

Dificultades u oportunidades en relación a la instalación de la cultura de evaluación universitaria

El caso de una universidad privada argentina

Challenges or opportunities in relation to the installation of university evaluation culture. The case of a private university in Argentina.

María Genoveva Mujica
Pontificia Universidad Católica Argentina
Santa María de los Buenos Aires

Resumen

El objetivo de nuestro trabajo es describir algunos procesos institucionales de evaluación de las carreras de grado y posgrado en una universidad privada argentina. También se pretende indagar acerca de la presencia o no de atributos y/ o elementos que manifiesten una cultura de la evaluación universitaria. Es así que para cumplir este objetivo analizamos algunos procesos institucionales de evaluación que tuvieron lugar en una universidad privada. Asimismo, investigamos el impacto de la evaluación institucional en la misma. A partir de nuestro estudio concluimos que los procesos institucionales de evaluación en el caso estudiado enfrentan dificultades a la hora de instalar y promover una cultura de la evaluación. Éstas se manifiestan, por ejemplo, en el momento de concebir a los procesos de evaluación como “un juego reiterado”, es decir una práctica continua.

Palabras clave: procesos de evaluación, cultura de evaluación institucional, universidad, evaluación institucional

Abstract

The objective of our work is to describe the institutional evaluation processes of undergrad and graduate programs in a private university in Argentina. It is also our aim to find out about the presence or absence of attributes and/or components that give evidence of an university evaluation culture. In order to meet this objective, we have carried out an analysis of the institutional evaluation processes that took place in a private university. We have also analysed the impact of the university institutional evaluation in the aforementioned schools. Based on our research, we conclude that the evaluation institutional processes in the studied case show difficulties when it comes to create and foster an evaluation culture. They manifest for instance, at the moment of conceiving the evaluation processes as a “repetitive game”.

Keywords: Evaluation processes, university, university evaluation culture, institutional evaluation.

Correspondencia con la autora:

María Genoveva Mujica, Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario. San Juan 2639. (2000) Rosario, Argentina. E-mail: genoveva_mujica@uca.edu.ar

Marco Teórico

Presentación

El presente artículo se organiza del siguiente modo: en el primer apartado describimos el marco teórico seleccionado para este estudio. En segundo el apartado exponemos la metodología utilizada. Los resultados del estudio se pueden observar en el tercer apartado. A continuación, se presentan aportes para una discusión de cierre y finalmente se detallan las referencias bibliográficas.

Introducción

Nuestro objetivo de estudio se vincula con la problemática de los procesos de evaluación de la calidad que se desarrollan en las universidades privadas argentinas y la preocupación por el sostenimiento de la mejora en función de la cultura de la evaluación universitaria. En esta dirección nos proponemos el estudio de un caso, el de una universidad privada, para tratar de describir los procesos institucionales de evaluación realizados, la participación y actitudes de los distintos actores de la comunidad universitaria y la presencia de estructuras y/o elementos que manifiestan indicios de una cultura de evaluación.

A tal fin analizamos datos de dos trabajos de investigación. El primer trabajo que abarcó el período 2000-2006 se focalizó en el primer proceso de autoevaluación de la universidad tomada como caso y los procesos de evaluación en dos facultades. El segundo trabajo, que comprendió el período 2007-2009 se llevó a cabo en el marco de la segunda autoevaluación institucional, proceso que significó un aumento de la muestra. Para ambos casos se realizaron entrevistas y cuestionarios a diferentes actores de la comunidad universitaria y se analizaron informes y documentaciones de tipo académico y administrativo.

De este modo nuestro trabajo se propone contribuir a la discusión sobre la problemática del sostenimiento de la mejora de la gestión universitaria para poder lograr en ella la instalación definitiva de la cultura de la evaluación universitaria.

Los interrogantes que motivaron esta investigación son:

¿Se está logrando una cultura de evaluación de calidad entendida como mejora continua al interior de las universidades? ¿Cómo definen las universidades los mecanismos e instrumentos para los procesos de evaluación? ¿Qué condiciones /situaciones institucionales favorecen procesos de mejora continua en instituciones universitarias?

Elementos de la cultura de la evaluación universitaria

Como explica Kells (1995) la cultura de la evaluación universitaria puede ser entendida como la disposición permanente de los miembros de una comunidad educativa tendiente a la mejora continua, soportada en la infraestructura de la institución y manifestada en prácticas continuas de evaluación. Según este autor, una universidad autorregulada posee cultura de evaluación que se manifiesta en sus atributos e infraestructura. A continuación describiremos algunos de sus elementos constitutivos.

Una universidad autorregulada es una institución que ajusta su propia conducta a través de sus procesos de evaluaciones internas y que está dedicada a fortalecerse a sí misma desde adentro. La organización tiene control sobre su vida institucional.

En contraposición con las instituciones reguladas por un agente externo como el gobierno, o agencia de evaluación, la universidad autorregulada posee características: cuenta con información en lo relativo a las actividades de su propia organización y en cuanto a las reacciones de sus usuarios; además es consciente de sus intenciones declaradas (metas, objetivos) y reflexiva en cuanto a su funcionamiento, su mercado y sus logros. Asimismo, es capaz de emplear incentivos internos y se muestra sensible a mercados potenciales y necesidades sociales. Está comprometida en su cultura de organización y es probablemente menos reactiva y menos vulnerable a sufrir daños por cambios drásticos en el medio externo (Kells, 1995).

Como mencionamos al comienzo, la cultura de la evaluación universitaria se caracteriza por poseer atributos e infraestructuras, como por ejemplo: mecanismos institucionalizados de evaluación, utilización de la información, liderazgo, plan estratégico, participación, etc.

Como podemos observar, la Tabla 1 compendia elementos vinculados a la estructura y a los atributos de la cultura de la evaluación universitaria los cuales serán de utilidad a la hora de profundizar en el concepto de mejora continua.

El desempeño de las oficinas de evaluación

Las Oficinas de Planeamiento y/o Evaluación de la Calidad que poseen algunas universidades denominadas también Oficinas de Evaluación Institucional, desempeñan un rol fundamental en los procesos institucionales de evaluación, ya que establecen criterios y valores, mecanismos y procedimientos de evaluación de la calidad de todos o de algunos as-

Tabla 1: Estructuras y herramientas de gestión y elementos culturales individuales e institucionales propios de una cultura de evaluación.

CULTURA DE EVALUACIÓN			
Estructuras y herramientas de Gestión		Elementos culturales	
Estructuras	Herramientas	Individuales	Institucionales
Oficina de Evaluación Institucional	Sistemas informáticos o estructuras que permitan la recolección de datos	Espíritu crítico y reflexivo	Directivos comprometidos con la evaluación
Estamentos que permiten el seguimiento de las actividades	Plan estratégico	Valoran la evaluación	Utilizan la evaluación como soporte de cambio
	Plantillas que faciliten el desarrollo de la evaluación	Aceptan y están comprometidos con el uso de la evaluación	Liderazgo para promover la evaluación, y hacer cambios de acuerdo a los resultados

Fuente: Campos (2007: 21)

pectos de la universidad. Las mismas tienen a su cargo tareas referidas a los procesos de evaluación interna y externa. Las tareas de evaluación interna pueden involucrar a toda la institución, o bien a algún aspecto en particular de la misión o de las funciones de la universidad. Las tareas vinculadas a procesos de evaluación externa se concentran en la acreditación de carreras.

A través de un relevamiento de universidades privadas argentinas, sobre un total de 43 universidades pudimos advertir que nueve de ellas (un 20.93%) posee estructuras idénticas en áreas o sectores con funciones específicas que desarrollan actividades de evaluación (Mujica, 2008). Asimismo, relevamos la presencia de algunas oficinas o dependencias que, además de las tareas referidas a la evaluación, realizan otras que hacen al planeamiento de la universidad.

Según Kells (1995) al contar con oficinas de evaluación y/o de planeamiento, las universidades poseerían un elemento necesario de infraestructura para promover los mecanismos regulatorios como los de evaluación. Estos mecanismos serían las políticas y procesos de evaluación que pueden estar basados en modelos de evaluación elaborados por organismos internacionales, agencias de evaluación externa o por las propias universidades.

En la actualidad, por ejemplo, existen modelos de gestión de calidad elaborados por instituciones

educativas, como el Modelo de la Red Española de Evaluación de la Calidad (RUECA) de 1998, el Modelo de Gestión de la Calidad para instituciones educativas del Premio Nacional a la Calidad Argentina de 2005, el Modelo de ISO 9000:2008 aplicado a educación a través de la Guía de interpretación IRAM-ISO 9000:2008, entre otros.

Diversos autores destacan que la existencia de una oficina o estructura de evaluación, sería una condición necesaria pero no suficiente para la introducción y el mantenimiento de una cultura de evaluación.

En consecuencia, Cook (citado en Campos, 2007) aboga por la existencia de oficinas dedicadas a la calidad interna en las instituciones destinadas a generar aquello que se denomina una comunidad de aprendizaje. Esto implica una organización que está en continuo proceso de autoevaluación.

En esta dirección, Owen (citado en Campos, 2007) destaca que la importancia de estas oficinas de evaluación radica en la posibilidad de recibir las distintas evidencias de la evaluación e integrarlas, permitiendo ver la universidad como un todo.

Estas oficinas de evaluación en otras partes del mundo también responden al nombre de "Oficinas de investigación institucional" cuyo objetivo es, fundamentalmente, encargarse de recolectar y analizar datos transformándolos en indicadores estadísticos

y en información que permite a la institución la toma de decisiones y la formulación de políticas.

Clemons y Nojan (citados en Campos, 2007), definen con mayor amplitud las funciones de estas oficinas y les asignan los siguientes atributos: recolección de información, análisis, archivo y distribución de esa información; información al Estado y generación de una investigación orientada a la elaboración de políticas, definición de una base de datos institucional, y medición de los resultados institucionales.

La participación de los actores en los procesos de evaluación

Según Camou (2007) es necesario contemplar además las respuestas de los actores que intervienen en los procesos de evaluación en la universidad. En este sentido, las respuestas de los actores hacia los procesos evaluativos se encuentran entre dos tipos de categorías: *adopción plena* y *resistencia activa*. Entre ambas se despliegan posiciones intermedias que el autor ha resumido en las categorías de *adopción pragmática* y de *resistencia pasiva*, las cuales describiremos a la brevedad.

En primer término es necesario contemplar que estos actores universitarios –en este caso los profesores investigadores–:

“Establecen interacciones formando densos y cambiantes esquemas de interrelación a través de un conjunto de reglas formales e informales que moldean diferentes “juegos” (Acuña, 1997). Cabe destacar que, un “juego” consiste en una actividad definida por un conjunto de reglas que distribuye recompensas y castigos a partir de un resultado” (Camou, 2007, p.9).

Los juegos pueden clasificarse de varios modos en base a cada una de las características definidas por las reglas (por ejemplo, de acuerdo con las recompensas, los juegos pueden ser divididos en juegos de “*suma cero*” o de “*suma positiva*”), pero una distinción reside en considerar los “*juegos de una sola vez*” o “*juegos reiterados*”. En el primer caso, afirma Camou (2007), los actores tratarán de maximizar su beneficio –mediante cualquier tipo de estrategia– en el corto plazo, pues en rigor de verdad, no se percibe ningún horizonte temporal al que poder atenerse en el futuro. En el segundo caso, en cambio, los actores perciben que las reglas del juego se mantendrán en el tiempo posibilitando no sólo el desarrollo de actitudes cooperativas entre sí, sino también contribuir a que los actores realicen un cálculo que tenga en cuenta el mediano o largo plazo en sus decisiones.

En consecuencia, un plan de juego, sería una *estrategia*, es decir, un conjunto de opciones que se eligen o pueden ser elegidas para alcanzar un resultado beneficioso.

Los actores identificados como profesores- investigadores se encuentran inmersos en distintos tipos de juegos. Aunque estos suelen ser actores mucho más complejos, en términos de Camou, 2007, son “*sujetos éticos*”, son “*críticos del poder*”, son “*máquinas deseantes*”, que aspiran a obtener “*prestigio académico*”, reconocimiento que puede traducirse también en términos monetarios/ económicos.

Según Tsebelis, los juegos, en muchos casos, se encuentran enredados entre sí, (citado en Camou 2007), el juego de las elecciones de claustro, el juego de la designación de autoridades una amplia gama de juegos de evaluación, por citar sólo algunos ejemplos. En este último caso, algunos de los mismos están incorporados desde hace mucho tiempo a la institucionalidad universitaria y gozan de mayor legitimidad como sucede con la evaluación de rendimiento mediante concursos docentes. Otros dependen de mandatos establecidos por ley, aunque a nuestro entender la ley misma está severamente cuestionada en la actualidad, tal es el caso de la evaluación institucional o las acreditación de carreras de interés público. De igual forma, otros componentes de evaluación están integrados a políticas y programas de los gobiernos de turno, con duración y aceptación variables (como el programa de incentivos del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria, FOMEC). Coincidimos con Camou cuando sostiene que

“Los distintos planos (de los juegos) suponen lógicas de evaluación diferenciales, y distintos tipos de interacción entre los actores involucrados: podríamos hablar de una evaluación académica o universitaria propiamente dicha, para referirnos a toda la amplia gama de dispositivos de evaluación existentes al interior de una institución (concursos, exámenes, comisiones de pares, etc.); una evaluación por ley, para referirnos al tipo de tarea pautada por la normativa vigente para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU; y finalmente tendríamos la evaluación por programas, para identificar todos aquellos componentes evaluativos integrados a políticas y programas específicos del gobierno de turno (FOMEC, Fondo Fiduciario para el Desarrollo del Plan de Infraestructura Provincial PROFIDE, Programa de Apoyo al Desarrollo de Universidades Nuevas, PROUN, etc.)” (Camou, 2007, p.12)

Los actores universitarios asumen distintos tipos de estrategias o modalidades respecto de las políticas de evaluación; éstas alternan entre actitudes de resistencia o de adaptación.

Según Camou (2007) los actores que se asumen una modalidad de “*resistencia activa*” rechazan tanto los fines como los medios de la evaluación; plantean una oposición de principio a los procesos evaluativos y eventualmente a toda intromisión de

Tabla 2: Matriz de “pagos” a los profesores-investigadores en los procesos de evaluación

Atractivo Financiero	ALTO	BAJO
Reconocimiento Académico	ALTO	BAJO
ALTO	Acreditación de postgrados; Programa de Incentivos	Acreditación de carreras de interés público
BAJO	FOMEC	Evaluación Institucional

Fuente: Camou (2007: 16)

las autoridades nacionales (estatales y sobre todo gubernamentales) en la vida universitaria.

Por su parte, los actores que se posicionan con una estrategia de “adopción plena”, supone una aceptación tanto de los fines como de los medios. De este modo, habría un acuerdo general sobre las funciones básicas que cumplirían los procesos evaluativos a nivel institucional: *accountability*, aprendizaje institucional y herramienta de gestión. En este grupo habrá mayor o menor grado de acuerdo respecto del diseño, la implementación y/o los potenciales usos de las políticas de evaluación, pero en todo caso existe una aceptación de principio, aunque con diversos grados de condicionalidad. “Un punto a destacar aquí es que estas distintas dimensiones no sólo están imbricadas entre sí, sino que establecen vínculos diferenciados entre la universidad, sus propios actores, y el resto de la sociedad” (Camou, 2007, p. 16)

Cabe destacar que la modalidad de “*resistencia pasiva*”, es asumida por actores que: adoptan una posición intermedia: aceptan los fines de la evaluación, pero objetan sus medios, con diferente grado de intensidad y extensión.

Por último, Camou (2007) considera que la “*adopción pragmática*” es una posición intermedia respecto de los procesos de evaluación; los actores rechazan los fines pero están dispuestos –por una cambiante combinación de creencias e intereses- a aceptar sus medios.

En el caso de las posiciones intermedias, (adopción pasiva y adopción pragmática) es interesante analizar los medios (mecanismos, incentivos, recursos) antes que a los fines a la hora de revitalizar las políticas de evaluación. Por lo tanto, correspondería atender especialmente al modo en que los procesos evaluativos afectan la “canasta” básica de preferencias de los profesores-investigadores según los supuestos que presentamos anteriormente.

La Tabla 2 muestra un resumen de esas preferencias ordenadas en “alto” y “bajo” reconocimiento académico y atractivo financiero.

Como pone de manifiesto la Tabla 2, la evaluación institucional constituye el menos atractivo y el menos reconocido de los juegos de evaluación, ya que sus “pagos” –tal como están distribuidos hasta el momento- no son significativos ni para la docentes-investigadores, ni para las universidades en tanto programa de mejora institucional, a excepción de los programas de mejora de carreras afectadas al art. No 43, que en el caso de las universidades estatales, vinculan resultados con incentivos al mejoramiento. Por ende, en este rubro, más que en otros, encontramos recurrentes situaciones identificadas, en términos de Camou como, “*apatía o ritualismo*”, las cuales, combinadas con la existencia de importantes segmentos de resistencia, abren significativas dudas sobre la marcha de los procesos evaluativos.

Entre los procesos evaluativos de las acreditaciones de carreras y los de evaluación institucional,

estos últimos resultan los menos atractivos y menos reconocidos entre los actores universitarios, desde la óptica del reconocimiento académico y en términos atractivo de financiamiento. Esto se debe a que sus pagos –consecuencias- no son significativos para los profesores, ni para las universidades en tanto programas de mejora.

Cuando los actores saben que la evaluación es un *juego reiterado* su actitud cambia. En consonancia Camou afirma que si un actor tiene claro que cada tres o seis años se realizan las categorizaciones, cambia su sistema de expectativas hacia ella y es conciente que puede volver intentarlo en el próximo turno. De algún modo, el problema es entendido como una carrera de acumulación. El actor cambia su actitud ya que tiene que incorporar el cálculo interpersonal de costos y beneficios, derivado de la aplicación estable de recompensas y castigos, dependiendo en gran medida de que las reglas del juego sean estables.

A continuación, expondremos los conceptos referidos al término calidad en el marco universitario.

Las etapas de la calidad en la universidad

Según Durand y Gregoraz (2005), las instituciones universitarias pueden avanzar en su enfoque de la calidad, transitando de etapas básicas de mero cumplimiento formal a la adopción de procesos complejos de mejora continua. Conciben dos etapas intermedias antes de llegar al nivel más sofisticado. En total son cuatro las etapas o estadios definidos.

Para arribar a la última al último estadio en el cual se instala una cultura de la evaluación, o cultura de calidad como la denominan los autores recientemente mencionados, la institución tiene que recorrer tres sucesivas etapas que se configuran desde un nivel inicial originado en la necesidad de dar respuesta formal a los requerimientos oficiales, hasta llegar a una cultura de mejora continua y anticipación a los problemas.

Los autores recientemente citados definen los siguientes elementos constitutivos para cada una de estas etapas:

- a) un enfoque general característico,
- b) una cultura organizacional propia,
- c) distintos métodos de trabajo y evolución de los procesos internos,
- d) diferencias en la motivación de los actores,
- e) herramientas tecnológicas específicas.

En cuanto a las etapas o estadios la primera se relaciona con el enfoque que asume la institución a través de sus miembros con respecto a la sistematización de procesos y compromiso con la evaluación. La primera etapa en consecuencia se denomina de “Trámite a cumplir” ya que la evaluación es vista por

los miembros de la institución como un procedimiento formal y burocrático, donde no hay establecidos procesos sistemáticos de evaluación dentro de la misma. Por su parte las herramientas tecnológicas tienden a ser simples y poco utilizadas.

En la segunda etapa, signada como de “resolución de problemas a corregir”, el foco está puesto en la identificación y posterior corrección de los problemas detectados. En la institución se establecen estrategias de corrección de acuerdo a cada problema puntual, sin llevar un registro de las mismas y sin establecer un proceso de aprendizaje frente a los errores. La motivación suele responder a demandas internas que dan lugar a la elaboración de resultados para presentar informes periódicos a las autoridades de la institución. En esta etapa, el uso de las herramientas tecnológicas de soporte de datos puede ser más sofisticado.

La tercera etapa es la del “control” y está orientada a establecer un modelo de gobierno sustentado en objetivos claros. Los procesos son muy importantes, son documentados y la institución se asegura de que los mismos sean aplicados. En este caso, se focaliza en la supervisión de las actividades. Se lleva un registro de los indicadores y se hace una supervisión de los mismos.

La cuarta etapa, que se corresponde con la madurez de la “cultura de evaluación”, debería ser llamada de la “mejora continua” puesto que la institución está centrada en la innovación y el cambio, asimismo abierta a la sociedad y sensible a las necesidades del medio en un ámbito institucional en el que se comparte la información, intentando adelantarse a los problemas. Los procesos están definidos en función de una visión institucional cuyo objetivo es la mejora continua.

En la Tabla 3 se sintetizan las características de cada etapa de maduración de la calidad en la universidad.

Según los “aspectos” de las etapas de la calidad ilustrados en la Tabla 3, podríamos identificar la etapa de la calidad en que se encuentra (o por la que estaría transitando) una universidad o una unidad académica. Es necesario aclarar que este enfoque de etapas de la calidad en la universidad se basa en el modo de diseñar, implementar procesos de evaluación y revisión de los servicios y de las funciones de la universidad: Docencia, Investigación y Extensión.

Metodología

Descripción de la metodología utilizada

Los resultados de este trabajo fueron obtenidos por medio de dos estudios:

Tabla 3: Etapas o estadios de la cultura de calidad universitaria.

Aspecto	Etapas o estadios de la calidad			
	Trámite	Problemas	Control	Mejora continua
Enfoque	Cumplir con requerimientos burocráticos o ministeriales.	Corregir problemas conocidos.	Evaluar el estado de uno o varios aspectos. (BSC)	Prevenir problemas Descubrir aspectos negativos o mejorables (en todos los procesos, no sólo los académicos)
Cultura (objetivos/ visión personal)	Se ve como burocrático	Eliminar defectos	Asegurar procesos y objetivos	Mejorar y crecer
Método de trabajo	No definido. Ejecutada por personas o grupo de personas con tiempo marginal.	Creación de comisiones de trabajo por tema.	Trabajo por objetivos y mediciones concretas.	Compromiso de las autoridades y alineación a un plan estratégico Oficina de evaluación institucional
Procesos	No definidos	Definidos pero no repetibles	Metodología formal y documentada	Mejorada (eficiencia), asegurada y comunicada. Innovación
Motivación	Demanda externa (Acreditación, etc.)	Demanda interna. (Amenazas de autoridades, los problemas administrativos suelen impulsar cambios).	Compromiso de la dirección	Conciencia cultural de mejorar
Tecnología usada	Araucano, estadísticas, listados.	Reportes, informes de situación.	BSC (tablero de comando)	Data mining

Fuente: Durand y Gregoraz, (2005).

a) En el primer estudio, de tipo cualitativo exploratorio, (Mujica, 2008), analizamos los procesos institucionales de evaluación de las carreras de grado de dos facultades: ingeniería y ciencias políticas de una universidad privada argentina durante el período 2000-2006. La facultad de ingeniería estaba afectada a procesos de evaluación externa por la CO-NEAU (Art 43 de la Ley de Educación Superior N° 25.521).

Trabajamos con fuentes primarias, ya que los datos se recogieron mediante: a) entrevistas semi estructuradas a seis actores de la comunidad educativa: dos directivos; dos decanos (uno por cada facultad); dos nexos técnicos (personas que asumieron la tarea de implementación de las políticas de planeamiento y evaluación entre la sede central y la

unidad académica, referidas a la autoevaluación de 2000-2001, uno por cada facultad); b) cuestionarios semi estructurados aplicados a veinte profesores (diez por cada facultad) a fin de problematizar los mismos aspectos que en las entrevistas, a un nivel operativo y crucial por el tipo de actor y con la intencionalidad de aumentar la muestra.

Para mantener la privacidad de los actores entrevistados utilizamos una nomenclatura "D" correspondiente a directivo y "N" para los actores que cumplieron la función de nexo técnico.

b) En el segundo estudio cualitativo descriptivo 2007-2009, (Michati y Mujica, 2009) ampliamos y profundizamos el alcance del primero ya que se afectó a todos los niveles

y sectores de la misma universidad: dependencias, institutos, unidades académicas, sedes (capital e interior del país) y actores de la universidad seleccionada en el marco de la segunda autoevaluación institucional.

Igualmente trabajamos con fuentes primarias. Se analizaron en profundidad seis unidades académicas de diferentes tamaños y áreas disciplinares. Se censaron a los once decanos y seis directores de institutos; se realizaron ocho entrevistas a directivos de primera línea de gobierno; se solicitaron informes y reportes cuantitativos a todas las dependencias administrativas; por último se realizaron entrevistas abiertas a directivos y docentes

Cabe destacar que en ambos estudios se analizaron los siguientes documentos: Lineamientos para el proceso de autoevaluación de la universidad, documentación difundida para el proceso de autoevaluación: manuales informativos, boletines y folletos, resultados de la autoevaluación 2000-2001, proyecto institucional de la universidad 2001-2006, informe de evaluación externa de CONEAU, resoluciones de acreditación de carreras de grado de la facultad A, otros (facilitados por dependencia de planeamiento y evaluación institucional de la universidad estudiada).

Breves características del caso de estudio

a) La universidad pertenece al ámbito privado. Es una de las diez primeras universidades privadas argentinas. Recibió la aprobación definitiva en el año 1979 (eximición de la denominada prueba de capacitación profesional).

b) Cuenta con una dependencia que se dedica al planeamiento y a la evaluación institucional desde el año 2000.

c) Se dictan carreras de pre grado, grado y posgrado. Algunas carreras de grado han sido declaradas de interés público por el art. No 43 de la Ley de Educación Superior; por ende han atravesado procesos de acreditación.

d) Cuenta con 2500 profesores cerca de 20.000 alumnos y 600 administrativos.

e) La universidad cuenta con 11 facultades, cinco institutos, distribuidos en cuatro sedes en el interior del país.

Se ha tenido en cuenta, cuestiones de accesibilidad a la institución a fin de garantizar la viabilidad necesaria para realizar el trabajo de investigación.

Dimensiones de análisis

- Proceso de autoevaluación de la universidad (2000-2001)

- Procesos de evaluación en carreras de grado afectadas por el art 43 LES

- Procesos de evaluación en carreras de grado no afectadas por el art 43 LES

Niveles de análisis

- Universidad: institutos, dependencias.

- Facultades: carreras de pre grado, grado y posgrado.

- Participación y actitudes de actores frente a los procesos de evaluación.

Resultados

Elementos de la cultura de la evaluación universitaria y las respuestas de los actores hacia los procesos de evaluación

Describiremos a modo de síntesis los hallazgos de los estudios mencionados en función de los conceptos teóricos que sustentan nuestra investigación a fin de detectar dificultades y oportunidades para la instauración de una cultura de la evaluación universitaria en el caso particular que analizamos.

En primer término, como resultados del primer trabajo de investigación que corresponde al período 2000-2006, haremos referencia a elementos de una cultura de la evaluación. En un segundo momento, consideraremos las respuestas que asumen de los actores de la universidad analizada frente a los procesos de evaluación.

A continuación vincularemos estos resultados con las etapas de la calidad universitaria al identificar la situación que transita la universidad y las dos facultades estudiadas.

Finalmente, expondremos brevemente algunos resultados de la segunda investigación concerniente al período 2007-2009 los resultados de ambos trabajos en relación a las etapas de la calidad universitaria, la universidad y las seis facultades seleccionadas.

La Dependencia de planeamiento y evaluación institucional

El poseer una dependencia u oficina de evaluación, que en el caso que analizamos funciona desde el año 2000, constituye uno de los elementos necesarios de la cultura de la evaluación. En este

sentido, Campos (2007) explica que la existencia de una oficina de evaluación, resulta una condición necesaria, pero no suficiente para la introducción y el mantenimiento de una “cultura de evaluación”.

Atendiendo al rol que desempeña esta dependencia en la universidad, requerimos a los diferentes actores entrevistados que, en caso de conocerla, especificaran su nombre y funciones. Por otro lado, observamos el funcionamiento y la documentación elaborada e implementada por la misma durante el período 2000-2006.

Por los resultados obtenidos, si bien se observa cierto reconocimiento de esta dependencia por el apoyo brindado a las facultades en los procesos de evaluación de las carreras, cuestión que manifestaron algunos directivos, el 50% de los entrevistados no reconoce la existencia de una oficina o dependencia central de evaluación que coordine o dé lineamientos en los aspectos institucionales.

En cuanto a los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la universidad se concretan, aunque no siempre, según los lineamientos o intervención directa de esta dependencia (Mujica, 2008).

La intención de instalar una cultura de la evaluación fue manifestada por las autoridades de la universidad, -como el rector lo ha expresado durante el primer proceso de autoevaluación (2000-2001); observamos que esta decisión no se ha mantenido en un rol protagónico a través del tiempo. No se ha apreciado a la evaluación como “práctica continua”.

Las respuestas de los actores hacia los procesos de evaluación

Si se tiene en cuenta que la intención de instalar cultura de la evaluación es decisión del nivel máximo de gobierno de una institución, varios son los elementos que deben estar estratégicamente articulados para lograrlo: la decisión política claramente establecida, su manifestación en cada una de las medidas de gobierno y la adhesión a la misma por los diferentes actores.

En este sentido señala Tamayo Sáez (1997) que las estrategias emprendidas por los actores pueden dar lugar a efectos negativos en el proceso de implementación de un programa. Entre las más importantes se destacan: disipación de los recursos de los programas, disipación de los objetivos del programa, resistencia al control de la conducta de los participantes, pérdida de energías.

Las respuestas de los actores hacia estos procesos de evaluación pueden clasificarse en respuestas de *adaptación plena (aceptación de fines y medios de la evaluación)* y de *resistencia sistemática (rechazo de medios y fines)*. Entre estas posturas encontramos posiciones intermedias como expresa

Camou (2007): *resistencia pasiva y adopción pragmática* hacia los procesos de evaluación.

Ahora bien, según, explica este autor, de no encontrarse los mecanismos adecuados y los recursos oportunos, un número significativo de actores podrá deslizarse hacia una aceptación meramente ritualista de los procesos de evaluación, ya sea para evitar conflictos o para obtener otro tipo de fines.

Por los resultados obtenidos, reconocimos en las respuestas de los actores que intervinieron en los procesos de evaluación dos tipos de actitudes: una vinculada a la concepción de la evaluación como un trámite a cumplir y otra ligada con la mejora continua.

Asimismo, observamos otras posiciones que se alinean dentro de una estrategia pragmática, instrumental, formalista o ritualista respecto a los procesos de evaluación.

También en nuestro análisis identificamos actitudes, en el marco de las posiciones intermedias, que denominamos de “aceptación parcial” (Mujica, 2008) hacia los procesos de evaluación.

Con miras a ejemplificar lo anteriormente expuesto, resulta interesante la intervención de un directivo (decano) de una de las unidades académicas quien opinó: “*Sí es posible (evaluar la calidad) pero es necesario desburocratizar los modelos (...) Los docentes pensaban que los administrativos llenaban las planillas y así se hacían las cosas.*” Esta nueva categoría “*aceptación parcial*”, se manifiesta en la posición de actores que aparentemente asumen una actitud positiva frente a la evaluación pero se quedan sólo en aspectos burocráticos. Asimismo, otro decano expuso (con respecto a la autoevaluación de la universidad) que, este proceso puede ser visto como ayuda para ordenar cuestiones administrativas como las “*memorias institucionales*”.

También encontramos otros posicionamientos de los actores que se manifiestan a través de una suerte de apatía hacia estos procesos, tal es el caso de un nexo técnico que expresó en relación a la acreditación: “*La gente quedó adherida o resignada, según el caso, al sistema*”.

Analizando los datos obtenidos podemos inferir que pueden darse dos situaciones:

Situación A: en la universidad y en algunas facultades que no han sido sus carreras afectadas (al menos las de grado) a procesos de acreditación, los actores conciben a la evaluación como un juego que se juega una vez, en términos de Camou (2007), porque los procesos de autoevaluación se han vivido como únicos.

Situación B: en las facultades con carreras

(de grado y posgrado), que han sido afectadas a procesos de acreditación de CONEAU o de evaluación externa de organismos internacionales por ejemplo, los que certifican laboratorios en el caso de las ingenierías, en estos casos, observamos que un proceso de evaluación es percibido como “un juego que se volverá a jugar”. Asimismo, algunos de los actores entrevistados manifiestan sus actitudes hacia los procesos de evaluación en forma de “adhesión resignada” por miedo a las consecuencias de “no acreditar”, o “porque no queda otra”

Podemos afirmar entonces, junto con Camou (2007), que la participación y voluntad de los actores marcan la dirección de los procesos de evaluación: ya por “adopción pragmática”, o bien la “resistencia pasiva”.

Vinculación de los resultados con las etapas de la calidad

A través de los resultados obtenidos vinculamos el caso de la universidad estudiada con la segunda etapa de la calidad”, Durand y Gregoraz, (2005), (Tabla 3: Etapas o estadios de la cultura de calidad universitaria). En esta denominada como *resolución de problemas*, el foco está puesto en la identificación y posterior corrección de los problemas detectados así como en la eliminación de los errores. En la institución se establecen estrategias de corrección de acuerdo a cada problema puntual, con dificultad para llevar un registro de las mismas y establecer procesos de aprendizaje frente a los errores. La motivación suele responder a demandas internas que dan lugar a la elaboración de resultados para presentar informes periódicos a las autoridades. En esta etapa, también el uso de las herramientas tecnológicas de soporte de datos puede ser más sofisticado, que en la etapa anterior.

Al relacionar los resultados con las etapas o estadios de la calidad en las facultades vislumbramos dos situaciones:

Situación A: Facultades con carreras de grado que no han atravesado por procesos de acreditación y carreras de posgrado que han transitado por estos procesos. En necesario aclarar que algunas facultades de la universidad no poseen carreras de posgrado. Algunas carreras de posgrado no han sido acreditadas, sin embargo la totalidad de los doctorados que se dicta en la universidad han sido acreditados.

Al poner en diálogo los resultados obtenidos con las etapas de la calidad podemos suponer que la mayoría de las unidades analizadas se encuentra en la primera etapa, denominada como “trámite a cumplir” donde la evaluación es vista todavía por sus miembros como un procedimiento formal y burocrático, donde los procesos sistemáticos de eva-

luación son escasos y en donde las herramientas tecnológicas tienden a ser simples y poco utilizadas.

Dentro del grupo de las facultades en situación A, encontramos una excepción dada por una facultad de reciente creación y pequeña, la cual si bien no ha pasado por procesos de acreditación, igualmente presenta una cultura interna menos rígida y más abierta a los procesos de mejora. A nuestro entender, estas características tienen relación con la conformación de un claustro docente integrado en su mayoría por profesores jóvenes y con mayor formación pedagógica. En consecuencia, esta unidad podría ser incluida en la segunda etapa, la denominada “resolución de problemas”. No obstante, no creemos observar condiciones para que se encuentre transitando el pasaje hacia una nueva etapa o estado posterior.

Resultados de la segunda investigación período 2007-2009

En este apartado se presenta una vinculación de los resultados de ambos trabajos y se ponen en relación con las etapas de la calidad universitaria.

Al ampliar el estudio (Michati y Mujica, 2009) observamos que la mayoría de las facultades transitan la situación A, en consecuencia conciben a la evaluación de la calidad como “trámite a cumplir”.

En el caso de las facultades que transitan la situación B (con carreras de grado y posgrado que pasaron por procesos de acreditación), inferimos, que éstas tienen mayor grado de “autoconciencia” acerca de sus fortalezas y debilidades y manifiestan mayor facilidad para relatar su “historia institucional”. En este sentido, algunas de estas unidades han dejado atrás la primera etapa de maduración de la calidad para avanzar hacia la segunda etapa del enfoque de la calidad o bien de resolución de problemas (Durand y Gregoraz, 2005).

Al seleccionar los casos partimos del supuesto que en las Facultades antiguas en la universidad, se instalan y cristalizan mecanismos de fuerte resistencia a los cambios. Sin embargo, identificamos excepciones dentro del grupo B, al igual que en el A. En este último caso, una unidad antigua y tradicional que aún luego de atravesar procesos de acreditación, seguía demostrando resistencia general hacia los procesos de evaluación y acreditación. Podría suponerse que el hecho de contar con un 25% de docentes mayores a 75 años, y con poca formación pedagógica, puede haber sido un factor crucial a considerar en este sentido. No obstante, debido al liderazgo de los directivos y el proceso “forzoso” de acreditación externa, podríamos sostener que hoy se encuentra con mayores probabilidades de avanzar en las etapas de la calidad.

En conclusión, someterse a procesos de acredi-

Tabla 4: Vinculación del caso de estudio con las etapas de la calidad

NIVEL DE LA INSTITUCIÓN	ETAPAS O ESTADIOS DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN CALIDAD UNIVERSITARIA			
	Primera etapa Trámite a Cumplir	Segunda etapa Resolución de Problemas	Tercera etapa Evaluación como Control	Cuarta etapa Mejora continua
Universidad		X		
Situación de Facultades A	X			
Situación de Facultades B	X	X		

Fuente: Mujica (2008)

tación ha contribuido, en alguna medida, a la maduración de la “cultura de evaluación” en estas facultades, debido a que se han visto obligadas a incorporar y mejorar la infraestructura y las herramientas tendientes a la implementación de los diferentes procesos de evaluación realizados. Asimismo, han tenido que incorporar o mejorar soportes informáticos tendientes a la recolección de datos, y se han visto en el desafío de realizar un proceso de sensibilización de los docentes con respecto a la evaluación mediante la práctica sistemática de la misma.

En la Tabla 4 establecemos vinculaciones entre la Universidad y a las Facultades en situación A y B, con las etapas de la calidad en que se encuentran.

Como se observa en la Tabla 4 la universidad y las facultades en situación B se identifican con elementos de la segunda etapa de la calidad siendo estas últimas las que se encuentran con posibilidades de avanzar hacia la siguiente etapa.

En el caso de las facultades en situación A éstas transitan la primera etapa de la calidad.

En consecuencia, la consideración de los procesos de evaluación se encuentra ligada a las estrategias que asumen los actores para alcanzar un estado de “equilibrio progresivo” hacia el avance a una siguiente etapa de la calidad en pos de lograr la mejora continua o bien estancarse o inclinarse hacia un estado de “equilibrio regresivo”

Finalmente, esbozamos a continuación, algunos resultados parciales del trabajo que han sido clasificados en forma de dificultades u oportunidades en relación a la instalación de la cultura de evaluación universitaria conforme a los elementos de señalados por Kells (1995): infraestructura y atributos de la cultura de la evaluación.

Por un lado, en lo referido a la infraestructura, según los resultados observamos en la universidad dificultades en los mecanismos de evaluación, en la falta de sistematización de las diferentes actividades y en la estructura administrativa que da soporte a la evaluación. En cuanto a las oportunidades para instalar la cultura de la evaluación, la universidad ha realizado evaluaciones puntuales durante 1995 y 1999 y se ha autoevaluado durante el período 2000-2001. Actualmente se está desarrollando un segundo proceso interno. La institución cuenta además con una dependencia dedicada a evaluación, un sistema informático y otras herramientas de gestión de la evaluación a nivel central y unidades académicas.

Por otra parte, en relación a los atributos de una cultura de la evaluación universitaria hallamos dificultades en la escasa formación de directivos en procesos de evaluación y en la difusión de la información sobre los procesos de evaluación ya que estos son considerados como reportes entre sectores y dependencias, concepción que dificulta la visión de la evaluación como proceso de mejora.

En cuanto a las oportunidades la evaluación institucional tuvo una valoración inicial doblemente importante que dejó sentada su impronta: tuvo un liderazgo político a máximo nivel –rectorado-, y logró representatividad en cuanto a la participación de miembros de todos los estratos de la universidad. Asimismo, las facultades que pasaron por procesos de acreditación especialmente de sus carreras de grado (el 100% de las unidades) evidenciaron mayor facilidad para contar “la historia institucional” y, en todos los casos los actores de estas unidades mencionan conocer los planes de mejora de sus carreras. La concepción de los procesos de evaluación de esta universidad se vincula con la segunda etapa de la calidad, como hemos mencionado anteriormente, ya que en palabras de un directivo con

estos procesos “*Se detectan problemas se mejoran procesos, se establecen políticas (...)*”

Estos datos podrían también interpretarse como efectos directos e indirectos del aprendizaje a nivel organización que generaron los procesos de evaluación en la universidad. En el primer caso, como efectos directos, observamos la presencia de elementos de evaluación como la dirección de planeamiento estratégico, también herramientas de gestión de la cultura de evaluación como el proyecto institucional, un plan de actividades académicas. De igual modo, los actores expresaron posiciones favorables respecto a estos procesos (de autoevaluación) como manifiesta un directivo “*con estos procesos se mejoran las cosas*”, o en palabras de Kells (1995, p. 23) “*la universidad es consciente de sus intenciones declaradas metas, objetivos y es reflexiva en cuanto a su funcionamiento, su mercado y sus logros*”. En el segundo caso, como efectos indirectos, consideramos que la participación (conocer las reglas de juego) e involucramiento de los actores en estos procesos, genera compromiso y acciones de cooperación con la institución, lo cual facilita el trabajo sostenido en el tiempo a tal punto que, en numerosos casos, estos mismos actores se constituyeron en equipos técnico- operativo, que colaboraron en tareas de evaluación en distintas unidades académicas.

Si bien, hallamos indicios de una incipiente cultura de la evaluación en la universidad (Michati y Mujica, 2009), observamos una evidente dificultad para trabajar en la continuidad de la mejora o como expresa Kells (1995), en la disposición permanente de los miembros para los procesos de evaluación.

Cabe destacar que sería interesante indagar en qué medida “el juego de la evaluación externa” (autoevaluación institucional y acreditación de carreras) podría capitalizarse o vivenciarse como aprendizaje organizacional.

Discusión Final

El haber hallado indicios de cultura de evaluación, identificados en forma asistemática y aislada, nos anima a pensar en cómo hacer sostenible y sustentable estos dispositivos de mejora vinculados a los procesos de evaluación que se llevan a cabo en esta universidad.

Las dificultades que se presentan en función de la continuidad de las prácticas evaluación, podrían relacionarse con vacíos, rupturas, fragmentaciones que componen la trama del tejido de las instituciones, manifestándose en la pérdida de la noción de “comunidad”, en su dimensión de cultura relacionada con los modos de pensar y de unir a sus miembros, creencias, valores y tradiciones que tienen en común.

En este sentido, en el caso de los sistemas universitarios se manifiesta una creciente fragmentación: por un lado, impone la visión de la educación superior como un bien privado, sujeto al análisis económico y la lógica del mercado. Por otra parte, la crisis de credibilidad de la dirigencia política se ha extendido al modelo que caracterizó a la universidad latinoamericana. Una consecuencia directa es la falta de participación y compromiso de los integrantes de la comunidad universitaria en la dinámica de la sociedad. La actuación docente y la formación en las ciencias de la educación nos llevan a concebir el proceso educativo no como fenómeno puramente individual sino contextualizado en una comunidad de aprendizaje (Durand y Pujadas, 2004)

Una comunidad consolidada -explican estos autores- ya sea como sociedad política o en las instituciones intermedias como la universidad, hace inmediata referencia a un elemento unificador, un fin compartido, una misión aceptada, que se expresa en la noción de bien común. Por el contrario, una sociedad fragmentada pone en evidencia la pérdida de ese factor aglutinante.

En este sentido, creemos que lo que hace falta son universidades de gestión pública, privadas y oficiales, renovadas en su cultura institucional y misión.

Los autores recientemente mencionados sostienen que se trata de contribuir a la solución de uno de los problemas como el de concebir a los estudios universitarios como un bien privado, en provecho propio, con una visión individualista y sin atender al bien común. Esta visión no reciente, ni fruto del modelo neoliberal (aunque éste lo exacerba), tampoco es exclusivo de las instituciones privadas, como se puede observar al analizar la composición sociológica de los egresados de las universidades estatales: “la universidad ha reproducido algunos fenómenos que se dieron en la sociedad. Hoy se encuentra muy atenuada la movilidad social ascendente que la universidad supo dar. Más del 50 % de los egresados provienen de hogares con estudios terciarios (...) la exclusión por cuestiones económicas se da en todo el sistema educativo” (Pugliese, citado en Durand y Pujadas, 2004; p.9).

Coincidimos con los autores recientemente citados en que la universidad, pública y privada, no escapa a esa crisis, y como protagonista central de la nueva sociedad del conocimiento tiene que asumir su responsabilidad en la promoción de una transformación de fondo en la cultura cívica y convivencia social.

Sin dudas, esa nueva cultura, con las múltiples variantes que una sociedad diversa puede presentar, requiere la promoción del “comportamiento ciudadano” en las organizaciones, que se expresa en unos principios básicos de respeto a la ley, preocupación por bienes que van más allá del propio interés, e

involucramiento y participación en la marcha de la propia institución.

La fragmentación que se presenta con la lógica del conocimiento como bien propio y por la indiferencia ante el bien común, condiciones necesarias para que la idea de comunidad se desvanezca y se dificulte generar cultura, en nuestro caso cultura de evaluación.

Para concluir, nos preguntamos por los dispositivos, como estructuras, mecanismos, elementos individuales y colectivos que propicien la participación de los actores, atiendan a sostener procesos de mejora, fortalezcan la calidad de los vínculos y el “bien estar” en las instituciones y procuren recuperar el diálogo como principal elemento o herramienta de la convivencia social.

Referencias

- Camou, A. (2007) “Los ‘juegos’ de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y Universidad” en Krostsch, P., Camou, A. y Prati, M. (Coords.). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. (pp. 29-68) Prometeo Libros.
- Campos, S. (2007). *Acreditación de las carreras de Medicina ¿Formalismo o mejora institucional?* Tesis de Maestría no publicada, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Argentina.
- Durand, J. & Gregoraz, D. (2005). Improving Institutional Quality through Knowledge Management Techniques. *Memories of the 27th Annual Eair Forum*, -pp.1-28- University of Riga, Latvia-Letonia, August, 31th, 2005.
- Durand, J. y Pujadas, C. (2004). La dimensión comunitaria de la universidad en una sociedad fragmentada. Memorias del IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”, -pp.1-11- Universidad Nacional de Tucumán, 6 al 9 de Octubre.
- Kells, H.R., “Sistemas de evaluación nacional y de autorregulación universitaria: sus implicancias para Argentina”, en Evaluación Universitaria. Memorias del II Taller sobre experiencias de evaluación universitaria, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Tomo I, 1995.
- Michati, M. y Mujica, M. G. (2009). Procesos institucionales de evaluación en la universidad argentina. *Memorias del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La universidad como objeto de investigación*, -pp. 1-17 - 12 al 14 de Noviembre, Universidad Nacional de Córdoba.
- Mujica, M. G. (2008). *Procesos institucionales de evaluación en una universidad privada argentina*. Tesis de Maestría no publicada, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Argentina.
- Tamayo Sáez, M. (Comps.). (1997). *El Análisis de las Políticas Públicas*. Madrid: Alianza Editorial.