

# MÁS ALLÁ DE LA EVALUACIÓN POR RESULTADOS: PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS EN TORNO AL PROCESO DE AUTOANÁLISIS INSTITUCIONAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

**Carlos R. Ruano**  
Canadian International Development Agency

## INTRODUCCIÓN

La preocupación por brindar una experiencia educativa de la mejor calidad no es nueva ni puede plantearse en términos transitorios. La búsqueda de la calidad de la educación forma parte inherente de todo proceso de renovación constante del conocimiento, el cual se encuentra en la base del quehacer universitario. La formación universitaria conlleva –entre otros– el desafío de potenciar diferentes tipos de aprendizaje con el fin último de dar al estudiante herramientas cognitivas que le permitan desarrollar valores de auto-aprendizaje y de educación permanente a lo largo de toda su vida profesional. Esto es especialmente cierto en aquellas carreras que conllevan un alto componente de preparación para el ejercicio profesional autónomo y cuya naturaleza implica un *ethos* de servicio a la comunidad tales como las carreras del nivel universitario.

El propósito de este artículo es el de explorar algunas consideraciones de orden metodológico que permitan obtener una valoración más precisa de la calidad educativa. Desde la perspectiva del autoanálisis institucional se presentan a continuación algunos elementos esenciales para la formulación, implementación y análisis de indicadores de la calidad educativa.

Es importante hacer notar que el objetivo de este artículo no consiste en hacer un catálogo de todos los tipos de indicadores existentes o de su manejo. Se trata, más bien, de proporcionar criterios de base que permitan comprender los elementos que hacen posible visualizar el proceso de construcción de la calidad educativa. Para propósitos de esta exposición la calidad de la educación puede definirse como el conjunto de actividades pedagógicas, programáticas y organizativas que propicien mejoras en el desempeño académico y profesional de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje-investigación (Ruano, 2002). En otras palabras, la calidad de la educación no puede entenderse como un punto de llegada sino como punto de partida del proceso educativo. Debido a lo anterior, podrá observarse que más que ofrecer respuestas, este artículo se enfoca en la formulación de preguntas dado que en la investigación científica es más importante el saber construir aquellas interrogantes que guíen la investigación de procesos educativos antes que la búsqueda de respuestas que no ofrecen explicaciones satisfactorias (McGuinn y Borden, 1995; Tate, 1997).

Para alcanzar la meta principal de este artículo se presentan tres niveles de análisis: factores propios de la organización de la docencia, factores de proceso de renovación curricular y formación académica con el

desempeño profesional. Estos tres niveles son susceptibles de producir indicadores de la calidad de la educación que deben adaptarse a la situación educativa concreta (Ruano, 1997).

Esto significa que la interrelación calidad educativa-indicadores está subordinada al contexto educativo institucional donde tienen lugar, ya que no es apropiado intentar trasladar elementos aislados de un contexto educativo a otro. Lo que se persigue es aprovechar el rigor investigativo existente y el saber acumulado en 30 años de investigación educativa desde y fuera del aula a la vez que se mantiene la flexibilidad metodológica, la cual aporta una variedad de herramientas para la formulación de indicadores de calidad. En este sentido, los procesos de elevamiento de la calidad educativa a nivel global del sistema de educación superior se alimentan de las experiencias acumuladas y las lecciones aprendidas a nivel de cada institución.

## 1. FACTORES DE LA ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA

A diferencia de otras profesiones, el docente universitario trabaja en situación de relativa autonomía con respecto a los otros niveles de la institución educativa. Esto es, no se dan mecanismos directos de supervisión del trabajo dentro del aula ni hay una expectativa en cuanto a la uniformidad en los estilos de trabajo o en la relación con los estudiantes.

En este sentido, el docente universitario está frente a su clase, con sus propios recursos intelectuales y en situación de control sobre la mayor parte del acto pedagógico (Gamoran y Dreeben, 1986). Consecuentemente, existe una tendencia a sobrevalorar los comentarios hechos por los estudiantes en relación a la interacción en el aula y en la asignación de notas finales. A partir de estas limitantes, se hace necesario formular indicadores de calidad que se fundamenten en base a la auto-observación de la interacción en el aula. Aquí el objetivo es identificar las características del estilo individual de trabajo de cada docente y someter dichas observaciones a un proceso de reflexión didáctica con el fin de obtener una apreciación clara de la interacción pedagógica. Para ello, se puede construir una guía temática que –a partir de los datos obtenidos en la auto-observación en el aula– responda a las siguientes interrogantes:

- ¿ Ha recibido el docente la formación pedagógica adecuada que le permita comprender los contenidos a enseñar, su progresión cognitiva y los mecanismos de refuerzo y retroalimentación necesarios para alcanzar los objetivos planteados?
- ¿Existe claridad en los objetivos que se persiguen dentro de la asignatura?
- ¿Hay definiciones claras a nivel programático sobre cómo se integra el curso que imparte dentro del esquema global de estudios para la carrera?
- ¿Puede el docente distinguir entre las unidades de materia y las unidades de contenido en su curso?
- ¿La interacción en el aula tiende a centrarse en el docente, el alumno o en ambos?

- ¿Dispone el docente de mecanismos de retroalimentación, capacitación u otro soporte institucional que le permita hacer un balance autocrítico de su trabajo dentro del aula?
- ¿Existe integración entre la agenda investigativa del docente y su trabajo en el aula?

Los datos recogidos de la auto-observación en el aula se encuentran determinados por el tipo de guía temática que se elabore. Existen varios tipos de guías y diseños de protocolos de observación, así como una variedad de enfoques que permiten la obtención y la validación a través de múltiples fuentes de datos. Todos ellos pueden o no incluir la participación de terceros o incluso de los mismos estudiantes a nivel de aula. Entre dichos enfoques pueden mencionarse:

- Etnografía
- Grupos focales
- Historias de vida
- Estudio de caso
- Observación participativa
- Investigación-acción
- Interaccionismo simbólico
- Análisis de la cultura material
- Análisis de contenido (Ryan y Russel, 2000; Ruano, 1999; Janesick, 2000; Miller, 1997).

Aunque este no es el lugar para entrar en una descripción detallada de cada uno de estos enfoques, es importante hacer notar que estos nos permiten orientar la obtención de datos hacia variables que tienden a no ser estudiadas en los enfoques tradicionales, por ejemplo, aspectos relativos a los estilos de aprendizaje, género, capital cultural, variaciones intra-grupales niveles de marginalización, currículo oculto y redes sociales entre otros (Tedesco, 1983; Bennett y Le Compte, 1990, Ruano, 2001).

A partir de la combinación de enfoques para la recolección de datos y teniendo como base la definición de calidad de la educación –como el conjunto de actividades pedagógicas, programáticas y organizativas que propicien mejoras en el desempeño académico y profesional de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje– es posible establecer jerarquizaciones en el análisis de datos de acuerdo con el alcance de la investigación a realizar. En este sentido, la lógica de la investigación educativa desde el aula es bastante directa: para obtener mayor fiabilidad de los datos debe buscarse un mayor número de fuentes. Para obtener mayor claridad en la interpretación de los datos debe lograrse una mayor organización y consistencia interna en la síntesis de estos (Anderson, 1998; Fraenkel & Wallen, 2000).

## 2. FACTORES DE PROCESO DE RENOVACIÓN CURRICULAR

Dado que la naturaleza misma de lo que constituye un logro educativo tiende a modificarse y transformarse de acuerdo a exigencias sociales –que son las mayoría de las veces externas al sistema escolar (Ruano, 1994)–, la calidad de la educación no puede reducirse al alcance de metas específicas dentro de espacios cronológicos cerrados. Las instituciones educativas de calidad son aquellas que permiten generar en su seno los mecanismos de adaptación a nuevas y cambiantes condiciones del aprendizaje, respondiendo a las exigencias de poblaciones a su vez cambiantes y con distintas necesidades cognitivas a las de las generaciones precedentes. El proceso de renovación curricular es un paso metodológico esencial para desarrollar los instrumentos programáticos y la visión organizacional a largo plazo que permita adaptar la práctica educativa para que ésta sea capaz de responder a nuevas condiciones de manera proactiva y constante.

La transformación curricular conlleva, por lo menos, dos aspectos. El primero consiste en el grado de correspondencia de los contenidos a incluir dentro del programa de estudios con respecto a las metas cognitivas y profesionales que se persiguen. Es decir, la manera en que se integran las asignaturas dentro del marco de referencia programático. Para ubicar dicho grado de correspondencia contenidos-programa, un ejercicio de autoanálisis a nivel curricular debe iniciarse a partir de la concepción misma de currículo. Algunas de las interrogantes a plantear en relación a este aspecto podrían ser:

- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes con respecto al currículo a lo largo de la carrera?
- ¿Existen fases programáticas del currículo claramente delineadas y comprendidas por todos?
- ¿Cuál es el grado de participación en el proceso de renovación curricular por parte de actores internos y externos a la institución?
- ¿Cuál es el peso relativo disciplinar dentro del currículo? ¿De haber una representación mayoritaria de cierto tipo de unidades de materia, cuál es su propósito?
- ¿Se encuentran los escalones de aprendizaje organizados con criterios disciplinares, educativos o ambos?
- ¿Existe la flexibilidad curricular que permita crear espacios de aprendizaje-enseñanza-investigación bajo situaciones o circunstancias no estandarizadas?
- ¿Existe una relación claramente establecida entre el proceso de socialización programática del estudiante (proceso de inducción-incorporación-profesionalización) y los escalonamientos de aprendizaje articulados en el currículo? (Antúnez, et.al.,1999; Ruano, 1993).

Como se puede observar, en el contexto educativo de la educación terciaria o superior no procede, ni desde el punto de vista organizativo ni en términos del desarrollo del currículo, hacer una separación arbitraria de la agenda de investigación que realizan los profesores como parte de su labor

académica de su labor como docentes (Ibarra, et.al., 2000). Hay que recordar que una de las expectativas que se tienen del egresado del nivel superior es que sea capaz de comprender, aplicar y generar nuevos conocimientos. Sin la incorporación de la reflexión investigativa al currículo esta expectativa no puede cumplirse. Además, debe hacerse énfasis en que cuando se articula una reflexión investigativa no se está hablando de componentes mecanicistas como prácticas de laboratorio, preparación de instrumentos estadísticos u otras similares, las cuales tienen su razón de ser en el desarrollo de ciertas destrezas de aplicación directa. Reflexión investigativa se trata, ante todo, de la posibilidad que tenga el estudiante de acompañar el proceso de investigación de los docentes y de contribuir –desde su perspectiva de investigador en formación– a la formulación, implementación y seguimiento de la agenda de investigación impulsada desde sus campos disciplinares específicos. La creación y el fortalecimiento de comunidades científicas dentro de la institución podrá a su vez armonizarse con los procesos investigativos que, aunque de manera un tanto limitada y poco articulada, se presentan en diferentes puntos de América Latina (Forero Pineda, 2000).

El segundo elemento importante de la renovación curricular consiste en los elementos que deben tomarse en cuenta en términos de su implementación. Esto se refiere a los aspectos logísticos, organizativos y programáticos que intervienen a lo largo de todo el proceso renovador. Algunas preguntas-guía que sustentan la planeación de cambios curriculares son las siguientes:

- ¿Cuáles sectores podrían beneficiarse de los cambios y cuáles no?
- ¿Son los cambios motivados esencialmente por fuerzas externas al centro de estudios, por factores internos o una combinación?
- ¿Existen autoanálisis previos a nivel institucional que permitan fundamentar la necesidad de tales cambios?
- ¿Se plantean reformas en términos de unidades de materia, unidades de contenido, elementos pedagógicos, expansiones programáticas secuenciadas o una combinación de estos factores?
- ¿Cuál es el grado de transferencia de recursos humanos y materiales que conllevan los cambios propuestos?
- ¿Cuál es el balance general de actividad curricular? En otras palabras, qué pasaría si no se efectúan los cambios propuestos?

Para concluir esta sección, es necesario percatarse de que en términos de calidad educativa, los logros programáticos no necesariamente deben medirse en términos de la dicotomía tradicional «antes» y «después» de la intervención ya que los cambios propuestos afectan a diferentes estamentos del sistema de manera particular y es el mejoramiento del conjunto más que el de las partes constitutivas lo que nos interesa analizar y situar en su contexto institucional con la meta última de formular indicadores para su posterior medición. De esta manera, un indicador más fiable del impacto se plantea en términos de los insumos concretos que los cambios programáticos aportan al alcance de objetivos y mejoras en la implementación de los planes desarrollo institucional (Vos, 1996; Ruano, 1996; Dignard, 1986).

### 3. LA INTEGRACIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA CON EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Los programas universitarios no operan en el vacío organizativo o programático. El acercamiento cognitivo-disciplinar del estudiante hacia su área de interés se inicia a muy temprana edad (Charpak, 1996). De la misma manera en que los estudios superiores se encuentran ligados a los demás niveles educativos, el mundo del trabajo, árbitro en última instancia del ejercicio profesional, se encuentra vinculado estrechamente a la formación del estudiante. La literatura contiene un vasto número de estudios en los cuales se han caracterizado con mucho detalle las relaciones entre economía, nivel de ingresos y formación de mano de obra altamente calificada (Birdsall, 1996). Los egresados constituyen un elemento esencial de la transmisión de conocimientos y de la implicación para con la sociedad en general que se gesta en las aulas universitarias. En programas con un alto contenido de formación profesional como los de las carreras de capacitación profesional (psicología, ingeniería y otras) es pertinente expandir la definición de logro educativo para incluir los niveles de desempeño profesional, niveles de satisfacción personal y perspectivas de empleadores previos o potenciales. De esta forma, este tercer nivel del proceso de autoanálisis institucional apunta hacia la construcción de plataformas de renovación programática a partir de la ampliación del concepto de evaluación y calidad educativa institucional. Esta ampliación conceptual podrá incluir parámetros tales como la experiencia de los egresados en su desempeño profesional, análisis de demandas a nivel del mercado laboral y de las percepciones de los empleadores y otros que hayan recibido servicios profesionales por parte de los egresados, así como de los estudiantes bajo práctica supervisada.

Bajo la rúbrica de la integración entre el mundo académico y el mercado laboral se ubica el análisis de los aspectos administrativos de la universidad y sus organismos constitutivos en su totalidad. Elementos de coordinación y concordancia de objetivos universidad-empleadores, vinculación del estudiante a experiencias de práctica supervisada variadas y complejas y el estudio de los mecanismos de control administrativo para la reorientación sobre la marcha de la práctica supervisada son tan sólo algunos de los elementos que deben analizarse en profundidad a este nivel. Una vez más, algunas preguntas-guía permiten aclarar los pasos necesarios para incorporar la práctica supervisada y la participación del empleador a los criterios de calidad educativa.

- ¿Se ha elaborado un análisis de necesidades previo a la selección de los sitios donde tendrá lugar la práctica profesional?
- ¿Existe voluntad de ambas partes para alcanzar objetivos comunes?
- ¿Tiene el estudiante el nivel de preparación adecuado para enfrentar la práctica supervisada?
- ¿Existen mecanismos de supervisión claramente establecidos?
- ¿Cuál es el papel del empleador potencial en la elaboración de planes de trabajo para el estudiante?

- ¿Se conoce lo que otras facultades con programas similares están haciendo en este campo?
- ¿Se han sistematizado las experiencias de los egresados de tal manera que puedan utilizarse como fuentes de información y de autoanálisis programático?
- ¿ Se han integrado los aportes curriculares y organizativos de otros actores educativos tales como los institutos de formación tecnológica o de capacitación para-profesional dentro de los parámetros formativos del futuro profesional?

Es necesario constatar que la práctica supervisada no es un ejercicio mecánico o un período de prueba pasado el cual el estudiante se graduará automáticamente. La práctica supervisada es, por encima de todo, un espacio curricular y de capacitación intensiva donde el futuro profesional despliega su capacidad para tomar decisiones basadas en su conocimiento previo y, especialmente, en su habilidad para absorber nuevas experiencias, las cuales sólo pueden obtenerse a partir de la práctica misma en situaciones de contacto humano y de servicio a la comunidad. Es en el terreno de la práctica profesional donde han de manifestarse las transformaciones cognitivas y culturales indispensables para concluir el proceso de maduración que permiten al estudiante visualizarse a sí mismo como actor directo y responsable de decisiones que tienen importantes repercusiones para las personas con quienes trabaja. Es también durante la práctica supervisada cuando el estudiante finalmente pasará las pruebas más importantes previas a su incorporación y aceptación dentro del gremio profesional al que pertenece. Recordemos brevemente que las características corporativas de un gremio profesional consisten en 1) conocimiento de la disciplina; 2) autoregulación y controles de acceso; 3) ideología común, y 4) defensa de los intereses de grupo (Hoy y Miskel, 1996). Finalmente, la socialización profesional no escapa a las convenciones y a los elementos ceremoniales de la cultura en donde tiene lugar. La práctica supervisada abre las puertas a una redefinición ritual de la personalidad del estudiante, transformándolo en diversas maneras que tienden a prepararlo para su futuro papel dentro de la sociedad (Dworetzky, 1985).

## CONCLUSIONES

Buscar la calidad educativa no es un paseo solitario que nos lleva a hacer preguntas ausentes porque no hay nadie que quiera acompañarnos a buscar las respuestas. Buscar la calidad educativa es una jornada que se empieza por el final: empieza en el autoanálisis de todo lo que se ha hecho para poder comprender todo lo que esta por hacer. Aquellos de entre nosotros que creemos en la educación como el mejor antídoto contra la amargura social y el desencanto de vidas que pasaron de largo por falta de oportunidades, insistimos con firmeza en que sólo una concepción amplia del acto pedagógico puede dar lugar a logros humanos además de educativos. Lograr la calidad educativa no es un ejercicio de culto a la eficiencia ni de producción masificada. En último término, entre mejores sean las condiciones en las que tiene lugar la interacción educativa, mayores serán las diferencias individuales que permiten a estudiantes y docentes converger en un espacio y un momento de aprendizaje que marcará a ambos de por vida. Lo que se ha querido presentar en estas líneas son los primeros trazos de un proyecto que siempre estará inconcluso. A nosotros nos toca decidir qué parte del plan podemos construir.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, G. (1998): *Fundamentals of educational research*, 2ª ed. Londres, Editorial Falmer Teachers' Library.
- ANTÚNEZ, S.; CARMEN, L.M. DEL; IMBERNÓN, F.; PARCERISA, A., y ZABALA, A. (1999): *Del proyecto educativo a la programación de aula*, 11ª ed. Barcelona, Editorial Grao.
- BENNETT, K.P., y LE COMPTE, M.D. (1990): *The way schools work: a sociological analysis of education*. Nueva York, Editorial Longman.
- BIRDSALL, N., y SABOT, R. (eds.) (1996): *Opportunity foregone. Education in Brazil*. Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.
- CHARPAK, G. (1996): *La main a la pâte: les sciences a l'école primaire*. París, Editorial Flammarion.
- DIGNARD, L. (1986): *Education and society in twentieth century Mexico*, monografía de postgrado. Universidad de Calgary.
- DWORETZKY, J. (1985): *Psychology*, 2ª ed. St. Paul, MN, Editorial West Publishing Press.
- FRAENKEL, J.R., y WALLEN, N.E. (2000): *How to design and evaluate research in education*, 5ª ed. Toronto, Editorial McGraw-Hill Inc.
- FORERO PINEDA C. (2000): «De la trampa al desarrollo endógeno: limitaciones y potencial de la comunidad científica colombiana», en: *Colombia ciencia y tecnología*, 18 (4), pp. 3-11.
- GAMORAN, A., y DREEBEN, R. (1986): «Coupling and control in educational organizations», en: *Administrative science quarterly*, 31, pp. 612-632.
- HOY, W.K., y MISKEL, C.G. (1996): *Educational administration. Theory, research and practice*, 5ª ed. Toronto, McGraw-Hill.
- IBARRA RUSSI, O.A.; MARTÍNEZ DE DUERI, E., y VARGAS DE AVELLA, M. (2000): *Formación de profesores de la educación superior programa nacional*. Bogotá, Instituto Colombiano de la Educación Superior IC FES.
- JANESICK, V. (2000): «The choreography of qualitative research design», en N.K. Denzin e Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research*, 2ª ed. Londres, Editorial Sage Publications, pp. 379-399.
- MCGUINN, N.F., y BORDEN, A.M. (1995): *Framing questions, constructing answers. Linking research with education policy for developing countries*. Cambridge, Harvard Institute for International Development.
- MILLER, D. (1997): «Artifacts and the meaning of things», en T. Ingold (ed.): *Companion encyclopedia of Anthropology*. Londres, Routledge, pp. 396-419.
- RUANO, C.R. (2002): «Reforma educativa en sistemas administrativos con características premodernas: el caso de Guatemala», en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1): <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-ruano.html>
- «La participación de minorías nacionales dentro de sistemas educativos pre-modernos: el caso de los garífunas de la costa atlántica de Guatemala», en: *Education Policy and Evaluation Archives*. Vol. 9 Number 23 June 12. <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n23>
- (1999): *An examination of centralized educational policy processes and their impact in Guatemala City, 1976-1995*, tesis doctoral. Universidad de Toronto.

--- (1997): «Bilingual education in Yucatan and the politics of avoidance», trabajo presentado en la Conferencia Anual de la Northeastern Anthropological Association. Montebello, Québec.

--- (1996): «Aspects of the political economy of educational reform in developing countries», EDI internal document. Washington, D.C., Banco Mundial.

--- (1994): «Snatching the souls of invisible folk: counterinsurgency and the newest educational reforms in Peru», trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Anthropological Association. Atlanta, Georgia.

---. (1993): «Ideologizing assimilation: State y School Board-level discourse on bilingual education in Georgia», trabajo presentado en la Annual meeting of the Society for Applied Anthropology. San Antonio, Texas, 29 de marzo – 2 de abril.

RYAN, W.G., y BERNARD. R.H. (2000): «Data management and analysis methods», en N.K. Denzin e Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research*, 2ª ed. Londres: Editorial Sage Publications, pp. 769-801.

TATE, C. (1997): *Yaxchilan: The design of a Maya ceremonial city*. Austin, Texas, University of Texas Press.

TEDESCO, J.C. (1983): «Pedagogical model and school failure», en: *CEPAL Review*, 21, pp. 134-146.

VOS, R. (1996): «Educational indicators; What's to be measured?», en: *INDES Working Papers*. Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**