

La Universidad de los 90 ya no es una torre de marfil. El personal docente ha sido instado a efectuar una vuelta hacia atrás y a explicarse por sí mismo.

El concepto de libertad académica, ha sido forzado a ceder el paso a la responsabilidad por los resultados, aún a la imputabilidad.

En la mayoría de los países se han elaborado procedimientos con el objeto de evaluar el funcionamiento de las universidades, incluyendo la forma en que las mismas cumplen sus misiones.

ORÍGENES DE LA EPIDÉMICA EVALUACIÓN

Los orígenes de la epidémica evaluación actual referidos a la calidad, son múltiples.

En primer lugar, el concepto de universidad ha evolucionado [Neave, 1996]. Durante los 60 y los 70 las universidades fueron concebidas como herramientas diseñadas para contribuir a una mayor justicia social. Abrieron bien amplias sus puertas, permitiendo a los países en donde estaban situadas, efectuar un uso mayor de su capacidad de financiamiento que lo que pudo ser el caso, cuando su única función, era la educación de una élite.

En una visión de sí misma, que a menudo fue hostil a la industria y al lucro privado, la universidad proclamó orgullosa su independencia del ambiente industrial y económico.

La "libertad académica" fue el valor supremo, en la tradición del arquetipo de universidad moderna, tal como fue concebida en Alemania, al comienzo del siglo XIX por Von Humholdt [Renaut, 1995]

En los 80, el sacrosanto rigor presupuestario, impuso progresivamente otro modelo de universidad

En primer lugar, ésta fue invitada a efectuar un giro completo, a moverse en torno del ambiente industrial, a fin de participar activamente en el desarrollo de la competitividad, en el país en el cual estaba situada. [Nightingale y O' Neil; Harley, 1995].

Luego, el Estado se convirtió en algo más que "otro más", esto es, en un "Estado evaluativo" [Neave, 1996].

Para beneficiarse de los medios del financiamiento público, en cierto sentido aceptó la ayuda pública y acordó, por lo tanto, hacerse responsable por su uso.

Si el Estado desea tener un mayor control puede hacerlo, invirtiendo menos y forzando a las universidades a competir entre sí, en un desregulado mercado de la educación superior [Sergers y Dochy, 1996].

El segundo factor que probablemente haya favorecido la difusión de la epidemia de la evaluación de la calidad, reside en la "desacralización" que la universidad ha experimentado durante los últimos 25 años.

Ya no es una venerable institución cultural que, debido a su agotadora ambición de crear conocimiento, trasciende tiempo y espacio. Existen dudas, cada vez más señaladas en relación con su capacidad para actuar de acuerdo con lo que la sociedad espera de ella [Neave, 1996. Le Monde de L'Education, 1996].

Esta falta de confianza en vigor, es ejemplificada de modo remarcado, por la determinación de ciertos países de definir los "estándares" académicos nacionales, con el objeto de combatir un sistema de exigencias, juzgadas por ser demasiado diversificadas, inequitativas demasiado locales, y aún incoherentes o en declinación [Hartley 1995].

Dos factores han contribuido, sino a la creación, al menos a vigorizar la expansión de esta manía de la evaluación la internacionalización y la masificación.

Los modelos de educación superior han sido exportados de un país a otro. La globalización no es solamente un fenómeno económico. Además, como un resultado de la masificación, el reclutamiento de los estudiantes y de los docentes es mucho más amplio, tanto desde el punto de vista del origen social y de la edad, como en términos de los intereses y de los talentos.

La educación debe ajustarse a esta nueva diversidad. Prosaicamente expresado: esta masificación, que ha sido acompañada por una proliferación de campos de investigación, ha conducido a una expansión considerable de los presupuestos asignados a las universidades.

PRINCIPIOS Y PROCEDIMIENTOS

• La evasividad de la calidad

Tanto los docentes, como los estudiantes, padres y quienes asumen las decisiones, están unánimemente interesados con el desarrollo de una universidad de calidad.

Las dificultades comienzan tan pronto como cuando se intenta definir el término calidad con precisión.

Nightingale y O' Neil, 1994, han enumerado no menos de 5 significados diferentes del concepto de calidad en documentos sobre el tema, oficiales de la Universidad.

En pocas palabras, la calidad puede ser definida como:

• La eficacia de una institución en el logro de sus objetivos: una universidad de calidad, es aquella que fórmula sus objetivos y sus misiones, claramente, y prueba ser efectiva y capaz de lograrlos.

Definida de tal modo, la calidad es un concepto relativo.

Los diferentes actores, defienden sus propios conceptos de calidad.

Para los estudiantes, indudablemente sería la excelencia en la formación.

Para el público, la calidad estaría en los poderes y en la administración de los costos.

Y para los empleadores, en la excelencia de los diplomas.

Desde los "intentos para lograr la calidad", a la evaluación

Una vez que la calidad ha sido definida, lo que resta es saber cómo promoverla.

Evidentemente, la transferencia de los "mecanismos de control de la calidad" —que han sido desarrollados en la industria- al mundo de la educación [en donde deberán actuar sobre el componente humano], no es un esfuerzo vano.

Con todo, la idea de reducir a cero los defectos de la producción y de obtener la perfección en la manufactura (como un primer intento), es extraña en el mundo de la educación. Al mismo tiempo, el empleo del concepto "cliente" para designar al estudiante, probablemente no sea la mejor idea. Ante todo, el alumno es una parte integral de la universidad, es un socio. La consecución de los objetivos académicos, esta parcialmente en manos de los estudiantes.

El aprendizaje requiere de algo más que de una actitud de consumidor.

De tal manera, el estudiante es tanto el producto de la universidad, como también el "accionista", el cual por su presencia financia parcialmente su educación.

La calidad de la Evaluación, vals en cuatro movimientos

Debido a los efectos de la internacionalización citados más arriba, los procedimientos aplicados en varios países son muy similares [Nightingale y O' Neil, 1994; Clark, 1996; Van Vught; Westertieijden, 1994; Cowen, 1996].

Clásicamente, el vals de la evaluación de la calidad se mueve en 4 etapas:

a - Un informe de autoevaluación preparado de acuerdo con indicadores

b - La estructuración de un equipo de expertos externos.

c - La organización de una o de varias reuniones entre los expertos externos y los miembros de la universidad vinculados con el problema.

d - La redacción de un informe final que contiene un análisis crítico del informe de autoevaluación; una explicación de las visitas en terreno y recomendaciones a la institución para el mejoramiento de la calidad.

Las mayores diferencias entre las prácticas observadas en diferentes países, se relacionan con los resultados de la evaluación.

Su divulgación y eventual nexo con el financiamiento, son ciertamente juegos fundamentales jugados por altas apuestas (Brennan, 1977)

CRÍTICAS

En realidad ningún académico impugna el principio de transparencia y de responsabilidad por los resultados, en el uso de los fondos públicos.

Todas las instituciones deben adaptarse a la declinación del "estado de bienestar".

Los ciudadanos están demandando cada vez mayor eficiencia y mayor apertura en la operación de todas las instituciones públicas. Por otra parte, nadie se opondría a un esfuerzo constante para mejorar la calidad de los servicios ofrecidos por la universidad. Esta es una preocupación participada, en efecto, por a mayoría de los académicos [Owlia y Aspinwall, 1996].

La crítica, está dirigida principalmente a la evaluación externa, impuesta para comparar y clasificar a las instituciones, con el fin último de reducir el número de universidades que reciben financiamiento público, o, al menos de disminuir el financiamiento de una o más de las misiones de determinadas instituciones de educación superior (investigación, enseñanza), en las cuales las mismas sobresalen.

Las críticas más frecuentemente efectuadas, pueden ser agrupadas en torno de tres temas:

- Ante todo, el conjunto de las herramientas de evaluación parecen estar a favor de una visión de corto plazo, en relación con la "utilidad" de la universidad, aún cuando sus objetivos sean de largo plazo: la creación de conocimiento y la formación de estudiantes capaces de pensar por sí mismos.
¿Pueden estos tipos de productos ser medidos de acuerdo con indicadores de corto plazo tales como tasas de acceso o de éxito. Nada es menos cierto.

Algunos especialistas no vacilan en proclamar que esta manía de la evaluación en términos de lo presente, este recurso de medidas de corto plazo, sirven como una especie de refugio contra las incertidumbres del futuro y el fracaso del planeamiento en una sociedad en crisis. (Neave, 1996).

A continuación, uno podría cuestionar la pertinencia para la educación en la Universidad, de la retórica de la gerenciación (management) que está focalizada sobre la eficacia, la eficiencia, el control y la aplicabilidad. ¿Es la educación un proceso completamente programable, mensurable, en donde pueda establecerse una conexión directa entre un "input" y un "output"? Crebbin (1977) ha demostrado, de modo convincente, la brecha que separa el discurso de las autoridades públicas sobre la calidad, y la de los profesores que tienen una excelente reputación en sus facultades.

Este último insiste en la multidimensionalidad del proceso educativo, sobre su carácter indeterminado (los resultados no son explicados solamente por factores situacionales), incierto, pasajero e interpersonal.

Todos los docentes de la universidad, por ejemplo, han tenido la experiencia de descubrir que una actividad educativa que ha operado perfectamente con un grupo de estudiantes no opera tan bien con otro, y esto, por ninguna razón evidente.

En efecto, ¿no sería posible concluir que la preocupación por la calidad está conduciendo a la McDonalización de la universidad?

Para Ritzer (1993) esta cadena de fast-food, es una metáfora en relación con una continua racionalización de las sociedades modernas, ¿Deberían las ofertas educativas estar tan estandarizadas como las hamburguesas? ¿Deberían los clientes ser invitados a tomar parte en la producción? ¿Deberá el profesor ser reemplazado por la tecnología? ¿Puede uno afirmar que el tren ya ha dejado la estación, dado el éxito de los medios educativos, de las fórmulas de tutorías y de la autoeducación electrónica? ¿Deberían los administradores de la universidad, a toda costa, intentar por ejemplo, reducir las "pérdidas", los errores de producción, rechazando la admisión en la universidad de todos, excepto de aquellos estudiantes que parecen más probables de ajustarse suavemente a ello?

Los esfuerzos a favor de la calidad, que son parte de dicho intento de estandarización ¿podrían terminar solamente en una forma defectuosa de la diversidad de los estudiantes? [Bensimon, 1995; Harley 1995].

Aunque los beneficios reales de la evaluación de la calidad no son claros y ello es así más a menudo, [en conexión con las etapas internas del proceso, tales como la preparación del informe de autoevaluación] [Clark, 1996], mucho más se conoce en relación con sus efectos perversos. Puede comprobarse que el esfuerzo es opresivo para aquellas personas que la experimentaron. Las mismas desarrollaron patrones de comportamiento y una cultura de conformidad. El único objetivo para ellos, es demostrar cómo a institución está a la altura de los criterios de evaluación y, a menudo, sin ningún interés con relación a si los criterios son aplicables o no a la misma. Las visitas al lugar son preparadas bajo tensión. Algunas veces se organizan como ensayo.

De acuerdo con Trow (1996) los informes de autoevaluación a veces suelen parecerse a los que las autoridades de un país invadido son forzadas a presentar a las fuerzas de ocupación. El objetivo, ya no es producir un análisis honesto del funcionamiento institucional, ni de establecer una crítica institucional. Más bien la tarea se convierte en la producción de documentos de relaciones públicas para quienes hayan solicitado la evaluación, particularmente los que están relacionados con el financiamiento.

En el análisis final, el efecto es opuesto a lo que se hubiere buscado. Los problemas reales son desatendidos, y aún negados.

CRITERIOS DE CALIDAD EN EDUCACIÓN

Ante todo, uno debe comprender que los procedimientos establecidos para la evaluación de la calidad en educación, están limitados, a menudo, a la identificación del fenómeno, y sólo da origen a recomendaciones vagas.

No obstante, una evaluación puede ser efectiva en términos de mejoramiento de la calidad, sólo si las acciones se extienden al futuro, mediante ayudas a quienes fueron evaluados a través de recomendados mejoramientos [Willcoq y Donnay, 1993].

Las evaluaciones específicas que carecen de una posterior asistencia, pueden ser más frustrantes que formativas. Para Harthey (1995) y Juohandeu (1996), esta falta de atención a la profundización de lo observado, es una buena prueba de que ha cuestión no es ayudar a mejorar la calidad, sino la de clasificar, juzgar y colocar a las universidades en un estado de competencia.

La calidad de la evaluación de una universidad necesita estar basada en un cierto número de indicadores, es decir, datos empíricos-cuantitativos o cualitativos que posibiliten la descripción del funcionamiento de una institución y la manera en que se esfuerza por obtener sus objetivos. [Serges y Dochy, 1996, p. 12 1].

No todos los datos son indicadores. Los datos también pueden ser relevantes en términos de objetivos institucionales.

Un indicador actúa como una señal, como un indicador que requiere de una importante actividad de interpretación con el objeto de lograr un juicio.

Reconocidos criterios ya son disponibles para la evaluación de las actividades de investigación. Estos ya son conocidos y han sido aplicados para nominaciones y promociones, e incluyen publicaciones científicas en revistas prestigiosas, figurar en índices de menciones, etc.

Aún cuando estos criterios hayan sido criticados, especialmente en términos de sus perversas consecuencias, por ejemplo, la atribución sistemática de artículos por todos los miembros de una unidad de investigación, la subdivisión de un informe de investigación en un gran número de artículos, la tendencia a citar investigadores que están haciendo lo mismo, etc. sin embargo, estos criterios son considerados más o menos aceptables por la mayoría de los miembros de la comunidad académica.

En relación con la enseñanza, la situación es bastante diferente. Aquí la evaluación es más difícil; la calidad es menos medible. En realidad, esta diferencia probablemente explique la constante devaluación de la función de enseñanza en la universidad. [Romainville, 1996].

Dado que la excelencia en este dominio es difícil de cuantificar y de medir, es más difícil también, reconocerla y evaluarla. Por lo tanto, en el caso de la cuestión, indudablemente, es fijar los criterios de calidad en la educación superior. De tal modo, la próxima etapa será examinar las prácticas corrientes de evaluación de la calidad en educación, en tanto se focaliza la validez de los criterios aplicados.

INDICADORES NUMÉRICOS Y RESULTADOS

La calidad de la evaluación de un programa educativo, por lo común emplea indicadores cuantitativos tales como: tasas de éxito, expresadas en % de un año, de un ciclo; las tasas de graduación; de deserción, etc. A veces parece que estos indicadores son usados principalmente porque son más fácilmente disponibles, porque ellos reflejan realmente la calidad de la educación.

La aplicación de estos indicadores han estado sujetos a tres críticas importantes:

a. *Las unidades de medición y los métodos no son independientes de lo que es medido.*

Sharp (1995) mencionó como condición *sine qua non*, para una evaluación válida de la calidad, que los indicadores aplicados sean independientes de lo que uno está intentando evaluar. De tal modo, la calidad de las evaluaciones de la educación secundaria, generalmente están basadas en indicadores externos, tales como los resultados de los alumnos en pruebas formales de capacidad de razonamiento, elaboradas para ser aplicadas en el país y aún en niveles internacionales.

En Francia, las instituciones de educación secundaria son evaluadas de acuerdo con las tasas de superación de sus estudiantes en el examen del *baccalauréat* (el examen nacional externo de los que egresan) [Thélot, 1993].

Las tasas brutas de este examen no son empleadas como tales; más bien lo que se busca es el "valor agregado" de una escuela dada, tomándose en cuenta el nivel inicial de sus estudiantes [previa escolarización y nivel socio cultural de las familias de los alumnos].

En la universidad, la facultad o el departamento bajo evaluación es, al mismo tiempo, el evaluador de los estudiantes. Por lo tanto, quienes deciden sobre sus éxitos o fracasos. Los criterios tales como tasa de éxito o la tasa de graduación, están también directamente ligadas a la Facultad o al departamento que está sometido a la evaluación.

b. *Los indicadores son determinados por algo completamente diferente de la calidad de la educación.*

Estos indicadores de la calidad de la educación (así denominados) son, en efecto, dependientes de la cantidad de otras variables [Sharp, 1995; Jones y Taylor, 1990]. Imaginemos que la tasa de éxito en una determinada Facultad, aumenta significativamente a lo largo de un período o de algunos años. ¿Podría esta situación ser el resultado de un proceso de selección más severo o más indulgente? Quizás el perfil de los estudiantes matriculados en esta facultad haya cambiado. ¿O simplemente podría ser que los profesores hubieran disminuido sus estándares?

En resumen, este indicador no podría ser tomado como una señal válida de que la calidad de la enseñanza haya mejorado.

Un segundo ejemplo: es obvio que la tasa de empleo de los graduados depende de algo más que de la calidad de la educación. La vitalidad económica de la región en donde la universidad está localizada, es más de un factor determinante. Además si, como es sostenido más abajo, la evaluación está basada sobre criterios directamente ligados a la calidad de los aprendizajes de los alumnos, similares problemas de interpretación se liarán presentes. Así por ejemplo, es sabido que la calidad del aprendizaje del alumno es dependiente en gran medida, del tipo de evaluación al cual el mismo haya estado sujeto.

Una evaluación basada en preguntas abiertas que requiera de la producción de un escrito personal, de una cierta amplitud, favorecerá un enfoque profundo, más que lo que podría esperarse de un cuestionario de ítems de opción múltiple sobre ciertos hechos.

A lo apuntado hay que agregar la masificación, que ha fracasado en ser acompañada por una correspondiente multiplicación de los recursos asignados a las universidades.

El resultado se expresa, en este caso, en la existencia de una mayor dificultad para organizar exámenes del tipo ensayo para grandes grupos. Por lo tanto, es obvio que la calidad de la educación no es simplemente la responsabilidad de un educador individual.

De tal modo, si un objetivo de la universidad es enseñar a los estudiantes a trabajar de modo independiente, es obvio que la disponibilidad de los servicios de biblioteca y los tamaños de los grupos de estudiantes, también tendrán una influencia sobre la calidad.

c. Algunos indicadores manifiestamente limitados.

En relación con el noble fin de la educación superior, estos indicadores, a menudo parecen ser demasiado estrechos.

Aún si las exámenes son empleadas para la adjudicación de diplomas y notas, uno debería evitar la ilusión de que ellos miden los resultados de la educación de una formación académica. (Trow, 1996, p. 77).

Los resultados podrían aparecer a través de las vidas totales de los estudiantes y asumir diversas formas en las diferentes etapas de su carrera.

Los efectos más benéficos son, después de todo, los menos mensurables, especialmente en el corto plazo y las contribuciones específicas de éste o de aquel profesor también son difíciles de detectar. ¿Cómo evaluaría Usted si los estudiantes son creativos capaces de adaptarse, inclinados a aprender a lo largo de sus vidas y a participar como ciudadanos en la elaboración de una sociedad más justa y humana?

Uno rápidamente comprende, cuando aborda tales problemas, que indicadores tales como las tasas de graduación, son apenas relevantes.

EVALUACIÓN POR LOS ESTUDIANTES

El uso de los cuestionarios es una práctica corriente en la evaluación de la calidad de la educación.

No obstante, a menudo se observa confusión entre satisfacción y calidad.

Los alumnos pueden sentirse satisfechos con un programa, puesto que es el único que conocen, o por una sencilla o atractiva conferencia, si esto se relaciona con las calificaciones profesionales que sus futuros empleadores esperan que los mismos detenten. También pueden autodeclararse "insatisfechos" si un curso es "difícil", aún si es de valor educativo.

La opinión de los estudiantes, es, por supuesto, una fuente apreciada de información sobre la calidad de la educación.

Cantidad de investigaciones han confirmado que los estudiantes constituyen una fuente válida y relevante de información en términos de la evaluación de ciertos aspectos de su formación. (Casey y otros, 1997).

Ellos están mejor calificados para describir su carga de trabajo, la claridad de las conferencias, el entusiasmo de sus profesores, la atención que le prestan a sus problemas y las dificultades que podrían tener en la comprensión de capítulos asignados o de los objetivos del curso.

No obstante, para algunos aspectos, diferentes fuentes necesitarán ser consultadas.

En cierto modo, los estudiantes son indudablemente incapaces de juzgar si sus programas de enseñanza los están preparando adecuadamente para sus futuras profesiones.

En este caso, deberían ser abordados los graduados que ya estén insertos en la vida profesional.

De la misma forma, un juicio en relación a si el contenido de un curso dado está actualizado o no, al considerar el desarrollo de la investigación en el campo, más legítimamente será objeto de la evaluación por un experto.

Finalmente, los estudiantes, independiente de las precauciones tomadas, cuando analicen el tipo de enseñanza a la cual fueron expuestos, tenderán a tomar en cuenta las personalidades de sus profesores.

En otros términos, cuando algunos de los contenidos son juzgados como “interesantes”, “inútiles” o requirientes de demasiados esfuerzos, tales juicios pueden estar basados tanto en el contenido del curso, como en la forma en que haya sido enseñado y evaluado.

EVALUACIÓN POR EXPERTOS

El recurrir a expertos externos se ha convertido también en una práctica general en la evaluación de la educación.

La evaluación del experto, por lo general está aplicada a materiales escritos relacionados con los mismos cursos: el programa, la presentación de los objetivos, la compatibilidad de los mismos, y de las prácticas de evaluación, etc.

Las visitas a las clases, aún afrontan una cierta cantidad de escepticismo académico [Cassey y otros, 1997] aún si, bajo ciertas condiciones y suplementando con otros métodos, ello prueba ser eficiente. [Pratt, 1997]

¿Qué tipo de indicadores emplean los expertos? De hecho, ningún indicador es neutral. Cada uno implica una concepción de lo que la educación académica debería ser.

De Vries (1996) estudió los criterios usados por evaluadores ingleses externos en sus informes de evaluación.

Estos expertos no hacen referencia a los indicadores de desempeño sugeridos por los procedimientos ingleses (número de graduados, etc.). Sus comentarios abundan en juicios de valor, sugiriendo un concepto de educación universitaria. De tal modo, cuando un experto estima que “ciertos cursos parecen más bien poco profundos” y requieren sólo de una pasiva acumulación de información, tal juicio revela que, en la mente de esta persona, la educación en profundidad, es un objetivo fundamental de la universidad.

De Vries (1996) ha enumerado otros ejemplos de juicios de valor implícitos, que tratan con asuntos tales como, la cohesión de un programa de un curso dado [para un año académico], el ajuste de la enseñanza para satisfacer exigencias profesionales, la progresión de los cursos, la autonomía de los alumnos, etc. Por supuesto, es fácil comprender que aún sólo un experto puede tener recursos para establecer sus propios estándares y valores. El problema es que estos implícitos estándares nunca han sido objetos de una amplia gama de debates en la comunidad académica. Indudablemente, deberán ser inventadas nuevas prácticas de evaluación de la calidad, para mostrar mayor respeto por el carácter sistemático de cualquier acción instruccional.

De tal modo, probablemente sea más útil, a los efectos de testimoniar las dinámicas de un departamento [más que efectuar una visita corta] la inclusión en la realidad de las clases y por un período más largo, [que las breves visitas] de un observador que utilice métodos etnográficos de evaluación.

La preparación de fichas de evaluación es también una práctica que comienza a difundirse.

El profesor reúne una variedad de datos que pueden informar al evaluador acerca de la calidad de su enseñanza: opinión de los alumnos; de un experto; personales acerca de su práctica; explicación de las teorías personales sobre la enseñanza académica; la descripción de los métodos de enseñanza y de los métodos de evaluación utilizados; las publicaciones profesionales; etc. [Gregory, 1996].

HACIA INDICADORES BASADOS EN LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE

Los indicadores empleados, están, después de todo, manifiestamente distante de los objetivos básicos de la universidad [Nightingale y O'Neil, 1994; Pratt, 1997].

En realidad, el objetivo primario del entrenamiento académico no es “conferir diplomas”, “evitar la deserción” o “lograr que los alumnos superen los cursos”.

Para tomar un ejemplo caricaturesco: si la evaluación de los estudiantes en una Facultad es llevada a cabo por medio de exámenes que requieren de una pura memorización, la política del control de calidad que intentara eliminar todos los errores en el sistema, podría tener como su objetivo, el desalentar el aprendizaje en profundidad;

El esfuerzo a favor de la calidad, asumiría que un mayor número de alumnos sería exitoso si fueran desarrolladas técnicas de estudio, próximas a la memorización.

De tal manera, los indicadores de desempeño, [tasas de éxito, etc.] podrían ser positivos, pero, hablar de la calidad de la formación, en tal caso, podría ser un tema obviamente delicado.

Los indicadores empleados para que los alumnos efectúen la evaluación de los profesores (claridad de la presentación; comunicación de los objetivos; diálogo con los estudiantes; etc.) sufren de la misma distorsión. [Pratt, 1997].

Las discusiones críticas acerca de la perspectiva adoptarla por un profesor, podría alcanzar un punto muerto acerca de la falta de consenso en relación a sí, por ejemplo: “La manera clara de exponer” del profesor, en relación con una conferencia formal, ¿fue un ejemplo de un discurso magistral o la misma actividad estimuló el descubrimiento de nuevos conceptos, por parte de los propios estudiantes? O las

discusiones podrían referirse a una serie de juicios de valor con respecto al modelo de enseñanza académica a ser favorecida.

De tal modo, evaluar a un profesor, intentando conocer si comienza con una revisión de conceptos previamente presentados, si incluye nuevo material de un modo muy claramente estructurado, si verifica la asimilación de este material por los estudiantes mediante comprobaciones formativas, significa que uno ha comenzado desde un concepto de educación de universidad transmisiva.

En consecuencia, estos indicadores, demasiado a menudo están focalizados sobre aspectos superficiales, más bien triviales de la enseñanza.

Por otra parte, el criterio descuida la especificidad de las disciplinas, en tanto que los profesores de las universidades basan sus identidades por "pertenencia" a sus disciplinas. [Pratt, 1997].

Finalmente, los criterios también están demasiado focalizados sobre los procesos de enseñanza, más bien que sobre los resultados de la misma.

Un curso claramente planeado, con objetivos explícitos y desarrollado con entusiasmo, tampoco es garantía -aún cuando estas cualidades sean importantes- de que el aprendizaje en profundidad esté tomando lugar. En otras palabras: el problema es también de estar interesados en los efectos de la enseñanza.

La determinación de los criterios de una educación de calidad, de tal modo, debería estar basada -en la Universidad- en criterios de alta calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Naturalmente, es la responsabilidad de cada Departamento, Facultad y de la institución, definir los criterios. Las consideraciones presentadas debajo, por lo tanto, sólo son ejemplos. Cada uno de los mismos necesita ser adaptado al contexto; tamaño de los grupos de estudios; nivel del curso y de la disciplina.

Si uno hace referencia a la abundante investigación existente sobre la enseñanza, una educación académica de calidad puede ser definida como la que involucra al estudiante en un enfoque profundo de los contenidos del curso, esto es, en una construcción activa, durable y crítica del conocimiento, integrándolo con sus conocimientos previos y puesto en acción. [Entwistle, Entwistle y Ramsden, 1983; Casey y otros, 1997; Parmentier y Rormainville, 1998; Nightingale y O'Neill, 1994].

En consecuencia, uno no debe ya preguntar acerca de las técnicas de una buena conferencia formal, sino más fundamentalmente, reflexionar sobre los mecanismos que estimulan a los alumnos a involucrarse en enfoques profundos. El esfuerzo es menos sencillo, más cualitativo, pero, después de todo, más cercano a la propia esencia de la calidad en la educación universitaria.

El resultado podrá ser considerado como de alta calidad, dadas las siguientes condiciones [Nightingale y O'Neil, 1994]:

1. Favorecer el aprendizaje profundo, invitando a los estudiantes -a los cuales se les ha conducido a situaciones de conflictos socio-cognitivos- a involucrarse en un estudio en profundidad de información compleja y variada, de modo que sean capaces de construir competencias flexibles y desarrollar espíritu crítico en relación con las disciplinas que están siendo enseñadas y con sus métodos.
En particular, una instrucción de calidad deberá favorecer una creciente independencia y autonomía del estudiante, generando, por ejemplo, múltiples posibilidades para el estudio independiente [proyectos; trabajo individual; investigación individual; etc.].
En realidad, la calidad del trabajo individual de los estudiantes es determinado por las adquisiciones de competencia de alto nivel, tal como pensamiento crítico [Harvey and Knight, 1996]. En otras palabras, no es posible igualar la calidad de la educación con una buena conferencia, pero, en un sentido más amplio, una conferencia favorecerá el trabajo individual en profundidad, dentro y fuera de la clase.
Desde este punto de vista, la calidad de la enseñanza no es ciertamente una sobrecarga. [Es bien sabido que los programas extensos, tienden a alentar en los alumnos, un enfoque superficial. Los mismos intentan satisfacer los requerimientos empleando una mera reproducción de lo aprendido].
2. Una enseñanza de alta calidad en la universidad, también deberá cultivar en los estudiantes, el "gusto por el conocimiento". Deberá generar suficiente interés, para que continúen estudiando, mucho más allá del tiempo que les demandaron los estudios formales.
También deberá desarrollar en ellos un sentimiento de autoestima, indispensable para una genuina autonomía. Además, el dominio de conjuntos de metodologías y de capacidades para tratar con la información, desde la perspectiva de un análisis crítico que le facilite discriminar lo esencial de lo trivial, etc.
3. Una enseñanza de alta calidad torna en consideración las experiencias previas de los estudiantes, como elementos de base para los nuevos aprendizajes. En algunos casos, estimulando la emergencia de representaciones ingenuas de conceptos aprendidos que puedan afectar la comprensión de nueva información, a efectos de facilitar su análisis crítico y transformación.

4. Una enseñanza de calidad, también apunta al desarrollo de un aprendizaje activo y cooperativo. Los aprendizajes activos requieren que los estudiantes se involucren en actividades mentales de alto nivel [comprensión en profundidad; reflexión; apropiación personal] en el marco de sus actividades como alumnos universitarios.

El aprendizaje cooperativo, los invita a desarrollan sus competencias en términos de sus relaciones sociales, pon ejemplo, a través de los grupos de discusión en seminarios, estudio de casos, etc.

5. Una enseñanza de alta calidad en la Universidad, está dirigida a estimular a los estudiantes a asumir responsabilidades por sus aprendizajes. Ellos deberán tener ha oportunidad de negociar partes de sus programas de instrucción [contenido, itinerarios, métodos de evaluación] como parte de su proyecto personal. Este criterio requiere, entre otras cosas, una descripción de los objetivos y de los requerimientos de cada uno de los cursos en relación con la lógica general del programa.

6. La enseñanza en el nivel universitario, está interesada con el desarrollo total de los estudiantes, incluyendo sus actitudes (autoconfianza; capacidad para aceptar riesgos) los valores y su desarrollo intelectual.

7. Una enseñanza de alta calidad en la universidad deberá estar preparada para diversificar sus procedimientos de evaluación, favoreciendo aquellos que sean congruentes con los objetivos propuestos y alentando el aprendizaje en profundidad.

Importa subrayar que estos criterios sólo bosquejan un ideal a ser alcanzado. No son normas. En relación con algunas prácticas actuales podrían parecer algo utópicos.

Sin embargo, se procura que sean estimulantes y, en general, más capaces de generar un mejoramiento más genuino de la calidad que los tradicionales indicadores.

En tal sentido, una conferencia formal durante la cual los estudiantes necesitan tomar tantas notas que les torna difícil prestar un poco de atención a las ideas que se estén exponiendo, difícilmente satisfaga el tercer criterio de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

.....