demás técnicas relacionadas, con el objeto de comparar dichas formas – los mecanismos necesarios para cada una, los costos, el grado de cooperación u oposición esperado, el tiempo requerido, etc. Se puede examinar, autorizar y discutir un muestrario de materiales e instrumentos tentativos con el comité director para evitar cualquier duplicación de esfuerzos.

El grupo de trabajo deberá elaborar un plan de varios años para llevar a cabo estudios sobre el cumplimiento de metas. Los miembros del grupo deben considerar detenidamente, para cada elemento en el plan, el costo, el tiempo necesario, el grado de participación esperado, etc., así como la utilidad potencial a la luz del perfil de necesidades y oportunidades existente en la institución. No es posible llevar a cabo un estudio de cada meta y su grado de cumplimiento en un año; muchos ni siquiera deben realizarse necesariamente cada año. Si el plan especifica que deben efectuarse 10 estudios de este tipo, algunos pueden emprenderse en el primer año (quizás en el año en el que se realiza la autoevaluación) y los otros durante los años restantes contemplados en el plan.

El grupo de trabajo debe elegir aquellos estudios que se inician en el primer año, el año del autoestudio. Sus miembros deben supervisar el desarrollo y la organización de los procedimientos, revisar los borradores de materiales, recolectar las sugerencias acerca de los instrumentos esbozados, autorizar los estudios, revisar los resultados con el concurso de cualquier ayuda experta requerida, y distribuir apropiadamente los resultados, recomendaciones e implicancias a los grupos de trabajo y departamentos pertinentes. Si el grupo de trabajo es eficaz, los resultados de estos esfuerzos pueden ser sumamente valiosos para otros grupos de trabajo y para la capacidad permanente de estudio de la institución o del programa.

Un Ejercicio Util Relativo a las Metas

La Figura 23 ilustra un ejercicio de utilidad cuya ejecución he recomendado a colegas y a programas. Básicamente, se les solicita a los miembros del grupo de trabajo en las salidas y a cualesquiera otros participantes apropiados, presentar en la pizarra, en pliegos de papel o en formularios en blanco la relación aparente entre las metas declaradas de la institución o del programa y cualesquiera pasos específicos que dé la institución para implementar dichas metas. A estas dos columnas de información se les agrega luego una columna con las medidas planeadas para evaluar las salidas y otra con espacio para listar los métodos a aplicar para hacer buen uso de los resultados específicos.

METAS DEL PROGRAMA	ACTIVIDADES DEL PROGRAMA QUE PROMUEVEN EL CUMPLIMIENTO DE LAS METAS	EVALUACION DE LAS SALIDAS (O PRODUCTOS)	COMO UTILIZAR LOS RESULTADOS
<p>* Meta: Los graduados deben ser capaces de desempeñarse bien como profesionales en el campo del servicio social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo de cursos básicos en ciencias sociales. • Sub-especialidades en el programa de trabajo social. • Comité Asesor dedicado a colaborar en el diseño y la revisión del programa. • Internados. • Visitantes al campus. • Personal escogido por su conocimiento práctico. • Coloquio avanzado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas por áreas sobre los principios de la ciencia social – a todos los graduados. Aplicar criterios locales; aplicar un análisis por punto/sub-área. • Examen de habilidades en el trabajo social; todos los graduados; analizar. • Seguimiento de los graduados cada dos años; análisis; necesidades en cuanto a habilidades; problemas; sugerencias. • Entrevistas detalladas con empleadores; 5-10 empleadores por año; fortalezas, problemas, sugerencias. • Análisis de la proporción deserción/retención, una “mirada retrospectiva” a la clase por graduarse. • Cuestionario anónimo dirigido a los estudiantes más avanzados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar en detalle los resultados de las pruebas con el decano y los docentes de las ciencias sociales. Sugerir acciones. Discutir con los docentes de larga trayectoria. Sugerir cualesquiera nuevos énfasis. • Discutir el análisis de los resultados respectivos a las habilidades con el Comité Asesor y con el cuerpo docente; revisar la cobertura de los cursos y las experiencias de internados. Revisar las formas y los materiales de la instrucción. • Lo mismo a lo anterior, con retro-alimentación de parte de los estudiantes, graduados y empleadores. ¿Se requieren cambios? • Revisar los datos sobre deserción con el jefe de departamento, con el decano, y con la persona/comisión encargada de la admisión. Tomar las acciones necesarias.
MUESTRA DE UNA HOJA DE TRABAJO SOBRE UNA META DE SALIDA DE UN PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL.			
FIGURA 23			

Cuando la atención de los participantes es dirigida a la elaboración de la columna de “procesos/actividades” empiezan a ocurrir sucesos interesantes y útiles. Algunos líderes de programas descubren con desconsuelo que a los miembros del grupo de trabajo (y frecuentemente a otros también) no se les ocurre *nada* especial que el programa haga para tratar de asegurar el cumplimiento de una meta en particular. Así, y antes de pasar al estudio de cómo evaluar las salidas, estos administradores ya han aprendido que deben tratar sistemáticamente de identificar, quizás de relieves, y de comunicar qué pasos dan para lograr sus metas. En procesos de estudio de mayor envergadura, tal información puede ser inmediatamente derivada al comité director de la autoevaluación para que sea transmitida a los otros grupos de trabajo en programas o procesos y que están, o estarán en breve, considerando materias similares.

Una segunda razón a favor de representar la información sobre metas y procesos de la manera ilustrada en la figura es la de estimular al grupo de trabajo en salidas a relacionar las metas con los pasos del estudio y sus resultados, y luego a ofrecer sugerencias para el mejoramiento.

CONSEJOS GENERALES ACERCA DEL PROCEDIMIENTO PARA TODOS LOS GRUPOS DE TRABAJO

Los grupos de trabajo específicamente asignados al estudio de, por ejemplo, “clientes o estudiantes”, “profesionales o miembros de la plana docente”, “el programa”, “servicios académicos”, “servicios estudiantiles” y otros por el estilo, deberán revisar las secciones al inicio de este capítulo referidas a los puntos de partida para el debate. También querrán dar lectura al Apéndice B, el cual contiene listas de posibles interrogantes clasificadas por área. A menos que la tarea asignada a un grupo de trabajo sea la de resolver un problema previamente identificado, el grupo querrá recolectar (o que el personal especializado le presente) materiales descriptivos acerca del área a ser estudiada, leer cualesquiera estudios previos relevantes, sostener entrevistas con los profesionales claves involucrados, interactuar con cualquier grupo asesor del programa o área en cuestión, revisar las metas y los actuales objetivos del programa, solicitar toda información inicial que requiera, y prepararse para detectar y ponderar cualesquiera problemas operativos o de otra índole.

Una vez que se hayan completado la descripción inicial e identificado las metas, los miembros del grupo de trabajo sugerirán al comité director qué puntos desearían que fuesen incluidos en los procedimientos de recolección de información (instrumentos de encuesta, entrevistas). De esta manera, los clientes o estudiantes, el personal, los ex alumnos o antiguos clientes, y los miembros de la comunidad

estarán en condición de ofrecer al grupo de trabajo opiniones y sugerencias acerca de la eficacia del programa o del proceso objeto del estudio. Estos tipos de información constituyen la base para la discusión dentro del grupo de trabajo acerca de la eficacia de la operación del programa o servicio o, por ejemplo, acerca de cuán apropiado, adecuado o efectivo es algún aspecto de cualquier característica de entrada, como el personal o los recursos financieros.

La labor del grupo de trabajo no termina cuando éste haya descrito y luego recolectado y analizado los datos relativos a las fortalezas y a los problemas u oportunidades de la unidad o área en cuestión. El grupo debe formular recomendaciones para el mejoramiento y el desarrollo. Estas recomendaciones deben iniciar el proceso de cambio, para lo cual deben incluir tareas, asignaciones, cronologías, pasos que deben ser aprobados por el gobierno institucional, y otros aspectos. Finalmente, el grupo debe organizar conversatorios, desarrollar por escrito los procedimientos de respuesta a los borradores de los materiales que haya producido, o colaborar con el comité director en la organización de conversatorios sobre el documento completo de la institución o del programa. El comité director puede decidir alterar o editar en cierta medida el informe presentado, o puede solicitar al grupo de trabajo estudios, discusión o materiales escritos adicionales.

Debe tomarse nota – particularmente por parte de los líderes de grupo, de un recordatorio final de procedimiento para los grupos de trabajo. La calidad de los análisis, del informe y de las sugerencias emitidos por el grupo frecuentemente dependerá del liderazgo ejercido. Los líderes de grupo deben gestionar el proceso a la luz de la naturaleza de la labor, de los datos y de los recursos disponibles, así como del progreso que muestren los otros grupos de trabajo. Las habilidades del líder para motivar a los miembros del grupo, para emplear métodos útiles de desarrollo de la comunicación cuando se busquen nuevos discernimientos, para planear cronológicamente las actividades, para el manejo de las asignaciones y para la obtención de los recursos necesitados (fondos, datos, consultores), y para proporcionar información de utilidad así como recompensar psicológicamente a los miembros del grupo conforme progresa la labor, harán toda la diferencia entre un proceso mediocre y un trabajo realmente de primera categoría.

COMO ELABORAR UN INFORME UTIL DE AUTOEVALUACION

En su forma menos útil, los informes de autoevaluación reflejan una preocupación total por su propia elaboración – no evidencian un proceso de estudio, tan sólo la actividad requerida para preparar un informe es evidente. Como es de esperarse, esta dolencia aqueja principalmente a aquellos autoestudios llevados a cabo por motivación externa. Los participantes en un estudio así creen que deben producir

un informe que satisfaga a una agencia externa; no “ven” a su propia institución durante el proceso. Variantes menores del problema tienen defectos en común con procesos distintos de los de autoevaluación. Uno de ellos es el síndrome del tomo voluminoso. Quienes perpetran este ataque a los bosques de nuestro mundo creen que ganarán puntos a su favor en una medida proporcional al peso del documento. Un informe demasiado extenso también puede ser el resultado de contar con un comité director ineficaz – uno incapaz o no dispuesto a seleccionar, condensar y editar el material de acuerdo a lo necesario para lograr la meta del proceso. En cualquier caso, la consecuencia es un documento no muy diferente de muchos planes maestros no exitosos que terminan siendo usados como soportes terminales de hileras de libros o como sujetadores de puertas – cubiertos de polvo, difíciles de manipular y, por lo general, habiendo sido jamás leídos por sus destinatarios.

Los Atributos Deseables de un Informe

Fácilmente puede uno sonar melifluido cuando describe los atributos deseables de un informe resultante de un proceso de autoevaluación, pero existen ciertas propiedades que verdaderamente hacen una gran diferencia en la medida en la cual un informe sea útil. Está claro que sólo parte del impacto de un proceso así puede expresarse a lo largo del informe. Algunos cambios ya habrán tenido lugar antes de que fuese escrito el informe, durante la etapa del debate. Sin embargo, el informe es el portador de la mayoría de los mensajes, y es menester que esté bien elaborado.

Los atributos deseables de un informe de autoevaluación incluyen lo siguiente.

1. El informe debe estar bien organizado y escrito con claridad. La facilidad de su lectura puede hacer la diferencia esencial para algunos lectores. Hay personas que descartan o restan importancia a un informe deficientemente escrito.
2. El informe debe ser conciso. Los informes voluminosos son frecuentemente un problema de las grandes instituciones, pero un informe de autoevaluación de más de 200 páginas es demasiado fatigador para el lector. Un buen tamaño es el equivalente a 100 ó menos páginas escritas a simple espacio para informes institucionales y a 30 ó menos para informes sobre programas.
3. El informe debe concentrarse en los puntos claves. Los puntos importantes no deben quedar sepultados debajo de masas de descripciones o de docenas de tablas.

4. El informe debe presentar una visión sincera y balanceada de la institución o del programa. Se deben incluir las fortalezas y las áreas que requieran mejoras (así como las estrategias para el cambio).
5. El informe debe ser de utilidad a diversos destinatarios. Si bien este punto se olvida con frecuencia, un informe que describa a una institución y a sus fortalezas y oportunidades tiene múltiples usos. Si está bien escrito, se podría pensar en destinar el informe al directorio o patronato, a potenciales donantes, a agencias estatales, a todos los miembros del personal y a los líderes estudiantiles, a los líderes de la comunidad, y a una o más agencias de acreditación.
6. Si el informe ha de ser usado con propósitos de acreditación, debe incluir una referencia sistemática a cómo la institución cumple tanto con los estándares de la agencia como con la definición de una institución acreditada.

El informe de autoevaluación debería usarse para instruir a los cuerpos electores. Debe ser motivo para formular interrogantes, para provocar al debate, y debe servir para informar a visitantes y recién llegados acerca de los puntos claves. Debe también ser capaz de promover el interés y elevar la moral, a la vez que constituye un registro escrito del proceso de estudio y provee la base para el planeamiento. Finalmente, el informe debe contener una lista de los puntos que la institución o el programa debe lograr o cambiar en los próximos dos o tres años. Lo ideal sería que incluya las estrategias necesarias para lograr los cambios, las funciones que personas y grupos deberían cumplir para ello, y una cronología y el mecanismo que aseguren que los cambios tendrán lugar.

Sugerencias para la Elaboración de un Informe Util

Primero, los miembros del comité director deben desempeñar un papel importante para garantizar que se elabore un informe de utilidad. Como ya se indicó anteriormente, ellos deben producir un informe integrado y no una colección de informes de los grupos de trabajo y de recopilaciones de datos pobremente organizadas y todo esto acompañado de unos pocos comentarios introductorios y algunas oraciones de transición. Para lograr lo primero, el comité director debe autorizar que se escriba *un* informe, encargando su elaboración a una persona, la cual empieza por extraer lo necesario de los informes de los grupos de trabajo y demás material disponible, y, de ser necesario, el informe puede ser editado para hacerlo de más fácil lectura. Frecuentemente se requiere condensar, seleccionar, añadir, pulir – y aun hacer cambios importantes.

Segundo, la calidad del informe, y con seguridad su grado de aceptación, se verán realizados si se efectúa una serie de presentaciones serias, bien dotadas del personal adecuado y con la publicidad más amplia posible, acerca del documento o de sus partes. Los proyectos de materiales pueden hacerse circular o colocarse en la biblioteca u otras ubicaciones centrales para que sean revisados y usados por la gama completa de los miembros de la institución. Es sumamente beneficioso que el ejecutivo en jefe y otros líderes institucionales hagan conocer su intención de asistir a las presentaciones y de que leerán todo comentario que se les haga llegar mientras se preparan a recibir y aprobar el documento final.

Tercero, es importante conseguir un balance entre la necesidad de presentar datos sustentadores, descripciones y otros documentos, y la de elaborar un informe conciso y de fácil lectura. Usense apéndices y referencias a los materiales anexos al informe. Usense las tablas necesarias, simples, en el texto, pero ténganse todos los datos sustentadores en un archivo accesible. No se repitan descripciones de programas, servicios y demás facilidades que se pueden encontrar en catálogos o boletines oficiales del programa, en documentos del plan maestro y en otros materiales, todo lo cual puede ser listado en el apéndice como material de sustento y estar disponible a las partes interesadas.

Cuarto, para poner énfasis en los puntos claves y en cualesquiera fortalezas u oportunidades importantes para el mejoramiento, resúmanse éstos al finalizar cada sección en la que aparezcan por primera vez. Recapítulense todos estos puntos en una sección final, la cual también puede contener el compromiso al cambio, así como los planes y estrategias para lograrlo.

Quinto, en proyectos como éste, es de gran ayuda disponer de una computadora con facilidades para procesar y editar textos. Así se evita el mecanografiado repetido de textos, tablas, cuadros y minutas, reduciendo el tiempo necesario para todo esto a una fracción del que consumen los sistemas manuales.

Finalmente, el comité director debe guiar la producción de los primeros proyectos de materiales, quizás mediante la redacción de lineamientos respectivos a la estructura que se desea para el informe (la versión previa a un índice del contenido), la elaboración de una lista de los encargados de redactar diversos temas, y de otra con las fechas sugeridas para la entrega de los proyectos de materiales para cada parte del informe. En los procesos de estudio de mayor envergadura, por supuesto, los borradores de algunas de las sub-secciones principales serían probablemente compilados por el respectivo grupo específico de trabajo, el cual también fijaría los plazos para la entrega de los sub-elementos de esa sección.

Ejemplos de Perfiles de Informes de Autoevaluación

En las Figuras 24, 25 y 26 se presentan tablas de contenidos para tipos generales de informes de autoevaluación. Estos perfiles o bosquejos no se presentan como modelos; sin embargo, son bastante típicos de la forma de organización empleada en informes de autoevaluación.

La enorme mayoría de informes de autoestudio relativos a acreditaciones está organizada de acuerdo a los estándares, lineamientos o criterios de acreditación de la agencia. También son posibles otras estructuras – como aquellas amoldadas a la naturaleza del programa, a sus metas específicas, o a un tema o conjunto de problemas. Yo argüiría que estas otras estructuras, combinadas con formas cuidadosas y completas de elaborar los índices, pueden relacionar el contenido con los estándares de acreditación, satisfacer las necesidades de la agencia y, de hecho, frecuentemente son de mayor utilidad para la institución.

En aquellos casos (y éstos son *de hecho* demasiado pocos, como yo lo veo) en los que una institución ha tenido la previsión y buen juicio de llevar a cabo un esfuerzo común de autoevaluación para dos o más agencias de acreditación o similares, el informe no debería constituir una traba para el esfuerzo. Es posible elaborar un informe modular con una sección de datos generales que incluya el marco de referencia organizacional y otros por el estilo, y con dos o más secciones dedicadas a tratar los materiales específicos requeridos por una agencia dada. Conforme las agencias cooperen más y se definan las necesidades comunes de información, este tipo de informe cooperativo se convertirá en la modalidad usual. Un informe multi-propósito que se comparta entre varias entidades es una buena idea.

Sumario (Abstract)

Introducción

Historia de la Universidad XYZ

Principales Desarrollos desde la Evaluación Previa

Respuesta del Cuerpo Docente, de la Administración y del Directorio a las Recomendaciones de la Autoevaluación Previa, e Incluye el Grado de Implementación

El Actual Proceso de Autoevaluación

Estándar de Autoevaluación y Acreditación (cada uno con la descripción, el análisis y las recomendaciones necesarias)

Estándar Primero: Propósitos, Metas y su Grado de Cumplimiento

Estándar Segundo: Gobierno y Administración Institucionales

Estándar Tercero: Programas Académicos

1. Visión Académica Global
2. La Escuela de Estudios Generales
3. La Escuela de Graduados
4. La Escuela de Administración
5. La Escuela de Jurisprudencia
6. Sumario de Programas Académicos

Estándar Cuarto: Estudiantes

Estándar Quinto: Personal Docente

Estándar Sexto: Investigación y Producción Intelectual

Estándar Séptimo: Biblioteca y otros Recursos para el Aprendizaje

Estándar Octavo: Servicios Estudiantiles y otros Servicios de Apoyo

Estándar Noveno: Recursos Físicos

Estándar Décimo: Recursos Financieros y Planeamiento

Sumario

Recomendaciones para el Cambio
Estrategias y Compromisos

Apéndices

PERFIL DE UN INFORME DE AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL ORGANIZADO DE ACUERDO A ESTANDARES DE ACREDITACION.

FIGURA 24

I. Prefacio

Breve Historia de la Institución y de sus Propósitos

II. Introducción: Marco de Referencia y el Proceso de Estudio

III. Areas de Funcionamiento General

Currículo

Introducción

Objetivos y Naturaleza General

Análisis

Recomendaciones

Cuerpo Docente y Enseñanza

Introducción/Descripción

Objetivos y Resultados

Análisis

Recomendaciones

Recursos para el Aprendizaje

Introducción/Descripción

Objetivos

Análisis

Recomendaciones

Estudiantes y Servicios Estudiantiles

Introducción/Descripción

Objetivos y Resultados

Análisis

Recomendaciones

Recursos para la Comunidad y la Extensión

Introducción/Descripción

Objetivos y Resultados

Análisis

Recomendaciones

Recursos Financieros y Físicos

Introducción/ Descripción

Objetivos y Resultados

Recomendaciones

IV. Temas con un Enfasis Especial

Nuevas Facilidades

Metas y Objetivos Institucionales

Declaración de la Misión

Metas Institucionales

Salidas, Productos o Resultados

Resultados de Desempeño del Aprendizaje

Resultados Seleccionados de Cursos en Particular

Resultados del Programa

Resultados Institucionales Globales en Relación a las Metas

Planes de Administración y de Gobierno

Introducción

Visión Histórica del Directorio

El Directorio Actual

Visión al Futuro

Organización Administrativa y de Gobierno

Principales Consideraciones Políticas en Discusión

Consideraciones sobre el Rediseño

V. Sumario, Conclusión y Recomendaciones

Recomendaciones

Implementación y Monitoreo

Conclusión

VI. Apéndice

PERFIL DE UN INFORME DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL ORGANIZADO SEGUN TEMAS TANTO GENERALES COMO CON UN ENFASIS ESPECIAL.

Breve Visión Global de la Institución	
	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción; marco de referencia; historia; principales atributos; principales asuntos de política; tendencias
Prólogo: Marco de Referencia; el Proceso de Estudio	
Capítulo 1	<p>Mantener una Institución abierta a todos aquellos que quieran aprender. (Meta I)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Análisis • Recomendaciones
Capítulo 2	<p>Ofrecer un programa educativo que ayude a los estudiantes a formularse metas realísticas para sus carreras y que los prepare para alcanzar dichas metas. (Meta II)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Análisis • Recomendaciones
Capítulo 3	<p>Proveer un ambiente educativo que propicie el desarrollo humano. (Meta III)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Análisis • Recomendaciones
Capítulo 4	<p>Ofrecer un programa educativo que se adapte a las diferencias individuales en estilos de aprendizaje, tasas de aprendizaje y conocimientos previos. (Meta IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Análisis • Recomendaciones
Capítulo 5	<p>Utilizar los recursos totales de la comunidad local como un laboratorio para el aprendizaje. (Meta V)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Análisis • Recomendaciones
Capítulo 6	<p>Implementar o cooperar en programas que contribuyan al desarrollo educativo económico, social y cultural de la comunidad. (Meta VI)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Análisis • Recomendaciones
Capítulo 7	<p>Mantener una Institución que contribuya al perfeccionamiento y desarrollo de los miembros del personal del Colegio Superior. (Meta VII)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Análisis • Recomendaciones
Capítulo 8	<p>Implementar el concepto de rendición de cuentas mediante la definición de resultados o salidas, de procesos de diferenciación, y mediante la evaluación de los resultados de todo lo emprendido. (Meta VIII)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Análisis • Recomendaciones
Capítulo 9	<p>Demostrar tanto responsabilidad fiscal como educativa a la comunidad en general. (Meta IX)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Recomendaciones Análisis • Recomendaciones
Capítulo 10	<p>Sumario de Conclusiones y Recomendaciones para el Cambio</p>
Apéndices	

PERFIL DE UN INFORME DE AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL ORGANIZADO DE ACUERDO A LAS METAS INSTITUCIONALES Y AL GRADO DE SU CUMPLIMIENTO.

FIGURA 26

CAPITULO 5

Cómo Aplicar la Autoevaluación a Tres Diferentes Niveles: Personas, Programas e Instituciones

Dirigimos ahora nuestra atención a la aplicación de los principios de autoevaluación a los tres niveles generales dentro de una organización: personas, programas e instituciones. Con el objeto de examinar las similitudes y diferencias en las formas de abordar el tema y los beneficios potenciales a los diferentes niveles, revisaremos cierta información general y ejemplos de casos para cada nivel, y en lo concerniente al nivel programa haremos un examen de considerable profundidad, dado el hecho de que la autoevaluación de programas es crítica para los sistemas de evaluación que están siendo desarrollados en una veintena de países.

LA AUTOEVALUACION EN LA APRECIACION DE PERSONAS

Existe una vasta literatura, la mayoría de ella pertinente al sector lucrativo, al respecto de la apreciación y el mejoramiento del desempeño de individuos. Durante los últimos 20 años, sin embargo, la apreciación o evaluación de académicos ha sido motivo de considerable atención, primero en Norteamérica y en el Reino Unido y, más recientemente, en otras partes de Europa. Tres son los temas que destacan: (1) el uso de retro-alimentación de los estudiantes acerca de la enseñanza; (2) la necesidad de hacer que el sistema de evaluación sea de tal naturaleza que favorezca el desarrollo y apoye las actividades de la organización, y (3) el uso de los principios de Gestión de la Calidad Total (TQM) para promover el desempeño de los profesionales académicos. Un ejemplo tomado de una larga lista de volúmenes y manuales sobre los dos primeros temas es *Assessing Faculty Work*

(Cómo Evaluar la Labor del Cuerpo Docente) de L. A. Braskamp y J. C. Ory (1994) y, sobre el último, *The Quality Professor* (El Académico de Calidad) de Robert Cornesky (1994).

La autoevaluación puede ser parte vital de la apreciación de personas, particularmente si la motivación primaria del proceso es el mejoramiento de estas personas y del grupo de trabajo o programa en el cual laboran. Los sistemas desarrollados con este fin recurren usualmente a varias fuentes de retro-alimentación y de juicio, formativos y acumulativos, acerca del desempeño – a los colegas, los estudiantes u otros clientes, mentores, supervisores, comités de revisión especialmente formados para este objeto, y al empleado en cuestión mediante un informe de autoevaluación. Para una explicación completa sobre este tipo de proceso, véase el ya antiguo pero sumamente útil volumen de William Genova et al. (1976).

A este nivel (es decir, hablando de académicos o administradores como individuos) rigen los mismos principios para la autoevaluación que ya han sido descritos antes para el caso de instituciones o programas. Por ejemplo, cuanto más desee uno promover los esfuerzos orientados al mejoramiento, tanto más debe distanciarse la autoevaluación de la mera elaboración de un análisis escrito bien pensado por parte del empleado en cuestión, para convertirse en un proceso que involucra a otras personas a lo largo del tiempo y que permita el descubrimiento y la asunción del compromiso con el cambio por parte del individuo y del programa que contrata, emplea y debe apoyar el desarrollo individual. Un proceso así, por supuesto, también resulta en un breve informe escrito, a ser utilizado en la conferencia o reuniones de apreciación en las cuales el empleado y el líder del grupo de trabajo toman las decisiones para el año que sigue (acerca de metas, objetivos, apoyo a negociar, etc.).

Un proceso formativo de autoevaluación hecho por y para un individuo debería darse en el transcurso del año. Dicho proceso puede involucrar, en lo que respecta a un docente-académico, por ejemplo, lo siguiente: (1) retro-alimentación de los estudiantes recolectada de uno o más cursos mediante la aplicación de instrumentos preparados por profesionales y basados en la teoría (como aquel desarrollado para el sistema IDEA en la Kansas State University en los Estados Unidos –véase el Apéndice A– que proporciona una prescripción de debilidades y de posibles mejoras); los resultados pueden ser discutidos con los pares, con un mentor, o con expertos de un centro de mejoramiento de la enseñanza; (2) la invitación a los colegas a asistir a las clases dictadas por el docente en cuestión, lo que puede resultar en una retro-alimentación privada; (3) la presentación de un seminario netamente académico ante los pares e invitados externos cada año, tomando nota de las reacciones emitidas tanto en público como en privado; (4) asignar a un colega o mentor la tarea de discutir problemas y estrategias de la

enseñanza, las orientaciones de la actividad académica, las fuentes de ayuda externas a la institución, etc.; (5) el compromiso por parte de la institución y del empleado de remover las trabas en la medida de lo posible cuando éstas sean detectadas; y (6), el compromiso por parte del empleado de recibir capacitación, buscar ayuda y desarrollar las nuevas actitudes necesarias.

Para este tipo de procesos de autoevaluación y desarrollo son importantes un clima de confianza, buen liderazgo del programa y el uso de incentivos, tal como son necesarios a nivel de grupo e institucional. Si la autoevaluación personal se utiliza bien y se complementa correctamente con información proveniente de los pares y del nivel supervisor, entonces es beneficiosa para los profesionales y sus programas.

Un Ejemplo

La Figura 27 es un ejemplo de un informe de autoevaluación que yo elaboré siendo un empleado hace unos doce años, como parte del sistema regular de evaluación del desempeño usado en la Universidad Rutgers en los Estados Unidos.

Marzo, 1984

Autoevaluación para la Revisión del Desempeño; Primavera, 1984, por H. R. Kells

I. Contexto

En septiembre de 1974 retorné a Rutgers como Profesor con la responsabilidad de impartir docencia en la Escuela de Graduados de Educación (GSE) y en el programa doctoral de la Escuela de Estudios de Bibliotecología e Información (LIS), tanto en el nivel de maestría (magíster) como en el de doctorado y con marcado énfasis en la asesoría de tesis doctorales y en la investigación. Mi última licencia sabática fue en 1979-80.

II. Docencia

En 1983-84 se me asignaron tres cursos en la GSE así como trabajo de asesoría de tesis durante el Otoño y la Primavera; para la LIS, se me asignó un curso y trabajo de asesoría doctoral en cada ciclo académico. En promedio hubo 15 inscritos en los cursos. Los principales seminarios fueron objeto de evaluación (recolección de retro-alimentación) por parte de los estudiantes mediante el sistema IDEA. Los resultados fueron positivos, útiles (se hicieron sugerencias interesantes; algunas fueron implementadas) y están disponibles para su revisión. Se ha progresado, en comparación al año pasado, en reducir la carga de asesorías;

varios de mis doctorandos se graduaron en junio y en octubre. Se hubiera podido progresar más en alcanzar la meta de 4 ó 5 estudiantes doctorales (de un máximo de 9 el año pasado), pero el deceso de Ernie DeProspero tuvo como consecuencia el que yo asumiera la responsabilidad de asesorar a dos estudiantes más de Ph.D. (Doctor en Filosofía; N. del T.) y además adquirí dos estudiantes de Ed.D. (Doctor en Educación; N. del T.). En el Otoño la carga ya debe encontrarse al nivel deseado de 5. La Primavera de 1984 es un período particularmente recargado ya que tengo cuatro (4) estudiantes en la etapa de la propuesta del tema y dos próximos a finalizar su disertación doctoral. En conjunto con el Prof. Lee y la GSE he elaborado un plan de mi carga lectiva para los próximos dos años que será algo más razonable y me permitirá dedicar más tiempo a la asesoría doctoral.

III. Investigación

Los tres libros que se encontraban “en imprenta” en esta misma época el año pasado aparecieron en 1983 y todos fueron bien recibidos. Self-Study Processes (2da. edición; *Procesos de Autoevaluación*) se vende bien; Understanding Accreditation recibió excelentes críticas y está yendo bien. El trabajo para COPA, Los Acreditadores, está siendo utilizado por todas las agencias de acreditación institucional del país como una base para formar mejores consejos o juntas de acreditación.

Este año debe aparecer un trabajo que presenté en agosto en Maastricht y que luego de hacer algunos cambios remití al North Central Association Quarterly; se me ha manifestado que será publicado. Una monografía que será co-editada se encuentra ya bastante avanzada y mi capítulo guía ya existe como proyecto. Se me ha solicitado escribir un artículo para el J. of Allied Health. Finalmente, he empezado a trabajar en una bibliografía comentada acerca de las disertaciones doctorales que han sido estudios sobre la acreditación postsecundaria. Mi coautora, mi hija Laura, y yo esperamos que el proyecto esté terminado a fines de 1984.

IV. Otras Labores Académicas y V. Servicio a la Comunidad y Labor de Extensión

El período 1983-1984 representa otro año muy ocupado con talleres y conferencias. Hasta Junio habré realizado talleres sobre el autoestudio en: Seattle (para la Northwest Association); Filadelfia, Long Beach (California) y Chicago (para la NAFSA con fondos de la USIA); Nueva Brunswick (2; para la Middle States Association); Puerto Rico (para 4 instituciones locales); Worcester, MA (para la New England Association); Chicago (para la AAHE), y Snowmass, CO (para la NAFSA y la ATESOL). También habré dado conferencias para la American Association of Colleges of Osteopathic Medicine, para la Asociación Europea de Investigación Institucional (en Maastricht, Países Bajos) y para la North Central Association (en Chicago), así como para la serie de Coloquios de los Profesores de la LIS. Pienso reducir el número de charlas y talleres en el período 1984-85. La demanda en el período 1983-84 fue particularmente grande debido a la aparición de los tres libros.

En el período 83-84 he sido designado miembro de un Directorio más. Soy un Director Público del Consejo para el Avance de Estándares, un grupo nacional encargado de colaborar en la formulación de estándares para unas 10-15 áreas de servicios estudiantiles con la ayuda de los representantes de unas 22 asociaciones profesionales diferentes. Es mi intención concentrarme bastante en esta actividad durante el período 84-85.

VI. Actividades de Apoyo en General (Comités, etc.)

Gracias a la nueva reglamentación en la LIS y a un liderazgo departamental compasivo, mi meta de mantener mis responsabilidades ante la LIS/SCILS reducidas a ser miembro de sólo un comité pudo ser cumplida. Sin embargo, todavía sirvo en otros comités en Rutgers. Encabecé un esfuerzo de los ex alumnos dirigido a explorar cómo incrementar la participación de los egresados en el proceso de admisión al pregrado en Nueva Brunswick, y voy a invertir cierto tiempo durante la Primavera de 1984 en la campaña de captación de fondos Phonothon como Presidente de la Clase 1956 de Ex alumnos de Rutgers College. Durante el período 1984-86 se dedicará más tiempo a este esfuerzo conforme nos preparamos para nuestra Trigésima Reunión y acumulamos nuestro obsequio de la Clase, cuya meta es alcanzar la suma de \$ 50.000.

Me desempeño como mentor de dos profesores asistentes en la LIS; las sesiones y actividades marchan bien. Uno de ellos será candidato a la adquisición de la propiedad (a poseer "tenure", o ser profesor ordinario; N. del T.) el año próximo. Esta labor me agrada sobremanera.

Visión Global / Trabas / Planes

Todos los objetivos relativos a la carga académica para 1983-84 fueron esencialmente logrados. Los planes de explorar sistemáticamente mi relación LIS/GSE tuvieron que ser pospuestos debido a la muerte de Ernie y a los cambios administrativos en la SCILS y en la LIS. No obstante, ya no me siento presionado, como era el caso a principios de 1983, a tomar alguna acción respecto a la relación y al marco de referencia todavía algo ambiguos.

En mi opinión, la LIS y el programa de Ph.D. deberían poder contar con un especialista competente más en procesamiento de textos.

Me complace desde ya la futura discusión de este informe con mis colegas y con el jefe del departamento. Estoy muy agradecido de haber sido recipiente de un incremento salarial en honor al mérito otorgado por el departamento este año. Gracias a todos los que me ayudaron durante el que ha sido un año productivo.

Copias para el Profesor Anderson y para el Jefe del Departamento.

EJEMPLO DE UN BREVE INFORME DE AUTOEVALUACION ELABORADO POR UN PROFESOR DE UNA UNIVERSIDAD DE INVESTIGACION EN LOS ESTADOS UNIDOS.

FIGURA 27

LA AUTOEVALUACION DE PROGRAMAS ACADEMICOS Y DE UNIDADES DE SERVICIOS

En los años ochenta tuvo lugar un crecimiento sustancial en lo relativo a la evaluación de programas en las universidades y colegios superiores (o por lo menos en lo que concernía a sus aspectos educacionales, es decir, al currículo y la enseñanza). Si bien países como Francia, Finlandia, los Estados Unidos, México y Chile tienen sistemas de revisión tanto para el nivel institucional como para el de programas, en la mayoría de países europeos, y cada vez más en los países ya mencionados, el énfasis primario está en la evaluación departamental, de programas u otras unidades, donde se toma la gran mayoría de decisiones respecto a la enseñanza, al aprendizaje y a la provisión de servicios.

Presiones y Percepción de la Necesidad

El aumento del énfasis en la revisión a nivel de programas está relacionado con varios factores. El primero es la presión ejercida por los gobiernos, particularmente en Europa, para que los programas y la docencia sean evaluados. El segundo es el incremento en la aplicación, particularmente en universidades grandes de investigación en varios países y no bajo presión gubernamental, de revisiones cíclicas de programas o departamentos organizadas internamente. Estas usualmente tienen lugar en ciclos de cinco a ocho años e incluyen por lo menos un autoestudio descriptivo, si no participativo, realizado por la unidad local y orientado al cambio, así como la visita de un equipo de invitados de varios departamentos de la misma disciplina de instituciones similares pero no competidoras. Esta costumbre ha existido en algunas universidades de los Estados Unidos por ya varias décadas y ha sido impulsada ahí, en Canadá y, más recientemente, en Chile, por el incremento de los esfuerzos de coordinación por parte del gobierno estatal o provincial, por la contracción de los recursos financieros, por el cambio en las características demográficas del mercado, y por la presión de la opinión pública respecto a la "rendición de cuentas". En un número creciente de casos, por ejemplo en el de la Universidad McGill en Canadá o en los de las Universidades Rutgers y Northwestern en los EE. UU., la motivación primaria para la revisión de programas es el mejoramiento de la gestión universitaria y de la toma de decisiones – una actitud en verdad autorregulativa.

El tercer factor, de más larga data en los Estados Unidos que los dos primeros, es la existencia de acreditación especializada para unas dos veintenas de disciplinas. Estos procesos de acreditación afectan a casi dos tercios de las instituciones estadounidenses sin fines de lucro y a un porcentaje creciente de

instituciones lucrativas. Algunas de las grandes universidades y los colegios superiores orientados en gran medida a las carreras profesionales están involucrados en alto grado con la acreditación especializada (Kells y Parrish, 1986). Como se mencionó antes en este libro, la mayoría de las agencias especializadas de acreditación ha insistido desde hace ya cierto tiempo en que los programas que ellas revisen efectúen un autoestudio, pero es sólo recientemente que esta actividad ha pasado a ser algo más que un ejercicio descriptivo de preguntas y respuestas en torno a los estándares de la agencia. Muchas de las agencias de acreditación especializadas toman ahora muy en serio el autoestudio.

Todos estos factores aceleraron notablemente el desarrollo de los procesos de revisión cíclica de programas en la década de los ochenta. Este desarrollo fue cordialmente recibido por las agencias de acreditación institucional en los Estados Unidos y por los consejos de educación superior en lugares como Chile, en los que siempre existió una gran dificultad para poner en práctica una adecuada revisión programa por programa, particularmente en el caso de las disciplinas de las artes y de las ciencias, para las que el mejoramiento del programa generalmente no ha sido una alta prioridad de los gremios académicos individuales. Las siguientes son tres fuentes de gran ayuda para organizar sistemas de revisión de programas: *Program Review in Higher Education* (Revisión de Programas en la Educación Superior) y "Seven Common Myths on Program Review" (Siete Mitos Comunes sobre la Revisión de Programas) por Robert Barak (1982, 1986), y *Academic Program Reviews* (Revisiones de Programas Académicos) por Clifton Conrad y Richard Wilson (1985). Los detalles respecto a cómo llevar a cabo la etapa de autoestudio de cada revisión de un programa, sin embargo, no están cubiertos ni en éstas ni en otras fuentes, de manera que este capítulo ha sido desarrollado para llenar este vacío.

La Naturaleza de la Revisión de Programas

La revisión de programas es un proceso de reflexión o estudio con dimensiones internas y externas llevado a cabo por los profesionales y otras personas pertenecientes o relacionadas a una sub-unidad de la organización (departamento, programa, disciplina, o unidad de servicio), usualmente con el propósito de mejorar la eficacia y el funcionamiento de la unidad y, algunas veces o en cierta medida, con el de fijar prioridades para el desarrollo selectivo o diferencial que serán consideradas por la institución matriz o por entes financieros externos. El proceso puede ser global, abarcando todos los aspectos principales de la unidad (enseñanza-aprendizaje, investigación, gestión y servicios), o puede estar enfocado en uno o una combinación de los elementos constituyentes. La revisión de un programa

puede estar organizada como un evento relativamente aislado o como parte de un sistema y de un ciclo de revisiones llevadas a cabo por la institución matriz sola o en colaboración con otras instituciones en el marco de un proyecto de desarrollo de la calidad. También puede ser parte de una revisión nacional de todas las unidades de su género en una disciplina o área de servicio o, en algunos países, como parte de un proceso de acreditación de programas, usualmente profesionales.

Los procesos de revisión de programas pueden ser organizados de diversas maneras. El proceso puede estar constituido por una secuencia cuidadosamente diseñada de varios pasos, con actividades diversas y guiadas de manera tal que permitan que los participantes apropiados descubran, ya sea mediante su actuación en los sub-grupos o por otros caminos, las fortalezas y problemas de la unidad, y que dichas actividades fomenten la sensación psicológica de propiedad de las soluciones recomendadas y de los cambios necesarios en aquellos que deban ejecutarlos (*véanse* los ejemplos de casos más adelante en este capítulo). De manera alternativa, y quizás en circunstancias menos relacionadas con el cambio y relativas a empresas de menor envergadura, el proceso de revisión del programa podría involucrar a sólo un grupo de personas cuidadosamente seleccionadas, apoyadas por información y asistencia técnica provistas por la administración central o desde el exterior, quienes cumplan con el propósito mediante la combinación del debate, los viajes, el empleo de consultores y otras medidas.

Cuanto mayor sea la necesidad de realizar mejoras y efectuar cambios, tanto más necesarios serán la participación de los actores claves, la diversidad en las actividades, la retro-alimentación por parte de los clientes, el uso de incentivos, la exposición a nuevas ideas, y el contar con una secuencia creativa de las actividades. Cuanto menor sea la necesidad de descubrir problemas y de desarrollar una actitud de compromiso con la implementación de nuevos comportamientos, tanto menor será la necesidad de un proceso diseñado y diverso. Cuanto más idónea sea la selección de la forma de abordar el asunto, a la luz de las intenciones para la revisión, tanto más probable será el que sean satisfechas dichas intenciones.

A los aspectos internos, autoevaluativos, de un proceso de revisión de un programa usualmente les sigue una visita de pares externos calificados e imparciales. Ellos inician su exploración de la unidad utilizando el informe elaborado por los profesionales de ella como resultado de su proceso interno de revisión. La visita de los "pares externos" está diseñada con el objeto de lograr una validación externa de los resultados internos, la cual, junto con dichos resultados, constituye la base para las negociaciones en torno a la implementación del cambio y de cualquier sistema de seguimiento para el monitoreo de dicha implementación. Los ciclos de revisión de programas que comprendan el escrutinio cada cinco a ocho años de cada unidad principal de la organización, tanto académica como relacionada con los servicios,

ejercen una presión de carácter responsable sobre la institución y los profesionales de la unidad que va más lejos que aquella ejercida por el sistema gerencial corriente de monitoreo de la institución. Colectivamente, y luego de efectuar un ciclo completo, las revisiones constituyen también la base para responder de manera global en la institución a problemas genéricos, para formular estrategias y elegir opciones al más alto nivel de gobierno institucional, y para generar los mecanismos que provean una garantía pública de una calidad adecuada.

Algunos Puntos Conceptuales y Contextuales

En la Figura 28 se presenta un modelo conceptual simplificado que ilustra los elementos de un programa que pueden ser objeto de una revisión del programa. Este modelo, desarrollado para su uso en las universidades y en las escuelas superiores suecas (Nilsson y Kells, 1994), puede ser interrelacionado con una lista de interrogantes sobre cada una de las áreas indicadas, la cual puede ser utilizada por grupos de estudio como un punto de partida para sus discusiones (véase el Apéndice B).

En este simple modelo lineal de sistemas abiertos puede uno ver fácilmente el flujo de estudiantes o clientes, de profesionales, y de recursos que entran y se mueven a través del sistema, el cual está afecto a las mismas fuerzas externas que actúan sobre la institución como un todo. Sin embargo, algunas fuerzas externas pueden tener un impacto más débil o más fuerte sobre el programa en cuestión. El programa también está sujeto a una fuerte influencia proveniente de su ubicación *dentro* de la institución, en términos de las intenciones declaradas, de la disponibilidad de recursos, del acceso a los servicios inclusive la información, y de otros factores. Uno podría argüir que el autoestudio de un programa, si ha de ser útil y orientado al mejoramiento, no debería intentarse a menos que recientemente se hubiese llevado a cabo una revisión global de la institución, o por lo menos se hubiese iniciado ésta, porque los juicios sobre los recursos, intenciones, servicios y expectativas *institucionales* para el programa podrían cambiar. Un ciclo integral de estudio iniciado al nivel institucional es el contexto ideal para la revisión de un programa en particular, pues durante este período se fortalece la motivación positiva, hay disponibilidad de asistencia técnica, y otras ventajas similares. Pero si no está siendo llevada a cabo una revisión global de la institución, las revisiones aisladas de programas pueden ser realizadas de manera que resulten útiles si las instituciones gozan de una estabilidad razonable. Es posible que no se den todos los potenciales beneficios del autoestudio de un programa en estudios aislados, pero como la autoevaluación *debe ser* cíclica, el potencial no aprovechado podría lograrse en el próximo ciclo.

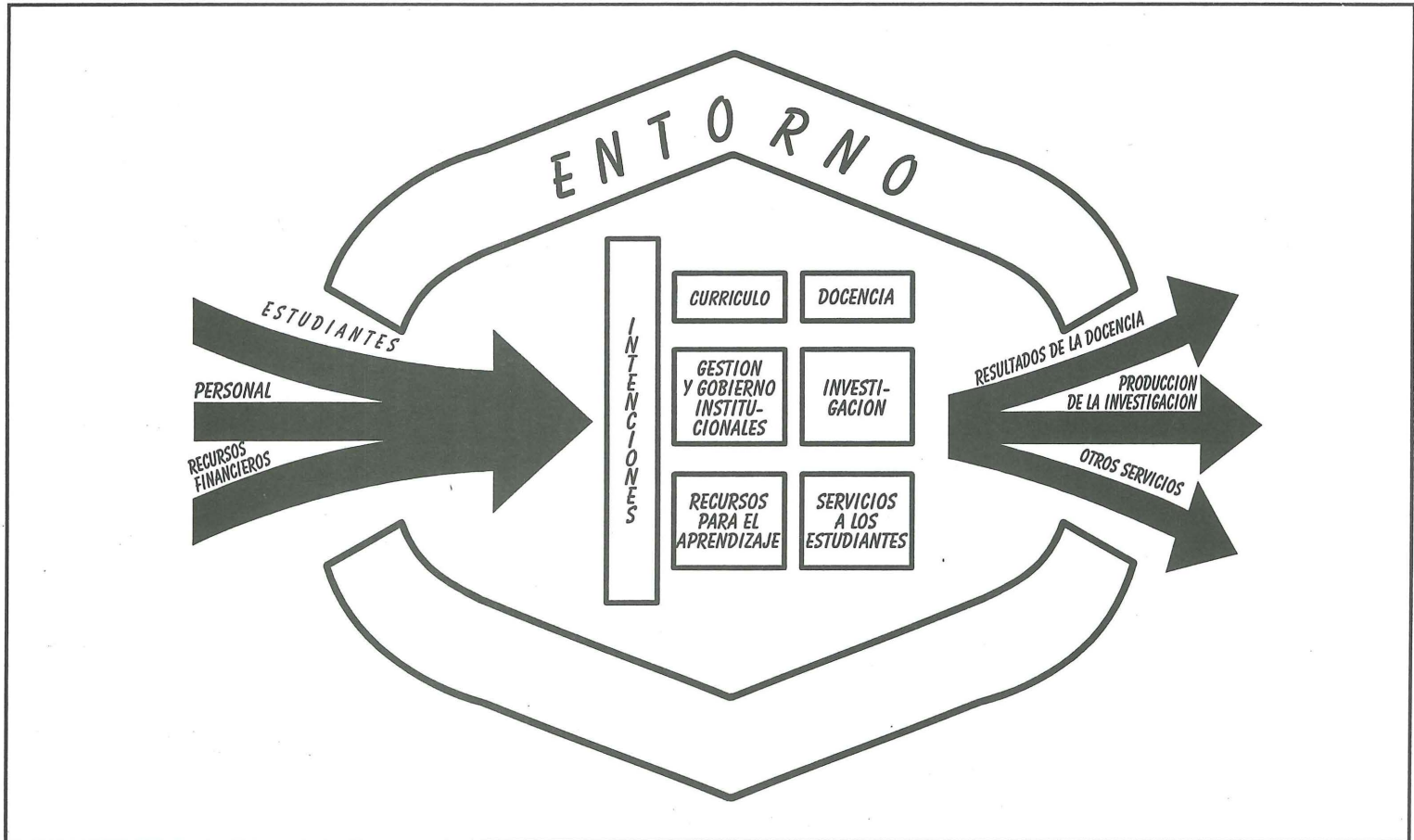
Trabas y Ventajas

Si bien el marco de referencia general de la organización puede ser responsable de algunas complicaciones en la realización de estudios en el nivel de programas, existen también otras trabas u obstáculos. Primero, la mayoría de unidades de programa está aislada de diversas maneras, dependiendo de la localización del poder en la organización en cuestión (las instituciones estadounidenses por lo general concentran más poder en la cúspide de la organización; las europeas y latinoamericanas lo hacen en los cuerpos facultativos). Los programas están aislados en mayor o menor medida de los centros de poder, un hecho que afecta la probabilidad de lograr ciertos cambios como resultado del estudio. Los programas usualmente también tienen poco acceso a datos útiles; a menos que esto se remedie, el acceso restringido a la información puede limitar seriamente la capacidad para estudiar el programa.

Ya que frecuentemente los programas son de pequeño tamaño, es posible que dispongan de pocas personas para la conducción del estudio. Los miembros de un programa muchas veces están condicionados por el saber convencional de su campo, una especie de efecto gremial, el cual, a menos que sea superado mediante las actividades durante el proceso de estudio, puede ser causa de una seria limitación en la interpretación de los datos y en la gama de opciones consideradas. Los profesionales de un programa, quienes, como es entendible, se concentran en los temas específicos de su disciplina, como son los cursos, la carga lectiva, y otros así, frecuentemente "por tantos árboles no ven el bosque". Usualmente saben muy poco de las dimensiones curriculares y de procedimiento, potencialmente útiles, propias de campos relacionados con el suyo, poseen una perspectiva limitada en lo concerniente a asuntos globales de la institución, esquivan tanto los temas administrativos como los relativos al planeamiento, y casi desconocen los métodos para evaluar y cambiar programas como el suyo.

Finalmente, el director del programa, tan importante en el diseño, organización y en llevar a buen término los esfuerzos dedicados a la autoevaluación o al planeamiento, probablemente posea una experiencia muy limitada en lo relativo a gestión. Afortunado el programa que posea un buen líder, que sepa tanto de la disciplina como de lograr que las cosas se hagan por otras personas dentro de una organización compleja.

Algunas de las circunstancias propias de un programa (en contraposición al marco de referencia institucional) son de bastante ayuda para los esfuerzos dedicados al autoestudio. Primero, por supuesto, los profesionales que han de conducir el estudio usualmente poseen un gran interés en el programa y en sus estudiantes. Una fuerte orientación hacia la disciplina y el orgullo por ella — factores que frecuentemente son trabas para un involucramiento útil en procesos al nivel



MODELO LINEAL SIMPLIFICADO DE SISTEMAS ABIERTOS QUE ILUSTRAS LAS AREAS GENERALES A SER ESTUDIADAS EN UNA REVISION DE UN PROGRAMA, ADAPTADO DEL BORRADOR DEL MANUSCRITO (NILSSON Y KELLS, 1994)

FIGURA 28

institucional– pueden ser motivadores al nivel del programa. La posibilidad de envolver de manera útil a los estudiantes es mayor a este nivel, como lo es la posibilidad de implementar el cambio *durante* el estudio. El reverso del aspecto tamaño, la posibilidad de estudiar a fondo un programa porque es lo suficientemente pequeño para ello, es una gran ventaja. Finalmente, los miembros de un programa se sentirán satisfechos luego de un estudio productivo con mayor probabilidad que en el caso institucional, ya que pueden ver los resultados de sus esfuerzos.

Intenciones

El autoestudio de un programa debería intentar lograr los mismos beneficios básicos que los esfuerzos institucionales buscan – declaraciones claras de las metas, mejoramiento del programa, un mejor sistema de estudio continuo (datos y capacidad analítica así como la disposición a usarlos), y el planeamiento. Deberían buscarse también beneficios secundarios – un informe que sea útil para varios escenarios, incremento de la capacidad de liderazgo y de la conciencia en lo relativo a los asuntos de gestión, revisión de los procedimientos y, si el proceso incluyó a personas del exterior, también beneficios directos de la participación de los visitantes. También pueden darse otros beneficios como una mayor conciencia del campo y mejor *status* en él, así como otros asociados al estado para la acreditación.

Con pocas y notables excepciones, la segunda y tercera de las intenciones básicas del proceso (el mejoramiento y una mejor capacidad de estudio continuo) han sido resultado mucho menos frecuente de autoestudios de programas que lo que la mayoría esperaba. Cuando en lugar de un proceso cabal de autoevaluación lo que los programas proporcionan no es sino una preparación descriptiva para visitantes del “exterior”, entonces frecuentemente no se logran estas dimensiones que son de vital importancia. Tales oportunidades trucas pueden darse tanto en revisiones de programas llevadas a cabo por mandato de la universidad como en aquellas promovidas desde el exterior con fines de acreditación especializada u otras. Muchos esfuerzos por realizar autoevaluaciones se han visto disminuidos por el temor ante los resultados de una revisión externa, o de una reducción de fondos, o de otras consideraciones de índole política.

Esta difícil situación puede superarse cuando la universidad diseña y conduce su *propio* sistema de revisión de programas; cuando genera un clima de confianza; cuando trata a los informes de manera profesional y confidencial; cuando da los pasos correctivos necesarios, y cuando recurre al uso de incentivos tales como la redistribución potencial de recursos marginales. Estos aspectos se tratan de manera extensa y útil en el artículo de Robert Arns y William Poland (1980) y

en el mío sobre incentivos en la evaluación (1991). Cuando ha habido mejoramiento del programa y de los esfuerzos educacionales como consecuencia de una autoevaluación ha sido porque los procesos fueron conducidos excepcionalmente bien, su motivación fue interna y las intenciones relativamente apolíticas. Los ciclos de tales esfuerzos dedicados al estudio y al planeamiento pueden beneficiar a *cualquier* organización.

Existen algunas expectativas adicionales, más específicas de la situación, que debiéramos tener en lo relativo a procesos de autoevaluación de programas. Los procesos de estudio deberían reducir el grado de aislamiento del programa, de sus profesionales y de sus estudiantes o clientes del resto de la organización. El programa debería ser mejor comprendido y apreciado por los ejecutivos institucionales y por otros profesionales de la institución matriz. Los servicios de provisión de datos y de información útil deberían ser de más fácil disponibilidad para el programa, y cualquier brecha entre las metas de éste y las institucionales debería estrecharse. Finalmente, deberían afianzarse el liderazgo y el espíritu general de cuerpo en el programa, e incrementarse la voluntad de trabajar en conjunto para reconocer y resolver problemas. El programa debería de volverse más saludable tanto en el sentido organizacional como en el disciplinal.

Mecanismos Generales para la Revisión de Programas

Se han desarrollado varios modelos generales para la revisión sistemática de los programas de una institución, dentro de los cuales el proceso de autoevaluación es sólo un paso. Como indican Clifton Conrad y Richard Wilson (1985), los sistemas de evaluación de programas iniciados y ejecutados en organizaciones grandes orientadas a la provisión de servicios —como lo son las universidades— pueden ser llevados a cabo con diversos propósitos (teniendo su origen en la institución o en agencias estatales u otras externas); pueden utilizar modelos diversos para los juicios evaluativos y distintos criterios para emitir dichos juicios, y pueden ser o no vistos a nivel local como procesos efectivos. Conrad y Wilson recomiendan que el proceso de revisión de un programa tenga un único y bien comprendido propósito; que todos los programas de una institución sean revisados de manera cíclica, y que el proceso de revisión capte aspectos de cualesquiera de los modelos disponibles, mezclando éstos y los posibles criterios e indicadores conforme sea necesario para cubrir los requerimientos locales. Ellos también recomiendan que el proceso de revisión se ejecute por separado de, aunque en conexión con, los procesos de toma de decisiones, de planeamiento y de formulación presupuestaria.

Hay cuatro elementos generales en el modelo de revisión de programas utilizado por las instituciones más ampliamente reconocidas y tomadas como ejemplo.

1. Una autoevaluación llevada a cabo por los profesionales del programa respectivo.
2. Una revisión externa o visita a la sede por parte de expertos en el campo en cuestión.
3. Una revisión del documento resultante del estudio y del informe de los visitantes por un grupo de profesionales provenientes de otros programas de la institución.
4. Una respuesta formal de los profesionales del programa o un acuerdo negociado con la alta dirección de la institución en respuesta a los resultados de los primeros tres pasos.

No todas las instituciones realizan todas estas cuatro actividades, pero toda institución debería poseer una declaración de políticas y un conjunto de lineamientos que sean seguidos por los programas bajo revisión y por aquellas personas que participen en cualesquiera de las cuatro actividades. Es posible solicitar muestras y ejemplos de varias instituciones que cuidadosamente han desarrollado conjuntos de lineamientos, como la University of Southern Maine, la Northwestern University, la Rutgers University y la State University of New York at Albany en los Estados Unidos, la Universidad McGill en Montreal (Canadá), y la Universidad de Concepción en Chile. Para acceder a estas instituciones véase el Apéndice A. Los lectores podrían también estar interesados en el proceso de revisiones departamentales "rodantes" conducidas por la Universidad de Southampton en Inglaterra (Gregory, 1991). Otros ejemplos son los institutos técnicos de dos años de estudios y los colegios superiores comunales en Columbia Británica (Canadá), los cuales siguen los lineamientos desarrollados por el Advanced Education Council (Consejo de Educación Avanzada), localizado en Vancouver; también los lineamientos de la Asociación de Universidades Cooperantes de los Países Bajos (VSNU) localizada en Utrecht.

Los lineamientos de la University of Southern Maine en Portland, Maine, son dignos de mención especial. Se distinguen por los niveles de apoyo de parte del personal especializado y de pares, y por la utilidad de los datos provistos a cada unidad académica en revisión, por la elaboración de un memorándum negociado de compromiso entre el gobierno universitario y la unidad al final del ciclo,

y por un profundo compromiso con un proceso orientado al mejoramiento y con la autoevaluación como su piedra angular (véase “Lineamientos para la Revisión de Programas” en el Apéndice A).

Como se mencionó anteriormente, otra forma útil de abordar la revisión de programas ha sido desarrollada en Suecia. Esta consiste de una única secuencia de cinco pasos, descrita en un pequeño manual de fácil lectura (Nilsson y Kells, 1994). El modelo utilizado está relacionado a 14 posibles focos de estudio (véase la Figura 28) y a un conjunto de preguntas como punto de partida para cada uno (véase el Apéndice B).

Formas de Abordar la Autoevaluación

En términos generales, las opciones de diseño, los pre-requisitos y los puntos de partida para la labor de autoevaluación en el nivel de programas son los mismos tal y como fueron descritos en los Capítulos 3 y 4. De particular importancia, dada la cantidad de personal en el programa, son las interrogantes planteadas en la Figura 15, así como los puntos de partida para el debate presentados en el Capítulo 4 y en el Apéndice B. Las fuentes listadas en el Apéndice A son particularmente relevantes para el autoestudio en el nivel de programas porque ellas proveen acceso a guías, criterios, estándares y listas de buena práctica para una amplia gama de áreas de servicio administrativo, como bibliotecas, funciones del personal, servicios estudiantiles, servicios comerciales y gestión financiera, y captación de fondos, para revisiones generales de la gestión y para revisiones disciplinarias del sustancial número de áreas cubierto por las agencias especializadas de acreditación.

El bosquejo presentado en la Figura 29 es representativo de los pasos y relaciones generales entre ellos que se dan en muchos procesos de autoevaluación de programas. Este modelo es apropiado posiblemente para procesos en programas con un cuerpo profesional de 20 a 40 personas. Las características del modelo surgen del hecho de que la mayoría de programas consiste de unidades organizacionales relativamente pequeñas y que los profesionales están ocupados con la enseñanza, asesoría y el trabajo regular de comités, y frecuentemente con una alta carga de investigación o servicio a la comunidad, de labores de extensión u otras actividades profesionales. Por lo tanto, las claves para un exitoso esfuerzo de estudio en el nivel del programa son el *diseño*, el *liderazgo*, y el *trabajo del personal especializado*.

Algunos aspectos de diseño son aun más importantes en el autoestudio de programas que en el institucional global, porque la revisión de programas frecuentemente debe concentrarse en complejos temas curriculares, estudiantiles y otros

relativos a la enseñanza sin contar con una base de datos amplia, bien organizada ni con apoyo adecuado de personal especializado, tanto de entre los profesores regulares como administrativo. Además, el autoestudio de un programa tiene que hacerse disponiendo sólo de un grupo limitado de docentes u otros profesionales primarios como el punto focal para la actividad de estudio. Por lo tanto, *el diseño debe ser tal que garantice que el esfuerzo sea lo más eficiente posible*. Usualmente se emplean pocos comités. La totalidad de los profesionales de un programa sólo se reúne cuando esté disponible la información correcta para discutir interrogantes reales e importantes. Este paso está ilustrado bajo la forma de retiros del personal del programa en la Figura 29; es una *secuencia* de actividades que requiere de una *preparación adecuada* antes de las *sesiones intensivas de trabajo, cuidadosamente conducidas*.

El líder del programa debe procurar *de* los líderes naturales dentro del programa el respaldo *necesario*, ayuda con los datos y otros trabajos especializados, y la voluntad de dirigir las actividades acordadas. El trabajo especializado puede, por supuesto, tomar diversas formas. En los programas más grandes, en los cuales existe personal permanente de asistencia administrativa u otro personal regularmente asignado, las prioridades profesionales deben reajustarse de tal manera que el personal del programa pueda trabajar con personal institucional en la preparación de datos y análisis históricos, en la recolección de políticas y procedimientos escritos, y aun elaborar proyectos de propuestas a ser sometidas a la consideración de los profesionales del programa durante las varias etapas del estudio. En programas más pequeños con frecuencia son fuentes para el apoyo especializado, de crítica importante para el esfuerzo de estudio, personal prestado o temporalmente reasignado, docentes con descarga parcial de sus actividades lectivas, asistentes graduados a tiempo parcial, y simplemente también una sobrecarga de trabajo para el jefe de unidad.

Aun cuando tal sobrecarga parezca injusta, uno debe recordar que la alternativa obvia a la modalidad sugerida – un gran número de grupos de trabajo organizados por separado, empleados simultáneamente y sin mayor apoyo, los cuales deben descubrir los datos pertinentes y frecuentemente también todas las interrogantes básicas – es rara vez de utilidad, con frecuencia es destructivo para la moral, y algunas veces resulta perjudicial para las actividades regulares del programa y para cualquier esperanza de realizar esfuerzos subsiguientes orientados a un estudio o al planeamiento eficaces. Un buen trabajo del personal especializado, por otro lado, puede lograr prodigios. La otra alternativa consiste en que la institución provea todos los servicios de recolección de datos y otros servicios técnicos al grupo de trabajo en revisión del programa. Esta modalidad, que incluye la administración centralizada de encuestas, en algunos casos con datos disponibles ya cuando empiezan las deliberaciones en el programa, ha sido

desarrollada a un grado muy alto en el Capilano College de Vancouver del Norte, Columbia Británica, en el marco del programa común del Advanced Education Council (*véase el Apéndice A*).

El lector también debería tomar nota de que la Figura 29 ilustra dos tipos de actividades de grupo. El primero consiste de unos pocos grupos de trabajo pequeños y de corta duración: uno pequeño dedicado a la conducción, el cual inclusive podría ser un grupo ejecutivo de dos o tres personas; un grupo temporal de personas de larga trayectoria dedicado a la revisión de las intenciones declaradas (metas); un grupo pequeño, apoyado por personal especializado, para asesorar a los otros en lo relativo a datos, para diseñar cualesquiera instrumentos de recolección de datos, y para considerar las salidas o productos del programa, y cualesquiera grupos de trabajo que sean necesarios para tratar asuntos específicos, problemas u otras necesidades descubiertas durante el estudio.

El segundo tipo de actividad es una secuencia de retiros o sesiones de trabajo breves, apropiadamente diseñados y dotados de personal especializado, que incluyen a personas de todo el programa. Estos retiros se realizan en momentos claves de las etapas importantes del estudio, con fines de procurar cierta participación de todos los miembros del programa; de detectar temas significativos; de considerar conjuntos, bien trabajados, de datos importantes; de estimular el interés en cualesquiera esfuerzos específicos de los grupos de trabajo, y de colocar los cimientos para la aceptación de los cambios recomendados en el programa. Los retiros se llevan a cabo en lugares neutrales cómodos pero no necesariamente caros, en o fuera del campus, donde no haya acceso a teléfonos, rumas de trabajo y otras distracciones familiares. Pueden ser de gran utilidad si su duración es la suficiente para explorar a fondo asuntos que hayan sido cuidadosamente seleccionados y preparados para su estudio. Los retiros de dos o tres días de duración, realizados en un lugar en el cual los participantes se sientan cómodos, frecuentemente son los apropiados. Dichas sesiones, si además tienen un horario generoso con el tiempo de manera que permita la conversación informal, algo de recreación y otras actividades así, con frecuencia son recordadas como el punto decisivo en un proceso de estudio o de revisión curricular.

Los autoestudios de larga duración (v.gr. de un año) pueden recurrir a retiros más largos al inicio del proceso para estimular las actividades informales, y, subsiguientemente, a sesiones más intensivas (“traigan bocadillos y terminamos esto a media tarde”).

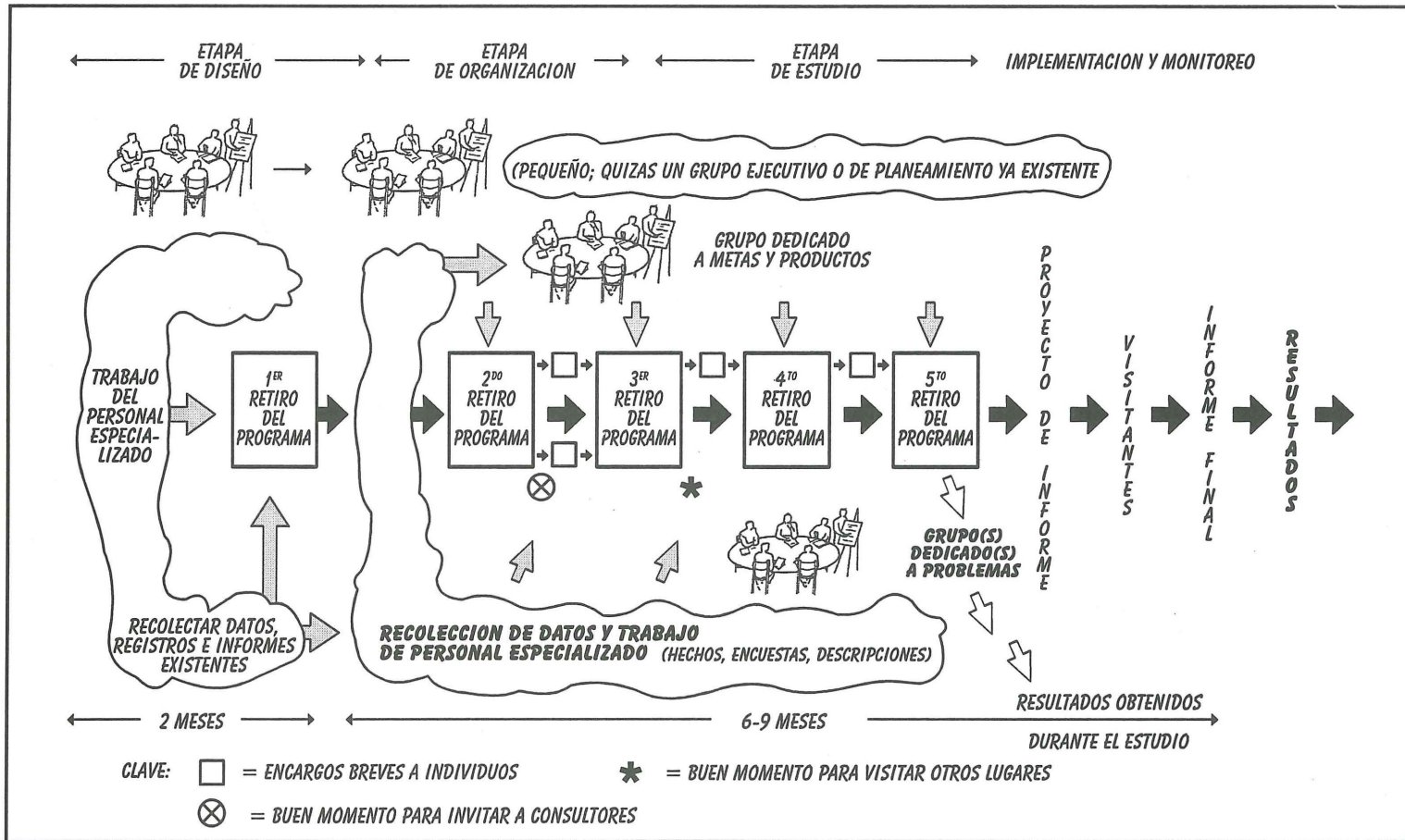
Sugerencias Específicas y Ejemplos de Casos

Discutiremos ahora cada una de las etapas principales del modelo de autoestudio de un programa presentado en la Figura 29 y daremos algunos ejemplos de los materiales y experiencias completas de casos.

Etapa de Diseño

En añadidura a lo que se ha afirmado acerca del diseño de una autoevaluación de un programa, tanto en este capítulo como en el Capítulo 3, deben considerarse varios de los elementos más sutiles y de los aspectos específicos al programa. En el nivel de programas es posible que se dé mayor informalidad y una conversación más cómoda y directa acerca de las verdaderas necesidades del programa, lo cual usualmente puede ser parte de la etapa de diseño. Si el director del programa o un miembro cuidadosamente escogido del programa convocan y dirigen una serie de conversaciones bien meditadas, basadas parcialmente en informes previos de agencias externas o en otros registros internos, bien podría surgir un diseño útil. Las preguntas a responder incluyen las siguientes:

- ¿Cuáles son nuestras necesidades, preocupaciones o dimensiones desconocidas más importantes respecto al programa?
- ¿Quién dentro de la institución o del programa puede ayudarnos a explorar estos asuntos?
- ¿Qué fuerzas externas nos afectan?
- ¿Qué cronología es la más conveniente, dados nuestra situación y demás aspectos relativos al próximo año académico?
- ¿Qué información básica es probable que necesitemos?
- ¿Qué programas comparables en otros lugares deberíamos visitar o considerar de alguna manera?
- ¿Quién nos puede apoyar en nuestras necesidades de información y de otras labores especializadas?
- ¿Cuáles son las dimensiones políticas de la existencia en el presente de nuestro programa?
- ¿Cuál es el mejor uso que podamos hacer de estas dimensiones?
- ¿Quiénes del exterior nos podrían ayudar y de qué maneras?
- ¿Qué conocimiento experto adicional necesitamos?



LA SECUENCIA COMUN DE ACTIVIDADES EN UN PROCESO DE ESTUDIO DE UN DEPARTAMENTO O UNIDAD DE SERVICIO RELATIVAMENTE PEQUEÑOS

FIGURA 29

Conforme estas y otras preguntas sean exploradas a lo largo de varias sesiones, la naturaleza y secuencia del estudio y del liderazgo para él deberían (y probablemente lo harán) evolucionar fácil y naturalmente. Las conversaciones han de ser abiertas, de naturaleza orientada al desarrollo, y cada vez mejor informadas acerca de hechos y experiencias en el programa.

Cómo Organizarse y Empezar

Si la etapa del diseño y el retiro funcionan bien, el diseño resultante debe resumirse de manera concisa y distribuirse por escrito a aquellos fuera del programa que estarán involucrados y a todos los miembros del cuerpo laboral del programa. Luego puede empezar el proceso de estudio. Esto usualmente implica una alta dosis de trabajo especializado antes de que cualquier grupo de trabajo —excepto quizás un sub-grupo dedicado a los datos— sea formado. Pocos departamentos tienen todos los datos necesarios disponibles de manera utilizable (*véase la* Figura 18 en el Capítulo 4 para sugerencias al respecto) acerca de los clientes o estudiantes, de los elementos o cursos del programa, del personal, fondos, equipamiento, instalaciones y otros, todo lo cual ha de estar disponible antes de cualquier reunión para discutir los temas en cuestión. El comité director o el coordinador deben tener los datos básicos recopilados y ordenados en buena medida antes de que cualquier otro grupo de trabajo se reúna. Una vez que estén disponibles los documentos con información y descripciones básicas, el comité director deberá encargar a un sub-grupo pequeño y cuidadosamente escogido la revisión de las metas declaradas del programa.

El Trabajo sobre las Metas del Programa

El grupo encargado de revisar las metas del programa usualmente debería estar integrado por personas de larga y reconocida trayectoria y que posean suficiente amplitud y profundidad en su experiencia para poder considerar algunos asuntos sumamente complejos e importantes. Los miembros del grupo deben ser capaces de interpretar las tendencias en el campo, las expectativas institucionales de acuerdo a las intenciones declaradas del programa, y la actitud colectiva frente a aspectos como la causalidad — es decir, si existe la necesidad de declarar las metas con mayor claridad de tal manera que su cumplimiento pueda ser subsiguientemente evaluado de acuerdo al desempeño cognoscitivo y al de otros tipos de los estudiantes. El grupo debe considerar la naturaleza del entorno educacional deseado por la mayoría del personal así como la compleja relación

entre los insumos del programa y sus probables productos, sean ellos cuantificables o no. Con seguridad algunos de estos aspectos ya están “prescritos” por las normas en la mayoría de los campos, pero cualquier programa dado puede desear desviarse significativamente de lo convencional, o desafiarlo.

Como se sugirió en el Capítulo 4, en la sección general dedicada a las metas, la magnitud del trabajo a realizar depende de la percepción del grupo acerca de cuán adecuadas sean las metas actuales, del tiempo transcurrido desde que fueran revisadas por última vez, del grado de consenso existente al respecto de ellas, de cuán completas sean (respecto a las tareas que actualmente se estén haciendo o intentando hacer), de su claridad (respecto a su utilidad para evaluar el progreso en su logro), y de cómo se perciba la prioridad asignada a cada una de ellas. Como también se indicó en el Capítulo 4, los miembros del personal pueden realizar un ejercicio para evaluar anónimamente el grado de consenso en cuanto a la prioridad y a la integridad de las metas del programa se refiere. La misma técnica y tipo de instrumento (comercialmente disponible o de producción local) usados al nivel institucional pueden ser aplicados al nivel de programas.

Las necesidades más saltantes en lo relativo a la revisión de metas al nivel de programas son: (1) enriquecer la declaración de metas del programa de manera que incluya metas relativas a las *entradas* o insumos (a quiénes se busca para enseñar y quiénes deberían ingresar al programa para aprender), a los *procesos* (el ambiente que se creará y mantendrá, las actitudes y valores profesionales que se recompensarán, y la manera apropiada de relacionarse con la institución), y a las *salidas* o productos (el conocimiento, habilidades y actitudes generales que se busca o intenta inculcar a los graduados o los productos específicos del servicio que se provea a los clientes); (2) indicar, *donde sea apropiado*, cuáles son *algunos* de los niveles de criterio esperados (desempeño) de *grupos* de graduados en relación a las metas de salida, y (3) crear un sentido de prioridad acerca de cuáles de las intenciones son las más importantes del programa. Siguen dos ejemplos totalmente ficticios de declaraciones de metas de programas que ilustran estos aspectos.

Ejemplo 1: Declaración de Metas de un Programa de Estudios Europeos

El Programa de Estudios Europeos del Colegio Superior Elite es de naturaleza inter- y multi-disciplinaria. El programa acepta a estudiantes interesados en el estudio serio de Europa a nivel tanto del bachillerato como de la maestría. El programa es conducido por un pequeño grupo de profesores a tiempo completo con antecedentes e intereses complementarios y presenta una amplia gama de

cursos, e introduce intereses de profesores de otros departamentos en los campos de la historia del arte, literatura, artesanías y folklore, historia, arquitectura, música, economía, filosofía, antropología y ciencias políticas. El tema unificador del programa es el estudio de la cultura, con un énfasis particular en cultura material. El punto focal de la actividad de los profesores es la docencia. Se espera, sin embargo, que todos los miembros del cuerpo docente lleven una vida académica activa, y se estimulan la investigación y la publicación, si bien no se espera que éstas estén al nivel usualmente encontrado en universidades de investigación. De los estudiantes se espera que demuestren habilidades para la escritura marcadas por la integración del pensamiento y por el análisis en contraposición a la memorización de hechos.

Las metas específicas del programa son las siguientes.

1. Formar a estudiantes que estarán preparados para proseguir estudios con un desempeño excelente en el mismo o en campos afines, o a ser empleados competentes en una gama de ocupaciones que incluye el periodismo, servicio gubernamental, trabajo en museos y en sociedades históricas o en bibliotecas.
2. Producir graduados que (a) tengan aptitud para analizar las características culturales y que posean un amplio aprecio por los aspectos literarios, históricos y otros de dichas culturas (todos los estudiantes deben aprobar un examen departamental sobre estas materias antes de graduarse); (b) sepan expresarse con claridad tanto en forma oral como escrita, y (c) piensen de manera crítica e integral sobre la cultura europea y otras.
3. Atraer y desarrollar a los miembros del cuerpo docente de manera que estén interesados en las formas de enseñanza que promuevan lo mencionado en los puntos anteriores.
4. Desarrollar un programa de actividades académicas que sea apropiado a este marco de referencia y que complemente las necesidades de los estudiantes del Elite.
5. Mantener una atmósfera intelectual que esté tipificada y sea promovida por el debate regular del trabajo académico, por un activo programa de visitantes y conferencistas, y por una vigorosa colaboración con docentes de otras disciplinas y de organizaciones fuera del Elite.
6. Asumir el liderazgo en promover la consideración y preservación de la cultura material de esta región del país, y colaborar con otras instituciones en promover el interés por estos temas a nivel nacional.

Ejemplo 2: Declaración de Metas de un Programa de Trabajo Social

El Programa de Trabajo Social de la Universidad Estatal ofrece un programa de bachillerato a una amplia gama de estudiantes que deseen trabajar como miembros de un equipo que preste servicios sociales de diversa índole o que deseen ingresar a un programa de graduados de otra institución. La institución acoge a estudiantes con muy diversos antecedentes, y pone mucho énfasis en la habilidad de sus graduados de desempeñarse *bien* en el trabajo. Por ello, además de las competencias y el conocimiento propios de la disciplina, los estudiantes deben demostrar fluidez en el lenguaje y habilidad para la escritura y el análisis. El cuerpo docente del programa consiste de profesionales y académicos cuidadosamente escogidos cuyo interés primario está en los estudiantes de la Universidad Estatal.

Las metas específicas del programa son las siguientes.

1. Graduar estudiantes que puedan (a) desempeñarse como profesionales competentes en el campo como miembros de un equipo de ciencia social; (b) escribir y hablar bien en su lengua materna y exponer sus puntos de vista sobre la materia en cuestión con claridad en lo que concierne a las condiciones y al contexto para el trabajo de servicio social; (c) demostrar un conocimiento adecuado de los principios de la ciencia social y de las cuatro áreas básicas de la práctica profesional y clínica incorporadas en el Examen para Asistentes de Trabajo Social (todos los estudiantes deben rendir este examen; el programa espera que cada grupo de graduados tenga un promedio superior al 85 en la escala percentil), y (d) demostrar relaciones humanas y habilidades de grupo adecuadas.
2. Atraer y desarrollar un cuerpo docente con habilidades y experiencia profesionales demostradas, interesado en la enseñanza y hábil para ella.
3. Desarrollar un ambiente en el que la libertad de enseñar y la libertad de aprender sean percibidas por todos.
4. Apoyar al mejoramiento del campo del trabajo social mediante actividades académicas escogidas, proyectos curriculares, esfuerzos dirigidos a la capacitación, e investigación.
5. Desempeñar un papel importante en conjunto con los programas de graduados en otras universidades estatales para proporcionar la educación profesional continua de los profesionales del trabajo social en el estado.
6. Fomentar la participación activa de la plana profesional en el desarrollo y gobierno del programa.

Evaluación de las Salidas (Cumplimiento de Metas)

El estudio de la medida en que se estén cumpliendo las metas es mucho más práctico y potencialmente más útil al nivel del programa que al institucional. En el caso del programa, es posible la evaluación y diagnóstico de los resultados esperados, sea respecto al producto educativo, al ambiente académico, o al funcionamiento esperado del programa (todo lo cual puede estar declarado explícita o implícitamente en las metas). Y sin embargo, no muchos programas en cualquier país evalúan de manera útil sus resultados. Como se describe en detalle en el Capítulo 4, es posible planear y llevar a cabo estudios sobre el cumplimiento de metas con propósitos de mejoramiento del programa, sin repercusión política y definitivamente beneficiosos para el programa y sus estudiantes, si (1) ellos están cuidadosamente desarrollados teniendo como premisa guía las intenciones declaradas del programa, recurriendo a métodos y criterios de desempeño determinados localmente y de aceptación general en la disciplina o gremio profesional, y (2) son desarrollados pacientemente a lo largo del tiempo por los propios profesionales del programa. Véase la Figura 23, en la cual se explora la primera meta del programa de trabajo social mencionado en el ejemplo previo. La hoja de trabajo explica cómo los profesionales del programa se proponen lograr la meta, cómo evalúan la medida en que está siendo cumplida a lo largo del tiempo, y cómo utilizan la información que obtienen para mejorar el programa.

En la Figura 30 se analiza la meta número 5 del Programa de Estudios Europeos (ejemplo mencionado arriba) de la misma manera, y se presenta un plan para recopilar y usar la información sobre el cumplimiento de la meta. Esta es una meta del tipo *proceso*, en contraste con la meta del tipo *salida* ilustrada en la Figura 23 del Capítulo 4. La meta analizada en la Figura 30 se refiere al ambiente que el programa espera crear. Puede ser vista en el sentido de “productos” o de “evaluación” de manera útil si es que uno acepta la noción de que “productos” es igual a desempeño en relación a los objetivos declarados y si uno desea realizar el análisis con el objeto de mejorar el programa.

El otro ejemplo de una técnica de análisis de salidas presentado en este libro es el primer ítem del Apéndice D, un cuestionario detallado de seguimiento relacionado en parte a las metas de un programa de graduados (o de postgrado) (puntos 12-15, 19, 21-25). Los resultados fueron utilizados durante una revisión mayor del currículo y para la reformulación de las metas del programa en cuestión. Podrían darse muchos otros ejemplos. Es un hecho desafortunado el que no haya suficientes programas que consideren o lleven a cabo tales análisis como parte de procesos de autoestudio. En su lugar, la mayoría de los estudios de revisión de programas han estado relacionados primariamente a las dimensiones de las entradas, a la reputación y a la productividad de la investigación y otras actividades académicas.

METAS DEL PROGRAMA	ACTIVIDADES DEL PROGRAMA RELACIONADAS CON LA META	EVALUACION DE LAS SALIDAS (PRODUCTOS)	COMO UTILIZAR LOS RESULTADOS
<p>Mantener una atmósfera intelectual...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de los docentes sobre labores académicas de investigación u otras (cada miembro del cuerpo docente expone una vez cada año); los docentes de otros departamentos del Colegio Superior Elite también son invitados a presentar su trabajo. • Proyectos avanzados de tesis. • Programa de académicos visitantes. • Revista del programa con artículos sobre el trabajo de los docentes y de los estudiantes. • Conferencia cultural temática con cobertura a nivel estatal, llevada a cabo en Elite cada año. • Festival Folklórico Estatal, en colaboración con otras universidades. • Programa del Profesional Residente con la Biblioteca y Museo Nacional. • Participación en sociedades honorarias. • Licencias sabáticas y asignaciones por investigación a los académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Examen de los resultados de la encuesta aplicada globalmente en Elite respecto a los académicos y estudiantes de Estudios Europeos cada dos años (puntos relativos a la “atmósfera intelectual”). • Cada dos años se invita a un panel de visitantes de la Asociación de Estudios Europeos y de otras instituciones para examinar el programa, particularmente en lo que respecta a las actitudes, capacidades y productividad de los académicos y de los estudiantes. • Evaluación por escrito solicitada a los participantes en los diversos programas y conferencias ofrecidos. • Resultados de las encuestas a estudiantes (alumnos avanzados y graduados; puntos acerca de la vida intelectual en el programa). 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión de todo el conjunto de datos (reacciones y hechos) durante un retiro del cuerpo docente. • Uso de los resultados para desarrollar nuevas ideas para la investigación, para las solicitudes presupuestarias y las de asignación de fondos externos (<i>grants</i>), y para los programas de seminarios. • Uso de los resultados, en parte, para orientar la contratación de académicos conforme las plazas vayan quedando vacantes. • Examen periódico, a la luz de los resultados, de las políticas referidas al personal académico, a los procesos de evaluación, y a los procedimientos de promoción. • Los informes de los visitantes se discuten con los miembros más antiguos del cuerpo facultativo y con el decano de Elite. • Algunos resultados son compartidos con otros departamentos

MUESTRA DE UNA HOJA DE TRABAJO SOBRE UNA META DE PROCESO PARA EL PROGRAMA DE ESTUDIOS EUROPEOS DEL COLEGIO SUPERIOR ELITE.

FIGURA 30

El Estudio de Procesos, Entradas, Problemas, u otros Temas

En el nivel de programas, a menos de que se trate de una unidad muy grande, lo medular del autoestudio (aquella porción que se ocupa de los clientes o estudiantes y de su progreso, del cuerpo docente o de otros recursos profesionales, del programa y sus elementos, de los recursos para el aprendizaje y de los servicios ofrecidos, y de cualesquiera de las necesidades de cambios o mejoras en todos estos aspectos) puede ser conducido recurriendo a una técnica modificada del “comité para el todo” en contraposición a confiar el proceso a una serie de comités. Esta técnica, la cual se refleja en la modalidad del comité único ilustrada en la Figura 15 del Capítulo 3 y en el retiro del programa ilustrado en la Figura 29, puede funcionar bien si:

- el líder del grupo comanda respeto y es sensible a la dinámica de grupos;
- el trabajo del personal especializado es adecuado y oportuno;
- se asignan encargos breves a individuos o a pequeños sub-grupos bien informados y productivos con el objeto de explorar ciertos asuntos y de proyectar y presentar materiales a ser considerados *antes* de las principales reuniones, de manera que la labor en conjunto de los miembros facultativos del programa pueda ser productiva; y
- las reuniones (o retiros) concertadas y en grande son breves, en secuencia, oportunas, planeadas de manera efectiva (que incluyan un cierto número de actividades o de modalidades), y que se realicen sólo cuando la preparación haya sido la adecuada, cuando el ambiente sea relativamente estable, y cuando la posibilidad de progresar sea razonablemente alta.

Si el programa es grande disminuye la utilidad del grupo único y el empleo de una secuencia apropiada de actividades de sub-grupos se ve favorecido. En el caso de organizaciones grandes, pueden ser posibles o deseables sólo una o dos actividades de “grupo total” en el transcurso de un estudio de un año. Considérese la gama total de modelos de autoevaluación (*véase el Capítulo 4*) en estos casos, porque los programas grandes probablemente tengan una infraestructura y un conjunto de funciones y facilidades iguales a aquellos de una facultad pequeña europea o latinoamericana o de un colegio superior o escuela estadounidenses.

Los asuntos a tratar en la parte medular del estudio dependen de la naturaleza del programa y del balance deseado entre amplitud y concentración en un número limitado de temas o problemas. En algunos casos, se lleva a cabo una revisión sistemática (descripción y análisis) de metas, mercados, estudiantes, personal, programa, enseñanza, investigación, actividades de extensión, recursos para el aprendizaje, finanzas, instalaciones y productos. En lo que respecta particular-

mente a las áreas de servicio administrativo, los lectores podrán encontrar una buena revisión del uso de los conceptos de la TQM (Gestión de la Calidad Total) para este fin en el artículo de Eugene Melan (1993). En otros casos, el estudio puede estar enfocado sobre uno o más de estos temas, sobre un problema o problemas de los cuales tienen conciencia hace ya algún tiempo los miembros facultativos del programa, o sobre un problema que es identificado cuando se presentan inicialmente los datos y percepciones en la etapa temprana del estudio.

En algunos casos, el propósito predominante es el de “pasar revista” para luego abordar cualesquiera problemas identificados durante el proceso de estudio. En otros, el propósito es el de soñar acerca del futuro del programa en base a una sólida evaluación de aquello que ha funcionado, que está funcionando, y de lo que sería posible en los años venideros. Otros estudios se hacen con la intención de sobrevivir; por lo tanto, el foco es los mercados y las posibilidades estratégicas. En otros tipos más de estudios, el propósito puede ser el de “parchar algunos agujeros”, o el de tratar ciertos problemas ya conocidos, o el de buscar coherencia en un programa de cursos o de servicios, o quizás simplemente el de envolver a todo el personal en cualquier empresa en común porque se deba salvar “distancia” o levantar la moral. La etapa de diseño debe ya haber determinado el propósito y, si lo ha hecho, la amplitud, profundidad, secuencia y naturaleza de los temas y de los grupos de trabajo, y la información requerida, todo ello fluye de manera natural a partir de las intenciones del estudio. No es necesario que los procesos de estudio sean idénticos, sustancial y estructuralmente, de programa a programa ni de ciclo a ciclo en un mismo programa.

Debido a factores históricos, políticos, internos o externos, existen casos en los que no hay alternativa diferente a la de diseñar y conducir una evaluación completa y de amplia cobertura del programa. Tal evaluación usualmente implica arduo trabajo para todos aquellos a quienes concierne, y los temas a tratar fluyen necesariamente de la naturaleza del lugar. Pero el diseño sigue siendo importante. La secuencia racional, el trabajo del personal especializado, y las actividades intensivas (quizás retiros o talleres), todo ello combinado con cierta actividad más amplia de grupos de trabajo, siempre serán mucho más efectivos que un puñado de comités trabajando simultáneamente y reuniéndose durante un año o más.

Como ya se explicó anteriormente, están a disposición amplias listas de preguntas (como aquellas en el Apéndice B), muestras de datos y sus elementos, y puntos de partida para el debate por función o por elemento del programa, en las asociaciones disciplinares o profesionales, en agencias de acreditación, en oficinas de planeamiento en las universidades, y en los organismos gubernamentales de coordinación o de licenciamiento. No se intentará aquí presentar un rol de todos ellos. La mayoría de estos materiales y puntos focales son obvios, unos pocos son apropiados a cualquier marco de referencia, y la mayoría se ilustra de

una manera u otra a un nivel más general en los ejemplos presentados en el Capítulo 4 de tablas de contenidos de informes de estudio a nivel institucional global. En el nivel del programa es posible concentrarse más en la evidencia respecto del aprendizaje estudiantil o de los servicios recibidos por los clientes; en detalles acerca de las respuestas del programa a las características de los clientes; en la secuencia y contenido del programa; en la naturaleza de los objetivos de los cursos y del programa; en las respuestas en detalle de los clientes o estudiantes a la docencia, a lo que el programa ofrece, a la asesoría, a los recursos para el aprendizaje, o a otros servicios, y, en la naturaleza de cualesquiera esfuerzos orientados a la investigación y al servicio a la comunidad. Estos temas pueden ser vistos con mayor claridad en el nivel del programa que en el institucional y, si el liderazgo facultativo es firme y se preocupa por el bienestar del programa y de sus estudiantes, el potencial para el mejoramiento es grande.

Informes, Visitas desde el Exterior, e Implementación

Para una exploración de estos temas, el lector puede referirse a los Capítulos 4 y 6, cuyas explicaciones se aplican por igual al nivel de programas como al institucional.

Algunos Ejemplos de Casos de Autoevaluación al Nivel de Programas

Con el objeto de iluminar algunos de los aspectos del autoestudio en el nivel de programas, se presentan dos casos cuyo enfoque principal está orientado al diseño y a consideraciones relativas a la organización. Es posible que el lector también desee consultar el caso presentado en el Capítulo 3, el del Departamento PMP.

Caso 1: Autoevaluación Departamental (de Programa) en la Universidad Estatal

Marco de Referencia. El programa en estudio es ofrecido por un departamento que cuenta con diez miembros facultativos, un técnico, una jefa y 1,5 secretarías. Imparte instrucción en un campo para el cual no existe una agencia de acreditación de programas, pero el programa es revisado por la propia universidad a la que

pertenece cada cinco años. La revisión interna, seguida por la visita de un equipo de pares externos, quienes serán seleccionados por los ejecutivos universitarios con cierta ayuda del programa, ha de efectuarse dentro de unos 18 meses. La jefa del programa participó en el proceso previo de autoestudio, el que desafortunadamente consistió principalmente en el llenado de formularios de datos enviados por la oficina de planeamiento y luego en la discusión del informe de autoevaluación durante dos sesiones regulares del departamento. No hubo cambios notorios resultantes del proceso previo, excepto que la jefa se comprometió a mantener al día los registros de todas las estadísticas requeridas por la universidad, algunas de las cuales demostraron ser de utilidad a la hora de formular presupuestos y para el proceso periódico de planeamiento efectuado por el personal de la administración central de la universidad. La jefa fue de la opinión que sería beneficioso un mayor involucramiento de los miembros docentes en el próximo proceso, y que el resultado de éste debería ser mejor aprovechado por el programa.

Planeamiento Pre-estudio. La jefa del departamento invitó a dos miembros del cuerpo docente y a un estudiante avanzado a cenar en su casa. Después de la cena, entabló con ellos una bien orientada discusión acerca de las verdaderas necesidades del departamento y del beneficio potencial que se obtendría de un período de estudio realizado antes de la visita externa. El grupo elaboró una lista inicial de cuatro o cinco posibles necesidades. De manera significativa, los temas eran distintos de los usuales “más dinero, más tiempo y reducción de carga lectiva”. Los miembros sugirieron que se distribuyesen entre todos los miembros del departamento y más estudiantes los últimos datos acerca del programa y un artículo sobre el diseño de procesos útiles de estudio, y que la próxima sesión del departamento sea orientada por la jefa al expreso propósito de completar la agenda para el estudio.

Durante la sesión del departamento, de una jornada completa, la jefa condujo a los participantes a un debate amplio sobre necesidades y oportunidades, empleó a algunos grupos de trabajo para que se ocupen de interrogantes específicas, y luego resumió las necesidades de la siguiente manera.

1. El departamento no recoge suficiente retro-alimentación útil de sus graduandos ni de sus graduados en la fuerza laboral ni de aquellos en la escuela de graduados.
2. El planeamiento a varios años es inadecuado, particularmente en lo que se refiere a recursos humanos y financieros.
3. El contacto y los convenios complementarios con instituciones proveedoras o potencialmente proveedoras de “insumos” (fuentes de estudiantes) son escasos.

4. Deben revisarse los objetivos y contenidos de los cursos para asegurar su consistencia y la medida en que concuerden con las metas institucionales y del departamento, y para evitar duplicación.

Luego de esto, la jefa solicitó al pequeño grupo original de planeamiento el reunirse una tarde con ella para diseñar el proceso de estudio.

Diseño. La jefa consiguió la promesa de que se le asigne un asistente administrativo a medio tiempo por nueve meses, "prestado" por la Oficina de Planeamiento e Investigación Institucional. La política de "prestar", o delegar, personal aparentemente era de uso acostumbrado en la Universidad Estatal para apoyar a los programas que estuviesen efectuando procesos de estudio o de planeamiento. La oficina de planeamiento también estuvo de acuerdo con que el proceso de autoevaluación por diseñarse serviría, de probar ser útil, como la preparación del departamento para la próxima revisión y para el siguiente proceso de planeamiento que se realizarán a nivel institucional global; sólo se necesitarían un breve informe sobre el progreso efectuado y una actualización de los datos.

Dado que la jefa había estado recolectando información y datos, el grupo acordó que ella y el asistente administrativo recopilasen los datos y descripciones actualizados sobre el departamento con miras a proveer un contexto para el estudio de los temas específicos. Ellos dos también presentarían a un pequeño comité director, encargado de la revisión preliminar de áreas problemáticas aparentes que descubriesen durante el proceso de recopilación de datos generales y de descripciones acerca de los estudiantes, personal, recursos, programas y servicios. El comité director, el cual coordinaría los esfuerzos departamentales respectivos al autoestudio a lo largo del año previsto, estaba integrado por el grupo original de planeamiento, además de otro miembro del cuerpo docente y del asistente administrativo.

Se tomaron las siguientes decisiones acerca del proceso.

1. El comité director conduciría el esfuerzo orientado al estudio y se encargaría de que los resultados obtenidos por cualesquiera grupos de trabajo fuesen considerados durante las reuniones regulares del departamento y en un retiro, el cual ellos planearían para que se realice al terminar el período lectivo.
2. La jefa discutiría los datos iniciales y el diseño del estudio con la Oficina de Planeamiento e Investigación Institucional de la Universidad y con el Decano de la Facultad. Ella se encargaría de que estas instancias tomen conciencia de las tareas emprendidas como parte del estudio y de las posibles implicancias para el programa.

3. La labor concerniente a las cuatro áreas específicas de necesidades fue organizada de tal manera que cada uno de los tres miembros facultativos del comité director presidiese un pequeño sub-grupo de trabajo, el cual realizaría su tarea en un período de tres meses, comenzando en cada caso cuando la información apropiada o el apoyo necesario estuviesen disponibles. La jefa aceptó dirigir el cuarto esfuerzo – el grupo de planeamiento a varios años de los recursos. Este habría de ser iniciado cuando se dispusiera de la ayuda de un miembro del personal de planeamiento y elaboración presupuestaria de la universidad.

El grupo dedicado a las instituciones “alimentantes” o proveedoras de estudiantes empezaría su trabajo luego de que se hubiese recopilado la información referida a las admisiones de estudiantes durante los años pasados y cuando un experto en admisiones estuviese disponible para consultas. Se desarrollaría un programa de contactos personales y por escrito con las escuelas “alimentadoras” y se efectuaría un análisis de las actividades y elementos del programa necesarios. El grupo dedicado a la revisión de cursos empezaría por compilar materiales específicos, hasta el momento de nula disponibilidad, acerca de los 30 cursos del departamento. El análisis de los objetivos y contenidos de los cursos y su relación con las metas departamentales sería apoyado mediante dos visitas de un consultor. El grupo encargado de realizar encuestas a estudiantes, graduados y empleadores para obtener la deseada retro-alimentación habría de reunirse con miembros del personal de investigación institucional de la universidad y compilar borradores de encuestas por teléfono y de cuestionarios orientados primariamente a formas de mejorar el programa.

4. A todos los grupos de trabajo se les solicitó presentar cualquier recurso u otras necesidades ante el pleno del comité director, así como a todos se les pidió elaborar proyectos de informes conforme completaban su labor y, de ser posible, antes o al término del período de los nueve meses. El comité director recibió el encargo de organizar los materiales y recomendaciones para el cambio a ser presentados al departamento en pleno, para que éste tome acción a tiempo con el fin de invitar a una conferencia departamental que tendría como telón de fondo la lectura de algunos de los resultados del comité director. Se invitarían a equipos de dos personas, que consistirían del jefe y de un miembro del cuerpo docente de departamentos similares de otras áreas de la institución, con el objeto de discutir los contenidos de los cursos, las prácticas relativas a las “escuelas alimentantes”, y la retro-alimentación recientemente obtenida de los graduados. La llegada de los visitantes externos seguiría a la conferencia. La discusión y la implementación

de las recomendaciones procederían durante el segundo año del estudio a la luz de las experiencias del primer año.

Análisis. Al departamento de la Universidad Estatal le fue bien con su diseño del autoestudio. Se pudieron lograr muchos de los atributos deseados del plan – trabajo sobre las metas y productos, motivación interna, liderazgo positivo, un diseño apropiado, análisis de problemas y potenciales soluciones, y el establecimiento de sistemas de información e investigación para el futuro. El departamento realmente trató de usar los recursos disponibles y de aprovechar la ventaja adicional que representaba la visita externa y la conferencia para los invitados a favor del autoestudio. El que el diseño rindiese los resultados adecuados dependería en parte de la calidad del liderazgo en los grupos de trabajo y en el de conducción. El que se apreciase progreso durante el año de estudio dependería en gran medida de las actitudes de los líderes en el cuerpo docente. Tales estudios son difíciles de realizar en unidades departamentales pequeñas, pero pueden ser exitosos cuando están bien conducidos y planeados en base a la realidad.

Caso 2: Revisión de los Servicios Administrativos de la Universidad Libre de Amsterdam (Vrije Universiteit te Amsterdam) *

Propósito. Este caso describirá los motivos existentes y los procedimientos empleados por una de las principales universidades holandesas en su esfuerzo por revisar a lo largo de un año y de acuerdo a un cuidadoso diseño los principales elementos de su capacidad administrativa en los diversos niveles de la institución. Este esfuerzo era importante por varias razones. Primero, la universidad emprendió esta revisión con el pleno compromiso y la participación del consejo ejecutivo por iniciativa propia, no a solicitud o demanda del gobierno. Segundo, la universidad empleó como parte de su proceso encuestas amplias para recoger la opinión de los clientes recurriendo a universos apropiados tanto de gerentes como de estudiantes, uno de los primeros esfuerzos de esta naturaleza realizados por una universidad mayor europea. Finalmente, el propósito único de la revisión era la autorregulación orientada al mejoramiento. Los costos monetarios y en personal de la revisión fueron cubiertos a elección del consejo directivo y con el acuerdo de todos los principales

* (Extractado con autorización de Donner, Jan, y Kells, H. R., "The Evaluation of University Management: An Important Exploration in University Quality Assurance and Control", trabajo presentado ante el EAIR Forum, Turku, Finlandia, agosto de 1993). Para otro caso referido a la autoevaluación enfocada a la administración, esta vez en Africa, véase Kells (1991a).

gerentes de la institución. Esta fue una revisión por áreas, del tipo de revisión por programas, orientada al examen de dos áreas cruciales, recursos humanos y gestión financiera, y no una revisión de amplia cobertura de cada aspecto del servicio administrativo y del liderazgo. Esta elección, cuidadosamente considerada y útil, fue el primer gran paso de una secuencia de varios años.

Marco de Referencia. La Vrije Universiteit (VU) es una universidad de mediano tamaño ubicada en un campus separado en la ciudad de Amsterdam. Fue establecida en 1880 como una universidad privada de origen reformado-holandés, y ha crecido de ser una institución de educación superior con unas pocas docenas de estudiantes hasta convertirse en una universidad con 15 Facultades que imparten educación a 14000 estudiantes, la mayoría a tiempo completo.

En su afán por la desregulación, el gobierno ha tomado el camino de transferir cada vez más responsabilidades a las propias universidades. Tanto individual como colectivamente –a través de la VSNU (la Asociación de Universidades Neerlandesas)– las universidades han aceptado estas responsabilidades, frecuentemente con renuencia. Una de las primeras responsabilidades en consideración fue la introducción de la gestión de la calidad educacional. En todo el país, la autoevaluación seguida por las revisiones por pares se convirtió en la forma aceptada para evaluar la calidad de la educación superior en diversas disciplinas. Otras responsabilidades que serán transferidas en el futuro cercano incluyen a aquellas relativas a todas las inversiones en bienes de capital (albergues estudiantiles, edificaciones) y, a más largo plazo, la de negociar pactos laborales colectivos con los sindicatos. Como empleados de una universidad privada pero con apoyo gubernamental, el personal de la VU aun ahora está sujeto a un pacto laboral colectivo y negociado, el cual forzosamente debe adherirse a las escalas salariales gubernamentales. Durante los años del “boom” de la educación superior, el financiamiento gubernamental se incrementó hasta cubrir más del 90% de todos los gastos; gradualmente, la VU tiene cada vez más éxito en generar sus propios ingresos, los que actualmente cubren del 40 al 50% de todos los egresos. Debe admitirse, sin embargo, que el financiamiento gubernamental se otorga en base a una suma global cuyo monto data de 1992.

El incremento de la autodependencia ha aguzado la conciencia acerca de la necesidad de colocar a la universidad en una posición tal que sea reconocida como eficaz en sus programas de grado y que sea atractiva en igual medida para estudiantes y personal. Por ello, y en una etapa relativamente temprana en comparación con la mayoría de universidades neerlandesas, la VU se ha abocado a una política continua para realzar su perfil como institución de calidad. Se estableció una política educacional con el nombre de “Noblesse Oblige”, la cual busca garantizar que sea normal un período de escolaridad más corto para los estudiantes. Se desarrollaron una nueva imagen y un nuevo logotipo: el Grifo.

Subsiguientemente, se inició una campaña de perfil bajo para promover el reconocimiento del nombre. La infraestructura universitaria y la docente fueron fortalecidas sin expandir la burocracia ni complicar los trámites. Al nivel central, la VU es gobernada por un directorio ejecutivo, supervisado por un consejo universitario democráticamente elegido. El nivel central recibe el apoyo de un número de unidades generales (finanzas, personal, construcción, administración estudiantil, biblioteca, etc.), con un personal que suma aproximadamente 600, ó 25% del personal total de la universidad. Con ventaja para las Facultades, el personal de las unidades centrales ha sido recortado en un 10% durante los últimos cinco años; se contempla una nueva reducción de personal.

La VU ofrece una amplia gama de estudios. Las 15 Facultades incluyen teología, jurisprudencia, ciencias, estudios sociales, medicina, odontología, y otras. Cada Facultad es gobernada por un consejo elegido, presidido por el decano. Cada Facultad nombra a un director de facultad para la supervisión de su infraestructura. La Facultad es la responsable de su propio presupuesto, el que incluye al personal y a ingresos por contratos. Muchas otras responsabilidades han sido descentralizadas y transferidas al nivel de las Facultades. En aquellas instancias en las que se considera que es ineficiente descentralizar el conocimiento experto, o en las que la oficina central de la universidad requiere que su personal asuma sus propias responsabilidades, las Facultades pueden recurrir a ese conocimiento experto o a dicho personal cuando sea necesario.

El Proceso de Revisión Administrativa. Con el telón de fondo de la decreciente responsabilidad financiera y regulativa del gobierno frente a lo académico y de la creciente autodependencia de las universidades neerlandesas, en 1991 empezaron a circular rumores al respecto de que el gobierno estaba considerando la introducción de auditorías administrativas como herramienta para evaluar la calidad de la administración universitaria en los Países Bajos. La VU fue de la opinión que sería inapropiado que el gobierno aborde una política de evaluación de la calidad de la gestión institucional, pero más preeminente era el sentir al respecto de que la VU debería estructurar tales evaluaciones como parte vital de su gestión y como una base para la formulación de sus políticas. Además, la VU consideró que, al tomar la iniciativa, eventualmente estaría en una posición mucho más ventajosa para discutir los “haga” y “no haga” de las auditorías administrativas con el gobierno. La VU optó por no estructurar nuestra revisión administrativa como una auditoría, para cuyo desenlace podríamos esperar casi pasivamente, sino como una revisión, potencialmente parte de un ciclo continuo de revisión administrativa en la que todos participarían activamente.

Una vez que se hubo decidido el organizar una primera revisión de la gestión en la Vrije Universiteit, tomó varios meses, durante los cuales discutimos acerca de la estrategia y de las posibilidades con nuestro consultor, el preparar una

reunión de los miembros del directorio ejecutivo con los decanos y directores de todas las Facultades, así como con los directores de los departamentos de apoyo. Hubo considerable preocupación y cierta angustia entre los miembros del directorio ejecutivo en lo concerniente a la recepción de nuestras ideas. Finalmente, convocamos a una sesión del directorio: el presidente, el rector, el tesorero y el secretario de la universidad; los decanos de las 15 Facultades; los directores de ocho departamentos de apoyo, y profesores con un interés profesional en la administración y gestión.

Durante una reunión con todas estas personas introdujimos el concepto de la revisión administrativa. Invitamos a un consultor para que exponga una visión global de los procesos de revisión y autoestudio continuos en ejecución en los Países Bajos y en otros lugares y para discutir las limitaciones de estos procesos en lo relativo a aspectos administrativos de la conducción de una universidad, de una facultad, o de unidades de investigación más pequeñas. Durante una segunda presentación, el directorio ejecutivo describió la necesidad percibida de evaluar las tradiciones y los procedimientos administrativos de la VU cada cierto tiempo y de analizar el grado de satisfacción de los usuarios respecto de la administración.

- Desde el primer momento el directorio ejecutivo dejó en claro que su propio accionar podría y debía ser una parte explícita de la revisión administrativa propuesta. Más aun, quedó claro que el directorio aceptaría de buen grado la necesidad de efectuar algunos cambios y posibles reorganizaciones como consecuencia de la revisión.
- El directorio indicó que buscaría concluir la primera revisión administrativa con una validación externa de ella y de su grado de profundidad, y preferiblemente recurriendo a tres pares de credibilidad internacional.
- Por último, pero no menos importante, el directorio se comprometió a no hacer de conocimiento público información alguna recogida como parte de la revisión. Se había informado a los miembros del directorio que una de las trabas percibidas en lo relativo al proceso de revisión educacional era –y todavía es– que el desenlace del proceso de autoevaluación se haga público directa o indirectamente; esto tiende a influir sobre la integridad del proceso de autoestudio.

Las reacciones a las presentaciones y a la subsiguiente discusión entre los ejecutivos fueron diversas pero positivas en general. Varios cuerpos facultativos se pusieron a disposición, a través de sus decanos, para participar en proyectos piloto; algunos felicitaron al directorio ejecutivo por su iniciativa, en tanto que otros mostraron menos inclinación a invertir tiempo y esfuerzo en una revisión

que, según creían ellos, era poco probable que tuviese mucho impacto. En general, sin embargo, hubo amplio apoyo para iniciar una primera revisión administrativa.

El primer paso consistió de la selección de temas que cumpliesen con los requerimientos siguientes:

- ser de amplio interés general y que potencialmente puedan invocar a contribuciones u opiniones de muchos dentro de la institución;
- puedan contar con una participación activa y el apoyo del personal directamente relacionado con el tema;
- cuyo estudio habría de recurrir a una gama amplia de herramientas con el objeto de ganar experiencia general en el proceso de revisión administrativa; esto fue considerado de particular importancia por el directorio, ya que éste esperaba continuar el proceso en el futuro y porque en los Países Bajos existía relativamente poca experiencia en, por ejemplo, el uso de técnicas de encuesta mediante cuestionarios en procesos de estudio de este tipo; y
- de cuyo estudio se podría esperar la generación de resultados de valor práctico para la institución.

El director del departamento de gestión financiera propuso a ésta como un tema, primariamente porque él detectaba una creciente desazón entre los usuarios de sus servicios así como una necesidad de evaluar su departamento y sus servicios en el futuro cercano. El director del departamento de personal también manifestó interés, ya que anticipaba la probabilidad de ser envuelto en futuros procesos de revisión y esperaba adquirir experiencia en tales procesos desde el primer momento. Por acuerdo general, los servicios provistos a nuestros estudiantes constituyeron el tercer tema. Es interesante anotar que fueron propuestos varios temas subsiguientemente rechazados, en vista de que no contarían con un apoyo amplio como aspectos que serían revisados o porque se consideraba que aun no estaban “maduros” para una revisión.

El paso siguiente consistía de la elaboración de una declaración de diseño para la revisión. Inicialmente, fue el consultor quien la proyectó. En la declaración de diseño él describía los propósitos primarios del proceso en función del mejoramiento de la gestión en la Vrije Universiteit y de la exploración del concepto y de los procesos relativos a la revisión administrativa, con el objeto de considerar el establecimiento de un proceso continuo que pudiese estimular futuras mejoras y proveer garantías en cuanto a que algunos aspectos públicos e internos a nivel global de la universidad se estaban cumpliendo en lo que a eficacia y eficiencia apropiada se refería. El propósito secundario era el de adelantarse a cualesquiera iniciativas gubernamentales de imponer un sistema de auditoría administrativa o

de dictaminar los procesos primarios o las dimensiones en una revisión de este tipo. El consultor planteó los procedimientos generales para la revisión administrativa y sugirió la formación de un *grupo conductor*. Se debía nombrar un *grupo de trabajo* para cada uno de los tres temas elegidos.

Composición del Grupo Conductor:

miembro del directorio ejecutivo, presidente
secretario de la universidad
un decano (Escuela de Negocios / Facultad de Economía)
un director de cuerpo facultativo (Medicina)
los tres coordinadores de los grupos de trabajo

Grupo de Trabajo en Gestión de los Recursos Humanos:

director del departamento de personal, coordinador
un decano (Química)
un director de cuerpo facultativo (Sociología)
dos miembros del personal del departamento de personal
un profesor (Economía / consultor)

Grupo de Trabajo en Gestión Financiera:

director del departamento de gestión financiera, coordinador
un decano (Sociología)
un director de cuerpo facultativo (Biología)
dos miembros del personal del departamento de gestión financiera
un profesor (Economía / consultor)

Grupo de Trabajo en Servicios Estudiantiles:

director a. i. de servicios estudiantiles, coordinador
un director de cuerpo facultativo (Química)
un director del servicio de apoyo
un miembro del personal de la oficina del directorio ejecutivo
dos estudiantes

Al formar los grupos de trabajo, el directorio nombró a profesionales con experiencia, a profesionales académicos y a usuarios académicos con experiencia de los servicios bajo revisión. Antes de cualquier discusión substancial con los miembros de los grupos de trabajo, el grupo conductor tuvo que invertir un tiempo considerable en debatir acerca de la magnitud del esfuerzo que uno podría y debería dedicar a la revisión administrativa. Era y resultó siendo un asunto relevante. En retrospectiva, la mayoría de los participantes reconocieron haber invertido hasta un promedio de dos días por semana durante un período de meses para la revisión; todos finalmente estarían de acuerdo en que esta inversión había sido provechosa. Los profesionales académicos, si bien no siempre disponían del

tiempo para asistir a las reuniones de los grupos de trabajo, fueron de ayuda en el proceso y mostraron un gran interés profesional en la revisión en todo momento. Ellos eran de la opinión, al igual que el directorio, que la administración debía ser revisada si es que otras partes de la institución habrían de ser objeto de procesos similares. Un argumento de fuerza para la participación de todas las personas claves era que, aun en la etapa inicial, todos sabían que un comité externo de evaluación iba a visitar la VU del 16 al 20 de noviembre de 1992, y que el comité requeriría de un informe a más tardar el 1o. de noviembre. Por lo tanto, era posible calcular el programa total de tiempos necesarios.

Datos de Encuestas: una Base para la Acción. Los grupos de trabajo iniciaron sus labores en abril de 1992, bajo la supervisión del grupo conductor. En la agenda estaba la elaboración de una encuesta que sería aplicada a la gama completa de gerentes universitarios. De acuerdo al resultado de la encuesta, se organizaría un taller a fines de agosto. Se identificó a un grupo de aproximadamente 90 personas como “gerentes” universitarios. Esencialmente, eran las mismas personas que habían sido invitadas inicialmente a escuchar la propuesta de poner en marcha un proceso de revisión administrativa; se sumaban a éstas unos quince académicos que eran jefes de grupos grandes y estructurados de investigación (vkgroepen), quienes podían ser considerados como profesores con responsabilidad administrativa.

Los administradores universitarios habrían de recibir y responder a una encuesta escrita. La elaboración de la encuesta fue un proceso de aprendizaje relevante. El grupo conductor tenía que convencer a los grupos de trabajo, en particular a sus coordinadores, de que no sería suficiente plantear sólo aquellas preguntas que ellos consideraban substanciales o controvertibles. Las preguntas en la encuesta debían cubrir la paleta amplia y completa de asuntos relativos a la gestión financiera, a la gestión de los recursos humanos y, en menor grado, a los de servicios estudiantiles. El cuestionario resultante y usado posteriormente tenía nueve páginas y reflejaba las políticas, estructuras y circunstancias de la VU como universidad descentralizada. Sin duda alguna, los participantes académicos en los grupos de trabajo fueron de gran ayuda para lograr nuestros objetivos. Es interesante anotar que, contrariamente a lo esperado, no estaban disponibles cuestionarios apropiados para tomar ejemplo, ni en la industria ni en grandes oficinas de consultoría.

El siguiente inconveniente era que el gran número de preguntas en la encuesta pudiese “espantar” a los encuestados. El problema fue resuelto simplemente fijando a cada grupo de trabajo una cuota en el número de preguntas que se le permitía formular. La aplicación de cuotas fue beneficiosa; al final la encuesta listaba 100 preguntas, las que razonablemente podían responderse en unos 45 minutos.

Un tercer problema fue que muchas de las preguntas que estaban siendo formuladas por los grupos de trabajo no serían aceptables. Eran poco claras, demasiado específicas y frecuentemente sesgadas, mostraban prejuicios o, en el menor de los casos, no eran objetivas. El personal de apoyo “de casa” de nuestra Oficina de Consultoría Educacional invirtió tiempo en la edición de las preguntas propuestas y en adaptarlas para su procesamiento computacional. De esta manera, los grupos de trabajo aprendieron cómo redactar preguntas y se les informó acerca de las diversas técnicas disponibles, tales como opciones múltiples, preguntas de selección múltiple, escalas deslizantes, y preguntas de respuesta abierta, las que permiten a los encuestados dar explicaciones, comentarios o sugerencias. Si bien los grupos de trabajo reconocían que las preguntas abiertas generarían mayor trabajo, decidieron incluir un buen número de ellas, ¡y no se arrepintieron de esa decisión!

La encuesta se distribuyó en mayo, y en un período relativamente corto tuvo un 80% de respuesta; ésta se elevó posteriormente a más del 90%. La elaboración de un informe amplio sobre los resultados de la encuesta, incluidas las respuestas a las preguntas abiertas, tomó hasta fines de junio. Gracias al procesamiento automático, fue posible separar por categorías las respuestas provenientes de los miembros del directorio ejecutivo, de los decanos, de los directores de cuerpos facultativos (o docentes), de los directores de departamentos, y de los profesores a cargo de grupos de investigación. Habían diferencias notables entre las respuestas de los diferentes grupos. Esto decía mucho más que lo aparente a primera vista.

- En algunos casos nos indicaba qué grupos de personas verdaderamente sabían acerca de qué se les estaba preguntando.
- En otros casos nos informaba sobre la necesidad de tomar acción positiva respecto a un cierto grupo.
- Ocasionalmente, mostraba un cierto grado de ignorancia.

Taller. De este informe sobre los datos los grupos de trabajo pudieron identificar un número de asuntos claves que podían ser temas a tratar en un taller que sería organizado a fines del verano (boreal). Aunque no sería de utilidad entrar a enumerar en detalle estos temas, sí vale la pena informar que asistieron al taller más de 70 personas, u 80% de los encuestados a la encuesta.

Las sesiones de trabajo de la mañana y de la tarde fueron estructuradas de manera idéntica. Para abrir la sesión, los coordinadores de cada grupo de trabajo en gestión informaron acerca de los temas básicos del estudio. Se habían escogido siete sub-temas derivados de los datos recogidos por la encuesta para ser discutidos en sesiones paralelas. Estas sesiones fueron presididas por administradores

escogidos y previamente instruidos; al final de las sesiones debían producirse informes escritos en un formato predeterminado. Basados en los informes orales de las sesiones de grupo, los miembros profesionales de los grupos de trabajo –ambos catedráticos de la Facultad de Economía– resumieron los puntos claves en los informes y emitieron sus comentarios expertos según su experiencia en la industria y otras entidades.

En retrospectiva, los talleres (se organizó otro en marzo de 1993) han sido muy exitosos. Contribuyeron en gran medida a generar la sensación de “nosotros” entre los participantes, lo que a su vez estimuló la discusión franca y honesta acerca de la percepción de la gestión financiera y de recursos humanos. Gracias a esta atmósfera receptiva, la discusión nunca se tornó ofensiva o defensiva. Por el contrario, mejoró el entendimiento mutuo del funcionamiento a los niveles central y descentralizados. El resultado, nuevamente, fue una rica cosecha de comentarios tanto prácticos como de fondo y de sugerencias para el mejoramiento, cambio o reorganización potenciales de los servicios. Más allá y por encima de este útil resultado, el taller se convirtió también en un evento social.

El Trabajo sobre Servicios Estudiantiles. El éxito de la encuesta efectuada en mayo nos estimuló a usar esta técnica una vez más como una herramienta para recolectar opiniones. El grupo de trabajo en servicios estudiantiles propuso que organicemos una encuesta estudiantil. Para que ésta fuese eficaz, las preguntas tendrían que cubrir la gama completa de servicios y facilidades disponibles a los estudiantes. El universo de estudiantes tendría que ser representativo de aquellos en cada una de las Facultades y también en términos de año en curso y de su condición a tiempo completo o parcial.

En base a la experiencia de otras universidades, se anticipaba una respuesta del 30% de los estudiantes. Por ello, decidimos incluir a un alto número (4500) de estudiantes en el proceso. Con cierta renuencia decidimos incluir nuevamente preguntas abiertas en la encuesta. A través del semanario de la universidad se anticipó a los estudiantes la realización de la encuesta y se les animó a participar; como resultado, hubo quejas de algunos estudiantes que no estaban incluidos en el universo seleccionado al azar. La respuesta a la encuesta fue casi el doble de la prevista. Se esperaba que los estudiantes fuesen bastante críticos, pero sus comentarios acerca de los servicios que se les ofrecían fueron, de manera global, razonablemente favorables. Nuevamente, fue posible diferenciar las respuestas de estudiantes por cada Facultad, por año de estudios (primeros y últimos años) y por régimen de dedicación (a tiempo completo o a tiempo parcial).

La interpretación útil de la encuesta tenía que basarse en diferencias muy sutiles, en matices. Si bien el grado de satisfacción con los diversos servicios o facilidades tendía a ser alto, el bajo nivel de utilización de algunos de los servicios constituyó un duro choque para sus proveedores, así como lo fue la ignorancia de

los estudiantes al respecto de la existencia de otros servicios. Las preguntas abiertas dieron lugar a sugerencias útiles, así como a una rica colección de hilarantes comentarios y observaciones que serían publicados en una etapa posterior.

Un informe global estuvo disponible en octubre y se le dio amplia circulación interna. Si acaso, esta segunda encuesta fue aun más exitosa que la encuesta previa sobre gestión. Así, la encuesta como una herramienta para la gestión y la revisión ha superado el substancial escepticismo inicial y ha sido añadida al inventario de instrumentos de gestión en la VU.

El Informe y la Visita de Evaluación. Entre agosto y octubre se elaboró el informe final sobre gestión financiera y de recursos humanos (el trabajo sobre servicios estudiantiles todavía estaba en marcha) bajo la supervisión del grupo director. Desde nuestro punto de vista, el informe final trataba de destacar lo siguiente para el lector.

- Se había efectuado una revisión global de todos los aspectos de la gestión financiera y de la gestión de recursos humanos. Ni el personal de la universidad ni el comité externo de evaluación debían encontrar vacío alguno.
- Las conclusiones que se habían sacado de la revisión y cómo se pondrían ellas en práctica.
- Las medidas que ya se habían tomado y por quién en respuesta a las ideas que surgieron de la revisión.
- Qué acción debía de tomarse y por quién –o qué no podía tomarse y por qué– en base al informe (acciones concretas y departamentos o personas estaban indicados en el informe).

La responsabilidad de ejecutar estas acciones recayó primariamente sobre los departamentos de finanzas y de personal bajo la responsabilidad respectiva de un miembro del directorio ejecutivo. Preferimos no crear grupos nuevos o ad hoc para la supervisión de lo actuado. Además de los capítulos sobre la revisión de la gestión financiera y del personal, el informe final contenía un capítulo que describía y evaluaba brevemente la gestión hasta la fecha y otro que describía a la VU, su estructura administrativa y su cultura como el telón de fondo ante el cual se había realizado la revisión de la gestión administrativa.

El informe fue enviado a los miembros del comité de evaluación. La VU organizó el comité pero, a excepción de su presidente, todos los candidatos habían sido sugeridos por el consultor. La VU había insistido en que los tres miembros del comité fuesen de larga trayectoria, que poseyesen amplia experiencia en administración universitaria y fluidez en el idioma holandés. Fuimos afortunados en el hecho que el presidente propuesto –quien había sido un profesor titular, rector

y presidente de una de las principales universidades neerlandesas— encontrarse a un candidato muy bien calificado para desempeñarse como secretario del comité. Los otros miembros provinieron de la Universidad de Leuven en Bélgica y de la Universidad de Massachusetts en los EE. UU.

Previamente a su visita a la VU, los miembros del comité estuvieron en contacto entre sí y se familiarizaron a partir de diversas fuentes con el concepto de nuestra revisión administrativa. Además, tomaron los dos días previos a su visita de tres días a la VU para estructurar la reunión que deseaban tener en la institución. Había entre ellos una bien definida demarcación de sus campos de interés.

Sería muy largo describir en detalle cómo se estructuró la visita del comité, pero hubo muchas reuniones y se presentaron diversos documentos. Es suficiente afirmar que la visita fue considerada beneficiosa para todos y agregó valor a la revisión administrativa. Los miembros del comité tocaron algunos puntos de los que nosotros no nos habíamos percatado, y pudieron evaluar nuestra revisión a la luz de su mayor experiencia y conocimiento.

Impacto. El directorio ejecutivo decidió iniciar una segunda revisión administrativa en 1994 para considerar otros aspectos de la estructura y política administrativas y de los servicios en la VU. Esta decisión es por sí misma un testimonio de la satisfacción del directorio con la revisión como herramienta para escudriñar críticamente ciertos aspectos de la gestión administrativa en la universidad. En la primera revisión la VU involucró con éxito a una amplia gama de personas de toda la institución. Es fundamental que la VU trate de lograr algo similar en revisiones futuras; la sensación de ser los propietarios de la revisión en los miembros del personal es indispensable para generar el grado de compromiso necesario para que ellos inviertan tiempo y energía en un proceso así.

La revisión administrativa reveló una satisfacción general con el nivel actual de descentralización de la gestión dentro de la institución. Se hicieron sugerencias prácticas para abolir ciertos procedimientos y prácticas burocráticas y se actuó conforme a ellas; por otro lado, quedó demostrada la necesidad de incrementar el apoyo administrativo experto a las Facultades. También ha tenido lugar una reorientación en el personal en lo que respecta a la relación cliente-proveedor dentro de la institución.

En futuras revisiones la VU apuntará al uso de una variedad más amplia de instrumentos. Esta revisión administrativa se basó en encuestas. De cierta manera se descuidó el uso de otros instrumentos potenciales, como el recurrir a expertos, realizar entrevistas de contenido profundo, y visitar las sedes de otras instituciones. Existe, sin embargo, la voluntad de usar estas técnicas en el futuro, en tanto que la encuesta se ha establecido a sí misma como un instrumento útil sin duda alguna.

Por último, pero no por ello menos importante, la revisión administrativa ha fortalecido la sensación corporativa entre el personal e igualmente entre los estudiantes. La revisión ha hecho más sólidos los cimientos para nuestras políticas de trabajo continuo en el mejoramiento de la calidad. En diversas sesiones hay referencias a las conclusiones de la revisión administrativa. Continuaremos el monitoreo de las acciones tomadas por los departamentos responsables y dentro de la universidad como un todo.

Marcos de Referencia de Casos para Ejercicios sobre el Diseño de Autoevaluación de Programas

Para aquellos quienes deseen practicar el diseño de una autoevaluación a nivel de un programa, ya sea durante un taller sobre el tema (véase el final del Capítulo 3) o de alguna otra forma, se presenta a continuación el marco de referencia para un caso. Si es necesario, puede usarse la guía de preguntas y la lista de confrontación que se encuentran al final del Capítulo 3.

Caso Retrospectivo: el Departamento de Química de la Universidad NMM

(Este caso es particularmente útil en universidades latinoamericanas y europeas, pero es aplicable a la mayoría de lugares).

La Universidad No-Me-Moleste (NMM, *Don't-Bother-Me* en el original, N. del T.) es un lugar familiar. Sus líderes, particularmente sus profesores en las diversas facultades, en los departamentos y programas, son autónomos y no están interesados en evaluarse a sí mismos ni en que otros los evalúen. Algunos de los profesores manifiestan estar demasiado ocupados con sus investigaciones y la docencia. Otros están convencidos de que sus programas son excelentes y que no poseen mayores debilidades, por lo menos ninguna que estén dispuestos a admitir a otro públicamente en las sesiones del programa.

El programa de Química de la NMM tiene 350 estudiantes, 30 académicos a tiempo completo o parcial, y algunos técnicos; posee metas relativamente claras, su equipamiento ya es algo anticuado, y sus laboratorios y colecciones de revistas son apenas adecuados. El programa no se ha estudiado a sí mismo ni ha conversado sistemáticamente con empleadores, graduados, ni siquiera con sus propios alumnos, durante la última década. Una profesora y el jefe del departamento (nuevo desde el año pasado) están preocupados por esto.

Cuando el rector de la NMM decidió que se requerían algunas evaluaciones departamentales y que quizás podrían asignarse ciertos recursos marginales a aquellos departamentos que aceptasen autoevaluarse y preparasen buenos planes de mejoramiento, la profesora que quería hacerlo, la Dra. María Hácelotodo, y el Jefe del Departamento de Química, el Dr. Juan Leal, anunciaron a la universidad que su departamento haría la evaluación. En la siguiente junta de profesores del departamento, Hácelotodo y Leal presentaron lo acordado con el rector junto con un plan de autoevaluación. Para asegurarse de una participación adecuada, asignaron a todo el personal docente, investigadores y personal de apoyo a comités de estudio para explorar asuntos y funciones. Ellos personalmente recolectaron gran cantidad de la información disponible sobre estudiantes, tamaños de las clases, cargas lectivas, gastos básicos, y número de graduados empleados según su principal tipo de labor (el departamento regularmente recibía de los graduados información sobre sus empleadores, el tipo de trabajo que hacían, y sus niveles salariales). Hácelotodo y Leal entregaron a cada jefe de comité de estudio los datos tabulados; dieron una charla de orientación de una hora acerca del proceso de autoevaluación sugerido (la asistencia fue de alrededor del 70%), en la que se enfatizó la importancia de la honestidad y de la transparencia en el proceso; y se fijó un plazo de 90 días para elaborar los proyectos de informes.

El resto es historia. Transcurridos los 90 días, sólo 2 de los 11 informes solicitados fueron presentados, y además no eran sino descripciones “sin riesgo” (acríticas) de las circunstancias o funciones que se les había solicitado explorar a los comités. Otros jefes de comités dijeron que casi ninguno de los profesores asistió a las sesiones. El proceso fue un desastre. El Jefe del Departamento solicitó al rector el posponer cualquier visita del exterior por un año.

Preguntas.

1. ¿Qué sucedió en el proceso de estudio del Departamento de Química? ¿Por qué fue un fracaso?
2. ¿Qué debió haberse hecho para garantizar que al menos pudiese efectuarse algún estudio de cierta utilidad? ¿Qué debió hacerse primero? ¿Cómo hubiesen podido Hácelotodo y Leal involucrar verdaderamente a los profesores? ¿Qué hubiese estimulado y mantenido el interés de los profesores?
3. ¿Cómo se vería una secuencia viable de acciones (en forma diagramática)?

Seleccione usted un jefe para su grupo. Por favor, haga asunciones razonables sobre las circunstancias que no están plenamente explicadas en la descripción del caso. Concéntrese en *cómo* lograr iniciar un proceso de estudio, no en

evaluar el departamento en cuestión. Elabore un breve informe para dar a conocer durante el taller en el tiempo previsto para ello. Utilice transparencias y retroproyector o pliegos grandes de papel para mostrar lo trabajado.

AUTOEVALUACION AL NIVEL INSTITUCIONAL

El tercer nivel de la organización sobre el que puede enfocarse la evaluación es la institución. Existen, sin embargo, dos percepciones principales en lo que respecta a la magnitud y a la utilidad de la evaluación institucional. La primera y más tradicional de estas percepciones, particularmente común en los Estados Unidos, es que una evaluación institucional está destinada a abordar en sólo un proceso de estudio todos y cada uno de los aspectos y, en efecto, todos los niveles de la organización. Un enfoque así implica y asume que los autoevaluadores y los evaluadores externos examinen todos los programas académicos y de servicios, todos los sistemas administrativos, todas las unidades de apoyo, y cada facultad y departamento, así como asuntos globales, dimensiones estratégicas, liderazgo, actividades a nivel directoral, planes para el futuro, y demás puntos por el estilo. Por muchos años ésta fue la norma en la acreditación regional de los EE. UU., y hay quienes sostienen que el enfoque funcionaba bien y que fue de mucha ayuda para muchas instituciones pequeñas. Algunas instituciones y agencias todavía lo usan hoy en día.

Para la mayoría de observadores y practicantes, sin embargo, el enfoque anterior no puede cumplir con lo que promete. Las instituciones son demasiado grandes y demasiado complejas. *O bien* se seleccionan ciertos aspectos de la organización sobre los cuales se va a concentrar la evaluación institucional (en base a que ya les toca ser revisados o porque son los que muestran mayor necesidad o son los de mayor interés) y se tratan los demás de una forma más descriptiva y superficial, con la esperanza de que las encuestas a los clientes, los retiros u otras actividades del proceso han de descubrir cualesquiera problemas ocultos pero importantes – *o bien*, y éste es el método que cada vez se hace más atractivo, se considera a la evaluación institucional (auto- y externa) como una importante *parte complementaria* de un gran diseño para la evaluación de la institución, y su foco está en el *nivel* institucional. Esta última interpretación enfatiza la evaluación de la institución *como institución* en sus dimensiones estratégicas y en otras de carácter global, tales como propósitos y metas, planes, finanzas y fuentes de ingresos, nichos de mercado, liderazgo y gobierno institucionales, problemas de índole genérica a los que se enfrentan muchas de las personas y unidades en la institución (quizás no descubiertos durante las revisiones a nivel de los pro-

gramas), asuntos relacionados con los recursos humanos, y la cultura y ambiente institucionales. También, la evaluación institucional, como se ha indicado en el ahora familiar modelo multinivel de desarrollo de la calidad (Figuras 4 y 5 en el Capítulo 2), debe ser orientada hacia la evaluación de la eficacia del modelo tal como éste es empleado en la institución. Así, es pues posible redefinir la clásica evaluación institucional de tal manera que calce de manera aun más efectiva en un sistema más amplio de evaluación en una institución dada. Tanto este nivel de evaluación como aquellos pertinentes a programas y personas pueden tener puntos focales más precisos y apuntar a una mayor profundidad de estudio, con actividades a cada nivel que sean más eficaces y de mayor ayuda para la organización.

Esta clase de diferenciación y de complementación empieza a ser explícita en varios países. Algunas de las agencias regionales estadounidenses de acreditación institucional están solicitando a las instituciones usar ciclos de revisión de programas conducidos localmente para complementar y ser la base de revisiones a nivel institucional con enfoques más precisamente definidos. Uno de los pioneros en esta forma de abordar la materia es el Advanced Education Council (Consejo de Educación Avanzada) de Columbia Británica (véase el Apéndice A). El Consejo ha desarrollado un esquema cíclico y complementario de revisiones de programas e instituciones para aplicar en los colegios superiores técnicos y comunitarios de la provincia, y las instituciones lo han usado de manera efectiva y colaboradora durante ya unos 15 años. Las principales universidades canadienses y estadounidenses que ejecutan sus propios sistemas de revisión de programas los complementan ya sea con revisiones de acreditación cada diez años conducidas por instituciones pares (Estados Unidos) o con planeamiento estratégico local y otras revisiones (Canadá).

El Consejo Superior de Educación de Chile recurre a un sistema alternante de revisiones (en ciertos años predeterminados), unas a nivel institucional y otras con enfoques más precisos y limitados (a ciertos temas o a programas en particular), para evaluar a las universidades privadas (véase Kells, 1993a). México (Mercado, 1994), Francia (Staropoli, 1994), las Filipinas (Cooney, 1989), y Finlandia (Stenqvist et al., 1993; Kells y Stenqvist, 1994) están todos empleando, o buscan hacerlo, algún tipo de combinación entre revisiones a nivel institucional y de programas en sus sistemas nacionales de evaluación. El diseño mejicano tiene un fuerte grado de compromiso con ambos niveles. Los países de Europa que han enfocado su sistema nacional de evaluación ya sea sobre el programa (usualmente) o sobre la institución descubrirán con el transcurrir del tiempo que las dimensiones principales del funcionamiento de universidades y colegios superiores son descuidadas en las revisiones. Tanto desde el punto de vista de un mejoramiento local de la calidad y de una perspectiva de funcionamiento eficaz, como desde el de

garantizar la calidad, tales sistemas dejan de lado el examinar aspectos importantes de la vida institucional.

Un Examen de la Autoevaluación a Nivel Institucional

La repetición de las consideraciones obvias de diseño y de las estrategias prácticas sugeridas para la autoevaluación a nivel institucional no serviría a ningún propósito de utilidad. Ya fueron adecuadamente presentadas en los Capítulos 3 y 4; por cierto, los principales ejemplos y casos ilustrados se referían al nivel institucional. En su lugar, el examen de la evaluación a nivel institucional se hará mediante la presentación de un conjunto único en su género de materiales referidos a casos.

Antes de proceder a exponer el principal ejemplo de un caso, el cual tipifica al proceso de autoevaluación institucional en su mejor expresión, es importante considerar algunos de los temas que las más de 300 instituciones que por año trabajan con las comisiones de acreditación institucional estadounidenses pueden tener que afrontar. Las agencias contemporáneas de acreditación desean ver que las instituciones enfoquen asuntos importantes que sean parte de la agenda local; no se oponen a diseños especiales de autoevaluación, siempre y cuando puedan asegurarse de que los estándares de acreditación sean cumplidos. Algunas se refieren a su buena disposición para el uso de diseños especiales como “los enfoques no tradicionales”; otras están actuando, o considerando actuar, en base a un avance dual en la revisión de acreditación, según el cual una simple auditoría del grado de cumplimiento de metas básicas y de probidad es cubierta en un aspecto y asuntos más locales, inclusive estratégicos, se cubren en otro. Todas las agencias de acreditación realizan alguna clase de trabajo sobre procedimientos con las instituciones durante el período entre las revisiones regulares – frecuentemente llamados procedimientos de cambio substancial. Todas las agencias están conscientes de los esfuerzos que están emergiendo orientados a la educación a distancia, mediante el empleo de las telecomunicaciones y de la tecnología computacional (y muchas agencias han añadido recientemente nuevas políticas y en algunos casos nuevos criterios o estándares relativos a la educación a distancia); ellas han estado acreditando universidades abiertas y escuelas por correspondencia por más de 20 años. Los esfuerzos dirigidos hacia la autoevaluación en estos casos no se concentran en las facilidades o las bibliotecas, sino en los objetivos educacionales, en la definición del aprendizaje y de las competencias deseados, en el funcionamiento del sistema de entrega o envío, en la retro-alimentación de los clientes, y en el logro de las intenciones del programa. Finalmente, las agencias contemporáneas están interesadas en servicios que funcionen bien, en intentos locales de rediseñar sistemas y en los enlaces claves entre el planeamiento local

del programa y esfuerzos orientados a la evaluación como la base sobre la cual organizar la revisión institucional. Aquellos lectores deseosos de estudiar el caso siguiente apreciarán cierta evidencia de una institución con ánimo de orientar su revisión institucional hacia direcciones útiles a la luz de sus esfuerzos locales y continuos de revisión de programas.

La presentación del caso que sigue a continuación requerirá de muy poco comentario. Se explica totalmente por sí solo, dado que se trata de la introducción escrita del informe de autoevaluación de una institución profundamente comprometida, en un sentido cultural, a la evaluación útil. En este ejemplo, el líder, el equipo administrativo, los líderes académicos de larga trayectoria, y la mayoría del personal de una institución estadounidense han asumido el compromiso de usar tanto sus propias revisiones de programas y ciclos de planeamiento así como su revisión periódica a nivel institucional en beneficio de la institución. Los materiales del caso se presentan con autorización de la institución, la cual ha sido visitada por equipos de académicos interesados de varios países, inclusive por grupos que yo he acompañado provenientes de Chile y de Suecia.

El Examen de la Autoevaluación Institucional mediante un Caso: Selecciones del Informe de Autoevaluación del County College of Morris, Randolph, Nueva Jersey, Estados Unidos, 1988

El College en el Pasado

El County College of Morris fue fundado como un colegio superior comunitario de amplia cobertura en 1965. Durante 1968, su primer año completo de operación, se inscribieron 587 estudiantes a tiempo completo y 641 a tiempo parcial. En 1982 el colegio ya había crecido al punto de inscribir a 4533 estudiantes a tiempo completo y 7479 a tiempo parcial.

Si bien el rápido crecimiento del colegio durante este período iba en paralelo con el crecimiento de los colegios superiores comunitarios en toda la nación, en el caso de Morris County (Condado de Morris, N. del T.) puede ser atribuido a un número de factores. Localmente, hubo un incremento tanto de los porcentajes como del número de graduados de la secundaria. El colegio también se benefició de la necesidad de educación y de programas de capacitación con orientaciones específicas conforme las mujeres retornaban al trabajo. Una tasa de desempleo más alta que la usual durante este período también estimuló la inscripción en un momento en el que muchos adultos buscaban nuevas habi-

lidades y destrezas y mayor movilidad para el trabajo. Juntos, estos factores demográficos, sociales y económicos se reflejaron en el incremento de la oferta del colegio. Hoy el colegio ofrece 29 programas conducentes a un grado y 7 conducentes a un certificado, además de una amplia variedad de ofertas sin creditaje.

El colegio recibió la licencia del Departamento de Educación Superior de Nueva Jersey en 1968 y condujo luego su primer autoestudio para recibir la acreditación plena en 1972. Los comentarios de aquel temprano equipo de acreditación de la Middle States Association (MSA, Asociación de los Estados Medianeros) fueron útiles para el colegio al (sugerir que él) expanda sus horizontes y busque llegar a poblaciones estudiantiles "ocultas" ofreciendo clases en centros fuera del campus y estableciendo varios programas nuevos de un año de duración. El equipo también (sugirió que el CCM) prestase mayor atención a las necesidades de las empresas e industria locales mediante la creación de una amplia variedad de programas de servicio a la comunidad sin creditaje.

El siguiente autoestudio, que condujo a la reacreditación de 1978, produjo (sugerencias para) cambios significativos en la provisión de servicios estudiantiles a estudiantes a tiempo parcial, condujo a la creación de una Oficina de Investigación Institucional y al progreso en la provisión de servicios de apoyo computacional más satisfactorios. Todo esto fue seguido en unos pocos años de una reorganización substancial de la División de Asuntos Académicos para agilizar las comunicaciones e incrementar la moral del cuerpo docente, del establecimiento de la Oficina de Asuntos Culturales, de una revisión de la función del cuerpo docente adjunto, de una expansión del sistema de revisión de programas académicos, y de muchos otros cambios documentados en el Informe Periódico de Revisión de 1983 (dirigido a la agencia de acreditación). A la fecha de escritura de ese informe, prácticamente todos los puntos saltantes en 1978 habían sido tratados de alguna manera y habían resultado en algún tipo de acción.

El College Hoy

Por un número de razones, la mayoría de las personas en el campus concuerdan en que el County College of Morris se encuentra en un punto decisivo de su desarrollo. Desde 1982, las inscripciones han decrecido lentamente a 3208 estudiantes a tiempo completo y 5378 a tiempo parcial. Se suma a la reducción del número de graduados de secundaria el hecho de que los Condados vecinos de Sussex y Warren hayan tomado la decisión de establecer sus propias Comisiones de Colegios Superiores del Condado (*County College Commissions*). Con el transcurrir del tiempo, el crecimiento de estas nuevas instituciones puede reducir aun más las inscripciones en el colegio.

El Condado de Morris está también experimentando un nivel notablemente alto de empleo. Por un lado, la expansión industrial y la disponibilidad de puestos de trabajo están reduciendo el número de inscripciones. Por otro, el crecimiento de la alta tecnología y de una economía de servicio presenta nuevos desafíos al colegio en lo relativo a abordar venturas cooperativas y programas educacionales "en el puesto de servicio".

Al igual que otros colegios superiores en el estado, el County College of Morris está siendo influido por regulaciones e iniciativas gubernamentales. Estas abarcan desde el cumplimiento con la evaluación impuesta por el estado y reporte de lo producido hasta una mayor conciencia de la necesidad de servir eficazmente a las crecientes poblaciones negras e hispánicas en el Condado de Morris. Afortunadamente, los niveles de apoyo financiero de parte del estado y del condado no han cambiado, pero las revisiones de las fórmulas de financiamiento del estado han tenido un impacto sobre el proceso presupuestario.

Localmente, el presidente fundador se ha retirado después de 20 años de servicio al colegio. El nuevo presidente es el anterior decano de asuntos académicos. Luego de una búsqueda a nivel nacional, este cargo, ahora denominado vicepresidencia de asuntos académicos, fue (también) ocupado en agosto de 1987. La comunidad continúa apoyando fuertemente al colegio; de acuerdo a un reciente estudio de mercadeo, los residentes del Condado de Morris consideran a su colegio superior comunitario como una institución educativa que no es cara, es conveniente y de alta calidad.

Metas del Autoestudio de 1988

Conforme el colegio entra a su tercera década, debe encontrar formas de responder a los nuevos retos y presiones que lo confrontan. Es importante que nos preguntemos si debemos tan sólo continuar haciendo lo que hemos estado haciendo bien durante casi 20 años o si existen áreas importantes de crecimiento y de cambio que necesiten ser tratadas. Por ejemplo, no han habido cambios fundamentales en la declaración de la misión y objetivos del colegio en 20 años, de manera que era apropiado el revisarlos en términos de las actuales necesidades de la comunidad. El planeamiento tampoco había sido una fortaleza primaria de la institución como un todo, de modo que el nuevo énfasis en el planeamiento debería posibilitar al colegio a mantener su posición de respeto y liderazgo en la comunidad educacional del Condado de Morris.

Para evaluar su actual grado de eficacia, el colegio optó por realizar un autoestudio de amplia cobertura. Necesitábamos saber, para todas las áreas del colegio, qué es lo que ya hemos hecho de manera que pudiésemos conocer lo que necesita hacerse en el futuro. Las metas específicas por cumplirse en el proceso de autoevaluación eran:

1. el conducir una revisión continua y a fondo de la declaración de la misión y objetivos del colegio mediante la consecución de una amplia represen-

- tación de parte de la comunidad del colegio, que incluya al directorio de fideicomisarios, la administración, al cuerpo docente, a los estudiantes y a la comunidad;
2. el identificar y poner en marcha un mecanismo para recolectar y difundir una amplia variedad de datos que puedan ser usados para apoyar el proceso de planeamiento y evaluar los logros;
 3. el revisar y evaluar los programas, servicios y recursos del colegio;
 4. el establecer una atmósfera en la cual la comunidad del colegio vea a la acreditación como un proceso por medio del cual puede tener lugar el cambio constructivo;
 5. el reclutar un segmento de la comunidad del colegio tan grande como voluntaria y entusiásticamente sea posible para el proceso de autoestudio;
 6. el enfatizar la importancia del planeamiento en todas las fases del colegio;
 7. el examinar alternativas para la misión y los objetivos existentes y recomendar cambios según sean apropiados; y
 8. el producir un documento que sirva al colegio como una herramienta importante para el planeamiento y la evaluación en la década venidera.

El Proceso

Para lograr los objetivos, el presidente y sus asesores determinaron en junio de 1986 que el número de cambios que habían tenido lugar en todas las áreas de actividad en el campus durante los últimos 10 años hacía necesario un formato de amplia cobertura para un informe de autoevaluación. Un proceso de tal envergadura habría de proveer los datos y recomendaciones cruciales para conducir al colegio a la última década del siglo veinte. En agosto de ese año el presidente nombró, con el objeto de planear y conducir el proceso, a dos coordinadores para encabezar un comité director de 11 miembros. Ese grupo estaba compuesto por personas que representaban diversas instancias del colegio y que tenían cierta experiencia con la MSA.

Comité Director de Reacreditación

Coordinador Timothy Patschke, Jefe de Ciencias Biológicas
Coordinadora Sara B. Pfaffenroth, Profesora de Inglés
C. George Alvey, Profesor de Negocios y Representante de la Asociación de Docentes

Maureen O'Keefe, estudiante del primer año
John Klages, Jefe de Física
Ann Maher, Profesora Asistente de Enfermería
Douglas Patton, Decano de Servicios Estudiantiles
Judith Raulf, Decana Asistente de Asuntos Académicos
Bette Simmons, Consejera, Servicios del Personal Estudiantil
Ling Song, Director, Oficina de Investigación Institucional
Michael Yosifon, Contralor / Director Ejecutivo de Servicios de Negocios

El comité director inició el proceso de autoestudio mediante la identificación de más de cien áreas de discusión, y las organizó en seis categorías que estaban en cercano paralelo a las secciones de *Características de Excelencia en la Educación Superior* (los estándares de la comisión de acreditación de la MSA); eligió también a seis jefes que aceptaron encabezar comités importantes de estudio. En septiembre de 1986 se reunieron conjuntamente los miembros de los comités director y de estudio con el Dr. Howard Simmons (director ejecutivo de la Comisión de la MSA); fueron varias sesiones productivas que ayudaron a aclarar los pasos que seguirían en el proceso. Para instruir mejor a los miembros del comité director y a los jefes de grupo acerca del proceso de autoevaluación, cinco de los miembros asistieron a un taller sobre acreditación y autoestudio conducido por el Dr. Herbert Kells en la Universidad Rutgers. A todos los participantes en el proceso de estudio se les incentivó a leer una edición previa de este libro y luego documentos corrientes de la agencia de acreditación.

Una convocatoria a nivel global institucional para solicitar voluntarios que sirviesen en los comités de estudio tuvo gran acogida, especialmente si se considera que la mayoría de los actuales comités permanentes del colegio no han gozado de un apoyo entusiasta de los miembros del cuerpo docente durante los años recientes. Inicialmente, más de 60 miembros del cuerpo docente y del personal aceptaron participar en el proceso de autoestudio. Conforme se constituían subcomités y se iniciaban las actividades de estudio, ese número crecía hasta que finalmente una gran proporción de la comunidad del campus estuvo involucrada en el proceso de una manera u otra.

Las primeras tareas de los comités de estudio consistieron en refinar las áreas por examinar y en generar preguntas específicas. Usando esta información, el comité director elaboró por escrito un diseño coherente, con focos definidos, para el autoestudio, el cual fue elevado a la Middle States Association temprano en 1987 y distribuido entre todo el personal del campus, incluido el cuerpo docente a tiempo parcial. Se organizó una sesión abierta para informar a todos sobre la cobertura y naturaleza del diseño, para tratar cualesquiera temas que no se hubiesen detectado durante su elaboración, y para solicitar amplia participación y cooperación en el proceso de estudio.

Concomitantemente con la formulación de interrogantes específicas para su estudio, los coordinadores del comité director procedieron a compilar y organizar un banco de datos sobre acreditación que contenía toda la información

pertinente disponible en ese momento de la Oficina de Investigación Institucional y de otras oficinas claves en el colegio. Se colocaron archivadores con copias de los datos en Henderson Hall, Sala 244, donde eran fácilmente accesibles a los miembros de los comités de estudio. Se publicó una lista de los datos presentes en el banco en el diseño del autoestudio y se distribuyó en el campus. Se añadieron nuevos datos al banco a lo largo del estudio conforme ellos se hacían disponibles.

Con el objeto de enriquecer el acervo de datos disponibles y de proveer la oportunidad de ingreso global de nueva información al proceso de estudio, el comité director llevó a cabo tres encuestas separadas. A una muestra estadísticamente válida de 404 estudiantes a tiempo completo y tiempo parcial tomada al azar se le aplicó "Reacciones de los Estudiantes al Colegio Superior" (*Student Reactions to College*), un instrumento producido por Educational Testing Services, de Princeton, Nueva Jersey. Si bien el instrumento era algo anticuado en su concepción y no tenía un paralelo tan cercano con la orientación dada a nuestro autoestudio, sí rindió cierta información valiosa acerca de las percepciones de los estudiantes sobre el colegio. Dado que no existía disponibilidad de un instrumento comercial adecuado, el comité director creó un "Percepcionario del Campus" (*Campus Perceptionnaire*) para recolectar insumos informativos relativos a nuestras interrogantes bajo estudio de todas las personas actualmente empleadas por el colegio. La respuesta al Percepcionario fue excelente. La retro-alimentación de los egresados se obtuvo de las encuestas anuales de seguimiento aplicadas a los graduados luego de un año y luego de cinco años de egresados, conducidas por la Oficina de Investigación Institucional.

El 29 de enero de 1987 el comité director discutió su diseño con los jefes de los comités de estudio, presentó el "encargo" (términos de referencia) a dichos comités, y sugirió una variedad de formas para abordar el tema de cómo responder a las interrogantes. El planteamiento para el debate en esta sesión de entrenamiento se presenta más abajo en esta introducción. Los comités de estudio trabajaron diligentemente durante la primavera y el verano de 1987 para responder a las interrogantes que se les asignaron. Conforme progresaban, la función de los miembros de enlace entre el comité director y el comité de estudio se convirtió en un elemento importante dentro del proceso. Cada miembro del comité director servía como un miembro de un comité de estudio y proveía los enlaces comunicativos que posibilitaban a ambos grupos a operar eficaz y eficientemente.

En el verano de 1987 el comité director inició la ardua tarea de revisar los informes de los comités de estudio, con el objeto de identificar los temas más importantes y las áreas problemáticas, de analizar los datos sobre resultados, y de trabajar hacia la creación de un documento de autoevaluación.

El primer proyecto de informe del autoestudio fue terminado en octubre de 1987. Incorporaba prácticamente todas las recomendaciones de los comités de estudio ya sea como parte del texto, o como un área de fortaleza (indicada por un " * " en el informe), o como un área motivo de preocupación (indicada

por un “ - ” en el informe). El borrador fue distribuido entre todos los empleados del colegio para su análisis cuidadoso. Se les invitó a expresar comentarios por escrito, y se convocó a dos sesiones abiertas en noviembre y diciembre para solicitar reacciones. Era importante para el comité director el que a todos los empleados se les diese la oportunidad de expresar sus puntos de vista y sus inquietudes acerca del informe y de los asuntos que trataba. Ambas sesiones tuvieron nutrida concurrencia.

Durante el receso de mediados de invierno en enero de 1988, los miembros del comité director y el presidente del colegio viajaron a un albergue en las Montañas Pocono para sostener un retiro de tres días con el propósito de revisar el documento del autoestudio a la luz de los comentarios e inquietudes formulados por la comunidad del campus, y de llegar a un consenso acerca de las recomendaciones finales. Si bien la experiencia fue intensa, la meta fue cumplida, y el proyecto fue llevado a una conclusión satisfactoria.

Lo que sigue es el informe final de autoevaluación del comité director de acreditación. Dicho informe representa el mejor pensar de un amplio segmento de la comunidad institucional. Fue producido con un espíritu de apertura y cooperación que no hubiese podido lograrse en años pasados. La voluntad de la institución de exponerse a un examen minucioso y al debate abierto es una señal de buena salud y un fuerte compromiso con los residentes del Condado de Morris de proveer la mejor experiencia educacional posible.

La publicación de este informe de autoevaluación no significa que el trabajo del comité director haya concluido. El presidente ha solicitado a sus miembros continuarlo, ya como consejo de planeamiento del colegio. Este grupo ha de priorizar las recomendaciones que emergieron del proceso de autoestudio para la acreditación y aquellas que están contenidas en el documento de visión del presidente, junto con los hallazgos del equipo de Middle States, y moldear todo ello en un plan estratégico que ha de guiar al colegio conforme éste progresa en su tercera década de operación.

(Las Figuras 31 a 34 presentan documentos particularmente interesantes del proceso de estudio del County College of Morris.)

EL "ENCARGO" (TERMINOS DE REFERENCIA) A LOS COMITES DE ESTUDIO

El proceso de autoestudio conducente a una renovación de la acreditación tiene como intenciones, de manera muy amplia, el visualizar los logros pasados del College, el ver al College en términos de su actual entorno interno así como en aquellos de la comunidad más grande en la que juega una función distintiva, y de considerar cómo los futuros caminos a seguir por el College pueden ser apropiadamente determinados e implementados. Para lograr esto, el Comité Director ha formulado un número de preguntas (específicas a la tarea particular de su comité) basadas en sus anteriores discusiones. Su encargo consiste en responder a estas preguntas tan plenamente como sea posible y presentar las respuestas en el formato designado.

Las siguientes sugerencias pueden ser de ayuda para aclarar y acelerar su trabajo.

1. Revise las preguntas para comprender lo que abarcan y su complejidad. Revise también el documento de la MSA, *Características de Excelencia en la Educación Superior*.
2. Agrupe y priorice las preguntas e identifique aquellas que requerirán mayor atención. El Comité Director usará los resultados de esta etapa como un indicador temprano de los principales asuntos en el campus.
3. Decida cuál es la mejor forma de responder a cada pregunta. Algunas de las posibilidades son: un memorándum de un administrador que posea conocimiento o información directos sobre el tema; un informe de situación o posición preparado por un miembro del comité o un administrador; el recurrir a un consultor; el uso de encuestas aplicadas a las partes relevantes o un examen de la información en el banco de datos. Recuerde que ciertas labores serán más fáciles que otras.
4. Identifique las necesidades de datos, revise los bancos de datos, y comuníquese inmediatamente con Tim Patschke si requiere datos adicionales.
5. Asigne tareas a los miembros del comité o a sub-grupos conforme sea necesario.
6. Establezca una cronología viable.

7. Mantenga una perspectiva apropiada. El proceso es un examen constructivo, no una "cacería de brujas". Estamos mirando hacia adelante, no deteniéndonos a lamentar errores y debilidades pasados. Queremos que asuntos serios salgan a la superficie durante este proceso.
8. Luego de coordinarlo con el Comité Director, puede ser deseable el convocar a un conversatorio formal en algún momento con tiempos definidos para comentarios de manera que se permita escuchar otras voces e involucrar a la comunidad externa al Comité de Estudio.
9. No es necesario incluir una copia de cada documento en sus respuestas, es suficiente el saber dónde en el campus se encuentran los documentos. Dondequiera que gráficos o cuadros faciliten la comprensión de la información, éstos deben incluirse.
10. Los comités deben tener claro que no toda la información recopilada por ellos será incluida como parte del informe que se publique sobre el autoestudio, pero que sí estará disponible al equipo visitante, al Presidente, y al resto del campus. Aunque nuestro documento final debe limitarse a 200 páginas a doble espacio o a 100 a espacio simple, es importante para nosotros el que se hayan tratado a fondo todos los asuntos en cuestión. La labor del Comité Director será la de editar y sintetizar, la de encontrar patrones que fluyan a través de todas las respuestas emitidas por los seis Comités de Estudio.
11. Escriba las respuestas a las preguntas, sugiera soluciones a problemas, e indique áreas de fortaleza y de debilidad, y elévelo al Comité Director hasta el 30 de junio de 1987. El cumplimiento de este plazo implica realizar una gran cantidad de trabajo en un período corto.

EL ENCARGO A LOS SEIS COMITES DE ESTUDIO - COUNTY COLLEGE OF MORRIS.

FIGURA 31

Agosto 1986	Formación del Comité Director del Autoestudio y nombramiento de los seis Jefes de Comité de Estudio.
9-10 de septiembre de 1986	Serie de reuniones con el Dr. Howard Simmons para el Comité Director, el Consejo Administrativo y todos los miembros de la comunidad del colegio superior.
23 de septiembre de 1986	El Comité Director empieza a examinar el Plan de Autoestudio.
6 de octubre de 1986	Elaboración de listas de miembros de comités.
3 de noviembre de 1986	El Comité Director empieza a examinar las colecciones de datos y las necesidades de información.
12 de noviembre de 1986	Las preguntas propuestas relativas al estudio retornan de los comités al Comité Director.
17 y 20 de noviembre, y 10. de diciembre de 1986	Se reúne el Comité Director para formular las preguntas centrales a explorar. Las preguntas retornan el 5 de diciembre.
12 de diciembre de 1986	Análisis de las necesidades de información de los comités.
26 de enero de 1987	Elaboración del proyecto del plan de estudio para su revisión por el Comité Director.
25 a 27 de enero de 1987	Cinco miembros asisten al Taller de la MSA en Rutgers.
29 de enero de 1987	Reuniones de organización para dar el encargo a los Comités de Estudio.
13 de febrero de 1987	Plan de Estudio final se presenta a la MSA, al Presidente Yaw y a la comunidad del colegio superior (presentación programada para el 16 de febrero de 1987).
Febrero / marzo de 1987	Encuestas a la comunidad del campus y a los egresados.

Marzo de 1987	Reuniones abiertas en el campus.
30 de junio de 1987	Vence el plazo para recibir los informes de los Comités de Estudio.
Julio a septiembre de 1987	Redacción del primer proyecto del documento sobre el autoestudio.
Octubre de 1987	Revisión del primer proyecto por el Comité Director. Visita preliminar del Jefe del equipo.
Noviembre de 1987	Difusión del primer proyecto entre la comunidad del campus. Sesiones abiertas para recibir las reacciones al primer proyecto.
Enero de 1988	Se alcanza el consenso en las conclusiones y recomendaciones finales. Se imprime el documento final sobre el autoestudio.
Febrero de 1988	Se distribuye el informe final del autoestudio en el campus y entre los miembros del equipo de evaluación, la MSA, etc.
Abril de 1988	Visita del equipo de evaluación.
Mayo de 1988	Se asignan los temas en cuestión a los individuos o comités apropiados para tomar acciones. Se planea el uso futuro del documento.

LA CRONOLOGIA DEL PROCESO DE AUTOESTUDIO - COUNTY COLLEGE OF MORRIS.

FIGURA 32

A: Comité Director del Autoestudio

DE:

FECHA:

1. Pregunta a la que se responde: _____
2. Fuente de información a la que se recurrió para responder la pregunta:
 - a. Datos:
 - b. Documentos:
 - c. Personal:
3. ¿Qué información de fondo pertinente se relaciona con esta pregunta (historia, datos, descripción de la organización, etc.)?
4. Redacte una respuesta a la pregunta que incluya los siguientes puntos:
 - a. Areas de fortaleza reveladas por sus pesquisas.
 - b. Areas preocupantes reveladas por sus pesquisas.
 - c. Cómo se relacionan los resultados de sus pesquisas con la misión y objetivos del colegio.
 - d. Cualesquiera recomendaciones que usted desee hacer en base a sus pesquisas.

FORMULARIO DE INFORME DEL COMITE DE AUTOESTUDIO - COUNTY COLLEGE OF MORRIS.

FIGURA 33

Introducción	1
Misión y Metas (según el informe del Comité de Estudio)	1
Organización y Gobierno (según el informe del Comité de Estudio)	9
FORMULACIÓN DE POLÍTICA	9
PLANEAMIENTO	14
INSTRUMENTOS PARA EL PLANEAMIENTO	18
ADMINISTRACIÓN DE LA POLÍTICA	21
DIVISIÓN DE REORGANIZACIÓN DE ASUNTOS ACADÉMICOS	27
FLUJO DE INFORMACIÓN	30
Estudiantes (según el informe del Comité de Estudio)	35
MATRÍCULA (INSCRIPCIONES)	35
MERCADEREO	38
RECLUTAMIENTO	40
DESERCIÓN / RETENCIÓN	41
PERFIL DEL CUERPO ESTUDIANTIL	45
SERVICIOS ESTUDIANTILES	47
ACTIVIDADES ESTUDIANTILES	54
Programas Académicos (según el informe del Comité de Estudio)	59
SISTEMAS ESPECIALES PARA IMPARTIR ENSEÑANZA EN PROGRAMAS ACADÉMICOS	69
ACTIVIDADES DE APOYO ACADÉMICO	75
ARTICULACIÓN	78
Personal Docente y Enseñanza (según el informe del Comité de Estudio)	81
CRITERIOS DE CONTRATACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	82
RECLUTAMIENTO DE PERSONAL DOCENTE Y COLOCACIÓN	84
CONDICIONES DE CONTRATACIÓN	86
DOCENCIA	90
RECONOCIMIENTO AL PERSONAL DOCENTE	96
Recursos Institucionales (según el informe del Comité de Estudio)	99
EL CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE	105
RECURSOS SUBALTERNOS	111
FINANZAS	115
RÉDITOS	117
LA FUNDACIÓN DEL COLEGIO SUPERIOR	120
DONACIONES ("GRANTS")	121
DISTRIBUCIONES PRESUPUESTARIAS	122
CONSIDERACIONES RELATIVAS AL PLANEAMIENTO	123
Resultados (de acuerdo al trabajo del Comité Director y de otros)	131
Recomendaciones	155

Apéndices

- I LA DECLARACIÓN DE VISIÓN DEL PRESIDENTE
- II ENCUESTA DE MERCADO 1986
- III PROYECTO DE PROGRAMACIÓN DE LA OFICINA DE INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL
- IV INVENTARIO DE SERVICIOS DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL CONDADO DE MORRIS
- V OFICINA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES: ACTIVIDADES Y EVENTOS 1987
- VI PERCEPCIONARIO DEL CCM: SUMARIO DE COMENTARIOS ESCRITOS
- VII PROCEDIMIENTOS DE REVISIÓN DEL PROGRAMA ACADÉMICO DEL COMITÉ DE TRABAJO SOBRE EL CURRÍCULO
- VIII LINEAMIENTOS DEL COMITÉ ASESOR
- IX GRADO ASOCIADO 2 + 2 EN TECNOLOGÍA DE SISTEMAS DE OFICINA
- X PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PARA NUEVOS MIEMBROS DEL PERSONAL DOCENTE 1987
- XI INFORME DE OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES
- XII ENCUESTA A LOS EGRESADOS: CLASE 1981.
- XIII EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN COOPERATIVA 1987

(Nota Especial del Autor: el informe del autoestudio del CCM fue diagramado de manera muy interesante con gráficos y material tabulado convenientemente insertado en las páginas de texto en forma reducida pero legible)

TABLA DE CONTENIDO-INFORME DEL AUTOESTUDIO 1988 DEL COUNTY COLLEGE OF MORRIS.

FIGURA 34

CAPITULO 6

La Terminación de un Ciclo: Revisión por Pares Externos

La noción de terminar un ciclo de revisión no quiere implicar que el establecimiento de una cultura de evaluación continua en una organización –la revisión formativa y la reacción a los clientes y a otras señales– no sea importante. Lo es. Pero tanto la teoría, en este caso la de Kurt Lewin, como el instinto nos dicen que no podemos mantener a nuestro centro de trabajo en un estado de constante cuestionamiento y revisión, aun cuando tal estado pueda ser muy excitante y provechoso. Debemos cesar la fermentación, considerar los resultados, construir el consenso acerca de la implementación a largo plazo de los frutos más valiosos del estudio, y retornar con toda energía a las tareas primarias de la enseñanza, el aprendizaje y la provisión de servicios. Estos esfuerzos primarios deberían ahora verse enriquecidos por la capacidad cibernética, y la actitud de un comportamiento centrado en el cliente debería ser evidente en nuestro trabajo, pero yo estoy convencido de que los valiosos períodos de proceso intensivo necesarios para reformar el actuar y aun las orientaciones de la organización pueden sólo ser periódicos y no continuos. Ellos deben ser cíclicos como el ritmo de la naturaleza y no interminables y agotadores. Y lo que frecuentemente se necesita para iniciar tanto el consenso acerca de los resultados del proceso de estudio como el retorno vigoroso a las tareas primarias centrales, ahora revitalizadas, es la visita de pares externos igualmente vigorosos, apropiados e imparciales.

LA REVISION POR PARES EXTERNOS

Uno de los principales usos que se da al informe de autoevaluación es como base para la revisión por pares. Esta provee tanto una validación externa del análisis interno como el ejercicio de presión por parte de los pares para efectuar los ajustes necesarios dentro de la institución. La cita siguiente tomada del informe de un comité externo en los Países Bajos ilustra espléndidamente la relación entre los elementos internos (la autoevaluación) y externos :

“El comité (visitante) considera (que) el autoestudio actuó como un catalizador al interior de las facultades y en algunos casos restauró un proceso de control de calidad, el cual había previamente cesado. Uno puede verlo como una “limpieza primaveral” en el sentido de que las facultades tuvieron que repensar sus metas y las formas así como el grado en el que las estaban cumpliendo. En opinión de los miembros del comité la calidad de los autoestudios permitió que ellos tuvieran una visión bastante precisa de los problemas de fondo de una facultad en un período corto. El modelo de autoestudios, como ha sido desarrollado por la Asociación de Universidades Neerlandesas, probó su capacidad de plantear preguntas penetrantes consecutivas. Dado el hecho que el cuerpo docente estaba llano a mirarse honestamente en el espejo presentado, la evaluación (externa) fue menos necesaria. Frecuentemente el comité no tuvo nada más que decir respecto a lo que ya estaba escrito, implícita o explícitamente, en el autoestudio. La autoevaluación es, en la opinión del comité, un instrumento indispensable para la evaluación de la calidad.”

La revisión por pares es una tradición de larga data en la vida académica. Si bien es difícil rastrear sus orígenes, esta revisión es con seguridad un reflejo del control gremial de estándares en la vida profesional en las primeras universidades. La revisión por pares ha estado presente particular y continuamente, en tiempos modernos, en la revisión del trabajo académico destinado a ser publicado o a captar fondos. Los argumentos a favor de la revisión por pares en la vida académica se centran en la sensibilidad necesaria frente a normas culturales y en el conocimiento experto profesional. También se ha recurrido a pares dentro de las universidades en tiempos contemporáneos para dar asesoría y no tanto para emitir juicios acerca de la práctica o la eficacia. Los grupos de asesores que efectúan visitas periódicas y los pares consultores son ejemplos obvios.

La idea de utilizar grupos o equipos de pares visitantes en las actividades de acreditación estadounidenses fue introducida formalmente en la revisión institucional en los Estados Unidos hace aproximadamente 50 años, cuando se

agregó la noción de visitas periódicas a los procedimientos bastante normativos de acreditación existentes. La idea de la autoevaluación se agregó subsiguientemente, en parte como reacción a la necesidad de una preparación más deliberada y efectiva para los procesos con los pares. Las visitas de grupos de pares a programas profesionales, sin embargo, precedieron a su utilización en revisiones institucionales, visitas que empezaron en los Estados Unidos a principios del siglo XX (Young et al., 1983).

Propósitos y Atributos

La visita de pares, tal como hoy es utilizada en sistemas de evaluación, tiene propósitos y atributos que le son particulares. Su intención es la de validar los juicios resultantes del autoestudio y de hacer surgir cualesquiera otras preguntas que fuesen necesarias. La revisión por pares opera dentro de un sistema ya sea organizado institucionalmente o uno multi-institucional u otro relacionado con alguna agencia, con un marco de referencia predeterminado para la evaluación, el cual usualmente es un conjunto de estándares consensuales. Sin embargo, el equipo de pares revisores puede usar como único marco de referencia para la evaluación las intenciones declaradas del programa o institución bajo revisión y las consideraciones no escritas del gremio.

Los miembros del equipo son escogidos cuidadosamente de manera que sean pares relevantes, imparciales en lo que respecta a (por cierto, lo ideal es que no tengan conocimiento alguno de) el funcionamiento, la historia y la reputación de la unidad por revisar. Lo segundo es, por supuesto, más difícil en países pequeños con un idioma nacional distintivo. El tamaño del grupo varía de acuerdo a los sistemas existentes; grupos grandes visitan generalmente a instituciones completas y pequeños a programas específicos, pero esto no es siempre así. Ciertas asociaciones gremiales de los Estados Unidos envían equipos grandes a visitar programas. De manera similar, por ejemplo, los grupos neerlandeses que revisan programas son grandes porque visitan muchas sedes y evalúan la disciplina a nivel nacional así como los programas individuales. La mayoría de los grupos posee de tres a siete miembros, pero los hay de dos miembros para visitar departamentos en revisiones iniciadas por la universidad, como también los hay de diez a quince miembros en los enviados por las agencias de acreditación.

Los grupos visitantes de programas o de otras agrupaciones disciplinarias están integrados mayormente por profesores o líderes académicos, y ocasionalmente incluyen a expertos de la industria en el caso de las disciplinas apropiadas. Aquellos equipos que visitan unidades de servicio invariablemente están integrados

por expertos con conocimiento profesional experto del servicio específico en cuestión. Los grupos que examinan instituciones completas usualmente contienen una mezcla de expertos académicos (en general, la naturaleza de la mezcla refleja el perfil del curso o programa principales de la institución) y un número de administradores universitarios experimentados, estos últimos generalmente incluyen a uno o más ejecutivos de alto nivel o a rectores y a uno o más gerentes con conocimiento experto especializado en áreas tales como finanzas, bibliotecas, servicios estudiantiles, planeamiento o sistemas de información. Las visitas duran usualmente de dos a cuatro días; la duración promedio es quizás de tres días considerando todos los tipos de visitas y de sistemas.

Durante la visita usualmente se espera que los grupos hagan lo siguiente.

- Revisar a fondo el informe de autoestudio como el sustento principal para su visita, así como explorar y comentar acerca de la utilidad del proceso de autoevaluación.
- Sostener diversas reuniones—desde aquellas en grupo hasta aquellas uno por uno— con los líderes de la institución (y del programa, si la visita está orientada a ese nivel); con el comité que condujo el autoestudio; con miembros escogidos del personal académico (o con todos); con estudiantes escogidos; con el directorio o consejo ejecutivo (en el caso de una revisión institucional) en ausencia del ejecutivo en jefe; y quizás con algunos graduados, empleadores de graduados, y cualesquiera otros clientes u observadores interesados importantes. Los pares revisores usualmente reservan también tiempo para reunirse con cualquier otro que esté interesado en hablar con ellos.
- Visitar las instalaciones de la institución, incluida la biblioteca y cualesquiera otros lugares de importancia donde los estudiantes o el personal reciben servicio.
- Hacerse una idea del ambiente intelectual y del proceso de enseñanza asistiendo a una clase o sesión de seminario, pero no con el propósito de evaluar la eficacia general de la instrucción, ya que esto se logra con mayor efectividad de otras maneras (véase el Capítulo 5 bajo el rubro dedicado a *Apreciación de Personas*).
- Formular preguntas acerca de los asuntos más importantes que afronta la unidad, sobre el raciocinio aplicado en las selecciones curriculares, sobre las previsiones relativas a la instrucción, cargas de trabajo, el uso de particulares talentos y facilidades, y acerca de la naturaleza de la toma de decisiones, del planeamiento y de la asignación de recursos. Durante las visitas que incluyen revisión de la investigación (en Europa algunas de las

visitas de pares sólo consideran la docencia y el contenido de los cursos), los visitantes discuten las condiciones y políticas para apoyar dicha actividad y el nivel de productividad. Rara vez se espera obtener soluciones a problemas durante tales visitas, si bien frecuentemente se les solicita a los visitantes sugerencias o comentarios acerca del posible éxito de soluciones propuestas localmente.

- Preparar y presentar un informe oral a los líderes del programa (o de la institución) o a todos los miembros interesados de la unidad al término de la visita, frecuentemente organizado de acuerdo a los estándares de la agencia y en respuesta al autoestudio del desempeño y del funcionamiento de la unidad.
- Preparar un informe escrito que concuerde con el oral, pero que contenga más detalles, organizado como sea requerido por la institución o por la agencia externa patrocinadora de la revisión.

Toda esta actividad, en gran medida ilustrada en la Figura 35, es un ejercicio profesional que demanda mucho esfuerzo pero cuya recompensa es grande. Si se lleva a cabo de manera seria y cabal, la visita de pares puede ser de gran ayuda a la institución bajo revisión. Como en cualquier proceso dependiente de la existencia de un alto nivel de comportamiento profesional, pueden surgir problemas de consistencia, sesgos personales o distorsión de la función. Sin embargo, la agencia patrocinadora experimentada y la institución anfitriona generalmente pueden detectar, reportar y regular tales asuntos.

Las experiencias en lo relativo a las visitas de pares durante cuatro o cinco décadas en los Estados Unidos y durante el ciclo contemplado en los sistemas de los Países Bajos, Francia, Hong Kong, Finlandia y otros lugares, son generalmente buenas y frecuentemente sobresalientes. Los controles y balances provistos por la autoevaluación y por la revisión sistemática de los informes de los pares por lectores adicionales en cualquier revisión patrocinada por una agencia tienden a compensar deficiencias en aquellas ocasiones que el comportamiento de los visitantes no sea el adecuado.

Entre los pares visitantes y las instituciones visitadas, sin embargo, la percepción del papel que juegan los visitantes frecuentemente está distorsionada. La importancia relativa asignada a la visita de los pares por muchos observadores, en la institución y fuera de ella, con frecuencia no guarda proporción a su función en el proceso de acreditación. Muchas personas consideran al informe de los visitantes como *la acción* de un cuerpo regulador externo. No lo es; por lo menos, no debería serlo. La acción de acreditar o de aplicar incentivos o sanciones debería concernir a la agencia reguladora y a las instituciones evaluadas. El informe de los visitantes es *asesoría y validación*; es la opinión de profesionales pares.

DIA DE LLEGADA	DIA 1	DIA 2	DIA 3
		(PREPARATIVOS, AJUSTAR HORARIO SI FUESE NECESARIO)	
	• RECORRIDO		REUNIONES Y ENTREVISTAS FINALES
• VIAJE	• REUNION CON EJECUTIVOS Y EQUIPO DE ESTUDIO		
		REUNIONES CON LOS PROFESIONALES Y CON CLIENTES (VISITAS Y REVISION DE INSTR)	• REDACCION
• LLEGADA	• ALMUERZO CON LOS LIDE- RES INSTITUCIONALES		ALMUERZO EN PRIVADO DEL EQUIPO: PREPARAR INFORME ORAL
• REUNION PRIVADA DE ORIENTACION DE LOS VISITANTES	REUNIONES CON LOS PROFESIONALES, ESTUDIANTES, OTROS CLIENTES INDIVIDUALMENTE O EN GRUPO: PEQUEÑOS Y MAS GRANDES		• PRESENTACION DEL INFORME ORAL
			• REDACCION FINAL
• RECEPCION: PRESENTACIONES: DECLARACIONES DE EXPECTATIVAS	• REVISION DE ARCHIVOS	• REVISION DE ARCHIVOS	• SALIDA
	← • CENA DEL EQUIPO EN PRIVADO →		
	• TRABAJO CON LOS APUNTES	• REDACCION	
• PREPARACION FINAL DEL EQUIPO	• REUNION DEL EQUIPO PARA UNA PRIMERA APRECIACION	• REUNION DEL EQUIPO: CONSENSO SOBRE LOS TEMAS PRINCIPALES	
		• REDACCION	

ILUSTRACION DEL HORARIO TÍPICO PARA UNA VISITA DE TRES DÍAS DE PARES EXTERNOS LUEGO DE LA AUTOEVALUACION.

FIGURA 35

El informe debe ser visto como importante pero no necesariamente más válido o importante que la opinión de la institución que se autorregula. El informe de los visitantes es de carácter menos oficial y frecuentemente es menos útil que las acciones de cualquier agencia, comisión o consejo externo que aplique los estándares consensuales y cualesquiera incentivos o sanciones disponibles. Para aquellos interesados en obtener mayores detalles acerca de las visitas de pares, muchas agencias (algunas están listadas en el Apéndice A) poseen manuales de protocolo – manuales para miembros y líderes de visitas de pares y regímenes de capacitación.

VISITANTES EXTERNOS: VISITAS UTILES DE CONSULTORES Y DE EQUIPOS DE PARES

Los procesos discutidos en este libro pueden, y con frecuencia lo hacen, incluir el uso de pares visitantes a una institución o programa – consultores, equipos de visitantes contratados únicamente por la institución, y equipos enviados por agencias de acreditación u otras. Las visitas de pares pueden ser experiencias útiles si la motivación para ellas es apropiada y comprendida por ambas partes, si los participantes son escogidos cuidadosamente, y si los procedimientos empleados son los apropiados.

Consultores

Las visitas de consultoría pueden ser ejercicios de dudosa validez. Como dice el chiste, los consultores algunas veces resultan ser las personas quienes, estando a más de cinco millas de su casa, se convierten en los “expertos” traídos para dar credibilidad al punto de vista del líder. Las instituciones pueden esperar y conseguir mucho más de un consultor cuando se entienden algunos elementos básicos y existe paridad entre las necesidades de la institución y el conocimiento experto del consultor.

Los consultores y las necesidades de consultoría caen dentro de dos tipos generales: la consultoría sobre una materia dada y la consultoría sobre procesos. El consultor para una materia dada es la persona con el conocimiento experto o las habilidades específicas en la materia y con la experiencia adecuada para proponer respuestas específicas a un problema, para evaluar la efectividad de un programa, para diseñar un elemento necesario, o para emitir una opinión experta. El consultor para el currículo de biología, el ingeniero especialista en tensiones estructurales, el experto en cerámica o el revisor-consultor de un programa de

literatura inglesa son ejemplos del primer tipo. El consultor para procesos es totalmente diferente. Esta persona es contratada para apoyar a una institución o a un programa en la búsqueda de una solución apropiada a un problema. Los consultores para procesos tienen habilidades de liderazgo de grupos, cuestionamiento, técnicas de resolución de problemas y estrategias para el cambio. Ambos tipos de consultores son útiles bajo circunstancias particulares. La valía del consultor para procesos está aumentando conforme las instituciones reconocen que el ejecutar sus propias soluciones puede ser mucho más fácil que el tratar de adoptar soluciones propuestas por alguien ajeno a la institución.

Para servirse eficazmente de consultores, la institución o el programa deben decidir qué es lo que quieren – consejo acerca de una materia en especial, o acerca de un proceso, o quizá de ambos, simultáneamente o en secuencia. El programa o la institución pueden encontrar parte o toda la ayuda que necesitan dentro de su propia organización, o en una institución vecina, o pueden recurrir a un agente externo. El manejo del tiempo es importante. Un consultor puede ser necesario para ayudar a formular el compromiso con el cambio o estudio, para ayudar a las personas a reconocer el valor de la motivación interna en el proceso de estudio, para motivarlas inicialmente, o para colaborar con el diseño. Al servirse de un consultor en la fase temprana de un proceso de autoevaluación es de vital importancia el encontrar a uno que posea el conocimiento experto y el descuello adecuados.

Si se necesita un consultor para ayudar particularmente en el trabajo de un grupo de estudio, en la resolución de un problema, o en el estudio de un programa o servicio, la información adecuada debe estar disponible antes de que llegue el visitante. Durante la visita, las personas deben estar dispuestas a reunirse con él o ella. Luego de que se vaya el consultor, los resultados de la visita –orales y por escrito– deben estar a disposición y ser usados.

Finalmente, un consultor puede ser de ayuda leyendo y expresando sus reacciones a proyectos de informes – emitiendo comentarios acerca de cuán completos son, de su franqueza, de las estrategias para el cambio y el grado de compromiso con él, y sugiriendo la mejor forma de presentar los resultados. Sin embargo, el valerse de un consultor para redactar un documento de autoevaluación es un desperdicio de la oportunidad de involucrar a las personas del campus y ganar su compromiso con el proceso. El querer hacer pasar una acción así como *el* proceso de autoestudio es una necedad y un insulto al personal profesional de la institución y a los pares visitantes, quienes fácilmente descubrirán la farsa.

Equipos de Pares Visitantes

Muchas instituciones llevan a cabo regularmente revisiones de programas o procesos que incluyen visitas de comisiones asesoras o equipos de evaluadores para cada programa. El recibir con regularidad retro-alimentación de pares bien intencionados, informados e imparciales puede ser muy provechoso. Sin embargo, muchos programas de visitas regulares gestados por las instituciones fracasan debido a la ausencia de varios elementos importantes. Comúnmente, éstos son los siguientes.

1. *La autoevaluación no precede a la visita.* Las visitas breves de personas ajenas a la institución son tanto más útiles si complementan el autoestudio, la recolección adecuada de información, y la presentación de información sistemática sobre metas, objetivos, procesos (programas, personas, fondos, espacio, servicios, etc.) y resultados o productos. No toda visita debe estar precedida por un proceso de estudio total, pero es tonto pedir a los visitantes que recolecten datos y realicen entrevistas a toda prisa conforme tratan de hacerse una imagen de una institución o programa.
2. *El propósito de la visita es malentendido.* Tales malentendidos alcanzan su peor expresión usualmente en comunidades académicas politizadas y fragmentadas. En estas situaciones, cada bando ve a los visitantes de manera diferente e interpreta sus preguntas, su programa de actividades, sus comentarios y su informe políticamente y con frecuencia en formas perjudiciales para la institución. Se necesitan transparencia y apertura, comunicaciones claras y un liderazgo firme para prevenir o por lo menos reducir al mínimo estas condiciones.
3. *El programa de actividades permite poca interacción útil.* Cualquier grupo de visitantes dignos de ser invitados debe realizar una visita cómoda (en oposición a una frenética) y debe solicitársele el darse tiempo durante su visita para expresar algunas reacciones y discutir las con un grupo de profesionales locales y líderes del personal. Esta interacción fomenta el entendimiento y añade claridad al pensamiento e informes de los visitantes. Demasiadas instituciones programan visitas de uno o dos días que incluyen muchas entrevistas una por una, de manera que los visitantes corren desde el desayuno hasta quedar exhaustos y sin haber tenido tiempo para pensar, descansar, o interactuar con grupos. Este tipo de programación no es de utilidad.
4. *No se ha dejado en claro adecuadamente la naturaleza del informe deseado.* A los equipos de visitantes se les puede solicitar emitir un informe oral o uno escrito, o ambos. Se les puede pedir el abordar ciertos asuntos por escrito en un informe de dominio público, y otros en una comunicación

privada. Se les puede requerir ser específicos o cubrir generalidades, ser analíticos o sintéticos, breves o extensos. Antes de la visita debe ya haber una comprensión clara de lo que se necesita. Por cierto, una institución con un sistema de visitas regulares debería poseer un conjunto completo de lineamientos escritos para los visitantes y las personas por visitar, y que incluya una definición de los informes deseados a elaborarse antes y después de la visita.

5. *No está presente un líder firme, experimentado y sensitivo en el equipo.* Es tarea del líder el asegurarse que las habilidades y el tiempo de los miembros del equipo sean empleados eficazmente para cumplir con las metas de la visita. No cualquiera es capaz de conducir un equipo de talentosos pares visitantes. Se debe tener cuidado para elegir a un jefe de equipo que sea capaz de enfrentar los retos y que posea una adecuada experiencia previa en estos asuntos.

Previstos todos estos elementos, los líderes institucionales no requieren sino esforzarse en ser abiertos para con los visitantes, tratarlos con respeto, y entablar debate con ellos sobre la vida de la institución. La franqueza y una genuina apreciación del esfuerzo de los visitantes promoverán el éxito de la visita.

Visitas Útiles del Equipo de Acreditación

Todos los aspectos relativos a visitas de equipos de revisión rutinaria de programas se aplican también a las visitas de equipos de acreditación, pero en este caso se debe tener aun más cuidado si es que las visitas han de ser de utilidad. Hay dos factores que añaden complicación a las visitas de equipos de acreditación. El primero es el temor o recelo que los visitantes puedan crear dada la percepción de su función como acreditadores, evaluadores o inspectores. Este recelo es difícil de disipar y quizás no pueda ser totalmente disipado ya que las agencias de acreditación y sus representantes efectivamente evalúan el grado en el que los estándares acordados parecen estar siendo cumplidos. El segundo factor responsable de la mayor complicación es la relativa falta de control que la institución tiene en la selección de los miembros del equipo. Una actitud positiva respecto al estudio para el mejoramiento que una institución pueda poseer, puede ser destruida por una experiencia con un equipo de acreditación rígido y mal manejado. Tanto la institución como la agencia tienen una función que desempeñar para lograr los resultados positivos y deseados de las visitas de acreditación.

Para empezar, examinemos la naturaleza de los equipos de acreditación. En la situación ideal, los miembros del equipo son escogidos por la agencia para

visitar la institución o programa luego de un período de autoestudio, con el objeto de asistir a la institución y a la agencia en lograr las metas de ésta – estimular el mejoramiento de instituciones o programas y verificar que se cumplan los estándares de buena práctica. La institución o programa puede tener la oportunidad de sugerir tipos de visitantes y usualmente tiene un limitado poder de veto sobre las personas sugeridas por la agencia si es que se perciben conflictos de intereses u otros problemas serios en la fase temprana de selección, pero lo usual es que el equipo esté integrado inicialmente por el personal de la agencia. Por lo menos una agencia especializada de los EE. UU. permite al jefe del equipo visitante elegir a los miembros. La posibilidad de que existan sesgos, de que la cobertura sea inconsistente, o de que se efectúen actividades no concordantes con el enfoque general de la agencia puede ser mayor en estos casos.

Los métodos de selección son sólo tan buenos como lo sea el personal de las agencias de acreditación involucradas. Por ejemplo, las agencias de acreditación institucional en los EE. UU. y Chile buscan formar un equipo que refleje la naturaleza de la institución, la de los temas claves en la autoevaluación, y la necesidad de la agencia de evaluar el grado de cumplimiento de las metas institucionales declaradas y de los estándares de la agencia. El tamaño de un equipo así de acreditación institucional varía de región a región – usualmente de 4 a 15 personas, aunque por lo general el tamaño del equipo corresponde al tamaño de la institución. Los miembros del equipo normalmente reciben un día de orientación/capacitación a cargo de la agencia, y el líder del equipo usualmente realiza una visita preliminar de un día al campus.

Muchos de los mismos procedimientos relativos al equipo se utilizan para la acreditación especializada. Sin embargo, el foco de las actividades del equipo es mucho más preciso y se concentra en un nivel de detalle mucho mayor – específicamente en el programa en cuestión y los servicios relacionados. En algunos casos, la agencia especializada puede incluir a un miembro de su propio personal en el equipo; en otros, los líderes se escogen de entre un conjunto de expertos especialmente designados, quienes desempeñan un papel substancial en la formulación de la política y en la selección de miembros para el equipo.

Con respecto a los intereses de las agencias, el éxito de una visita de un equipo de acreditación probablemente descansa sobre la calidad de la conformación del equipo, sobre su líder, sobre la utilidad del informe de autoevaluación y sobre la presencia de un cuerpo de líderes bien informados y seguros de sí mismos en el campus, quienes puedan aprovechar al máximo de la visita. Los mismos elementos son importantes desde el punto de vista de la institución, pero algunos pasos específicos pueden darse para incrementar la probabilidad de que la visita del equipo sea útil. Se deben considerar los siguientes puntos.

Primero, los líderes institucionales o del programa deben ver la visita del equipo como una oportunidad para obtener una consultoría relativamente poco costosa, y deben ser activos, no reactivos, en lo que toca a la conformación del equipo y la programación. Deben considerar cuidadosamente las fechas propuestas para la visita y requerir un cambio (por cierto, ejercer presión de ser necesario) si existe una buena razón para pensar que un adelanto o un atraso de seis meses o un año pueda conducir a un proceso más productivo. Los líderes institucionales o del programa deben recordar sus necesidades y su agenda y deberían sugerir los tipos de conocimiento experto necesarios en el equipo. Ellos deberían ayudar a los miembros del personal de la agencia a diseñar el equipo.

A continuación, la institución debe insistir en que tenga lugar una visita preliminar oportuna del jefe del equipo – después de que haya sido elaborado el proyecto de informe de autoevaluación, pero lo suficientemente temprano de manera que se pueda realizar más labor, de ser necesaria, antes de la visita. Los líderes institucionales deben hacer que la visita sea de utilidad. La franqueza debe ser el estilo. Los líderes en el campus deben ayudar al jefe del equipo a enterarse de todo lo posible acerca de la institución durante la visita del día de manera que él o ella pueda desempeñar una función informada en el aumento del número de miembros del equipo, de ser esto necesario; deben orientar adecuadamente al equipo; y deben decidir las asignaciones más importantes para la visita del equipo. Los representantes institucionales deben ayudar al jefe del equipo a diseñar la visita. Esta participación institucional puede no ser cómoda para jefes experimentados, pero es apropiada si la visita ha de satisfacer las necesidades tanto institucionales como las de la agencia. Los jefes con talento saben que esta participación es valiosa. Los líderes institucionales deben asegurarse de que el jefe del equipo entienda la naturaleza del proceso de autoestudio, sus principales resultados, y las necesidades, problemas y oportunidades percibidos localmente.

Finalmente, los líderes de la institución o del programa probablemente deban plantear preguntas al equipo, y presentarlas a través del jefe. ¿Qué es lo que la institución desearía resolver? ¿Cuál es la opinión del equipo (si la agencia le permite emitir una) sobre los asuntos A y B? El objeto debe ser el de promover el diálogo en la mayor medida posible.

Algunas reflexiones prácticas acerca de una visita útil ameritan ser anotadas. La visita será más efectiva si la institución envía el informe de autoevaluación y cualesquiera catálogos, libros y otros a los miembros del equipo cuatro a seis semanas antes de la visita. El jefe del equipo debe insistir en que los miembros del equipo vayan preparados. El o ella debe evaluar el grado de preparación durante una reunión privada de orientación a la llegada de los miembros. El jefe del equipo debe reorientar o, si fuese necesario, considerar la posibilidad de enviar

de regreso a casa a cualquiera que no esté plenamente preparado para entablar una discusión fructífera con la institución anfitriona o que venga con un marcado sesgo personal.

El día de la llegada del equipo debería incluir un evento social relativamente breve, durante el cual se presente a los visitantes y los representantes institucionales claves sean identificados. Durante este evento, el ejecutivo en jefe y el jefe del equipo deben indicar brevemente los procedimientos a ser utilizados, los servicios disponibles a los visitantes, y sus metas para la visita. Deben seguir la sesión de planeamiento del equipo y luego por lo menos dos días de reuniones con individuos y con grupos. También pueden estar incluidas la inspección de las facilidades y los registros, y, en el caso de visitas especializadas o departamentales, algunas visitas a clases u otros programas. La valía de unas pocas visitas a clases durante una visita a nivel institucional es pequeña; sin embargo, tales visitas pueden ser de utilidad en el caso de visitas especializadas a nivel de programa. Se debe solicitar al equipo el cubrir tanto campo como sea posible en la institución. Los miembros pueden trabajar solos o en grupos pequeños. Los miembros del equipo pueden estar disponibles a una hora especificada para charlar con cualquiera que desee hablar con ellos.

Una visita útil puede también incluir (si el tiempo lo permite) una sesión de seminario sobre algún tema o problema presentado en el informe de autoevaluación. Una visita de este tipo con seguridad incluirá sesiones con los fideicomisarios (o con los miembros de cualquier consejo asesor superior), con todos los principales miembros del personal ejecutivo, con los líderes docentes, miembros de comités, líderes estudiantiles, y con otros miembros de la comunidad académica. Una visita del equipo debe incluir una sesión en el último día durante la cual se compartan todas las principales impresiones del equipo que se verán reflejadas en el informe escrito con los líderes en el campus. La visita debe terminar con la elaboración de un informe del equipo que satisfaga las necesidades institucionales y de la agencia y que sea compartido primero con los representantes institucionales de manera que ellos puedan verificar los hechos. La institución también debe responder formalmente y por escrito al informe cuando éste sea enviado a la comisión de acreditación o a otro grupo acreditador. La respuesta debería ser relativamente breve, directa y no defensiva.

Los miembros del equipo de acreditación deben ser serviciales y sensitivos, pero responsables. Los líderes institucionales deben tener confianza y ser sinceros, y deben esperar reacciones imparciales y de ayuda del equipo. Una visita que refleje estas actitudes puede ser lograda procediendo como se ha indicado. Cuando una visita refleja estas actitudes, complementa a un buen proceso de autoestudio.

EL TRABAJO CON LAS AGENCIAS DE ACREDITACION

Demasiadas instituciones postsecundarias y líderes de programas sienten temor frente a las agencias de acreditación, o por lo menos las han colocado en un nivel de deferencia que excede de lejos un respeto razonable y la cortesía común. La naturaleza de la atención varía con la motivación primaria del líder institucional involucrado. Si el líder, quien puede ser un jefe de departamento, cree que la acreditación por sí misma es *el* recurso vital por razones relacionadas con la colocación de estudiantes, *status*, o ventaja en la competencia por recursos, el medio de interacción puede convertirse en el foco del proceso y cualquier interés en mejorar el programa o en otros beneficios de la interacción con los miembros del equipo de acreditación o con los servicios de la agencia pueden quedar de lado o no ser jamás percibidos. Programas así y sus líderes pueden recibir un tratamiento normativo, verdaderamente perjudicial, de parte de las agencias, pues permiten –inclusive alientan– que el foco primario sea la función de inspección de la acreditación.

Estas agencias, y esto lo debemos recordar, tienen, en un sentido técnico, una capacidad algo limitada para llevar a cabo inspecciones específicas, porque los estándares de las agencias, en su mayor parte, no han sido validados, en cierto sentido, desde un punto de vista orientado a la predicción. Más bien, los estándares son las mejores declaraciones de la buena práctica como ésta actualmente se percibe, redactadas por practicantes de la profesión experimentados y de buena voluntad. Si una institución o un programa permite que los estándares se conviertan en el foco total de cualquier interacción con una agencia de acreditación, el resultado puede ser con frecuencia inconsistente y penoso. Como mínimo, los resultados de una interacción tan limitada entre una agencia de acreditación y una institución o programa poseen un valor muy bajo en comparación a aquellos provenientes de una “asociación” que combine el uso de los estándares con un servicio para mejorar aquello que sea el foco de procesos activos y sinceros de autoevaluación.

Una actitud más efectiva para trabajar con agencias de acreditación conlleva varios elementos. Primero, las instituciones y programas deberían estar participando en estudios de validación de los estándares (¿existe evidencia de que el cumplimiento de los estándares rinde un mejor aprendizaje, mejor cumplimiento de metas, etc.?) para algunas agencias de acreditación y además apoyando su trabajo en general. Si los estándares de acreditación son mejorados a través de los esfuerzos de las instituciones miembros, entonces el proceso de acreditación también mejorará y las instituciones se verán beneficiadas. Una institución se merece lo que recibe si es que insiste en buscar acreditación por una agencia cuyos estándares son poco claros, incompletos, inapropiados o

insatisfactorios de alguna manera importante. Se requiere valentía para que una institución declare públicamente su insatisfacción, pero las posibles consecuencias negativas de proceder sin intentar llegar primero a un acuerdo acerca de estándares que sean utilizables o sin invertir el tiempo necesario para efectuar cambios en la agencia son serias.

Las instituciones deben insistir en que las agencias de acreditación se concentren apropiadamente en procesos de autoevaluación como parte del proceso de acreditación. Algunas agencias tienen un largo camino que recorrer en lo que a esto respecta. Las instituciones deben requerir la provisión de otros servicios por parte de las agencias de acreditación destinados a mejorar los programas en las instituciones (consultores, talleres, bancos de datos, materiales de capacitación, etc.) así como la capacitación apropiada de los miembros del personal de la agencia.

El trabajar asertivamente con agencias de acreditación es un tema que ha sido tratado extensamente por Robert Kirkwood (1978). La primera consideración debe ser la naturaleza del autoestudio. En la mayoría de los diseños para el autoestudio puede incluirse una revisión de los estándares de la agencia, los cuales pueden ser compatibles con un proceso centrado en la institución. Los líderes institucionales deben diseñar el proceso de autoestudio de manera que satisfaga las necesidades de la institución y de la agencia, buscando la ayuda y el acuerdo de la agencia de acreditación, pero insistiendo en que las necesidades institucionales sean la consideración primaria. Muy frecuentemente, las instituciones permiten a una o más agencias dirigir totalmente el proceso de autoevaluación, gastando así recursos en ejercicios innecesarios y que, usualmente, se duplican unos a otros. En lugar de esto, las instituciones deberían ser congeniales pero a la vez asertivas en sus intenciones. Toda agencia externa debe ser desafiada a hacer su trabajo y a satisfacer las necesidades institucionales.

Este mismo enfoque debe ser aplicado al elaborar informes por mandato de la agencia. Las agencias de acreditación deberían ceder más para satisfacer las necesidades institucionales en esta área. El insistir, como muchas agencias lo hacen, en que su formulario especial de datos sea llenado puede o no ser necesario, pero el referirse a este llenado de formularios como un proceso de autoevaluación es ridículo. El antiguo Consejo de Acreditación Postsecundaria (*Council on Postsecondary Accreditation*, COPA) tomó la delantera en los EE. UU. en considerar las necesidades de una terminología e información comunes. El consejo patrocinó un estudio de gran envergadura de revisión de datos de los formularios de HEGIS (*Higher Education General Information Survey*, Encuesta sobre Información General en la Educación Superior) del Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los EE. UU. y de otras fuentes disponibles, y refrendó un diccionario común (definiciones de términos y de elementos de información), antes

que insistir en que las instituciones llenen documentos aislados sobre información básica que sean de utilidad sólo para una agencia. Este estudio fue una buena primera respuesta a la necesidad de un “estándar de la industria” para información y terminología.

Las instituciones también deben ser asertivas en relaciones de acreditación múltiple. Deben requerir que se usen informes de autoevaluación comunes o secciones en común, en lugar de informes totalmente separados para cada agencia, así como visitas de los equipos conjuntas o concurrentes cuando éstas puedan ser provechosas. En una región de los EE. UU., la comisión regional de acreditación recibió de los funcionarios de enlace para la acreditación en más de 100 sedes institucionales de todos los tamaños y propósitos una resolución, mediante la cual se pedía una política integrada de coordinación para las interrelaciones de acreditación múltiple, no muy diferente a las recomendaciones hechas en la Bill of Rights (Cédula de Derechos, Kells, 1980) para las instituciones relacionadas con agencias de acreditación (Northwest Association, 1982).

La duplicación de agencias, y su impacto sobre las instituciones, si bien éste no ha sido plenamente estudiado, es un problema para las instituciones grandes. Aunque sólo un 10% de las instituciones estadounidenses tiene más de cinco interrelaciones de acreditación, estas instituciones en particular frecuentemente tienen muchas (Kells y Parrish, 1986). El costo de tan sólo una interrelación puede ser alto para una institución que está luchando por mejorar y subsistir. El costo de dos o tres frecuentemente es un gran peso. Los informes de autoevaluación en conjunto (o con traslape parcial), las visitas de equipos conjuntas o concomitantes, y la flexibilidad en la programación son respuestas razonables de una agencia de acreditación. Las instituciones deberían insistir en ellas. La declaración de política del antiguo COPA de los EE. UU. sobre “Derechos y Responsabilidades de Cuerpos Acreditadores e Instituciones en el Proceso de Acreditación” hecha en 1985 garantizaba que las políticas de las agencias serían lo suficientemente flexibles para permitir la diversidad, que la institución o el programa determinarían cómo sería conducido su proceso de autoevaluación, que la información requerida por las agencias sería coordinada a través de todas las agencias acreditadoras, y, cuando así lo solicitase una institución –y de ser factible– se efectuarían visitas conjuntas, coordinadas, concurrentes, consolidadas o en fase a la sede.

Finalmente, las instituciones deben recordar que existe un código reconocido de la buena práctica en acreditación. Este código reivindica la existencia de procedimientos de apelación, el proceso justo, y el contar con personal capacitado. El código manda, por ejemplo, que las agencias acreditadoras empleen las visitas de equipos externos como parte de un proceso de revisión. Ya que el equipo visitante no es el cuerpo acreditador, la institución, si está en desacuerdo con las conclusiones del equipo, debe, con plena confianza y de manera informada y no

defensiva, responder al cuerpo acreditador. La respuesta tiene que ser considerada por la comisión de la agencia al tomar su decisión.

Todos los puntos anteriores pueden parecer negativos y algo combativos. Su propósito es el de despertar a algunos líderes institucionales, muchos de quienes no han ejercido sus responsabilidades de participar en las actividades de acreditación y de mejorarlas. La acreditación puede ser un proceso útil. Pero las instituciones deben trabajar con las agencias y ayudarlas a alcanzar su pleno potencial. Las instituciones deben utilizar eficazmente a las agencias si es que han de beneficiarse de las interacciones.

LA IMPLEMENTACION Y EL MONITOREO DEL CAMBIO

El grupo de conducción de una autoevaluación interesado en ver que el cambio ocurra debe ya haber hecho el trabajo de base para estos resultados positivos en las fases de planeamiento pre-estudio y de diseño. Se debe haber ya tratado todo lo referente a asuntos como la motivación interna, el liderazgo activo formal e informal, el uso de incentivos, el deseo de que ocurra el cambio tanto durante como después del proceso de estudio, y el cuidadoso ordenamiento de recursos humanos y cómo envolverlos de manera que se cree la sensación de que son propietarios de los resultados.

Se puede hacer más para promover la implementación efectiva de los resultados del estudio.

1. *Publíquense los informes de autoevaluación y de la visita de los pares y distribúyanse ampliamente.* Si el proceso de autoevaluación ha sido abierto, con participación activa, discusión y comunicación útil, será difícil para alguien el “enterrar” el informe que resulte. Intentos de hacer esto pueden ocurrir –y efectivamente todavía ocurren– a pesar del obvio impacto negativo en la moral y de la creación de incrementos en las distancias psicológicas. En lugar de imprimir 50 copias, las instituciones deberían imprimir 500 en papel barato para distribuir entre todos los miembros del personal, los líderes estudiantiles y los miembros del directorio o consejo. Un proceso abierto debe ser seguido por un informe abierto.
2. *Elabórese una agenda de acciones e inclúyasela en el informe publicado.* Inclúyanse recomendaciones para más estudios, los puntos a implementar en orden de prioridad, y los temas que requieren ser considerados en el programa de gobierno institucional. Indíquese quién será responsable de actuar en base a estas recomendaciones. Sugierase la continuidad del funcionamiento del grupo de conducción o de otro grupo apropiado con un

mandato de manera que se monitoree el progreso y se suministre a éste un ímpetu continuo. Aquellos individuos y grupos así (públicamente) nombrados tendrán poca oportunidad de evitar el considerar los puntos en la agenda, particularmente si los líderes ejecutivos y los líderes docentes han estado envueltos en el estudio y quieren que la agenda sea implementada.

3. *Créese un traslape (mediante los miembros), tan temprano como sea posible en el proceso de autoevaluación, entre los grupos de estudio y algunos de los grupos regulares de gobierno o de formulación de políticas a nivel institucional o del programa.* Este traslape reforzará la posibilidad de que las recomendaciones sean consideradas y que se actúe en base a ellas.
4. *Si el informe del estudio debe ser presentado a una agencia externa, insístase en que el directorio de fideicomisarios o el consejo institucional y el ejecutivo en jefe lo refrenden por escrito.*
5. *Empléense cuidadosamente los recursos marginales de la institución para apoyar, basándose en las negociaciones que siguen al proceso de estudio, la introducción de los cambios apropiados y la construcción de una capacidad continua de autorregulación de actitudes e infraestructura.*

Al implementar las sugerencias provenientes del pre-estudio y del diseño y algunas de las propuestas hechas arriba, el grupo conductor puede en esencia crear mecanismos para integrar los resultados del proceso de estudio con la marcha institucional. Los procesos de estudio institucional que han producido algunas sugerencias útiles para el cambio y el mejoramiento con frecuencia han colocado a las recomendaciones en el umbral de la acción. Se debe generar suficiente cantidad de movimiento (momento) para vencer cualquier inercia y temor al cambio. Un proceso que resulte en recomendaciones pero no en acción ha fracasado.

En el caso de aquellas instituciones ocupadas activamente en procesos de autoevaluación asociados a agencias de acreditación u otras externas, un otro cambio relativamente reciente ayudará al proceso de implementación al suministrar un instrumento de presión. Algunas agencias hoy en día solicitan un informe de revisión del progreso algunos años después de la revisión de acreditación, normalmente en el punto medio del ciclo usual de 5 - 10 años. A la institución se le solicita, entre otras cosas, informar sobre el progreso en la consideración de puntos claves y de recomendaciones del proceso de autoevaluación. La agencia revisa el informe, usualmente recurriendo a pares lectores, y puede solicitar mayor información o programar una visita especial, todo lo cual puede aplicar presión sobre la institución para implementar los resultados de la autoevaluación y la relacionada evaluación externa.

LA PROMOCION DE LA CULTURA DE AUTORREGULACION

Si bien la calidad de los esfuerzos orientados al autoestudio ha mejorado considerablemente en los años recientes, algunos problemas quedan – aun si se adopta la mayoría de las actitudes y esquemas recomendados en este libro. Un problema que se mantiene es la falta de una masa crítica de investigación institucional continua (información para la toma de decisiones) o de capacidad de estudio en prácticamente todas las instituciones postsecundarias. El modelo de autoevaluación descrito en este libro puede ayudar a las instituciones a mejorar en burda proporción a la presencia o ausencia de una capacidad de estudio básico.

Durante un proceso dado la recolección y análisis de nueva información tiene su límite. Hasta que las instituciones promuevan y mantengan una capacidad para evaluar el cumplimiento de metas, los insumos y los procesos, cada período de autoestudio –con todo su potencial positivo para el cambio y el desarrollo– se verá debilitado por la necesidad de mucho estudio básico. Este tipo de estudio debería ser permanente, cada vez más sofisticado, y útil para la administración cotidiana y los procesos académicos. La mayoría de los informes de autoevaluación que yo leo –y veo muchos cada año– todavía llegan a la conclusión de que se necesita mucha investigación institucional básica. Al igual que en una excursión familiar, rica en actividades recreacionales planeadas, y que degenera en una prolongada búsqueda de leña para cocinar el asado y de gasolina para el viaje de retorno, tales procesos de estudio no han logrado sus metas, en parte porque el combustible para el proceso era escaso.

El problema de la capacidad limitada de investigación ha sido confirmado por varios estudios. La conclusión inevitable de estos análisis, tanto en Europa como en Norteamérica, es que la investigación institucional continua y de amplia concepción no está altamente desarrollada – con certeza no lo suficientemente desarrollada como para que las instituciones puedan iniciar procesos concentrados de autoestudio contando con una base adecuada de información útil acerca de metas, programas, estudiantes, procesos, recursos, y cumplimiento de metas. La investigación mostró claramente que aquellas instituciones que habían llevado a cabo estudios de cumplimiento de metas –en particular aquellas que estudiaron el desarrollo estudiantil– durante un proceso de autoevaluación eran usualmente las instituciones que percibían que el proceso había sido de utilidad. Usualmente, dichos estudios de salidas o productos no eran parte regular del régimen institucional y tenían que ser efectuados especialmente para la autoevaluación. Existe una necesidad apremiante de inversión en capacidad permanente de estudio en las instituciones de todo el mundo.

Janet B. Stuart trató el tema de la capacidad de estudio institucional en su premiada disertación intitulada “La Capacidad Autorreguladora de Instituciones

Postsecundarias según la Evidencia de la Autoevaluación y el Planeamiento Continuos”. Como resultado de una encuesta a nivel nacional en los EE.UU. a rectores y ejecutivos académicos en 325 instituciones postsecundarias, Stuart encontró que, si bien los encuestados reportaban que los cimientos básicos para el estudio y el planeamiento continuos habían sido colocados, los procesos necesitaban todavía de mayor desarrollo mediante el aumento de las dimensiones cíclica y continua del estudio y del planeamiento, el incremento del uso de bases de datos en computadoras, y la conexión de los procesos de estudio a la asignación presupuestaria y de recursos. Se encontró que el mejoramiento de los sistemas de información era la necesidad más crítica (Stuart, 1987).

El decir que la autoevaluación y el cambio planeado deberían ser una forma de vida institucional en lugar de ser eventos aislados, periféricos y periódicos es una cosa. Hacer que esto suceda es totalmente otra – como muchos programas e instituciones han descubierto. Y, por supuesto, en el centro del asunto se encuentran las actitudes fundamentales respecto a cómo deberían funcionar las instituciones (por ejemplo, racionalmente y no de manera impresionista), acerca de funciones y relaciones en una organización (tales como el poder ejecutivo y las funciones de los profesionales en los diversos niveles de la formulación de política, o la paleta de programas de las instituciones en un sistema), acerca del estilo preferido de gobierno institucional o mezcla de modelos (autocracia, anarquía organizada, colegialidad, y contienda política), y acerca de los grados de libertad (el que todos y cada uno *conozcan* los hechos podría limitar considerablemente las opciones).

Mi tesis es que, independientemente del estilo particular del liderazgo, mezcla de gobierno institucional o de arreglos organizacionales, el programa o institución en cuestión será capaz de funcionar más eficazmente si sus intenciones están claras, si el conocimiento del profesional promedio respecto a cuán bien funciona la institución es adecuado, si la distancia entre las intenciones institucionales y las personales es relativamente corta y si es frecuente que los miembros del grupo se inclinen a encarar problemas como materias prácticas a resolver en conjunto. Aun cuando se den estas circunstancias, el peso de crear un sistema que promueva tal comportamiento recae de todas maneras en los *líderes*; si los líderes no tienen inclinación a funcionar en un clima informado, abierto, relativamente racional y “saludable”, entonces los beneficios del estudio participativo y del cambio planeado no se verán realizados. Después de todo los resultados de dichos estudios deben ser infundidos en las dimensiones presupuestaria, de personal, de asignación de recursos y de programación de la unidad – actividades en gran medida iniciadas, si no controladas, por los líderes. Así, las nuevas actitudes deben ser recompensadas por el liderazgo formal e informal, o de lo contrario, cesarán; las ideas deben ser usadas y alimentadas, ya que de lo contrario, se marchitarán.

Mi esperanza es que los líderes docentes y administrativos se convencerán inicialmente mediante fuerzas externas (quizás en razón de la competencia y de cierto temor de interferencia gubernamental) e influencias provenientes del “telégrafo interno” (retro-alimentación positiva de esfuerzos exitosos) que el autoestudio con propósitos de mejoramiento es deseable; por cierto mejor que respuestas superfluas dirigidas al exterior; menos costoso; y más productivo. Una vez que la puerta esté abierta para considerar la posibilidad de un tipo de estudio más útil, los esfuerzos orientados al estudio pueden ser diseñados para rendir resultados positivos, para influir en las personas de una manera nueva, y para empezar un ciclo que irá ganando cantidad de movimiento y comenzará a invadir el principal trabajo docente, administrativo y otros de la institución. Los líderes institucionales y académicos deben decidir la adopción de un ciclo de estudio y planeamiento apoyado por una amplia infraestructura de sistemas de información como un marco de referencia central; de lo contrario, la autoevaluación terminará siendo tan sólo otro intento de “parche” que simplemente hace engorrosa la vida de la organización.

A lo largo de este volumen se han hecho muchas sugerencias sobre formas de mejorar el autoestudio institucional y de programas – en lo concerniente a motivación, preparación, liderazgo, diseño y las dimensiones organizacionales. Ya que la autoevaluación es mejor percibida como una parte del proceso regular de gestión de las organizaciones, es importante para aquellos cuyas preocupaciones incluyen el estudio, planeamiento y el bienestar organizacional, el desarrollar un ciclo global, integrado y útil respecto a estos asuntos. Un ciclo así debe marcar un paso diferente y poseer un diseño básico distinto a los de la modalidad predominante practicada por las burocracias orientadas a la provisión de servicios relacionados con la acreditación y con otros esfuerzos relativos al estudio y al planeamiento. En lugar de ser único, debe ser continuo. En lugar de ser hercúleo en sus dimensiones, cada esfuerzo orientado al planeamiento y al sub-estudio dentro del ciclo debe ser medido, bien enfocado, y manejable. Y cada esfuerzo debe ser parte de la vida continua de la institución. Con demasiada frecuencia, los proponentes del autoestudio o del planeamiento instruyen a exhaustos participantes, al término de un masivo esfuerzo llevado a cabo por primera vez, que continúen con su trabajo y que hagan del autoestudio o del planeamiento un “proceso continuo”. Esta es una buena intención, sin duda alguna, pero los antecedentes y la experiencia inmediata pasada hacen que un resultado tan deseable sea improbable.

Lo que puede ser necesario es un nuevo esquema global, no muy diferente de aquel desarrollado por el Consejo de Educación Avanzada (*Advanced Education Council*) de Columbia Británica y propuesto para su uso en Suecia

y Finlandia, como ya se mencionó anteriormente (*véase las Figuras 4 y 5 en el Capítulo 2*).

El esquema integral, si bien a primera vista *parece* ser vasto, opresivo y complejo, es algo que cada institución puede y debe desarrollar a lo largo de varios ciclos con el correr del tiempo. El esquema debe:

1. permitir que la autoevaluación proceda a diferentes niveles y respondiendo a las necesidades locales;
2. relacionar las dimensiones operativas y tácticas a ejercicios estratégicos periódicos;
3. involucrar tanto a departamentos académicos (programas) como administrativos con el mejor espíritu de una revisión de programa responsable y orientada al mejoramiento;
4. permitir a un esfuerzo dirigido al estudio global institucional el concentrarse sólo o principalmente en asuntos y políticas de nivel institucional, no recargando el esfuerzo con revisión de programas, pero beneficiándose de los resultados de varios años de dichas revisiones de programas;
5. valerse lo mejor posible de los visitantes, sirviéndose de especialistas para concentrarse en el nivel de programa, y de una mezcla apropiada de generalistas y expertos administrativos para hablar de las preocupaciones más amplias al nivel institucional en el momento apropiado; y
6. hacer de la autoevaluación la base para los esfuerzos orientados al planeamiento.

Espero que este volumen haya sido de ayuda a personas, programas e instituciones en sus esfuerzos orientados a efectuar procesos de autoevaluación que logren resultados útiles. Los lectores quedan invitados a compartir sus experiencias e ideas conmigo, puesto que algunos de ustedes serán los autores de libros futuros sobre este tema.

REFERENCIAS

- Advanced Education Council. 1992. *Procedures and Policy Manual*, Vancouver, BC.
- Banco Mundial. 1994. "Higher Education: The Lessons of Experience". Washington, DC: The World Bank
- Banta, Trudy W., et al. 1993. *Making a Difference: Outcomes of a Decade of Assessment in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bauer, Marianne. 1993. "Changing Contexts for Quality Assessment in Higher Education: The Swedish Case". Trabajo presentado en la Conferencia sobre Contextos Cambiantes en la Evaluación de la Calidad, Amsterdam, Octubre.
- Beckhard R., y Harris, R.T. 1977. *Organizational Transitions: Managing Complex Change*. Reading, M A: Addison-Wesley.
- Bennis, W.G., Benne, K.O. y Chin, R., eds. 1961. *The Planning of Change*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Berquist, William, y Shoemaker, William. 1975. "System-Based Planning for Institutional Change". En *New Directions for Higher Education: Strategies for Significant Survival*, no. 12, editado por C.T. Steward y T.R. Harvey. San Francisco: Jossey-Bass.

- Braskamp, L.A., y Ory, J.C. 1994. *Assessing Faculty Work*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, Burton R., y Youn, T.I.K. 1976. *Academic Power in the United States*. ERIC/Higher Education Report, no.3. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Conrad, Clifton F., y Wilson, Richard F. 1985. *Academic Program Reviews: Institutional Approaches, Expectations and Controversies*. Washington, DC: ASHE-ERIC Higher Education Report.
- Cooney, Robert P. 1989. *Higher Education Accreditation in the Philippines*. Makiti-Manila: Philippine Fulbright Scholars Association.
- Cornesky, Robert. 1994. *The Quality Professor*. Madison, WI: Magna Publications. Véase también Cornesky, Robert. "TQM in Higher Education", Madison, WI: Magna Publications.
- Craft, Alma, ed. 1992. *Quality Assurance in Higher Education*. London: The Falmer Press.
- Donner, Jan, y Kells, H.R. 1993. "The Evaluation of University Management: An Important Exploration in University Quality Assurance and Control". Trabajo presentado en el Foro EAIR, Turku, Finlandia, Agosto.
- García, P., Mora, J., Rodríguez, S., y Pérez, J. 1994. "The Institutional Evaluation of the Spanish Universities". Universidad de Valencia, Dept. de Economía Aplicada.
- Genova, William. J., et al. 1976. *Mutual Benefit Evaluation of Faculty and Administrators in Higher Education*. Cambridge, MA: Balinger Publishing Co.
- Goodstein, Leonard D. 1978. "Organization Development in Bureaucracies: Some Caveats and Cautions". En *The Cutting Edge: Current Theory and Practice in Organization Development*, editado por W. Warner Burke. La Jolla, CA: University Associates.
- Gregory, K.J. 1991. "Assessing Departmental Academic Performance: A Model for a U.K. University". *Higher Education Review*, 23, no.2, Primavera.

- Hersey, Paul, y Blanchard, Kenneth. 1982. *Management of Organizational Behavior*, 4ta ed. Englewood Cliffs; NJ: Prentice Hall.
- Higher Education Quality Council. 1994. *Guidelines on Quality Assurance*. London: Higher Education Quality Control, p. 107.
- Holdaway, E.A., et al. 1991. "Program Reviews: Practices and Lessons", *Canadian Society for the Study of Higher Education Professional File*, no.9.
- Huse, Edgar F. 1975. *Organization Development and Change*. St. Paul, MN: West Publishing Co.
- Jordell, K. 1994. Comunicación privada.
- Kania, A. 1988. "Academic Library Standards and Performance Measures". *College and Research Libraries*, 49, no.1, pp. 16-23.
- Kells, H.R. 1980. "Proliferation and Agency Effectiveness in Accreditation: An Institutional Bill of Rights". *Current Issues in Higher Education*, vol.2, no.2, pp. 19-32.
- Kells, H.R. 1986. "The Second Irony. The System of Institutional Evaluation of Higher Education in the United States". *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 10, no.2, pp.140-49.
- Kells, H.R. 1986a. "Institutional Effectiveness Criterion". *Proceedings*, Southern Association of Colleges and Schools, 38, no.3, Enero-Febrero, pp. 4-7.
- Kells, H.R. 1989. "The Inadequacy of Performance Indicators for Higher Education: The Need for a More Comprehensive and Developmental Construct". *Higher Education Management*, 2, no.3, pp. 258-70.
- Kells, H.R. 1991. "Incentives and Planned Change". *Higher Education Management*, 3, no.2, pp. 159-65.
- Kells, H.R. 1991a. "Assessment of the Management Effectiveness of Universities in Developing Countries: A Case Analysis". *Issues and Methodologies Series*, París, International Institute for Educational Planning.
- Kells, H.R. 1992. "An Analysis of Nature and Recent Development of Performance Indicators in Higher Education". *Higher Education Management*, 4, no.2.

- Kells, H.R. 1992a. *Self Regulation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kells, H.R. 1993. *The Development of Performance Indicators for Higher Education*. A Compendium for Eleven Countries. París: OECD/IMHE.
- Kells, H..R. 1993a. *Auto-Regulación de la Educación Superior en Chile*. Santiago, Chile: Consejo Superior de Educación.
- Kells, H.R. 1993b. "Creating a Culture of Evaluation and Self Regulation in Higher Education Institutions". Charla presentada en el Seminario sobre Calidad Total en la Educación de la Comunidad Económica Europea, Octubre, Aarhus, Dinamarca. Véase también *Advances in Total Quality Management*, en publicación.
- Kells, H.R. 1994. Review of Semrow, et al., "In Search of Quality". *The Journal of Higher Education*, Octubre-Noviembre.
- Kells, H.R. 1995. "Building a National Evaluation System for Higher Education: Lessons for Diverse Settings". *Higher Education in Europe*, vol.2, no.1.
- Kells, H.R. y Kirkwood, R. 1979. "Institutional Self-Evaluation Processes". *Educational Record*, 60, no.1, pp.25-45.
- Kells, H.R., y Parrish, R.M. 1986. "Trends in the Accreditation Relationship of U.S. Postsecondary Institutes, 1978-1985". Washington, DC: Council on Postsecondary Accreditation.
- Kells, H.R., y Stenqvist, Pekka. 1994. *A Guide to Evaluation Processes in Finnish Higher Education*, Helsinki: Ministerio de Educación, 87 p.
- Kirkwood, Robert. 1978. "Institutional Responsibilities in Accreditation". *Educational Record*, Otoño, pp. 297-304.
- Lemaitre, M.J. Mayo 1993. "Regulation of Higher Education in Chile: The Role of the Consejo Superior de Educación". Trabajo presentado en la Conferencia sobre Retos al Sistema Chileno de Educación. La Haya, Mayo.
- Lemaitre, M.J., y Kells, H.R. 1994. "Building a Culture of Self-Regulation in a System of Public and Private Universities: The Case of Chile". Trabajo presentado en el Foro EAIR. Amsterdam, Agosto.

- Lewin, Kurt. Junio 1947. "Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method, and Reality in Social Science: Social Equilibria and Social Change". *Human Relations*, Junio, pp.5-41.
- Lindquist, Jack 1969. *Strategies for Change*. Berkeley, CA: Pacific Soundings Press. (Disponible en el Council of Independent Colleges, One Dupont Circle, Washington, DC 20036.)
- Mackenzie, R.Alec. 1969. "The Management Process in 3-D". *Harvard Business Review*, Noviembre-Diciembre, pp. 80-87.
- Melan, Eugene H. 1993. "Quality Improvements in Higher Education: TQM in Administrative Functions". *CUPA Journal*, Otoño, pp. 7-18.
- Mercado, R. 1994. Comunicación personal.
- Miller, Richard I. 1979. *The Assessment of College Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mora, J. 1994. Comunicación personal.
- Nilsson, Karl-Axel, y Kells, H.R. 1994. *Evaluation for Quality Assurance and Improvement: Notes of Guidance on Program Reviews in Swedish Higher Education*. Estocolmo: Kanslersämbetet (P.O. Box 7575, S-103-93 Stockholm).
- Northwest Association. 1982. "Resolution Relating to the Coordination of Specialized Accreditation". *Newsletter*, 15, no.1, Invierno, p.12.
- Propuesta del Gobierno, 1993/94:177. Utbildning och Forskning: Kvalitet och Konkerrenskraft; Estocolmo, Marzo 1994.
- Richardson, Richard C., Jr. 1974. "Governance Theory: A Comparison of Approaches". *Journal of Higher Education*, Mayo, pp. 344-54.
- Staropoli, A. 1994. Comunicación personal.
- Stenqvist, P., Kenonen, J., y Kells, H.R. 1993. "New Evaluation Procedures in Finland: An Analysis of First Experiences". Trabajo presentado en el Foro EAIR, Turku, Finlandia, Agosto.

- Stuart, Janet B. 1987. "The Self-Regulatory Capacity of Postsecondary Institutions as Evidenced in Ongoing Self-Evaluation and Planning". Disertación Doctoral, Rutgers University. Véase también *Educational Record*, 1988.
- Thomas, Alun. 1993. "Institutional Self-Evaluation in English Higher Education". *Higher Education in Europe*, 18, no.3, pp.46-48.
- Thune, Kristian. 1994. Conversación.
- Young, K., et al., eds. 1983. *Understanding Accreditation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zoffer, H.J. 1987. "Accreditation Bends Before the Winds of Change". *Educational Record*, Invierno, pp. 43-44.

A P E N D I C E

A

Fuentes de Información y de Ayuda

INFORMACION ACERCA DE LA AUTORREGULACION Y SOBRE PATROCINADORES DE ACTIVIDADES ESPECIALIZADAS DE EVALUACION

En Estados Unidos

- The Commission on Recognition of Postsecondary Accreditation (CORPA)
One Dupont Circle, NW, Suite 305
Washington, DC 20036
Tel. (202) 452-1433
- Cualquiera de las seis agencias regionales de acreditación o de las más de 50 agencias especializadas de acreditación institucional o de programas. Contacte a CORPA ó al U.S. Department of Education, Washington, DC, para obtener las direcciones.
- Center for Quality Assurance International Education
One Dupont Circle, NW, Suite 370
Washington, DC 20036
Tel. (202) 293-9161
Fax (202) 872-8857

En Europa

- OECD/IMHE (publicaciones, seminarios y proyectos)
2, rue André-Pascal
75775 Paris Cedex 16
France
Tel. +33 1 45 24 92 64
Fax +33 1 42 24 02 11
- CEPES/UNESCO (publicaciones, seminarios - en particular referidos a Europa Oriental y Central)
39, Stribei Vodá Street
R-70732 Bucharest
Romania
Tel. +40 1 613 08 39
Fax +40 1 312 35 67

- Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (publicaciones, seminarios y servicios de información)
University of Twente
7500 AE Enschede
The Netherlands
Tel. +31 53 293 261
Fax +31 53 340 392
- Quality Support Centre (publicaciones, seminarios)
344-354 Gray's Inn Road
London WC1X 8BP
United Kingdom
Tel. +44 71 278 4411
Fax +44 71 837 0290
- H.R. Kells (publicaciones, consultoría sobre diseño y capacitación)
Knabrostraede 28, II
DK 1210 Copenhagen K
Denmark
Tel. + 45 33 13 88 28
Fax + 45 33 13 88 28

En o respecto a América Latina

- CONAEVA (publicaciones, seminarios, capacitación)
Av. San Fernando no. 1 Col. Toriello Guerra
Tlapan. 14050 México, D.F.
México
Tel. +52 5 626 0351
Fax +52 5 573 6790
- Consejo Superior de Educación (publicaciones, capacitación)
Marchant Pereira 844
Providencia, Santiago
Chile
Tel. +56 2 341 3412
Fax +56 2 225 4616

- Consejo Nacional de Acreditación
Avenida 19, No. 6-68, ofi. 404
Santafé de Bogotá
Colombia
Tel. +57 1 341 1050
Fax +57 1 286 3416
 - Proyecto Columbus/CRE (publicaciones, seminarios relativos al enfoque cooperativo en evaluación entre Europa y América Latina)
1, rue Miollis
75732 Paris Cedex 15
France
Tel. +33 1 45 68 45 80
Fax +33 1 45 66 80 34
 - También existe una oficina en Caracas, Venezuela:
Dr. Robert Ruiz, Director
CRE/ Fundayacucho
Calle 3-B, La Urbina, Edificio Fundayacucho
Tel. +58 2 242 1416
Fax +58 2 241 3777
-

LINEAMIENTOS DE CONTENIDO O GUIAS DE AUTOESTUDIO

<i>Función o enfoque disponible</i>	<i>Fuente y tipo de la información</i>
Servicios Administrativos en General	<ul style="list-style-type: none">• American Council on Education One Dupont Circle Washington, DC 20036 Tel. +1 202 833-4727 Un grupo de instrumentos y elementos de capacitación <i>sobre análisis y desarrollo de la gestión</i>. También la ACE Office of Self-Regulation publica <i>lineamientos de práctica en diversas áreas administrativas</i>.

- Directorio Ejecutivo o de Fideicomisarios
- Association of Governing Boards
One Dupont Circle
Washington, DC 20036
Tel. +1 202 296-8400
Guía y criterios de autoevaluación para *directorios de gobierno institucional*.
- Finanzas y Asuntos de Negocios
- National Association of College and University Business Officers
One Dupont Circle
Washington, DC 20036
Tel. +1 202 296-2346
Información acerca del *sistema recomendado para planeamiento y evaluación* de la National Association of College and University Business Officers. Procedimientos estándar para emitir informes y para utilizar *información financiera*.
- Cuidado infantil
- *Campus Child Care: A Challenge for the 80s*
Project on the Status and Education of Women
Association of American Colleges
1818 R Street, NW
Washington, DC 20009
Tel. +1 202 387-1300
- Alimentación
- National Association of College and University Food Services
7 Olds Hall
Michigan State University
East Lansing, MI 48824
Estándares para servicios de alimentación.
- Estudiantes Extranjeros e Intercambio Internacional
- NAFSA: Association of International Educators
1875 Connecticut Avenue, NW, Suite 1000
Washington, DC 20009-5728
Tel. +1 202 462-4811; Fax +1 202 667-3419
Publica "Principles for International Educational Exchange" cubriendo admisiones, consejería, diagnóstico y capacitación en el idioma inglés y programas de la comunidad y de ultramar. Cuenta con un consultor, un programa de autorregulación y una guía de autoestudio.

Captación de Fondos de Fuentes Privadas

- Council for Advancement of Support to Education
11 Dupont Circle, NW, Suite 400
Washington, DC 20036
Tel. +1 202 328-5900
Estándares para oficinas de captación de fondos.

Estudios de Graduados (Postgrado)

- Council of Graduate Schools
One Dupont Circle, NW, Suite 430
Washington, DC 20036
Tel. +1 202 223-3791

Servicios de salud

- American College Health Association
15879 Crabbs Way
Rockville, MD 20855
Tel. +1 301 963-1100
Estándares y prácticas recomendados para un Programa Institucional de Salud.

Bibliotecas

- Association of Research Libraries
1527 New Hampshire Avenue, NW
Washington, DC 20036
Tel. +1 202 232-2466
Un grupo de instrumentos para el autoestudio y planeamiento en *bibliotecas académicas*.
- Johnson, Edward. "Academic Library Planning, Self-Study and Management Review". *Journal of Library Administrations* 2, nos. 2-4 (1982).
- Morgan, R., *Performance Assessment in Academic Libraries*, London: Mansell Publ. Co., 1995.
- Kania, Antoinette. "Development of a Model Set of Regional Accreditation Standards for an Academic Library". Ed.D. Diss., Rutgers University, 1983. También vease "Academic Library Standards and Performance Measures", *College and Research Libraries* 49, no.1 (1988): 16-23.
Una valiosa fuente de estándares y de métodos de evaluación del desempeño a utilizar para el *análisis de bibliotecas académicas*.

- Servicios de Personal
(Empleados)
- College and University Personnel Association
1233 20th Street, NW, Suite 503
Washington, DC 20036
Tel. +1 202 429-0311
- Universidades e Institutos
Privados
- Council of Independent Colleges
One Dupont Circle, NW, Suite 320
Washington, DC 20036
Tel. +1 202 466-7230
- Servicios Estudiantiles
- Council for the Advancement of Standards for Student Services/Development Programs
National Association of Student Personnel Administrators
1875 Connecticut Avenue, NW
Washington, DC 20009
Tel. + 1 202 265-7500
Principios y lineamientos para funciones de servicios estudiantiles como han sido formulados por representantes de 18 asociaciones profesionales cooperantes.
 - Harpel, R.L. "Planning Budgeting, and Evaluation in Student Affairs Programs: A Manual for Administrators". *NASPA Journal* (verano 1976): i-xx
Información sobre gestión y evaluación de servicios y asuntos estudiantiles.
- Miscelánea e Intereses
Especiales
- Jung, Stephen M. "Accreditation: Improving Its Role in Student Consumer Protection in Postsecondary Education". *North Central Association Quartely*(Primavera 1977):363-373.
Una guía de autoevaluación respecto a protección del consumidor.
 - Scott, Robert A., ed. "Determining the Effectiveness of Campus Services", en *New Directions for Institutional Research*, no. 41 (Marzo 1984): 93.
Artículos sobre servicios estudiantiles, computacionales y bibliotecarios.
 - Center for Adult Learning and Educational Credentials, American Council on Education
One Dupont Circle, Suite 250
Washington, DC 20036
Tel. +1 202 939-9475

Guía de evaluación respecto al *acceso al campus de adultos y a servicios para estudiantes no-tradicionales*, y un conjunto de Principios de la Buena Práctica en Educación Continua (“Principles of Good Practice in Continuing Education”).

- International Association of Continuing Education and Training
1200 19th Street NW, Suite 300
Washington, DC 20036
Tel. +1 202 857-1122
Continuing Education Unit Criteria and Guidelines (fifth edition, 1993)
Principles of Good Practice in Continuing Education (1984)
Outcomes in Continuing Education and Training (1991)
Assessing Learning Outcomes (a MAC software, 1991)
-

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCION DE INFORMACION

- The American College Testing Program
P.O. Box 168, 2201 North Dodge Street
Iowa City, IA 52240
Tel. +1 319 356-3711
Ofrece el Servicio de Encuestas/Evaluación General (General Evaluation/Survey Service) y el College Outcomes Measures Project, el cual incluye determinaciones sobre habilidades generales educativas e intelectuales, un inventario de actividades, grupo de mediciones y una prueba objetiva.
- Educational Testing Service
Box 2813
Princeton, NJ 08540
Tel. +1 609 921-9000
Institutional Research Program for Higher Education: Institucional Goals Inventory; Student Reactions to College, Undergraduate Assessment Program; Student Instructional Report; Graduate Program Assessment; Global (International) Understanding.

- Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development
1627 Anderson Avenue
Box 3000
Manhattan, KS 66502
Tel. +1 913 532-5970
Posee el instrumento IDEA para captar la retro-alimentación estudiantil acerca de instructores y desarrollo de docentes; y un instrumento de evaluación de la eficacia de la gestión del jefe de la unidad académica.
 - McBer Company
137 Newbury Street
Boston, MA 02116
Tel. +1 617 261-5570
Cuenta con instrumentos de análisis de gestión, inventario de estilo de aprendizaje, autodefinición estudiantil y análisis temático (logros generales en la educación).
 - UCLA Center for Research on Higher Education
320 Moore Hall
405 Hilgard Avenue
Los Angeles, CA 90032
Tel. +1 212 825-8831
Higher Education Measurement and Evaluation Kit, College Student Experiences Questionnaire, y otros instrumentos.
 - National Center for Higher Education Management Systems
P.O. Drawer P
Boulder, CO 80302
Tel. +1 303 447-1980
Posee una amplia gama de técnicas de recolección de información y de los elementos que constituyen el sistema: infraestructura física, estudiantes, finanzas, información sobre cursos, personal y medidas para el logro de objetivos.
-

LINEAMIENTOS PARA LA REVISION DE PROGRAMAS

Las siguientes instituciones cuentan con lineamientos escritos de interés para la revisión de programas académicos o de servicios administrativos.

Asociaciones de universidades cooperantes

- Advanced Education Council
203-409 Granville Street
Vancouver, BC 46C 1T2
Canada
Fax +1 604 688 5937
- Association of Cooperating Dutch Universities (VSNU)
Leidseveer 35
P.O. Box 19270
3501 DG Utrecht
The Netherlands
Tel. +31 30 33 44 41
Fax +31 30 33 35 40
- Commission on Higher Education
Middle States Association
3624 Market Street
Philadelphia, PA 19104
U.S.A.
Telf. +1 215 662 5606

Universidades individuales que han desarrollado sus propios sistemas

- Northwestern University
Rebecca Crown Center
533 Clark Street
Evanston, IL 60208
U.S.A.
Fax +1 708 491 4434

- McGill University
845 Sherbrooke Street West
Montreal, QC H3A 2T5
Canada
Fax +1 514 398 4451
- Rutgers University
New Brunswick Campus
Provost Office
Bishop Place
New Brunswick, NJ 08903
U.S.A
Fax +1 908 932 8184
- State University of New York at Albany
1400 Washington Avenue
Albany, NY 12222
U.S.A.
Fax +1 518 442 5418
- University of Southern Maine
96 Falmouth Street
Portland, ME 04103
U.S.A.
Fax +1 207 780 4549
- Universidad de Concepción
Concepción
Chile
Attn.: Dr. Ricardo Reich, Director de Investigación
Fax +56 41 243 379

A P E N D I C E

B

Preguntas de Especial Interés sobre Catorce Aspectos de la Revisión de Programas Académicos

Esta relación fue originalmente desarrollada para ser usada en el proceso de revisión de programas en universidades de Suecia, y las preguntas fueron adaptadas de la lista que apareció publicada en "Evaluation for Quality Assurance and Improvement: Notes of Guidance on Program Review in Swedish Higher Education", de Karl-Axel Nilson y H.R.Kells (Estocolmo: Kanslerämbetet, 1994). Ver capítulo 5, figura 24.

ESTUDIANTES

¿Cuáles han sido las características básicas, o el perfil básico, de los grupos de estudiantes, tanto postulantes como alumnos ingresantes y matriculados, en los últimos tres años, de acuerdo al nivel de estudios (pregrado o postgrado)? Considere cantidad de estudiantes, distribución por sexo, origen, edad, calificaciones, experiencia laboral, educación previa, resultados del examen de ingreso, intereses particulares, intereses vocacionales y fortalezas obvias así como necesidades derivadas del seguimiento del programa.

¿Existe alguna tendencia obvia en el período? ¿Cómo podemos explicar esas tendencias? ¿Qué van a implicar para los esfuerzos y servicios relativos al programa? ¿Implican algo sustancial en lo relativo a la metodología de enseñanza, o quizás al contenido? ¿Pueden ser por los requerimientos de admisión?

¿Cuán efectivos parecen ser la información y el proceso de admisión? ¿Cuál es la opinión de los estudiantes, y de sus colegios de origen o asesores respecto al proceso? ¿El programa recibe el tipo de estudiantes que le gustaría tener? Si no es así, ¿qué se puede hacer al respecto?

Fuentes de Información

- Datos disponibles en los registros regulares de la institución y del programa, para el año en curso y los anteriores.
- Entrevistas y encuestas regulares realizadas con los alumnos y sus asesores.
- En ausencia de lo anterior, el grupo de estudio debe iniciar, con la ayuda de aquellos con la necesaria experiencia técnica, la elaboración de cuestionarios y planes de entrevista para obtener esta información. Las preguntas pueden ser preparadas para su inclusión en cuestionarios de mayor alcance, tales como retro-alimentación de información sobre enseñanza, profesores, o servicios.

MIEMBROS DEL PERSONAL

¿Cuál es el perfil característico de los principales grupos de empleados que brindan servicios al programa por rango o categoría laboral, y por sub-áreas principales de especialidad? Tome en cuenta el número, edad y distribución por sexo.

¿Cuál es la característica más saltante de sus antecedentes, estudios o nivel de preparación? ¿De qué manera estos antecedentes se adaptan a sus asignaciones principales y a los objetivos del programa? ¿Hay algún vacío evidente entre enseñanza, especialidad y requerimientos principales? ¿El programa hace uso de

profesores visitantes que aportan una competencia que, de otra manera, podría faltar?

¿Cuáles son las áreas de fortaleza académica evidente entre el personal del programa en términos de antecedentes, profundidad de la preparación, y rendimiento y capacidad obvios en el tiempo? ¿Qué áreas deben ser reforzadas? ¿Qué proyectos existen para realizar mejoras en estas áreas? ¿Existen áreas de la disciplina que no están siendo desarrolladas, o a las que se les pone poco énfasis?

¿Existen estrategias explícitas para conservar, contratar y eliminar personal? ¿Cómo se recompensa el desempeño a nivel de excelencia en el trabajo a los profesores y empleados? ¿Cuál es la situación respecto a promociones? ¿Funciona esto bien? ¿Qué hay respecto a los cambios de personal?

¿Existe alguna política explícita para el desarrollo del personal? ¿El personal hace uso de las oportunidades orientadas a la capacitación, o a la mejora profesional? ¿Poseen los profesores algún tipo de entrenamiento pedagógico, o existen oportunidades para entrenamiento pedagógico durante el desempeño de sus funciones?

¿Cuáles son los aspectos atractivos en la vida profesional en la institución y en el programa académico? ¿De qué manera estos aspectos son observados y revisados periódicamente? ¿Qué aspectos del ambiente de trabajo y de los sistemas de apoyo deben ser mejorados? ¿Qué mejoras deben ser consideradas respecto a las políticas de recursos humanos de la institución?

Fuentes de Información

- La institución debe estar en condiciones de proveer la información básica referente a la distribución del personal por categorías. El equipo de estudio deberá organizar los datos para poder emitir los juicios necesarios.
- Algo de hechos, y abundantes informaciones de opinión se deberán obtener por medio de cuestionarios para el personal, manejados de manera anónima. Este importante instrumento también se podrá usar para obtener información sobre hechos y opiniones en otras áreas de importancia clave: enseñanza, investigación, logro de las metas, servicios, currículo, etc.

RECURSOS FINANCIEROS Y FISICOS

¿Cuáles son las principales fuentes de ingreso del programa, por cantidad y por proporción, en los últimos tres años? ¿Cuál fue la tendencia de las fuentes de ingreso y del gasto durante ese período? ¿Cuáles son las fortalezas y las debi-

lidades en nivel y patrón de apoyo, fuentes del apoyo y áreas de desembolso? ¿Qué estrategias pueden emplearse para alterar esta(s) tendencia(s)?

¿Cuáles son las principales necesidades del programa en cuanto a espacio, equipamiento especial y otros requerimientos, y a qué nivel se encuentran las provisiones para satisfacer estas necesidades? ¿Cuáles son las características de las provisiones a nivel estado del arte en los programas de su tipo? ¿En qué grado sus medidas están a un nivel adecuado en este aspecto? ¿Cuál es la opinión sobre las facilidades por parte del personal, alumnos y otros clientes? ¿Cuáles son las prioridades en lo referente a mejora de condiciones?

Cuando usted examina los gastos por unidad de actividad, o por cantidad de graduados producidos, ¿puede considerar sus gastos comparables con la media normal de gastos de instituciones similares? Si los gastos son superiores, o inferiores, a la media normal, ¿cuál podría ser la explicación, y qué cambios serían necesarios?

¿Cómo se ha visto nuestro balance durante los últimos años? ¿Están los costos distribuidos de una manera aceptable? ¿Cuál es la relación entre los costos de personal y los otros costos? ¿Han existido fondos predestinados para la mejora de calidad? ¿Existen políticas explícitas para modificar la distribución de los gastos en los próximos años?

Fuentes de Información

- La institución o el programa deben estar en condición de mostrar la información sobre las tendencias básicas respecto a las fuentes de ingreso y patrones de gasto para cada grupo de estudio.
- Las opiniones acerca de la adecuación y las áreas con necesidades especiales pueden ser recolectadas por medio de cuestionarios dirigidos a personal, estudiantes y graduados.

AMBIENTE EXTERNO

¿Existen aspectos de experiencias pasadas de programas, o clima financiero y político, que influyan sobre el potencial del programa para alcanzar sus intenciones? ¿Qué se puede hacer al respecto?

¿Son bien entendidos por el mercado los hitos del programa, tanto para la educación como para otros esfuerzos, y hace el departamento buen uso de este entendimiento? ¿Existe un nicho de mercado apropiado? ¿El departamento realiza seguimiento de este entendimiento de su mercado: charlas con los clientes, explora lo que graduados y empleadores opinan, mira hacia el futuro con la ayuda de

terceros expertos y comentaristas bien informados? ¿Se emplean los aspectos de “marketing” como materia de un retiro anual, o al menos periódico, del personal del programa? ¿Qué pasos deben ser tomados para llevar esto a cabo?

¿Qué instituciones y programas constituyen la competencia de nuestro programa? ¿Qué sabemos de nuestros competidores y de lo que hacen bien? ¿Qué planes se pueden hacer para complementar lo que ellos hacen? ¿Para competir mejor?

¿Qué posición disfrutan nuestro departamento y su programa educacional en la sociedad que nos rodea? ¿Los potenciales empleadores de nuestros estudiantes muestran interés activo en el departamento y lo apoyan? ¿Se busca al departamento para preparar cursos por encargo de entidades externas? ¿Ha llegado el departamento a ser conocido nacional e internacionalmente por su especialización en algún área educacional? ¿Es ahora nuestro departamento apreciado de manera diferente respecto a algunos años atrás?

¿Es razonable el resultado global del trabajo, a la luz de los factores externos e internos que puedan influenciarlo? ¿Cómo podemos reaccionar, pensando en el desarrollo, ante cualquier deficiencia en los resultados?

Fuentes de Información

- Encuestas a líderes en el campo, graduados y empleadores.
- Entrevistas.
- Consultores y reportes pasados.

PROPOSITOS DECLARADOS

¿Están las intenciones del programa (propósitos, metas y objetivos) claramente declaradas, completas, existiendo razonable consenso respecto a las mismas entre el personal profesional, y son usadas para guiar las principales decisiones respecto a recursos, selección de personal y aspectos curriculares? ¿Las intenciones del programa complementan, expanden y se derivan naturalmente de las intenciones de la institución? ¿Están el profesional promedio y el estudiante avanzado al tanto de las intenciones del programa? En caso contrario para cualquiera de las cuestiones anteriores, ¿qué se puede hacer al respecto?

¿Los aspectos educativos de las intenciones declaradas son claros y suficientemente específicos? ¿Los resultados deseados finales del programa están declarados en términos útiles, y en tal medida que son educacionalmente factibles respecto al conocimiento, habilidad, actitud y valores? ¿Se usan estos aspectos como guía para el diseño de cursos y desarrollo de exámenes? ¿Son evaluados con propiedad, formativamente, y en términos acumulativos?

¿La escolaridad, servicios y otras intenciones del programa están claramente declarados, y existe un peso relativo para cada uno de estos aspectos declarado, entendido y reflejado en el sistema de reconocimientos de la institución y del programa?

¿Se monitorea regularmente la consecución de metas, y se usa como la base de acciones correctivas en el programa, para ajustes curriculares, enseñanza, aspectos de servicios y asignación de recursos? ¿Qué puede hacerse durante este proceso de autoevaluación para adelantar este monitoreo y su uso?

Fuentes de Información

- Documentos de planeamiento y reportes de consultores.
- Visitas a programas similares.
- Encuestas a estudiantes, graduados, empleadores y miembros del personal, en las cuales se explorarían los propósitos declarados y la percepción acerca de sus logros.
- Entrevistas, individuales y en grupos de interés común, particularmente de empleadores.

ASPECTOS CURRICULARES

¿Existe un claro diseño de la estructura de cursos y planes curriculares que derive de los propósitos declarados del programa y refleje una filosofía educativa bien articulada? ¿Se ha revisado recientemente este diseño? ¿La estructura original ha sido empañada, extendida, distorsionada o descuidada ante la presión personal, profesional o de otro tipo? ¿Es la suma de las partes mayor, igual, o menor que el todo?

¿El contenido del programa de cursos es actual, relevante, no duplicado, suficientemente exigente, estructurado flexiblemente y muy apreciado por el personal, estudiantes u otros interesados? ¿Es necesaria una reforma?

¿Los requerimientos para los estudiantes son lo suficientemente explícitos y comprensibles, de manera que ellos puedan planear sus estudios en base a éstos? ¿Están las exigencias adecuadamente formuladas en términos de disponibilidad de los períodos de estudio? ¿Organizan bien sus tiempos de trabajo los estudiantes? ¿Trabajan con la suficiente dedicación los estudiantes? ¿Es satisfactoria la asistencia? ¿Hacen uso activo y entusiasta de la enseñanza los estudiantes? Si no, ¿por qué?

¿Qué tipo de ambiente social existe? ¿Se identifican con el programa y el departamento los estudiantes? ¿Qué se está haciendo para que los estudiantes se

sientan “como en casa”? ¿Qué tal trabajan juntos los estudiantes en clases y proyectos? ¿Cooperan en forma efectiva en estas asignaciones?

¿En qué medida reciben soporte, individual o por grupo, los estudiantes en sus estudios? Nuestro sistema de consejería a los estudiantes, ¿contribuye de manera práctica en la solución de problemas académicos y aquellos relacionados con los currículos de los estudiantes individualmente?

Fuentes de Información

- Descripción de los cursos, planes currículo y propósitos declarados.
- Encuestas y entrevistas al personal, estudiantes y graduados.
- Visitas a programas similares y estudio de sus documentos.

PROCESO DE ENSEÑANZA

¿El esfuerzo de enseñanza del programa es valorizado lo suficientemente bien? Si no, ¿qué podemos hacer para que esto sea posible? En encuentros del personal y seminarios de profesores, ¿se discuten regularmente las preguntas concernientes a la calidad educacional? ¿Existe alguna política establecida o plan de mejoras para la calidad de nuestro trabajo?

¿Se consigue retro-alimentación regular de los estudiantes sobre la claridad de los objetivos de los cursos, el entendimiento adecuado por parte de los estudiantes del material presentado y sugerencias para la mejora de los cursos?

¿Existe alguna medida regular del rendimiento con el propósito de mejora de los profesores, incluyendo autoevaluación, retro-alimentación de pares y mentores, y retro-alimentación de directores de curso y programa? ¿Es creativo el ambiente de trabajo? ¿Qué clase de cooperación existe entre el cuerpo docente, en y entre los diversos cursos?

¿Son tomados en cuenta los conocimientos previos de los alumnos en el proceso de enseñanza? ¿Se toman en cuenta las necesidades individuales de los alumnos para dar clases remediales? ¿Hacemos uso de la experiencia laboral de los alumnos en nuestra enseñanza?

¿Están bien adaptados el contenido de los cursos y la cantidad de textos al tiempo asignado al curso?

¿El programa capitaliza la competencia académica de los profesores en la docencia? ¿Se hace uso del trabajo interno de investigación y desarrollo del departamento en el proceso de enseñanza? ¿Se refleja el desarrollo contemporáneo de la materia de estudio en las lecturas requeridas por los cursos?

¿Cómo ha variado en los últimos años el número de horas de contacto docente-alumno? ¿La instrucción que reciben los estudiantes es suficiente o demasiada? ¿Existen balance y relación apropiados entre la instrucción dirigida por profesores, proyectos de grupo y estudio individual? ¿Los materiales de instrucción y enseñanza están diseñados para crear asimilación y tratamiento activos del curso? ¿Existe un balance aceptable entre el conocimiento teórico impartido y la aplicación práctica? ¿Es el tamaño de los grupos adecuado para los diferentes tipos de instrucción?

¿Están bien adecuadas a su propósito las aulas y sus facilidades? ¿Cuál es la disponibilidad de otros locales: bibliotecas, salas de estudio etc.? ¿Tenemos el número adecuado de computadoras y otros recursos técnicos, tanto para el personal como para los estudiantes?

¿Hay suficientes evaluaciones apropiadas para los cursos? ¿Cómo afectan los resultados de evaluación de los cursos al planeamiento de cursos y programas? ¿Cuáles piensan los estudiantes que son los aspectos más positivos de los cursos? En las evaluaciones de los cursos, ¿se presentan críticas repetitivas que no han podido ser manejadas a la fecha?

Fuentes de Información

- Encuestas a empleados, estudiantes y graduados.
- Entrevistas y sesiones de grupos específicos.

GESTION Y GOBIERNO

¿Cuál es la naturaleza del liderazgo en el programa: individual o colectiva; parte de la dirección de la institución, representativa de docentes-académicos o ambas? ¿Es el liderazgo, por lo general, efectivo, orientado al servicio y con capacidad de respuesta ante los problemas y las necesidades?

¿Es adecuada la comunicación? ¿Se sienten los empleados y estudiantes parte del proceso de toma de decisiones? ¿Funcionan apropiadamente las juntas del programa? ¿Son tratados y resueltos los problemas? ¿Ayuda voluntariamente el personal? ¿Son transparentes los procesos del departamento? ¿Cómo funciona el gobierno de la institución o del departamento? ¿Qué tipo de cooperación existe entre el jefe del departamento, el director de estudios y el jefe de la comisión académica? ¿Tenemos algún tipo de programa de desarrollo para las posiciones de liderazgo?

¿Se conducen de manera efectiva el presupuesto y el planeamiento? ¿Está el trabajo organizado y distribuido de manera efectiva? ¿Existe una distribución

adecuada del tiempo de trabajo del cuerpo docente para enseñanza, administración e investigación? ¿Reciben los profesores los servicios que consideran necesarios? ¿Funciona apropiadamente la compra de materiales educativos? ¿Se buscan convenientemente nuevas estrategias para generación de ingresos y apoyo al departamento? ¿Está bien hecha la información escrita sobre el programa?

¿Cuál es el nivel del departamento respecto a la institución? ¿Con cuánto éxito se han considerado nuestros intereses en el proceso de toma de decisiones? ¿Existe una organización aceptable para el planeamiento y la toma de decisiones? ¿Se toman las decisiones en el lugar correcto? ¿Cómo operan el intercambio de información y la cooperación entre las diferentes instancias y los diferentes intereses de función?

¿Se maneja convenientemente la gestión de recursos humanos en cuanto a selección de personal, orientación, asignación de tareas, evaluación, reconocimientos y promociones?

¿Se maneja de manera apropiada la dirección y revisión de cursos? ¿Su número y programación? ¿Asignaciones de cursos y exámenes? ¿Asesoría académica de estudiantes? ¿Arreglos de fin de ciclos lectivos?

¿Se manejan de manera creativa y apropiada los aspectos simbólicos, sociales y ceremoniales ?

Fuentes de Información

- Encuestas y entrevistas a personal, estudiantes y directores institucionales.
- Revisión de minutas, documentos y reportes de consultores.

MARCO DE REFERENCIA Y PROCESOS DE INVESTIGACION

Desde el punto de vista de la institución matriz, ¿se le da suficiente atención y estímulo en el programa a la investigación y a las funciones de incremento del conocimiento en general? ¿A la selección de nuevo personal? ¿Y a su estímulo y desarrollo? ¿En el sistema de incentivos?

¿Es apropiado el perfil de productividad del personal? ¿Es apropiado el perfil en términos de naturaleza y cantidad de actividad? ¿En términos de áreas de prioridad y rango u otras características personales?

¿Es estimulante el ambiente para investigación? ¿Y en términos de esfuerzo cooperativo? ¿En cuanto a compartir recursos? ¿Existe disponibilidad de recursos académicos, fondos y equipos? ¿Hay acceso a información y servicios de datos? ¿Ayudan los investigadores avanzados a los nuevos?

¿Comparten los investigadores sus experiencias con los estudiantes? Esta experiencia se comparte por medio de: ¿asesoría de tesis y seminarios regulares dentro del programa? ¿Por medio de ejemplos y charlas dentro de cursos regulares del programa? ¿Se involucra a estudiantes de todos los niveles en el proceso de investigación? ¿Se hace esto por medio de cursos de metodología?

¿Es adecuado el nivel de fondos externos para investigación? ¿Qué se puede hacer para incrementar estos fondos?

Fuentes de Información

- Reporte anual de productividad de la investigación y el currículo del personal.
- Cálculos de los fondos de investigación.
- Encuestas y entrevistas con el personal.

RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

¿Existe algún mecanismo en la estructura del programa que prevea la revisión periódica de la adecuación de los recursos para el aprendizaje para todo el sistema educacional del programa? Si no lo hay, ¿podríamos iniciar ese mecanismo mediante la revisión profunda de estas materias durante esta evaluación?

¿Existe un acceso adecuado a los libros de texto, en lo que a tiempo, material apropiado, ediciones o versiones corrientes, y métodos de acceso modernos se refiere? ¿En cuanto a publicaciones periódicas, libros y bases de datos? ¿Suministros para cursos e investigación? ¿Equipos de tecnología de punta? ¿Tecnologías educativas para instructores? ¿Telecomunicaciones en general: teleconferencias, redes de computadoras, estudios de video y otras capacidades de producción de material para cursos?

¿El acceso a la biblioteca y sus servicios son los adecuados? ¿Son adecuadas las referencias, ayudas de búsqueda y disponibilidad de copias? ¿Y la capacidad de búsqueda? ¿Horas de acceso? ¿Fortalezas de la colección en áreas pertinentes, políticas de circulación y materiales dedicados? ¿Existe un catálogo unificado para la institución y para las bibliotecas del área? ¿Existe catálogo en línea y facilidad de hojear automáticamente? ¿Se siente atmósfera y ambiente académico en la biblioteca?

¿El programa tiene acceso a asistencia técnica competente para todos los instructores en su trabajo relativo a objetivos de cursos, estrategias y recursos educativos?

Fuentes de Información

- Asociaciones profesionales nacionales o regionales en la disciplina: bibliografías, últimos materiales y adelantos.
- Encuestas al personal, estudiantes y graduados.
- Consultores.

SERVICIOS A LOS ESTUDIANTES

Puesto que las expectativas respecto a la naturaleza y nivel de los servicios que se ponen a disposición de los estudiantes varía de institución a institución, y de programa en programa para un país dado, la revisión de la adecuación de la provisión de servicios debe comenzar con los propósitos declarados del programa y con el grado general de expectativa presente en la cultura local. Los estudiantes deben ser parte de esta discusión.

Dados los propósitos, ¿Cuál es el nivel de eficacia del servicio proveído respecto a asesoría y consejo relativos a las elecciones académicas y de carrera? ¿Respecto a actividades y espacios para descanso y relajamiento? ¿Servicios de alimentación? ¿Servicios de orientación para estudiantes nuevos? ¿Servicios remediales y de desarrollo, incluyendo diagnóstico y asistencia? ¿Almacenamiento seguro para efectos personales? ¿Qué puede hacerse para mejorar aquellas áreas donde las expectativas no se cumplen?

¿Cómo, particularmente, se orienta a los nuevos estudiantes? ¿Concuerdan sus necesidades respecto a educación y apoyo con lo que se les ofreció en realidad? ¿La orientación crea expectativas realistas? ¿Los nuevos estudiantes reciben buena información, y acondicionamiento para los estudios universitarios, sobre cómo estudiar las materias requeridas y sobre objetivos y procedimientos de los exámenes?

¿Qué métodos pueden ser institucionalizados para monitorear regularmente las necesidades en estas áreas, y para obtener retro-alimentación regular y útil en cuanto a la efectividad de los servicios?

Fuentes de Información

- Lineamientos generales de la institución matriz y de organizaciones nacionales de estudiantes.
- Visitas a otras instituciones similares.
- Encuestas a estudiantes, graduados y miembros del personal.

RESULTADOS ESTUDIANTILES (PRODUCTO DE LOS ESTUDIOS)

¿El conocimiento y grado de preparación de los graduados alcanzan las metas establecidas? ¿Qué tan bien dominan las materias o campos de conocimiento incluidos en el programa? ¿Hay algún tipo de garantía de calidad sistemática (examinadores externos, por ejemplo)? ¿Se estimula a los estudiantes a tomar cursos más avanzados? ¿Qué oportunidades tienen para estudios adicionales y educación a nivel de postgrado?

¿Qué concordancia existe entre los estudios y las metas de la educación superior, tal como la ampliación de horizontes más allá del área de especialización? ¿Respecto a la independencia, pensamiento crítico y dominio de la metodología? ¿Grado de preparación para la producción oral y escrita? ¿Habilidad en el uso de lenguas extranjeras? ¿Ilustración respecto a computadoras?

¿El personal realiza diagnósticos sobre los resultados obtenidos por distintos grupos de estudiantes y de cursos para identificar posibles problemas? ¿Se utiliza información de esta naturaleza para la revisión continua de los métodos de instrucción?

¿Qué tan bien enfrentan sus estudios los estudiantes? ¿Ha cambiado la tasa de tránsito en años recientes? Si es así, ¿por qué? ¿Cuál es el nivel de retiros y deserciones? ¿Cuál es la causa principal de los retiros y deserciones? ¿A qué nivel pueden realizar sus estudios los estudiantes de acuerdo a sus planes, en términos de financiamiento, otros estudios y trabajos a tiempo parcial?

¿Son adecuados los procedimientos de evaluación? ¿Los exámenes de los cursos corresponden al nivel que los estudiantes deberán enfrentar en etapas posteriores de su educación y después de su graduación?

¿Qué proporción de graduados encuentra trabajo en el mercado laboral relevante? ¿De qué manera evalúan los empleadores la competencia de estos nuevos empleados? ¿Existen desarrollos corrientes en el área laboral que deban verse mejor reflejados en el programa de instrucción? ¿De qué manera evalúan sus programas de estudio los graduados que ya han formado parte de la fuerza laboral por un número de años?

¿Se han establecido normas internacionales de calidad para la materia? ¿Corresponde el programa a buenos estándares internacionales? ¿Existen en el departamento programas de intercambio con instituciones hermanas del exterior? ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes que alcanza sus requerimientos por medio de programas de cursos especializados en universidades extranjeras? ¿Se inscriben en cursos de nuestro departamento los estudiantes de universidades extranjeras?

¿Cuál, si existe, es el nivel de aval internacional del programa? ¿Han podido los graduados competir en el mercado laboral internacional?

Fuentes de Información

- Encuestas al personal, estudiantes, graduados y empleadores.
- Datos sobre tasas de abandono, permanencia y culminación de varias cohortes.
- Literatura de nivel internacional sobre la disciplina.
- Consultores.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Tomando en cuenta la prioridad relativa de los trabajos de investigación y académicos en general en los propósitos declarados del programa, ¿cuál es el nivel general de adecuación de la producción y de la actividad de los procesos de generación de conocimientos? ¿Existen áreas con debilidades que deban ser fortalecidas? ¿Qué medidas se recomiendan en este aspecto?

¿De qué manera encaja el patrón de productividad con los deseos de la institución matriz y de las políticas generales de las agencias que proveen guía y apoyo en la disciplina? ¿Es el adecuado el nivel de calidad aparente de los productos? ¿Son apropiados y adecuados los centros de publicación o entrega del producto?

¿Se requieren variaciones en las políticas y procedimientos de distribución de recursos humanos o financieros?

¿Qué tendencias principales son evidentes en el campo, y a qué nivel y cómo puede responder el programa a esos cambios o tendencias?

Fuentes de Información

- Registros de obtención competitiva de adquisiciones (“*grants*”) por agencia.
- Listas y patrones de publicaciones y análisis de menciones o citas.
- Literatura en la disciplina.
- Consultores.

RESULTADOS DE OTROS SERVICIOS

Algunos programas proveen servicios de diversas clases a una gama de clientes. Estos servicios pueden incluir consultorías, cursos de educación profesional continua, investigación aplicada o ensayos bajo contrato, servicios de cursos en la universidad para alumnos de otras facultades, departamentos o escuelas, servicios de

conferencistas y servicios técnicos especializados, ofrecidos a terceros, como fuente de ingreso para el programa, o como medio para poder adquirir facilidades o equipos extremadamente costosos.

Estos servicios pueden o no estar en los alcances de cualquier proceso particular de revisión, pero deben ser invariablemente evaluados en algún momento, para efectos de rendición de cuentas y de mejora. Si bien cualquier actividad de menor cuantía puede ser evaluada desde una base formativa, con retro-alimentación inmediata al instructor o gerente involucrado, las actividades mayores deberán estar ligadas a un proceso de evaluación. La misma clase de preguntas se aplica tal como han sido presentadas para las categorías precedentes. Las metas y su consecución deben ser examinadas, el personal y los receptores inmediatos de los servicios deberán ser preguntados acerca de la funcionalidad y la entrega del servicio, las tendencias deberán ser examinadas, y se deberán desarrollar recomendaciones de mejoras por parte de quienes sean responsables de la entrega y de la gestión del servicio.

Fuentes de Información

- Encuestas a empleados y clientes.
- Planes originales, contratos y propósitos declarados.
- Cualquier guía disponible, nacional o internacional, sobre niveles de servicio esperados.
- Visitas a organizaciones similares.
- Consultores.

A P E N D I C E

C

Instrumento Modular para la Recolección de Datos Utiles en Procesos de Autoevaluación

(INCLUYE EJEMPLOS DE ANALISIS INICIAL DE LOS DATOS)

Preparado originalmente en 1989 por H.R. Kell para el Centro de Altos Estudios Políticos, Universidad de Twente, Enschede, Países Bajos, y reproducido con autorización.

INSTRUMENTO DE ENCUESTA para recolectar las opiniones de profesores y otros miembros del cuerpo académico acerca de la eficacia de sus programas

Nota: Este instrumento puede ser fácilmente modificado para usarse con estudiantes o graduados simplemente alterando el módulo llamado INFORMACION SOBRE ANTECEDENTES (ver la discusión en el texto principal del paquete). Asimismo, cualquier módulo puede ser eliminado, acortado o incrementado.

Propósito y Explicación

El proceso actual de autoevaluación, conducido por nuestro cuerpo docente como parte del requerimiento de revisión de niveles de calidad y de mecanismos de mejora, nos brinda una oportunidad para identificar nuestras fortalezas y áreas problemáticas en nuestro proceso educativo, y para realizar mejoras o planear cambios antes del arribo de los comités visitantes. Como un punto de partida importante, solicitamos a todos los profesores y otros miembros del personal académico dar respuesta a esta encuesta anónima, de tal manera que podamos identificar los puntos iniciales de discusión en nuestro proceso de autoestudio. Es muy importante que todos participen en esta etapa. Sus respuestas serán completamente anónimas, y solo serán manejadas como información global. Por favor complete la encuesta y devuélvala a _____ . El sumario de las respuestas estará disponible para usted conforme avance el proceso de autoestudio.

Gracias

Comité de Autoevaluación

Por favor, comience aquí - marque una respuesta por pregunta, y agregue la explicación o información pertinente en las preguntas abiertas.

INFORMACION SOBRE ANTECEDENTES

Proporcione usted por favor la siguiente información, lo que nos permitirá agrupar las respuestas de diversas formas de interés para el proceso.

1.- Sexo: masculino
femenino

2.- Trabajo en esta facultad por:
1 a 3 años 7 a 9 años
4 a 6 años más de 10 años

3.- Mi posición (categoría) es:

4.- Mi programa o especialidad es:

5.- La mayor parte de mi experiencia docente ha sido en:

6.- Pregunta disponible para uso de la institución

7.- Pregunta disponible para uso de la institución

8.- Pregunta disponible para uso de la institución

REACCIONES AL PROGRAMA ACADÉMICO EN EL CUAL USTED ENSEÑA
(Marque una respuesta por cada pregunta)

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Total desacuerdo	No sabe No opina
9.- Las metas del programa académico están claramente declaradas, y son completas y apropiadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- Estas metas son comprendidas por todos los estudiantes y profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.- Las metas del programa guían el desarrollo del programa en sí, así como decisiones financieras, curriculares y personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentarios: _____

12.- El programa tiene un nivel apropiado tanto en contenido como en profundidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.- El programa tiene muy pocas duplicaciones innecesarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.- El contenido intelectual general del programa es reconocido y equivalente a aquel de los mejores programas en el país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.- El programa es revisado periódicamente, y se realizan los cambios necesarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.- La calidad general del programa es alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.- Las fortalezas del programa que saltan a la vista son: _____

18.- Aspectos que requieran atención; cualquier problema, comentario oportuno o sugerencia que pudiese hacer: _____

(Puntos 19 al 21 disponibles para uso de la institución)

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Total desacuerdo	No sabe No opina
19.- _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.- _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.- _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

REACCIONES A LAS CARACTERISTICAS DE LOS ESTUDIANTES Y A SU RENDIMIENTO

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Total desacuerdo	No sabe No opina
22.- Los estudiantes atraídos por el programa están bien calificados para completarlo y obtener beneficios del mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.- Existe un promedio aceptable de deserción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.- Los graduados del programa consiguen prontamente empleo, o realizan estudios adicionales con facilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.- Los estudiantes realizan el progreso apropiado durante el desarrollo del programa académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.- Los estudiantes demuestran satisfacción con la calidad del programa y con las previsiones hechas para que lo aprendan y completen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.- Indique cualquier fortaleza de los estudiantes en el programa (motivación, preparación o alto rendimiento sostenido): _____					
28.- Indique cualquier debilidad o áreas de bajo rendimiento sistemático por parte de los estudiantes: _____					

(Puntos 29 y 30 disponibles para uso de la institución)

29.- _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.- _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

REACCIONES A LA ENSEÑANZA

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Total desacuerdo	No sabe No opina
31.- Los estudiantes reciben de manera clara y completa los objetivos de cada curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.- Los métodos de enseñanza están bien escogidos, de acuerdo con la naturaleza de los objetivos de cada curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.- Los objetivos de los cursos son bien alcanzados en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.- El personal docente (profesores, jefes de práctica) están bien preparados y son entusiastas y eficaces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.- Los exámenes y evaluaciones son aplicados de manera efectiva y adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.- Las clases con audiencia masiva son presentadas de manera efectiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.- Los seminarios y clases con audiencia pequeña son presentados de manera efectiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.- Los libros y otros materiales de aprendizaje están disponibles cuando se requieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.- Los suministros y equipos están disponibles en cantidades adecuadas y son de alta calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.- (para uso de la institución)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.- (para uso de la institución)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.- Incluya cualquier explicación o comentario:	_____				
43.- Indique cualquier fortaleza de la enseñanza en el programa:	_____				
44.- Indique cualquier debilidad de la enseñanza en el programa, o sugerencias para mejoras:	_____				

REACCIONES A LOS PROFESORES Y A OTROS MIEMBROS DEL CUERPO DOCENTE

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Total desacuerdo	No sabe No opina
45.- El grupo de profesionales académicos está convenientemente calificado para alcanzar las metas del programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.- Las experiencias de los profesionales académicos se complementan bien entre sí; hay poca redundancia y son escasas las áreas académicas que reciben poca atención	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.- Los profesores y otros miembros del personal docente son entusiastas, muy trabajadores y profesionales altamente productivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.- El programa de enseñanza se enriquece gracias a las actividades de investigación y otras de los profesores y cuerpo docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.- Los profesores y otros instructores tienen conocimientos actualizados tanto de la teoría como de la práctica, y transmiten esos conocimientos en las aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.- (para uso de la institución)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.- (para uso de la institución)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	No sabe No opina
52.- Yo califico a los profesores y miembros del personal docente en grupo, en función de sus habilidades educativas, como:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.- Incluya cualquier explicación o comentario:	_____				
54.- Indique cualquier sugerencia de mejoramiento:	_____				

REACCION A LOS SERVICIOS

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	No sabe No opina
55.- Adecuación de la colección bibliográfica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.- Disponibilidad de material en la biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.- Ayudas referenciales y otros servicios en la biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.- Asesoría y consejo a los estudiantes en el programa académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59.- Servicios financieros y administrativos (registro, facturación, compras, presupuestos, control, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60.- Cafeterías u otros servicios similares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61.- Estacionamientos o transportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.- Información acerca de la universidad y sus servicios; servicios informativos en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63.- Acceso a las autoridades o procesos de toma de decisiones; facilidad de ser oído en temas importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.- (para uso de la institución)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.- (para uso de la institución)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

66.- Incluya cualquier explicación o comentario: _____

67.- Indique cualquier fortaleza evidente en los servicios: _____

68.- Indique áreas problemáticas o sugerencias que pudiera hacer: _____

PERCEPCION DE LAS METAS Y DEL LOGRO DE LAS MISMAS

En los siguientes puntos se transcriben las metas del programa. Para cada meta se solicita a los respondientes dar tres respuestas: la medida en la que la meta *es importante* para el programa, la medida en la que la meta *debería ser importante*, y la medida en la que la meta *viene siendo alcanzada*.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Total desacuerdo	No sabe No opina
Meta: _____ _____ _____					
69.- es importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.- debería ser importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71.- está siendo alcanzada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meta: _____ _____ _____					
72.- es importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73.- debería ser importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74.- está siendo alcanzada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meta: _____ _____ _____					
75.- es importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76.- debería ser importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77.- está siendo alcanzada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meta: _____ _____ _____					
78.- es importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79.- debería ser importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80.- está siendo alcanzada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Total desacuerdo	No sabe No opina
Meta:					

81.- es importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82.- <i>debería ser</i> importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83.- está siendo alcanzada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Meta:

84.- es importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85.- <i>debería ser</i> importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86.- está siendo alcanzada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ASUNTOS DEL AMBITO UNIVERSITARIO GLOBAL

Yo percibo que los siguientes servicios en el ámbito universitario son:

	Excelente	Bueno	Regular	Malo	No sabe No opina
87.- liderazgo y políticas de desarrollo del Consejo Universitario o Directorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88.- planeamiento para la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89.- nivel de sustento financiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90.- mantenimiento de edificios y terreno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91.- computadoras y servicios de procesamiento de datos de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92.- promoción de programas o actividades inter-facultades o interdisciplinarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93.- imagen de la universidad, relaciones públicas y servicios de información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94.- captación de fondos y relaciones con clientes y mercados de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

95.- Incluya cualquier explicación, comentario o sugerencia _____

ASPECTOS GENERALES LOCALES

(El comité de autoevaluación elegirá los encabezados adecuados)

96.- _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97.- _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98.- _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99.- _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RESPUESTAS ABIERTAS GENERALES

En el espacio que sigue consigne cualquier punto relacionado con la encuesta, cualesquiera de los aspectos cubiertos en ésta, así como aspectos adicionales o relativos al proceso de autoevaluación en general: _____

Gracias por responder a la encuesta. Por favor devuelva el documento completo a: _____

Se le proveerá el resumen de las respuestas alrededor del ____ / ____ / ____

MUESTRA DE DATOS Y ANALISIS ILUSTRATIVOS

En las siguientes páginas se muestran algunos análisis, con el objeto de demostrar la utilidad del instrumento.

Punto 16: La calidad global del programa.

(expresado en forma porcentual)					
	Excelente	Bueno	Regular	Malo	No sabe No opina
Profesores	74	15	7	0	4
Otros miembros del personal académico	50	30	15	0	5
Estudiantes	48	31	18	1	2
Graduados	53	31	12	0	4
<i>Análisis:</i> Los grupos respondientes, con excepción del de los profesores, tienen un punto de vista algo diferente respecto a la calidad global. Una mayor tabulación cruzada de los datos y una revisión de los comentarios escritos deberían aportar más luz al respecto de esta situación					

Punto 16: Respuesta de graduados, por tiempo transcurrido desde su graduación.

(expresado en forma porcentual)					
	Excelente	Bueno	Regular	Malo	No sabe No opina
Más de 5 años	10	67	15	5	3
4 años	12	56	25	2	5
3 años	37	43	16	0	4
2 años	64	23	10	1	2
<i>Análisis:</i> Los graduados más recientes demuestran mayor entusiasmo respecto al programa, probablemente como respuesta a mejoras curriculares y a varios nuevos profesores contratados en los últimos tres años.					

Punto 34: Los instructores (profesores y otros docentes) están bien preparados, y son entusiastas y eficaces.

(expresado en forma porcentual)					
	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Total desacuerdo	No sabe No opina
Profesores, etc.	75	10	10	0	5
Estudiantes	71	19	10	0	0
Graduados	68	24	7	0	1
<i>Análisis:</i> Los grupos respondientes están generalmente de acuerdo en que la enseñanza es buena, pero hay un número suficientemente grande de respuestas negativas que justifica indagar acerca de la naturaleza de algún problema (ver abajo).					

Puntos 35,36 y 37: Todos los encuestados - combinados.

Efectividad en	(expresado en forma porcentual)				No sabe No opina
	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Total desacuerdo	
Punto 35. Pruebas y evaluaciones	15	51	30	4	0
Punto 36. Clases masivas	84	15	1	0	0
punto 37. Clases pequeñas	24	37	37	2	0
<i>Análisis:</i> Este programa parece tener problemas en lo que respecta a evaluación y calificación, y también en lo concerniente a la conducción de clases con audiencia pequeña, tipo seminarios, en las que el liderazgo para el debate es importante. Estas áreas deben ser objeto de un seguimiento durante el proceso de estudio.					

Puntos 55 a 58. Reacción a los servicios.

	(expresado en forma porcentual)				No sabe No opina
	Excelente	Bueno	Regular	Malo	
Colección bibliográfica					
Cuerpo docente	82	12	3	1	2
Estudiantes	70	16	6	0	8
Graduados	80	11	7	2	0
Disponibilidad de material de biblioteca					
Cuerpo docente	51	20	25	0	4
Estudiantes	52	22	18	2	6
Graduados	50	16	24	5	5
Referencias bibliográficas / Otros servicios					
Cuerpo docente	67	15	7	0	11
Estudiantes	40	28	23	4	5
Graduados	50	23	20	3	4
Asesoría, consultoría y consejo					
Cuerpo docente	60	12	3	0	25
Estudiantes	68	24	5	0	3
Graduados	82	12	3	0	3
<i>Análisis:</i> Los estudiantes del programa que respondieron sienten que hay algunos problemas en cuanto a la disponibilidad de materiales de biblioteca (o en cuanto a su acceso a los mismos y en cuanto a la naturaleza de los servicios que obtienen de la biblioteca. Ellos están relativamente satisfechos con la calidad de la colección. El aspecto de servicios de biblioteca para comunidad académica debe ser analizado más profundamente, y las políticas y prácticas revisadas, quizás por consultores y, por supuesto, con los encargados de la biblioteca. Analícense los comentarios escritos en la encuesta como punto de partida. Fórmese un grupo de estudio para llevar a cabo estos trabajos.					

Puntos 69 a 86: Referentes a metas y su consecución.

En logros	(expresado en forma porcentual)				
	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Total desacuerdo	No sabe No opina
Meta 1 (conocimientos en la disciplina)					
Cuerpo docente	81	14	3	0	2
Estudiantes	80	15	1	0	4
Graduados	75	18	2	0	5
Meta 2 (habilidades de investigación)					
Cuerpo docente	83	15	0	0	2
Estudiantes	87	11	1	0	1
Graduados	81	14	2	0	3
Meta 3 (habilidades para el análisis de datos)					
Cuerpo docente	58	15	15	2	10
Estudiantes	45	23	28	1	3
Graduados	42	28	25	3	2
Meta 4 (actitudes profesionales)					
Cuerpo docente	78	15	4	0	3
Estudiantes	36	34	0	0	30
Graduados	30	48	18	0	4
Análisis: Hay una concordancia notable entre los grupos participantes respecto a las tres primeras metas. Todos están de acuerdo que las metas 1 y 2 están bien alcanzadas, y que hay un problema que debe ser explorado respecto a la meta 3. Respecto a la cuarta meta, los graduados en particular están poco convencidos de que ésta se esté alcanzando; y algunos de los estudiantes actuales parecen no saber mucho al respecto. Se debería preguntar a los empleados al respecto y esto sopesado con los comentarios emitidos en la encuesta y mediante entrevistas y otros medios.					

Puntos 69 a 86: Respecto a la importancia de las metas.

Si los datos se analizaran mediante la asignación numérica de 4,0 a "Totalmente de acuerdo", 3,0 a "Bastante de acuerdo", 2,0 a "Bastante en desacuerdo" y 1,0 a "Total desacuerdo" obtendríamos la siguiente representación de los datos:

<i>Respuestas del cuerpo docente</i>			
Meta número:	Promedio "Es importante"	Promedio "Debería ser"	Discrepancia
1	3,81	3,50	-0,31
2	3,50	3,84	+0,34
3	2,80	3,81	+1,01
4	3,07	3,01	+0,06
<i>Orden Discrepancia</i>			
Meta 3 +1,01			
Meta 2 +0,34			
Meta 1 -0,31			
Meta 4 +0,06			
<p><i>Análisis:</i> Los profesores y otros miembros del cuerpo académico parecen indicar que la Meta 3 tiene relativamente poco énfasis en el programa actual, y que su importancia debería ser recalçada.</p> <p>La meta 1 debería recibir menos énfasis, tal como ellos lo ven. Estos datos refuerzan el análisis presentado previamente referente a la consecución de metas (puntos 69 a 96 en la tabla previa) y deberían con seguridad guiarnos a una exploración profunda de los métodos y recursos usados para lograr la meta 3.</p>			

A P E N D I C E

D

**Ejemplos de Cuestionarios de Seguimiento para
Graduados, a Nivel de Programa Académico
y de Institución**

EJEMPLO DE CUESTIONARIO A NIVEL DE DEPARTAMENTO / PROGRAMA
(ver también el capítulo 4)

INSTRUCCIONES: Marque la respuesta o complete,
según sea el caso

- 1.- Indique en qué año inició sus estudios de pregrado: _____
- 2.- Indique en qué año se graduó: _____
- 3.- Indique el grado obtenido: _____
- 4.- Indique su sexo: 1 masculino 2 femenino
- 5.- Indique su edad: 1 menos de 25 2 25 a 30 3 31 a 35 4 36 a 40
 5 41 a 45 6 46 a 50 7 más de 50
- 6.- Indique si realizó sus estudios: 1 dedicado a tiempo completo
 2 en paralelo con otras actividades

**SI USTED ES EMPLEADO A TIEMPO COMPLETO, CONTESTE LAS PREGUNTAS
7 A 13. EN CASO CONTRARIO SALTE A LA PREGUNTA 14**

- 7.- ¿Cuál es su ocupación actual? _____
- 8.- ¿Quién es su empleador? _____
- 9.- ¿Dónde está ubicado su empleo actual? _____
- 10.- ¿Podríamos llamarlo para una entrevista? Si No
- Si respondió de manera *afirmativa* indique su teléfono: _____
y su nombre: _____
- 11.- Indique cuánta relación hay entre su trabajo actual y el estudio que realizó:
 1 mucha relación 2 alguna relación 3 no hay ninguna relación
- 12.- Indique cuál fue el factor más importante en la búsqueda de su primer trabajo después de graduado.
- 1 Trabajó allí mientras estudió 5 Agencia de empleo
 2 Ayuda de miembros de la facultad 6 Diario
 3 Oficina de colocación de la universidad 7 Solicitud directa al empleador
 4 Aviso en publicación profesional 8 Amigos o familiares
 9 Otros: _____

13.- Indique a cuántas organizaciones o colegios profesionales pertenece: _____

14.- Indique cuántos artículos o libros relativos a su profesión ha escrito desde que se graduó:

1.- libros _____ 2.- artículos _____

15.- Indique su grado de satisfacción con cada uno de los siguientes servicios de la institución o del programa (Marque una respuesta por punto).

	Totalmente satisfecho	Satisfecho	Algo insatisfecho	Totalmente insatisfecho	No lo utilicé
1) Procedimientos de admisión	1	2	3	4	5
2) Procedimientos de matrícula	1	2	3	4	5
3) Disponibilidad del cuerpo docente para discusiones y consejo fuera de horas de clase	1	2	3	4	5
4) Disponibilidad de consejeros	1	2	3	4	5
5) Efectividad de los consejeros	1	2	3	4	5
6) Sistema de calificación	1	2	3	4	5
7) Competencia de los profesores en su área de especialidad	1	2	3	4	5
8) Calidad de la instrucción en el Departamento	1	2	3	4	5
9) Variedad de los cursos ofrecidos	1	2	3	4	5
10) Facilidades de biblioteca	1	2	3	4	5
11) Programación horaria de los cursos	1	2	3	4	5
12) Contenido de los cursos	1	2	3	4	5
13) Modos novedosos de enseñanza	1	2	3	4	5
14) Otros (especificar por favor) _____					

16.- Suponiendo que usted tuviera la oportunidad de escoger nuevamente una institución donde graduarse, ¿escogería ésta nuevamente? (marque una respuesta)

1.- Si 2.- No 3.- Indeciso

17.- Indique en qué medida le ayudaron sus experiencias en el Departamento para alcanzar las metas detalladas a continuación (marque una respuesta por punto).

	Totalmente satisfecho	Satisfecho	Algo insatisfecho	Totalmente insatisfecho	No era meta mía
1) Preparación para una nueva carrera	1	2	3	4	5
2) Incremento de sus conocimientos	1	2	3	4	5
3) Mejora de habilidades de liderazgo	1	2	3	4	5

	Totalmente satisfecho	Satisfecho	Algo insatisfecho	Totalmente insatisfecho	No era meta mía
4) Mejora de habilidades técnicas requeridas en su trabajo actual	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5) Incremento de oportunidades de aumento de sueldo y/o promoción en su trabajo actual	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6) Aumento de habilidades de investigación	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7) Incremento en la comprensión de los temas de la especialidad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8) Incremento en las habilidades para las relaciones humanas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9) Incremento de las habilidades conceptuales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10) Incremento de la comprensión del uso de la teoría aplicada a la práctica	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

18.- Indique, de los cursos tomados en el Departamento, los que considere *más valiosos*:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

19.- Indique, de los cursos tomados en el Departamento, los que considere *menos valiosos*:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

20.- Revisando su experiencia global en el Departamento, ésta fue la de (marque uno):

- 1 un programa integrado, coherente y ensamblado lógicamente
- 2 una serie de cursos, con la mayoría integrada a un programa
- 3 una serie de cursos con poca integración
- 4 una serie de cursos sin ninguna integración

21.- ¿Siente que hubo duplicación en el contenido de los cursos del Departamento?

- 1 Mucha 2 Alguna 3 Poca 4 Ninguna

Si marcó 1 ó 2, por favor explique dónde ocurre esta duplicación: _____

22.- ¿Cuánto énfasis teórico se debe dar a los cursos del Departamento?

1	2	3	4	5	6	7
Mucho menos			Suficiente énfasis			Mucho más

23.- ¿Cuánto énfasis práctico se debe dar a los cursos del Departamento?

1	2	3	4	5	6	7
Mucho menos			Suficiente énfasis			Mucho más

24.- Enumere las principales fortalezas del Departamento: _____

25.- Enumere las principales debilidades del Departamento: _____

26.- Comentarios en general o recomendaciones: _____

27.- Comentarios referentes a este formulario de encuesta: _____

Gracias por su cooperación

EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO PARA EL SEGUIMIENTO DE GRADUADOS A NIVEL INSTITUCIONAL

NOMBRE DE LA INSTITUCION

Dirección, teléfono, fax, etc.

COMITE CONDUCTOR DE LA AUTOEVALUACION:

José Miguel Herrera
Profesor Principal,
Presidente del Comité

Sr. NN NN

Lugar y Fecha

Julio Torres
Profesor Principal

Apreciado Graduado:

Roberto Hurtado
Director de Finanzas

La Institución está llevando a cabo un estudio acerca de la efectividad de sus programas académicos y servicios estudiantiles. Este estudio es parte integral del proceso de autoevaluación que la Institución está realizando como preparación al subsiguiente proceso de acreditación institucional. El cuestionario adjunto es una parte muy seria, útil y de extrema importancia en el proceso de autoestudio.

Juan Pérez
Sub Director Informática

Zoila Tabba
Secretaría de Facultad

Le estaremos muy agradecidos si pudiera invertir algunos minutos para completar el cuestionario, y hacémoslo llegar en el sobre provisto para tal efecto.

Guillermo Gómez
Alumno de Ciencias

Por favor, responda. Estamos empleando una muestra reducida en este estudio, y toda respuesta es importante. Este cuestionario es anónimo y los resultados no se podrán relacionar con usted de ninguna manera. Toda la información será recopilada y usada con el único propósito de mejorar la institución.

Pablo Pagador
Oficina de Contabilidad

Flor de Luna
Profesora Asociada

Gracias por su ayuda y continuo interés por su alma mater.

Sinceramente suyo:

Dr. Pietro Rocca De La Piedra
Rector

CUESTIONARIO TIPICO PARA GRADUADOS DE LA INSTITUCION

I.- INFORMACION DE ANTECEDENTES

(Marque el casillero, o complete la línea, según sea el caso)

Indique en qué año se graduó: _____

Indique su sexo: masculino femenino

Indique el grado obtenido: _____

Indique si ingresó por transferencia de otra universidad: SI NO

Indique si realizó sus estudios: dedicado a tiempo completo
 en paralelo con otras actividades

Indique el promedio ponderado que obtuvo al egresar: _____

Indique la especialidad en que obtuvo su grado: _____

II.- ACTIVIDADES EN GENERAL Y LOGROS PERSONALES DESDE QUE EGRESO

(Por favor, marque todos los puntos que correspondan)

A- Desde que egresé de la universidad yo he:

- 1.- estado trabajando en un área relacionada con mi especialidad
- 2.- estado trabajando en un área relacionada con la especialidad
de mis asesores
- 3.- realizado otros estudios profesionales o de postgrado
- 4.- obtenido una maestría
- 5.- obtenido un doctorado
- 6.- contraído matrimonio
- 7.- tenido hijos
- 8.- servido en las Fuerzas Armadas
- 9.- estado involucrado en política
- 10.- estado relacionado con organizaciones profesionales o similares
- 11.- realizado trabajos voluntarios de servicio social o similares
- 12.- iniciado, o adquirido, mi propio negocio
- 13.- sido elegido para ocupar cargos públicos
- 14.- obtenido grado de oficial en las Fuerzas Armadas

III.- OPINIONES ACERCA DE LA CONSECUCION DE METAS DE LA INSTITUCION

A. Las metas de la Institución están enumeradas a continuación. Basado en la experiencia obtenida durante su vida académica, así como en la adquirida desde su graduación **por favor marque para cada punto la calificación que mejor indique, según su concepto, el grado en que la institución ha logrado alcanzar sus metas**

	Por completo	Bastante	Algo	En nada	No sabe al respecto
1a- La institución provee una educación que es <i>reflejo de los valores tradicionales,</i>	1	2	3	4	5
b- <i>es reflejo de la sociedad contemporánea,</i>	1	2	3	4	5
c- <i>y permite a sus estudiantes desarrollar plenamente su potencial</i>	1	2	3	4	5
d- <i>para poder servir a esa sociedad.</i>	1	2	3	4	5
2- La institución asume compromisos especiales para con adultos u otros estudiantes que regresan a la actividad académica	1	2	3	4	5
3- La institución asume compromisos especiales para con alumnos que muestran talento artístico	1	2	3	4	5
4- La institución asume compromisos especiales para con alumnos que sufren alguna incapacidad física	1	2	3	4	5

Explicaciones o comentarios: _____

B. Respecto a su desarrollo personal, usted siente que la institución:

	Por completo	Bastante	Algo	En nada	No sabe al respecto
1- lo ha preparado para ser un ciudadano integrado y activo en la comunidad	1	2	3	4	5
2- ha estimulado su desarrollo intelectual	1	2	3	4	5
3- ha estimulado su madurez intelectual	1	2	3	4	5

	Por completo	Bastante	Algo	En nada	No sabe al respecto
4- lo ha preparado para comunicarse de manera efectiva, y lo ha ayudado para poder interpretar de manera clara la comunicación con terceros	1	2	3	4	5
5- le ha inculcado sentido artístico y literario	1	2	3	4	5
6- le ha brindado conocimientos en las áreas de historia, ciencias humanas y ciencias naturales	1	2	3	4	5
7- le ha dado conocimientos sólidos, profundos y detallados en una disciplina específica o área de desarrollo profesional	1	2	3	4	5

Explicaciones o comentarios: _____

C. En su opinión la institución:

	Por completo	Bastante	Algo	En nada	No sabe al respecto
1- ha permanecido comprometida con las artes liberales y las ciencias	1	2	3	4	5
2- emplea variedad, flexibilidad y métodos y técnicas innovadoras en sus programas académicos	1	2	3	4	5
3- emplea variedad, flexibilidad y métodos y técnicas innovadoras en el manejo de los servicios a estudiantes	1	2	3	4	5
D. ¿considera usted que las metas especificadas o sugeridas en los puntos A, B y C son apropiadas?	1	2	3	4	5
E. ¿siente que la institución lo ha ayudado en el logro de sus metas <i>personales</i> ?	1	2	3	4	5

- | | Por completo | Bastante | Algo | En nada | No sabe al respecto |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| F. ¿considera que la experiencia educativa en la Institución ha sido beneficiosa en cuanto a su preparación para el trabajo o carrera profesional en que se desempeña? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

Explicaciones o comentarios: _____

- G. Basado en su propia experiencia, y de una manera específica, ¿como calificaría usted a la preparación brindada por la Institución en cada una de las siguientes áreas?

	Excelente	Sobre el promedio	Promedio	Bajo el promedio	Mala
1- Habilidad en la escritura	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2- Pensamiento crítico y solución de problemas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3- Habilidad técnica en su disciplina	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4- Discreción en público	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5- Artes liberales en general	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6- Capacidad de autoanálisis y autocomprensión	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7- Desarrollo de interés continuo por el proceso de autodesarrollo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8- Desarrollo de su interés en liderazgo y servicio a los demás	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

- H. Si tuviera que estudiar nuevamente, ¿volvería a hacerlo en la institución?

Si No Indeciso

¿Por qué? _____

I. ¿Recomendaría a terceros que estudien en la institución?

Si

No

Indeciso

¿Por qué? _____

J. Basado en toda la experiencia vivida en la institución, ¿qué sugerencias tendría para mejorarla?

1- _____

2- _____

3- _____

K. Comentarios en general: _____

Muchas Gracias

Procesos de Autoevaluación

Se terminó de imprimir en el mes de setiembre de 1997
en los talleres de Servicio Copias Gráficas S.A.
(R.U.C. 10069912), Jorge Chávez 1059
Telf.: 4249693 Lima, 5

PUBLICACIONES RECIENTES

Juan Carlos Cortázar

Secularización, cambio y continuidad en el catolicismo peruano.
1997, 125 p.

Alan Fairlie

Las relaciones Grupo Andino-Mercosur. 1997, 166 p.

Teodor Harmsen y Paola Mayorca

Diseño de estructuras de concreto armado. 1997, 607 p.

Rogelio Llerena

Código de ética judicial. 1997, 108 p.

Nelson Manrique

La sociedad virtual y otros ensayos. 1997, 282 p.

Jorge Marcone

La oralidad escrita. 1997, 294 p.

Carlos Ramos Núñez

El código napoleónico. 1997, 408 p.

Ana María Lorandi

De quimeras, rebeliones y utopías. 1997, 358 p.

Otto Leindinger

Procesos industriales. 1997, 286 p.

Alicia del Aguila

Callejones y mansiones. 1997, 250 p.

Esta obra pionera de Herbert R. Kells demuestra que una correcta autoevaluación produce resultados beneficiosos en las instituciones de educación superior donde se aplica, al mismo tiempo que permite satisfacer los requerimientos para la acreditación en los centros académicos de la mayoría de los países.

La cuarta edición en inglés de *Procesos de Autoevaluación* ha sido extensamente revisada, actualizada y, para esta primera edición en castellano, condensada por el autor.

La obra se ve enriquecida con nuevos estudios de casos, ilustraciones, tablas y cuadros, y su contenido la convierte en un excelente recurso para talleres de trabajo de acreditación y autoevaluación y en una guía particularmente útil para especialistas, personal de agencias de acreditación y administradores académicos.