

## Refocalización de la calidad de la evaluación

HAWORTH y CONRAD Artículo incluido en: *Assessing Graduates and Professional Education: Current realities, future prospects*. Pag. 45-60. Editor: Jennifer Grant Hawort Jossey Bass. Dic. 1996 - S. Fco. New Directions for Institutional Research. Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI

### VISIONES DE LA CALIDAD

“¿Qué significa un programa de graduados de alta calidad? ¿Cómo sabemos que lo es cuando lo observamos? ¿cuáles criterios específicos empleamos para efectuar tal juicio y cuán confiados estamos de que son medidas válidas de calidad?”

.....

Luego de una revisión de más de 100 estudios de investigaciones, ensayos y libros sobre calidad en la educación superior, identificamos 5 visiones prevalecientes:

**PROPOSICIÓN 1:** La calidad de un programa académico puede ser juzgado por la calidad de su personal docente. Es decir, un programa -plan de estudios- que incluye profesores que hayan completado su formación doctoral, bajo la orientación de reconocidos expertos, que están efectuando investigaciones y publican [habitualmente medidos por el número de publicaciones y de citas]; además, que están asegurando financiamiento externo para sus programas de investigación, y que son reconocidos por sus pares a nivel nacional como expertos capaces y fecundos [citas de 4 autores, p.40]

**PROPOSICIÓN 2:** La calidad de un programa académico puede ser juzgada por la calidad de sus alumnos. Es decir, un programa de alta calidad es aquél que atrae estudiantes con registros académicos de los cursos anteriores [undergraduates] notables -en la calificación de pruebas estandarizadas- que consagran esfuerzos sostenidos y significativos a sus estudios [Escala de calidad y esfuerzo, de ROBERT PACE] (citas de 4 autores).

**PROPOSICIÓN 3:** La calidad de un programa académico puede ser juzgada por la cantidad de sus recursos. Esto es, un programa de alta calidad es aquél que tiene una masa crítica de docentes y de estudiantes; recursos financieros sólidos y excelentes comodidades físicas [incluyendo laboratorios, computadoras, aulas, biblioteca] (citas de 5 autores).

**PROPOSICIÓN 4:** La calidad de un programa académico puede ser juzgada por el rigor de sus requerimientos curriculares. De modo específico, un programa de alta calidad es aquél que requiere que los alumnos, completen un conjunto prescrito de “course work”, una residencia en el “campus”, y una experiencia final, tal como un examen de amplia extensión, una tesis de master o una disertación doctoral (citas de 3 autores).

**PROPOSICIÓN 5:** La calidad de un programa académico puede ser juzgada por la capacidad relativa de sus docentes, alumnos, recursos y requerimientos curriculares. Esto es, un programa de alta calidad es multidimensional [en contraste con las visiones unidimensionales de calidad descritas más arriba] y proporciona evidencias de esa calidad, a través de dimensiones claves de la excelencia (mención de 6 autores).

Estas visiones proporcionan bases para comprender las concepciones contemporáneas de la calidad de los programas en la educación superior americana.

Durante los últimos 25 años, algunos especialistas han estudiado múltiples atributos asociados con estos puntos de vista, incluyendo los relacionados con los docentes, los alumnos y los recursos.

Estos estudios, referidos como “estudios cuantitativos de atributos de calidad” [CONRAD-BLACKBURN, 1986] han intentado aislar atributos relacionados con los programas, que expliquen la mayor cantidad de variación en los departamentos considerados, como de alta calidad [tal como fueron medidos más frecuentemente por ranking de pares reputados].

Durante años, quienes trabajaron en esta línea, identificaron relaciones positivas entre calidad del programa así medido, y otras mediciones tales como las generadas en relación con:

- \* Formación docente del personal (4 autores)
- \* Productividad de los miembros [cantidad de artículos de investigación y libros] (4 autores)
- \* Dimensión del programa o carrera [medido por la cantidad de docentes y de estudiantes] (5 autores).

- \* Recursos financieros institucionales y programáticos (4 autores) y diversos.
- \* Mediciones de selección y capacidad de los alumnos (3 autores).

**LIMITACIONES:** A primera vista, lo que antecede parece expresar fundamentos sólidos de conocimiento empírico apoyantes de estas visiones de calidad.

Sin embargo, en un examen más preciso, nosotros identificamos 5 déficit importantes en la literatura, lo cual, plantea serios cuestionamientos a tales puntos de vista.

**PRIMERO:** la validez de la investigación empírica que está apoyando tales puntos de vista de la calidad del programa, es muy dudosa, en gran parte, porque la mayoría de los investigadores han empleado rankings de reputación como una medición de la calidad del programa, los cuales tienen serias limitaciones como medidas de la calidad del mismo (7 autores).

Quizás, lo más importante de esto, es que los ranking de reputación, califican solamente a aquellos programas y departamentos de universidades que presentan un alto número de trabajos de investigación [por lo tanto, ignoran la mayoría de las instituciones de educación superior en USA].

De tal modo, se presta más atención sobre la medición de la “visibilidad” y del prestigio, que de la calidad por sí misma.

En consecuencia, la reputación ha servido más bien, como un dudoso criterio de la calidad en muchos de estos estudios.

**SEGUNDO:** muchos de los atributos incluidos bajo cada una de estas visiones de calidad -aún las calificaciones de los estudiantes, las tesis, o la biblioteca, por ejemplo- han sido identificados y comprobados sobre bases a-teóricas.

Esto es, en el intento de determinar lo que es la calidad del programa, la mayoría de los investigadores ha seleccionado a priori, aquellas características del mismo que suponen que correlacionan positivamente con programas que han asumido que son de alta calidad.

En esencia, puesto que los investigadores se han concentrado primariamente en el descubrimiento de correlaciones positivas entre la característica del programa seleccionado y la medida de su variable dependiente -programa con rangos altos- nuestro conocimiento de los atributos de calidad son tanto a-teóricos como equívocos.

Desde nuestra perspectiva, la investigación nos informa más sobre atributos de los programas de prestigio, que sobre atributos referidos a una alta calidad de los programas.

**TERCERO:** para la mayoría, las visiones corrientes de calidad, tienden a focalizarse sobre las características del “input” o del “output” de los programas de los graduados.

En tanto esto es útil para sus propósitos, tales visiones fracasan en la identificación o explicación acerca de cómo las características **dentro** de la “caja negra” de los programas, contribuyen al aprendizaje de los estudiantes (KUH, 1992, p. 354). Es decir, fracasan en dar a los docentes y administradores, comprensión sobre lo que deberían llevar a cabo para fortalecer los aprendizajes de los alumnos, en tanto se hallan matriculados en sus programas.

**CUARTO:** e íntimamente ligado con las limitaciones anteriores, en relación con muchas de nuestras habituales visiones de calidad y los atributos que incluyen y consecuentemente promueven, no se ha verificado que observen conexiones significativas sobre el aprendizaje del estudiante y sobre su desarrollo y crecimiento. En una síntesis reciente de la literatura sobre cómo el College afecta a los alumnos, PATRIK TEREZINI y ERNST PASCARELLA (1994) plantean dudas, acerca de la prominencia de muchos atributos que los investigadores han sostenido como evidencias de un programa de alta calidad.

*“Después de tomar en cuenta las características, capacidades y experiencias de los alumnos que ingresan al College, descubrimos que muchos de los desarrollos o cambios, observan triviales y/o inconsistentes relaciones con las medidas tradicionales de “calidad” institucional, tales como costo por alumno; relación alumnos/docentes; salarios del personal; porcentaje de docentes con los más altos grados en sus campos; productividad investigativa de los mismos; tamaño de la biblioteca; selectividad en las admisiones o rangos de prestigio” (p. 29).*

Las conclusiones de TEREZINI y PASCARELLA, son una vituperación de la cual deberían tomar nota los miembros o administradores que estén preocupados por la calidad. Después de todo, aún si los expertos han identificado tantos, así llamados, atributos de calidad, ¿hasta adónde es valioso ese conocimiento si la evidencia empírica, fracasa en mostrar que los mismos, tienen efectos importantes sobre el aprendizaje de los alumnos?

**QUINTO:** las cinco visiones sobre programas de calidad, representadas en la literatura, están basadas, en su mayor parte, sobre las perspectivas de un rango limitado de interlocutores [stakeholders] (los cuales se hallan directamente vinculados con programas de graduados y de profesionales). En consecuencia, hemos desarrollado una comprensión de la calidad de los programas que no ha incluido la perspectiva de los administradores y docentes de universidades menos prestigiosas o de aquellos estudiantes, ex-alumnos o empleadores de todos los otros tipos de instituciones...

Para sintetizar. Después de examinar críticamente, variedad de estudios de investigación, ensayos y libros sobre programas de calidad en la educación superior, identificamos 5 visiones prevalecientes de calidad.

Numerosas limitaciones en relación con tales visiones y con los atributos que las acompañan, han influido marcadamente sobre cómo, tanto los docentes como los administradores e investigadores institucionales, habitualmente enfocan, definen y evalúan la calidad de los programas de los graduados.

Curiosamente, estas visiones se han atrincherado profundamente en la educación superior, a pesar de las tantas evidencias que subrayan que es una información escasamente utilizable sobre la calidad de un programa, especialmente en relación con el aprendizaje de los alumnos.

Si los docentes y los administradores están verdaderamente comprometidos en mejorar la calidad de sus graduados y de sus programas profesionales, necesitamos de una nueva visión de calidad, la cual debería ubicar de modo central a los estudiantes y al aprendizaje, en nuestras discusiones y evaluaciones de la calidad del programa.

.....

## **VISIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZAJE (de un programa de calidad)**

Nosotros debemos, como lo ha expresado el Grupo de Wingspread sobre Educación Superior (1993), poner primero el aprendizaje de los estudiantes, en nuestras discusiones sobre la calidad del programa en la educación superior.

Por demasiado tiempo, los individuos dentro y fuera de la academia, han divorciado su comprensión de la calidad del programa, de preguntas relevantes sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En esta sección, argumentaremos que la academia necesita de una visión de calidad centrada en el aprendizaje.

Tal visión desafiará a los docentes, administradores e investigadores institucionales para asegurar que "cada actividad, cada acción, cada recurso, serán orientados hacia los estudiantes y, de modo más general, hacia la maximización del aprendizaje en nuestros colleges y universidades" [BERGQUIST, 1995].

Nosotros proporcionamos una base conceptual para una visión centrada en el aprendizaje de calidad, en el libro: Emblemas de la calidad, en la educación superior: desarrollo y mantenimiento de programas de calidad [HAWORTH and CONRAD, 1997].

Anclaremos nuestra visión, en una definición de programas de alta calidad, como aquéllos que, desde la perspectiva de los diversos grupos responsables, proporcionan a los alumnos enriquecientes experiencias de aprendizaje, que tengan un efecto positivo sobre su crecimiento y desarrollo.

Esta definición coloca al aprendizaje del alumno en el centro de todos los esfuerzos para comprender, mejorar y evaluar la calidad de los programas en la educación superior.

¿Por qué definir la calidad de los mismos en términos del aprendizaje de los estudiantes?

Quizás la razón más evidente, es simple: el desarrollo de los alumnos es la razón de ser de la educación superior.

En los años recientes, un número creciente de expertos y de analistas políticos han enfatizado y defendido, la importancia fundamental del aprendizaje de los estudiantes en la academia (6 autores). De la misma forma, diversos cuerpos políticos (cita 3 grupos) han defendido también, el aprendizaje de los alumnos como la responsabilidad más destacable de los colleges y universidades del país.

Desde nuestra perspectiva, la visión de un programa de calidad centrado en el aprendizaje, proporciona un nuevo punto de ventaja para comprender y evaluar la calidad de la formación de los alumnos universitarios [aquí graduates programs].

Más bien que definir y evaluar la calidad en términos de, en dónde un determinado programa está ubicado en relación a otros [un punto de partida que demasiado frecuentemente subraya normas comparativas de standards de calidad que se focalizan más en la evaluación del prestigio, que de la calidad], una visión centrada en el aprendizaje, comienza por examinar, cómo el esfuerzo específico interno de un determinado programa, enfatiza o limita las experiencias de aprendizaje y los resultados de los estudiantes [un punto de partida hacia la formación internamente dirigida que enfatiza normas de calidad primariamente focalizadas sobre el aprendizaje de los estudiantes].

Tal enfoque, centra la atención sobre las relaciones entre lo que realmente ocurre en el marco de los programas académicos, y cómo una multiplicidad de acciones afectan marcadamente el aprendizaje de los alumnos.

Esta última visión, creemos que tiene el potencial de proporcionar a los docentes, administradores e investigadores institucionales, un discernimiento más agudizado e información útil, sobre la calidad de los programas de sus planes de estudio en sus campus.

¿Qué es lo que podría considerarse como un programa de alta calidad (para los graduados) si lo construyéramos en torno de un aprendizaje centrado en una visión de calidad? ¿Cuáles características o atributos distintivos, podrían diferenciar entre tal programa y los demás, y cómo, estos atributos afectarían las experiencias de los alumnos y los resultados?

En esta sección presentaremos nuestra investigación sobre programas de alta calidad para graduados, definidos como aquéllos que, desde la perspectiva de los diversos sectores de interés, proporcionan a los alumnos experiencias enriquecedoras, que tienen efectos positivos sobre el crecimiento y desarrollo de los mismos [HAWORTH y CONRAD, 1997].

Específicamente, introducimos una teoría de la calidad nuevamente desarrollada, una teoría que creemos tiene un fuerte potencial para refocalizar la evaluación de la calidad en la formación de los graduados y de la educación profesional sobre el aprendizaje de los estudiantes.

### **Involucramiento de una teoría de la calidad**

Durante los últimos años hemos focalizado nuestra investigación, en el desarrollo de una teoría de la calidad de la educación superior.

Construida a partir de nuestra definición de aprendizaje centrado en un programa de alta calidad -y basada en las perspectivas de aproximadamente 800 miembros (docentes, administradores, alumnos, egresados y empleadores) que entrevistamos, asociados a 47 programas de masters en 31 instituciones de las existentes en el país- la teoría identificó 17 características o atributos de programas que contribuyen a enriquecer las experiencias de aprendizaje aportadas a los estudiantes que afectan positivamente a su crecimiento y desarrollo.

La teoría no sólo describe una cierta cantidad de atributos asociados con programas de alta calidad; también proporciona una base explicativa para comprender cómo y por qué estos atributos promueven las experiencias de aprendizaje y resultados en los alumnos.

Extraída de lo que hemos aprendido sobre experiencias de aprendizaje de alta calidad, sistemáticamente identificamos y entrelazamos atributos y grupos de atributos en una teoría unificada de un programa de calidad. Empleando constantemente el método comparativo [GLASSER y STRAUSS, 1967], al analizar nuestro material, construimos una "teoría involucrante" que describe un programa maestro ideal, expresante de dicha alta calidad. Ninguno de los programas en nuestra muestra, tenía todos los 17 atributos incluidos en la teoría.

Organizamos nuestra teoría de un programa de calidad, en torno de una idea central: estudiantes, docentes y participación administrativa, en la enseñanza y en el aprendizaje.

En nuestro estudio, hemos aprendido que los programas de alta calidad son aquéllos en donde los estudiantes, los docentes y los administradores, invierten tiempos y esfuerzos significativos en apoyos mutuos a la enseñanza y al aprendizaje [HAWORTH y CONRAD, 1997].

Adicionalmente, los docentes y administradores, estimulan programas para los egresados e implican a los empleadores en los mismos.

En su nivel más importante, entonces, la teoría del involucramiento, acentúa el rol central que los participantes juegan en el desarrollo y sostenimiento de programas de alta calidad que promuevan mutuo apoyo a la enseñanza y al aprendizaje.

Más específicamente, la teoría sostiene que en programas de alta calidad, los administradores se interesan (invest) por 5 grupos de atributos del programa, cada uno de los cuales contribuye a enriquecer experiencias de aprendizaje para los estudiantes, que afectan positivamente su crecimiento y desarrollo.

.....

Los 5 grupos de atributos del programa son:

#### **1 - Participantes múltiples e interesados**

A través de nuestro estudio, se hizo cada vez más consciente que la fuerza de animación más importante en programas de alta calidad, estuvo representada por miembros interesados y diversos. En la medida en que estas personas asumen responsabilidades por la enseñanza y el aprendizaje, juegan un rol fundamental en el fortalecimiento de la calidad de las experiencias de aprendizaje que los estudiantes deben cubrir en sus programas.

Quizás, porque ello proporciona un contraste interesante entre los existentes puntos de vista de la calidad de los docentes discutidos en la literatura, el primer atributo en este grupo [docentes diversos e interesados], merece una mención especial.

Muchos entrevistados nos han dicho que, en tanto algunos criterios convencionales sobre la calidad de los docentes, tales como la preparación y la productividad de su quehacer, han sido importantes, subrayaron que otros 2 atributos -diversidad e involucramiento- sustancialmente fortalecieron la calidad general de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en sus programas.

La diversidad, en este caso, se refiere al rango de sus saberes y de las perspectivas de la experiencia que los docentes infunden en la enseñanza.

El involucramiento atañe a la inversión que el personal docente efectúa en relación con el aprendizaje de los estudiantes, consagrando tiempo y energía a la preparación y a la enseñanza, así como a diversas actividades extra-clase, incluyendo la supervisión del estudio independiente, dirección de tesis y trabajo con los alumnos, colaborando en sus investigaciones y proyectos relacionados con servicios.

A través de nuestra muestra, los entrevistados, subrayaron el rol importante que un docente polifacético e involucrado juega en desarrollar y sostener programas de alta calidad.

Quizás un docente expresó la centralidad de este atributo cuando dijo:

En el marco de cada universidad con la cual he estado asociado, es la consideración y el liderazgo de los docentes que atienden a sus alumnos, lo que determina, en general, las diferencias... no importa cómo se diseñe el programa sobre el papel.

Si esto no es puesto en funcionamiento por los docentes consejeros, por los profesores dispuestos a trabajar con sus alumnos en el laboratorio y a proporcionarles experiencias en la tarea investigativa... entonces, un eslabón de calidad está faltando.

## **2 - Culturas de Programas de participación**

Nuestra investigación también señala que las culturas de los programas de participación, son una característica importante de los programas de alta calidad.

Según llegamos a comprender, los docentes, administradores y estudiantes que son serios en procurar la calidad, buscan activamente desarrollar y sostener culturas estudiantiles de fuerte apoyatura, mediante la creación de programas de conducción participada, involucramientos en alguna comunidad de estudiantes, y participación en ambientes de aprendizaje desafiantes. Describiremos brevemente el primero y el tercero de los atributos mencionados.

La mayoría de nosotros, probablemente estemos familiarizados con el adagio: "Si usted no sabe adonde va, probablemente terminará en alguna otra parte".

En nuestro estudio, la dirección de un programa claramente enunciado y ampliamente comprendido, emergió como una característica distintiva de programas de alta calidad, aquellos que frecuentemente dan a los participantes un hilo integrador para que entretujan experiencias significativas de enseñanza-aprendizaje.

Durante una visita a un programa de estudios ambientales, por ejemplo, diversos entrevistados nos dijeron que el énfasis de los programas interdisciplinarios se había marcado en "entrenar a las personas para que operen en ambientes reales..." [y] administren los recursos de agua", permeando cada aspecto de su currículo desde el requerido inter y multidisciplinario "curso de trabajo", al terminal proyecto de equipo fuera del aula, en donde los estudiantes aportan sus conocimientos interdisciplinarios al referido problema ambiental de la región o del mundo real.

También: descubrimos que una toma de riesgo en dicho mundo, también es un atributo esencial de los programas de alta calidad.

Nuestra investigación sugiere que los alumnos tienen más experiencias de aprendizaje enriquecedoras cuando los docentes los desafían a cuestionar lo convencional, explorar puntos de vista alternativos y experimentar con nuevas ideas dentro de un "seguro" contexto de aprendizaje, en donde estén libres de una competición excesiva, de exponerse al ridículo o a cualquier sanción.

Esta empresa, afrontante de riesgos, beneficia en gran medida a los estudiantes, movilizándolos a desarrollar su potencial y a emerger como más seguros de sí mismos y como profesionales experimentados.

## **3 - Aprendizaje y enseñanza interactiva**

Al analizar las casi 800 entrevistas, encontramos que los programas de alta calidad están contruidos en torno de un modelo interactivo de comunicación en donde los docentes, estudiantes, administradores, personal de conducción y, ocasionalmente, ex-alumnos y empleadores, actúan de modo participado, contribuyendo al aprendizaje de los demás.

De forma más específica, los docentes y los administradores en los programas de calidad, ponen más énfasis en los siguientes atributos: diálogo crítico; integrador; aprendizaje práctico (vivido "como si" fuera la realidad); docentes-guías de los alumnos; aprendizaje más allá de la clase.

Puesto que la mayoría de las personas tienen una comprensión intuitiva de los 3 últimos atributos, limitaremos nuestra discusión a un diálogo crítico y al aprendizaje integrativo.

Muchos entrevistados señalan que el diálogo crítico es una característica distintiva de los programas de alta calidad. Apoyados en la definición del latín del término "diálogos", los docentes, en los programas de alta calidad, estimulan a los estudiantes a constituirse en activos participantes de los procesos de aprendizaje, invitándolos a involucrarse en diálogos ordenados y mutuamente enriquecedores, en donde constantemente se cuestionan entre sí, examinan supuestos y puntos de vista alternativos y producen comprensiones fundadas de conocimientos y de prácticas profesionales.

Tales conversaciones, desafiantes y estimulantes, enriquecen la experiencia general de los estudiantes y les da oportunidad para pensar de modo crítico, analizar el conocimiento, ponerlo en práctica desde perspectivas múltiples y desarrollar nuevas ideas en colaboración con los demás.

Nuestra investigación también muestra que nuestro aprendizaje integrador es un atributo importante de los programas de alta calidad.

Como ya lo hemos definido, el aprendizaje integrador se refiere a la inclusión de dos o más partes para formar un todo, tal como: la teoría con la práctica, el yo con lo que se está estudiando, o el aprendizaje con la vida.

En programas de alta calidad, los docentes buscan activamente conectar lo que los estudiantes están aprendiendo en sus clases, con situaciones tangibles del mundo exterior, a través de una variedad de actividades: algunos dan conferencias en las cuales plantean cuestiones del mundo real para aportar algo más que las presentaciones de las teorías de los textos; otros emplean actividades más operativas tales como: estudio de casos, rol play, desempeño artístico, investigación de campo y experimentos de laboratorio, para desafiar a los estudiantes en cuanto a conectar la teoría con la práctica.

No es sorprendente que las actividades de aprendizaje integradoras, beneficien ampliamente a los estudiantes, proporcionándoles valiosas oportunidades, como observó un estudiante de comercio: *“trabajar los conceptos en relación con la vida real. En lugar de estar sentado aquí, llenándome la cabeza con conocimientos de los libros, yo aplicaré lo que estuve aprendiendo... Me sentiría como si me encontrara con otro nivel de educación, con otro nivel de pensamiento”*.

#### **4 - Requerimientos vinculados con el programa**

Las personas que se hallan en programas de alta calidad, también operan fundamentalmente en el marco de un cuarto grupo de atributos conectados con los requerimientos de tales programas.

Una y otra vez, observamos que los docentes y los administradores en estos programas, diseñan requerimientos curriculares que desafían a los estudiantes para conectar los mundos de la teoría con los de la práctica -del mismo modo que la clase con el lugar de trabajo- mediante la siguiente secuencia de experiencias de aprendizaje: “Actividad laboral” planeada en extensión y en profundidad, “residencia profesional” y un “producto tangible”. Los comentaremos brevemente.

Contrario a lo que sugiere la literatura sobre calidad del programa, requerir a los alumnos que completen una mezcla de cursos de actividad laboral especializados [specialized course work] no fortalece necesariamente la calidad de un programa de graduados.

Las evidencias de nuestro estudio muestran más bien, que los estudiantes tienen experiencias de aprendizaje de alta calidad, cuando los docentes y administradores, discuten regularmente y evalúan los conocimientos, habilidades y prácticas que esperan que los estudiantes aprendan, y, a partir de esta información, estructuran un conjunto coherente de núcleos (core) y cursos especializados de trabajo (course work) en relación con dicha información.

En tal sentido, una combinación cuidadosamente planeada e integrada de cursos de trabajo generalizados y especializados, ayuda a los estudiantes a formar una comprensión de conocimientos amplia y profunda que, a su vez, fortalece sus competencias profesionales y mejora su efectividad en los lugares de trabajo (en donde posiblemente se insertará).

Una residencia profesional; un internado; un curso para relacionar teoría y experiencia práctica; actuar como asistente de investigación o enseñanza, son también componentes insustituibles de programas de alta calidad.

Los alumnos tienen más experiencias enriquecedoras cuando los docentes los desafían a aplicar y comprobar lo que hayan aprendido en sus clases, en problemas concretos de la vida real.

Las experiencias intensivas reales [hands-on] a menudo son valiosas para los estudiantes, ya que los pueden capacitar para efectuar conexiones creativas y útiles entre teoría y práctica, asentándolos y ganando confianza en sus habilidades profesionales, así como fortaleciendo su identidad profesional.

Nuestra investigación indica igualmente que un producto tangible, es un atributo clave de los programas de alta calidad.

Sea una tesis, el informe de un proyecto, o un desempeño artístico, constituyen requerimientos de programas que plantean el nivel de preparación alcanzado, proporcionan a los alumnos una oportunidad importante para demostrarse a sí mismos y a los demás, que han llegado a dominar el conocimiento, las habilidades y las prácticas necesarias que contribuyen de modo significativo a sus elegidos campos de estudios. No podemos sobre-enfatizar los beneficios de este atributo para fortalecer el aprendizaje de los alumnos. Una y otra vez, los docentes, administradores, estudiantes, ex-alumnos y empleadores, nos dirán que, en la consumación de un producto tangible, los estudiantes han mejorado sus capacidades de comunicación analítica y escrita; han devenido más holísticos, “pensadores de enmarques amplios” y se han desarrollado como profesionales más independientes y seguros de sí.

#### **5 - Recursos adecuados**

Finalmente, del análisis de las entrevistas y de diversos documentos escritos de una muestra de 47 programas, identificamos adecuados recursos, tal como los últimos grupos de atributos en nuestra teoría de la calidad.

Nuestra revisión de la evidencia, señala que cuando los administradores del programa, los docentes y los administradores institucionales están dispuestos a desarrollar y sostener programas de alta calidad, consagran un tiempo sustancial y esfuerzos para asegurar apoyo monetario y no monetario a los alumnos, a los docentes y a la infraestructura básica.

Más específicamente, hemos descubierto que ciertos tipos de recursos de apoyo -sean monetarios, tal como los requeridos para las necesidades de una estructura básica o no monetarios, tales como en apoyar la promoción de los docentes y las políticas sobre el mérito- pueden hacer mucho para facilitar y enfatizar adecuados involucramientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos 5 agrupamientos de atributos forman nuestra teoría de la calidad.

Desde nuestra perspectiva, la teoría proporciona a los docentes, administradores y demás, un nuevo punto ventajoso para comprender y evaluar la calidad de un programa en la educación de los graduados, al menos, desde tres formas.

La primera y más importante, puesto que la teoría está asentada sobre una emergente definición de calidad- la que coloca al aprendizaje del estudiante, exactamente como su centro y desafía a los docentes y a los administradores a reconsiderar cómo definen y evalúan la calidad de sus propios programas.

En otras palabras, proporcionan a los actores involuntarios con el desarrollo del programa y responsabilidades de evaluación, una perspectiva alternativa sobre la calidad que enfatiza la centralidad del aprendizaje del alumno en los esfuerzos de evaluar la calidad.

Segunda: la teoría, apoyada por un amplio cuerpo de investigación empírica, proporciona base a explicaciones en relación a cómo y por qué, atributos específicos de los programas enfatizan el aprendizaje de los alumnos. Como se vio antes, ninguna visión actual de calidad explora sistemáticamente o documenta los nexos entre los atributos del programa, las experiencias de aprendizaje y los resultados de los aprendizajes de los alumnos.

No es sorprendente, por lo tanto, que los docentes, administradores e investigadores institucionales raras veces evalúen cómo diversos atributos de un programa -tal como una tesis o una biblioteca bien dotada- enfatizan o disminuyen la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, sin examinar sus efectos sobre los resultados de los aprendizajes de los mismos.

Nuestra investigación, por el contrario, no sólo proporciona una visión abarcante de cómo diversos atributos del programa afectan el aprendizaje de los estudiantes, sino que también ofrece explicaciones sobre por qué estos atributos importan realmente en la calidad del programa.

Como tal, creemos que la teoría tiene el potencial de proporcionar a los docentes, administradores e investigadores institucionales, una perspectiva más comprensiva de lo que "es" la calidad del programa y cómo ellos podrían comprobarla en términos del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, como cada teoría no es inmune a posteriores comprobaciones, alentamos a los investigadores institucionales a comprobar los nexos teóricos que hemos documentado.

Tercero, la teoría identifica una serie de atributos nuevos o reconceptualizados que no han sido discutidos en la literatura sobre calidad de los programas.

Nuestra investigación, nos conduce particularmente a repensar nuestras comprensiones tradicionales en relación con los docentes, los estudiantes y los recursos, reconceptualizándolos en términos de la diversidad, implicación y apoyo a la enseñanza y al aprendizaje.

Además, hemos identificado en nuestro estudio, nuevos atributos de calidad, incluyendo un liderazgo adecuado, un ambiente con riesgos y un diálogo crítico.

Estos atributos y la teoría que los informan, sugieren un nuevo conjunto de estándares e indicadores de calidad, por los cuales, los docentes, administradores e investigadores institucionales pueden examinar y juzgar la calidad de los graduados y de los programas profesionales.

Quizás sean instructivos unos pocos ejemplos más de esta articulación. Por ejemplo, ¿cuáles criterios e indicadores podríamos sugerir para una visión nuevamente reconceptualizada de los estudiantes?

Como ya hemos advertido al principio, la calidad de los alumnos ha sido evaluada tradicionalmente en general en términos de la capacidad académica y de la calidad de los esfuerzos que los estudiantes han invertido en sus estudios.

Reconceptualizando la calidad de los estudiantes en términos de diversidad e involucramiento, se produce un conjunto de criterios (o estándares) e indicadores nuevos de calidad, algunos de los cuales no son cuantificables.

**TABLA 4.2. Criterios e indicadores para el atributo “Diversidad e involucramiento de los alumnos”.**  
 (fuente: Haworth-Conrad, 1997, p. 180 - Allyn & Bacon)

Criterios	Indicadores
Diversidad de los alumnos.	En el programa están representados alumnos con una variedad de experiencias educativas, de vida y experiencias profesionales. Estudiantes de ambos sexos de una variedad de status socio-económico y diferencias raciales y étnicas están representados en el programa.
Participación en la enseñanza y en el aprendizaje	Los alumnos contribuyen activamente con diversas perspectivas sobre conocimiento y prácticas, en las clases de discusión. Los alumnos demuestran un compromiso visible con el propio aprendizaje y el de los demás (vía su participación en clases de discusión, en actividades cooperativas de aprendizaje, de proyectos individuales y en grupos de estudio independientes y de investigación).
Políticas y prácticas departamentales	Las políticas de admisión departamental enfatizan una variedad de criterios, incluyendo experiencias educativas, experiencias de vida, experiencias de trabajo no universitarias; diversidad cultural, rendimiento académico y motivación por el aprendizaje. Las decisiones de admisión están basadas fundamentalmente en la “bondad del ajuste” entre los objetivos de los estudiantes, los de los docentes y los del programa.

Tal como hemos visto, un desafío clave para los investigadores institucionales, es refinar los indicadores que hemos desarrollado para cada uno de los atributos en nuestra teoría y construir instrumentos apropiados que asistirán a los futuros esfuerzos para evaluar la calidad del programa.

Invitamos a los docentes, administradores e investigadores institucionales, a usar nuestra teoría como un recurso del pensamiento, para comprender y evaluar la calidad en sus programas.

Coincidentes con estos fines, abogamos marcadamente por una visión de la evaluación de la calidad, que es continua y enfatiza el uso de los resultados de la evaluación para mejorar el programa.

En particular, diversos cursos, incorporan un análisis evaluativo anual del desempeño y de los métodos de evaluación, incluyendo examinación de los “portfolios” de los estudiantes y de los docentes, investigaciones en las clases, evaluaciones de los estudiantes y de la enseñanza por los pares y focalizan entrevistas de grupos con miembros que están como consejeros y ex-alumnos que tienen la posibilidad de producir el tipo de datos útiles que podrían ayudar a los docentes, administradores e investigadores institucionales a documentar y a evaluar la calidad de sus propios graduados y programas profesionales.

### Conclusión

.....



TABLA 4.1.

Visión general de la teoría del involucramiento (Engagement theory)

Atributos	Consecuencias para las experiencias de aprendizaje
<b>GRUPO 1 - Participantes diversos e involucrados</b>	
Docentes diversos e involucrados	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Los docentes aplican diversas perspectivas a sus clases: exposiciones, discusiones e interacciones con los alumnos fuera de clase.</li> <li>* Los docentes dedican un tiempo significativo y energía a la enseñanza, incluyendo implicaciones fuera de las clases, con los estudiantes.</li> </ul>
Alumnos diversos e involucrados	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Los alumnos contribuyen con perspectivas nuevas a las discusiones que mantienen entre sí y con los docentes.</li> <li>* Los alumnos invierten tiempo y energía en su propio aprendizaje y en el de los demás, mediante una participación activa en actividades de aprendizaje formales e informales.</li> <li>* Los líderes promueven efectivamente su programa a las audiencias internas y externas y son peritos en asegurar los recursos y sostenerlos.</li> </ul>
Líderes involucrados	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Los líderes atraen y apoyan lo distinto e implican a los docentes y alumnos.</li> <li>* Los líderes estimulan a los participantes a asumir roles de liderazgo en programas informales.</li> </ul>
<b>GRUPO 2 - Culturas participantes</b>	
Dirección participada del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Los sectores responsables participan de una conducción global del programa que informa y estimula sus acciones y proporciona un hilo común que entreteje de continuo, las experiencias de aprendizaje de los alumnos.</li> </ul>
Comunidad de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Los participantes experimentan su programa como una "comunidad de aprendizaje" en donde los docentes y los estudiantes enseñan y aprenden entre sí, más o menos como colegas.</li> <li>* Los participantes experimentan camaradería entre docentes y alumnos que apoyan y complementan un sentimiento general de comunidad.</li> </ul>
Ambiente de toma de riesgos	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Apoyados y desafiados para asumir riesgos, los alumnos habitualmente cuestionan la ortodoxia, promueven perspectivas y enfoques alternativos y se involucran en actividades de aprendizaje que presionan los límites de su potencial.</li> </ul>

<b>GRUPO 3 - Enseñanza y aprendizaje interactivo</b>	
Diálogo crítico	* Los profesores y los alumnos se involucran en un diálogo disciplinado y mutuamente enriquecedor, en donde constantemente se cuestionan entre sí, examinan sus supuestos y los diferentes puntos de vista y generan comprensiones de conocimiento y de práctica profesional, críticamente fundadas.
Aprendizaje integrado: teoría con práctica; el yo con el curso	* Los estudiantes participan en actividades de aprendizaje en donde conectan conocimiento teórico y aplicado a problemas, cuestiones y situaciones complejas del mundo real.
Orientación	* Los alumnos reciben orientaciones, pareceres y retroalimentación individualizada de sus profesores por diversas vías: trabajo conjunto en el laboratorio, campo o estudio; en reuniones informales y a través de interacciones informales.
Aprendizaje cooperativo entre los pares	* Los estudiantes participan en actividades de grupo en donde contribuyen a mutuos apoyos en relación con sus aprendizajes, lo cual enriquece su comprensión del conocimiento y de la práctica profesional.
Actividades fuera de clase	* Los alumnos y ocasionalmente los docentes participan en una variedad de actividades informales fuera de las clases, en donde exploran temas de interés mutuo y enriquecen sus aprendizajes.
<b>GRUPO 4 - Requerimientos conectados con el programa</b>	
Planeados en amplitud y profundidad	* Los alumnos completan una combinación de cursos centrales y otros especializados en actividades laborales, en donde obtienen conocimiento especializado y general.
Residencia profesional	* Las experiencias de residencia profesional desafían a los estudiantes a construir puentes entre lo que aprenden en sus clases y lo que encuentran en los escenarios del mundo real. Esto les ayuda a desarrollar una comprensión más marcada en relación con sus profesiones.
Productos tangibles	* En el desarrollo de un producto tangible, los estudiantes son desafiados a extraer y conectar principios, prácticas y habilidades que han aprendido en sus programas, a los efectos de crear un producto valioso para su campo y para ellos mismos.

<b>GRUPO 5 - Consecuencias de las experiencias de aprendizaje</b>	
Apoyo a los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Los alumnos que reciben ayuda financiera para estudiar "full time" o completar sus estudios en programas "part time", con formas no tradicionales, están en mejor posición para concentrarse en sus aprendizajes.</li> <li>* Los alumnos que toman ventaja de las orientaciones en la carrera y de los servicios de ubicación de empleos, aprenden estrategias de búsqueda de trabajo y de redes de desarrollo profesional, que los preparan mejor para localizar trabajo después de la graduación.</li> </ul>
Apoyo a los docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cuando los profesores son apoyados adecuadamente, invierten tiempos y esfuerzos significativos en enseñar y guiar a los estudiantes.</li> </ul>
Apoyo a una infraestructura básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cuando las infraestructuras básicas son satisfechas, los alumnos están en mejor posición para aprender conocimientos y técnicas avanzadas.</li> </ul>

**Fuente HAWORTH and CONRAD, 1997, p.31-39 (cuadro incluido en el artículo con autorización de Allyn & Bacon).**