

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Capítulo I: La Calidad aplicada a la Educación

Capítulo II: Consideraciones sobre la Educación Superior

Capítulo III: Docencia, Investigación y Extensión: Pilares de la educación Superior

CAPITULO I:

LA CALIDAD APLICADA A LA EDUCACIÓN

1.1.- De la Calidad Total

1.1.1.- La calidad: una reflexión sobre su conceptualización

1.1.2.- De la Calidad en Educación

1.1.3.- Modelos de Calidad

1.1.4.- Herramientas de Calidad

1.2.- De Calidad en la Educación Superior

1.2.1.- La Calidad de la educación universitaria

1.2.2.- La necesidad de mejora continua de la Calidad de la educación

1.3.- La evaluación de la calidad de la educación

1.3.1.- Conceptos previos sobre la evaluación

1.3.2.- Modelos de evaluación

1.3.3.- El proceso de autoevaluación o evaluación interna

1.4.- El aseguramiento de la calidad

1.1.- De la Calidad Total

1.1.1.- La Calidad: una reflexión sobre su conceptualización

El término calidad, en latín significa "cualidad, manera de ser", su significado castellano es "propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie".

Las definiciones de calidad, han sufrido un proceso evolutivo que va, desde aspectos puramente cuantitativos relacionados con la calidad técnica de un producto a través de procesos de manufactura, hasta un enfoque acorde a las necesidades del usuario que satisfagan los requerimientos del cliente. No obstante lo anterior, existe hoy en día un acuerdo universal en el sentido de que es el usuario y no el productor quien en último término decide si un producto o servicio tiene calidad. El cliente, la persona quien usa o se beneficia de un producto o proceso, juega un rol clave en el mejoramiento de la calidad porque es él quien define en primer lugar la calidad.

En el ámbito empresarial el concepto de calidad ha sido vinculado con la filosofía de la Calidad Total. En este sentido, existen importantes aportes para gerenciar las empresas según éste nuevo paradigma, basado en una serie de principios y fundamentos que señalaremos más adelante.

Sin embargo, Sánchez (2001) tratando de ampliar el término señala que la Calidad Total es una filosofía, una cultura, una estrategia, un estilo de gerencia que posibilita y fomenta la mejora continua de la calidad.

Pero más allá de cualquier expresión, se debe acotar que el significado de calidad es, en última instancia, de esencia filosófica.

1.1.2.- De la Calidad en Educación

El significado atribuido a la expresión “calidad de la educación” incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. Toranzos (2000) sostiene que en el ámbito educativo la calidad puede considerarse en varias dimensiones.

En un primer sentido el concepto la calidad puede ser entendido como «eficacia»: una educación de calidad sería aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados ciclos o niveles. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad está referido a qué es lo que se aprende en el sistema y a su «relevancia» en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad sería aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión es la que refiere a la calidad de los «procesos» y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad sería aquella que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Según las opiniones de Toranzos (2000) las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de referirnos a la calidad de la educación.

Por otra parte, en opinión de Navarro (1997) la educación de calidad es la que logra resultados que permitan el progreso y la modernización. Elevar la calidad es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines. Midiendo los resultados se adecuan los medios pertinentes.

De acuerdo a lo señalado por Arrien (1998), la Calidad parece estar muy asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del educando, desarrollo que se manifiesta en los aprendizajes relevantes del educando como sujeto, haciendo que este crezca y se desarrolle personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario.

Desde una visión global e integral, la calidad de la enseñanza es el resultado de un conjunto de procesos que conducen a su obtención, de manera que para mejorar la calidad se debe analizar los procesos intermedios o coadyuvantes, en diversos grados de los aprendizajes y no sólo su resultado final.

A pesar de la gran masa de literatura sobre calidad, el concepto de calidad aún presenta algunas ambigüedades y penumbras. Partiendo de esto, Harvey y Green (1993), analizan cinco diferentes concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior. Tales como: fenómeno excepcional, logro de un propósito, perfección o coherencia, relación valor – costo, y transformación (cambio cualitativo).

Calidad como fenómeno excepcional:

Esta concepción acepta como axiomático que la calidad es algo especial. Y se pueden distinguir tres variantes de esta noción: la idea tradicional, la calidad como excelencia y la satisfacción de un conjunto de requisitos.

La noción tradicional de calidad implica distinción, clase, exclusividad, elitismo y, en gran medida, un aspecto inaccesible para la mayoría. La calidad, según esta concepción, no puede ser juzgada ni medida, y es contrastada con un conjunto de criterios. No se intenta definir la calidad así concebida, simplemente se reconoce cuando existe.

La calidad como excelencia implica la superación de altos estándares, está muy vinculada con la concepción tradicional, pero se identifica los componentes de la excelencia. Ésta radica en los insumos y los productos o resultados. Una Universidad que atrae a los mejores estudiantes, los mejores profesores, los mejores recursos físicos y tecnológicos, por su propia naturaleza, es de calidad, es excelente y producirá graduados de alta calidad.

El énfasis de esta concepción en los "niveles" de entrada y salida constituye una medida absoluta de la calidad y la noción de "centros de excelencia" se apoya en esta concepción.

Quienes defienden este enfoque señalan que la excelencia es juzgada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos. Ambos elementos se refuerzan, puesto que un alto nivel de recursos respalda la buena reputación institucional, y a la vez que ésta atrae nuevos bienes.

Por consiguiente, la excelencia abarca tanto los elementos de entrada al sistema como los de salida y puede ser definida como "hacer bien las cosas adecuadas" donde el nivel de la salida es función del nivel de la entrada. De modo que, cuando se habla de "centros de excelencia" se está utilizando esta noción de calidad excepcional.

La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos se identifica, generalmente, con la de los productos que superan el "control de calidad". Los contrastes se basan en criterios alcanzables destinados a "rechazar" los productos defectuosos, es el resultado del "control científico de calidad", pues supone la conformación de acuerdo con unos estándares, la cual implica que la calidad mejora conforme se elevan los estándares.

Esta forma de concebir calidad presupone que los estándares son objetivos y estáticos; no obstante, éstos son acordados y sujetos a nuevas negociaciones, a la luz de cambios en las circunstancias.

También implica que existen cualidades comunes susceptibles de ser medidas y evaluar el grado de desempeño. Sin embargo, desde los años 80 los estándares se están viendo como un punto de preocupación en diversos países, por cuanto parecen opacar la creatividad e innovación institucional tan importantes en un mercado interinstitucional altamente competitivo.

Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior, pues dan a las instituciones una oportunidad de aspirar a tener calidad en la medida que distintos conjuntos de estándares sean formulados para distintos tipos de instituciones.

Sin embargo, la introducción de estándares relativos versus absolutos para juzgar las instituciones provoca inquietud en relación con grados de comparación, además de que muchas veces no se sabe mucho respecto de los criterios utilizados para formular dichos estándares. De manera que podría no estarse de acuerdo respecto de la calidad un producto, aun cuando esté conforme con ciertos estándares.

Es posible que esto se deba al hecho de que calidad, según estándares relativos, parece subestimar la noción de que ésta implica un aspecto por encima de lo común y el cumplimiento de estándares podría ser visto como común u ordinario y en ningún caso excepcional.

Calidad como perfección o coherencia

En esta segunda aproximación, Harvey y Green (1993) considera el concepto de calidad en términos de coherencia o consistencia, se fundamenta en dos premisas: una implica cero defectos y la otra, hacer las cosas bien la primera vez.

En calidad igual a cero defectos, la excelencia se define en términos de conformación con una particular especificación. Ésta no es un estándar ni es evaluada contra ningún estándar. El producto o servicio es juzgado por su conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible, pues perfección consiste en asegurar que

todo esté correcto, carente de errores; aún más, este enfoque exige que dicha perfección sea entregada de manera consistente.

El concepto de excelencia involucrado en este enfoque también implica una filosofía de prevención, en vez de inspección. El énfasis está en asegurarse de que en cada etapa del proceso productivo no ocurran faltas, aun más que en esperar la inspección del producto final para identificar defectos.

El enfoque "cero defectos" está intrínsecamente ligado con la noción de "cultura de calidad", la cual se da en la organización donde la responsabilidad recae sobre todo y no solamente en los controladores de calidad (Crosby, 1993).

El hacer las cosas bien la primera vez implica que, en cada etapa del proceso, las personas involucradas se aseguran que el producto va saliendo y entrando libre de defectos. No hay chequeo de productos terminados, por el contrario, el énfasis está en asegurarse de que todo se hace bien desde el inicio y que la calidad es responsabilidad de todos. De cierta manera puede hablarse, de una democratización de la calidad.

Calidad como logro de un propósito

Este enfoque va más allá de los procesos y los productos o servicios. La calidad tiene sentido en relación con el propósito del producto o servicio, lo cual implica una definición funcional.

De modo que existe calidad en la medida en que un producto o un servicio se ajustan a las exigencias del cliente, es decir la dimensión más importante de la calidad es la funcionalidad. Por lo tanto un producto "perfecto" es totalmente inútil si no sirve para satisfacer la necesidad para la que fue creado.

En el contexto de la educación superior, el concepto de calidad, según los requerimientos del cliente, provoca varias interrogantes. Primero, ¿Quién es el cliente de la educación superior?; ¿Son clientes los estudiantes o el Estado que aporta recursos; los

empresarios o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Qué son los estudiantes?, ¿Son clientes, productos o ambos? O quizás se debería hablar de los estudiantes como "consumidores" de la educación, pues son ellos quienes ingresan al sistema, "sufren" el proceso y emergen "educados".

Calidad como relación costo-valor

Ésta posición es mantenida por algunos gobiernos, cuando exigen a las universidades que justifiquen los costos (inversiones y de operación). La idea de eficiencia económica está en la base de esta noción, pues incluye como eje central el mecanismo de "accountability" (rendición de cuentas) al público contribuyente de los sistemas públicos.

La efectividad, desde esta perspectiva, es considerada en términos de mecanismos de control (auditorías de calidad), resultados cuantificables (indicadores de desempeño) y evaluaciones de la enseñanza y de la investigación.

La idea no es utilizar los recursos para mejorar una calidad mediocre, sino que retirar los recursos del desempeño mediocre y estimular la búsqueda de lo mejor.

El individualismo económico, bajo la forma de fuerzas de mercado y la competencia, apuntalan este enfoque, puesto que en una situación de competitividad la misión de las instituciones determinadas por el "nicho" en el mercado conduce, inevitablemente, a la noción de "valor por dinero".

Aquellos que creen en esta idea esperan enrolar a más gente en educación superior con una mínima inversión disminuyendo así el costo - efectividad y aumentando la competencia por recursos y buenos estudiantes.

Calidad como transformación

Esta noción se basa en el "cambio cualitativo", cuestiona la idea de calidad centrada en el producto, pues considera que la calidad radica, por un lado, en desarrollar las

capacidades del consumidor (estudiante) y, por otro, en posibilitarle para influir en su propia transformación.

En el primer caso, el "valor agregado" es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes. En el segundo, supone una implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan su transformación que, a la vez, proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades para participar en la vida profesional.

Esta idea de calidad como transformación cuestiona la relevancia del enfoque de calidad centrado en el producto a la educación superior, dado que la educación no es un servicio para un cliente, sino que un proceso continuo de transformación del participante, sea estudiante o investigador.

Por ende esto lleva a dos conceptos de calidad transformacional en educación: el enriquecimiento del consumidor y el reforzamiento del consumidor.

Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y presumiblemente lo enriquece. Para (Astin, 1991) esta noción de "valor agregado" otorga un sentido sumativo a este enriquecimiento, pues el "valor agregado" es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional enriquezca el conocimiento, las habilidades y destrezas de los estudiantes.

Por lo tanto, una institución de alta calidad es aquella que en gran medida, enriquece a sus estudiantes. De modo que la determinación del valor agregado depende de la metodología y lo que se define como valor.

Cuando se mide el "valor agregado" se obtiene un indicador cuantificable de "valor agregado", pero se ignora la naturaleza de la transformación cualitativa.

El segundo elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder que se da al alumno, lo cual implica, según Harvey y Green (1993), otorgar poder a los estudiantes para influir en su propia transformación. Ello permite involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación.

En este sentido, el autor sostiene que, el que aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje. Además, el proceso de transformación provee la oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones.

Algunas maneras de otorgar poder a los estudiantes y hacerlos protagonistas de su propia transformación son: la evaluación de la docencia de los estudiantes, la selección de algunas actividades curriculares como cursos de libre elección o estudio dirigido, la utilización de contratos de aprendizaje y el desarrollo de pensamiento creativo. Esto requiere que el joven sea tratado como actor intelectual y no como un simple receptor de información.

El otorgar poder al estudiante implica transformar la habilidad conceptual y la conciencia del alumno, lo cual conlleva un grado de amenaza para el docente, puesto que, como señalan Harley y Burrows (1992) citado por Tünnermann, C. (1996), provoca no sólo la pérdida de control sobre la organización estructural de la actividad académica, sino de los procesos intelectuales.

El investir de poder a los estudiantes equivale a involucrar al consumidor en fijar estándares, y la calidad es juzgada en términos de la democratización del proceso y no solamente del resultado.

Desde otro ángulo, es posible afirmar que el dotar de poder al estudiante, junto con la noción de "valor agregado", se acerca a la definición de excelencia que se dio antes, es decir hacer las cosas bien, puesto que una institución excelente es aquella que tiene el mayor impacto o agrega el mayor valor al desarrollo personal e intelectual de la estudiantes (Astín, 1991).

Lo antes expuesto nos permite señalar que calidad es un concepto filosófico, sus definiciones varían y, en cierta forma reflejan diferentes perspectivas del individuo y la sociedad.

En una sociedad democrática, donde debe existir espacio para que mucha gente piense distinto, no hay una única y correcta definición de calidad y, es un concepto relativo que depende del individuo que lo utilice. Por eso, es posible que sea definido según un abanico de cualidades. No obstante, se podría tratar de definir los criterios que cada actor interesado utiliza cuando juzga la calidad de una institución.

Este enfoque pragmático llama a establecer un conjunto de criterios que reflejen aspectos de calidad de sentido común y busque formas convenientes para cuantificar dicha calidad sin que estas formas se conviertan en fines.

Disponer de un conjunto de criterios desde la perspectiva de distintos grupos y no sustentar una definición unívoca de calidad puede ofrecer una solución práctica a un asunto filosófico altamente complejo, no porque se carezca de una teoría subyacente, sino porque diferentes grupos tienen el derecho de ostentar distintas perspectivas. Es decir, que es perfectamente legítimo que las autoridades gubernamentales demanden eficiencia en los recursos invertidos, que los estudiantes exijan excelencia, que los empleadores esperen un producto con aptitud para un propósito y que la comunidad en general considere que en la educación superior debe haber calidad total.

Por consiguiente, consideramos que este enfoque es adecuado puesto que involucra las cinco concepciones analizadas.

1.1.3.- Modelos de Calidad

Para enfrentarnos a la difícil tarea de abordar la calidad de la educación se nos presentan dos opciones: se puede diseñar un modelo de calidad propio o se puede optar por acomodar a la realidad un modelo determinado.

Un modelo es una representación esquemática de la realidad, a menor escala y representando sus características básicas. En calidad los modelos sirven, antes que nada, para evaluar el nivel de calidad de un centro educativo, de una organización o de algún tipo de entidad, que decide homologarse y presentar a la sociedad sus logros.

La definición del modelo teórico de calidad puede representar un intento de aproximarnos a un determinado paradigma ideológico conceptual: a tal efecto, nosotros optamos por el de calidad total, asumiéndola como mejora continua. Sin embargo, aunque la opción paradigmática se centra en la calidad total debemos hacer algunas acotaciones particulares por el hecho de tratarse de un ámbito educativo:

- Abarca todas las actividades
- Es responsabilidad (involucrar) de todas las personas
- Ha de realizarse en todo momento
- Incluye todos los aspectos de la vida de la unidad académica.

Al suscribirnos al paradigma de la calidad total consideramos necesario reflexionar sobre los modelos ya configurados. En este sentido, y aunque concebidos inicialmente para empresas productivas, cabe mencionar los modelos de Deming, Baldrige, EFQM; posteriormente han sido objeto de acomodaciones aplicables al campo educativo.

Muchos autores, entre ellos López Mojarro (1999), López Rupérez (1998), Álvarez (1998), Apodaca y Lobato (1998); están de acuerdo en señalar que la solución definitiva de los problemas educativos está en los modelos de calidad, pero es importante tener en cuenta

que los modelos pueden variar, que cada centro puede lograr elaborar su propio modelo, incluyendo sus criterios científicos y sistemáticos para adaptarlo a sus peculiaridades.

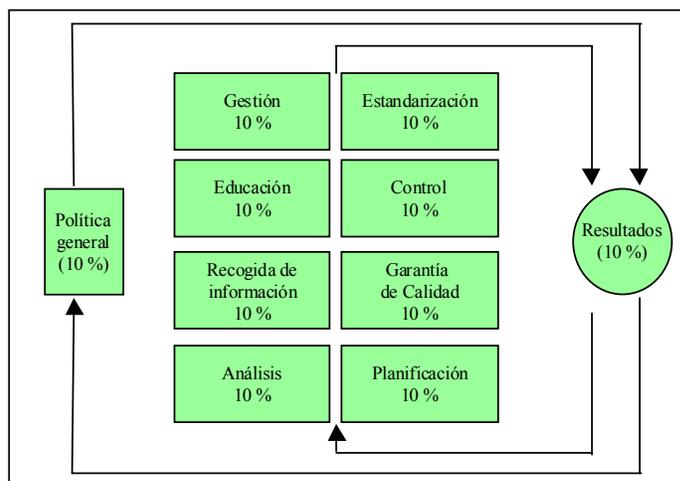
La ventaja de usar los modelos establecidos es clara si lo que se pretende es optar por una cultura de calidad que se convierta en parte integral de la vida del centro educativo y sea asumida e internalizada por cada uno de sus miembros.

Son muchos los autores que han orientado sus trabajos basados en los modelos de calidad, algunos de ellos realizaron aportes valiosos que constituyen referencias importantes para nuestro estudio, entre ellos: Santos Guerra (1990), Gairín (1999), Gento (1998), Astolfi (1999), Cantón (2001), Alvarez (1998), López (1999).

Modelo de Deming:

Este modelo se estableció inicialmente con el fin de promover el control estadístico de calidad en las empresas. Busca la implicación general de todos los niveles de la organización, desde la dirección general hasta los puestos más inferiores; aún cuando se basa en el control estadístico de la calidad, concede más relevancia a los procesos que a los resultados.

**Figura N° 3:
Modelo Deming de la calidad**



Fuente: Cantón (2001, 97)

Edwards Deming enseñó la calidad a los japoneses y estableció una secuencia de acciones en torno a catorce principios. Sintetizando así un modelo operativo de gestión de calidad que proporciona una base teórica de planificación de la calidad.

La base es el firme propósito de mejora como filosofía. Para Deming es importante depender de la autoevaluación en lugar de la inspección, la implicación y el compromiso de todos en la mejora de la institución. Como premisas básicas destacan la previsión de los fallos o de los errores, la revisión del trabajo y la estandarización o generación de los buenos resultados obtenidos.

La secuencia de estos principios, el llamado reloj de Deming, muestra los pasos y la forma de llevar a cabo en la práctica el modelo. Lo importante es su carácter recurrente que unido al llamado ciclo de Deming (plan-do-check-act) determina una espiral inacabada y unida de ciclos continuados de mejora, a la vez que un aseguramiento de la calidad conseguida.

Cabe destacar que en este modelo todos los criterios tienen el mismo peso, mientras en los demás, el peso está ponderado por criterios en función de procesos y resultados. Según Cantón (2001) Lo más importante del modelo es una filosofía basada en kaizen (pequeñas mejoras continuadas) y no en kairyo (una gran mejora que ocurre una sola vez).

Aplicación en el ámbito educativo: Fue en la década de los ochenta cuando se inicia la penetración del modelo en el ámbito educativo, fue asumido por diversas iniciativas, primero en Estados Unidos y posteriormente en el Reino Unido.

En este sentido Greenwood y Gaunt (1994) citados por Gento (1998) señalan que en casos en los que profesores en sus clases o instituciones educativas en su conjunto han

aplicaron este modelo de calidad se puso de manifiesto la posibilidad de promover y lograr el progreso continuo en el funcionamiento del centro y en el rendimiento de alumnos, tanto en grupos como individualmente.

Kaufman y Zahn (1993) han realizado una acomodación para su aplicación en las instituciones educativas:

1. Crear la constancia del propósito para el mejoramiento del producto y el servicio. Ha de ser preocupación del centro el rendimiento y el éxito de los alumnos dentro y fuera del aula.
2. Crear una nueva filosofía. Se debe avanzar hacia un modelo centrado en el estudiante, en los contenidos, etc.
3. Abandonar la dependencia de la inspección permanente para el logro de la Calidad. Se debe evolucionar hacia la autoevaluación y hacia el aprendizaje de acuerdo con el propio ritmo, basándose en la meta general del éxito dentro y fuera del centro educativo.
4. Cesar la práctica de reconocer solo el rendimiento individual del estudiante en clase.
5. Mejorar constantemente el sistema de enseñanza, aprendizaje, orientación educativa y servicio de apoyo del centro.
6. Establecer la formación en el ejercicio. Cada uno debe aprender constantemente de su propio trabajo, de sus resultados y de nuevas investigaciones.
7. Institucionalizar el liderazgo, que sustituirá los niveles jerárquicos de formación y supervisión.
8. Desterrar el miedo, con el fin de que todos y cada uno puedan contribuir al éxito de la institución.
9. Romper barreras entre clases, niveles, especialidades, centros educativos, departamentos y niveles de gestión.
10. Eliminar exhortaciones y objetivos numéricos de responsabilidad individual que puedan crear relaciones de oposición y competitividad.
11. Excluir cuotas o estándares y gestión por objetivos.

12. Remover las barreras que impiden a los educadores, directivos y estudiantes disfrutar de su legítimo derecho a estar satisfechos de su rendimiento y de su contribución al desarrollo de sí mismos y de los demás.
13. Establecer un riguroso proceso de formación en ejercicio basado en los resultados y en el auto – desarrollo de todos los miembros de la institución.
14. Implicar a todos en el sistema de transformación para la mejora.

De lo anteriormente señalado podemos asumir que el modelo de calidad propuesto por Deming exige un cambio de la filosofía tradicional de gestión que debe ser asimilado y asumido por todos los miembros, ya que la de cada uno de ellos es clave para lograr la mejora continua de todos los procesos.

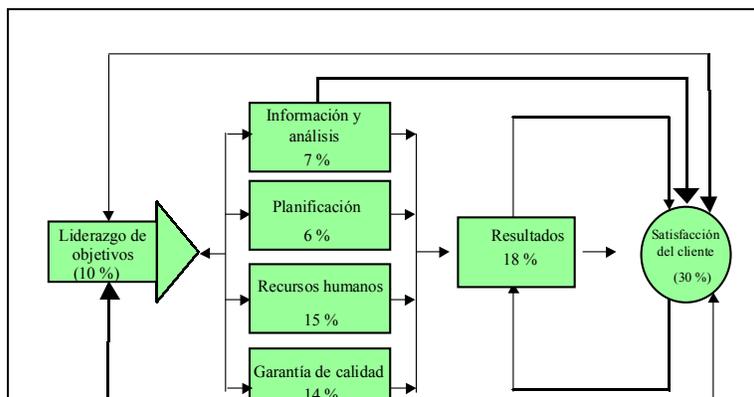
El Modelo Baldrige:

Este modelo presenta una complejidad mayor que el modelo de Deming, ya que establece diferentes ponderaciones porcentuales para distintas categorías estimativas. Además, fija como metas a conseguir, no tanto los resultados mismos, cuanto la satisfacción al cliente. Otra novedad la constituye la aparición de una nueva categoría, la cual es la del liderazgo de los directivos.

La valoración de la calidad según este modelo se realiza en torno a cuatro elementos principales, que se concretan en seis categorías, a cada una de las cuales se otorga una valoración.

En opinión de Cantón (2001) se trata de un modelo centrado en la satisfacción del cliente y en la implicación de todos los componentes del centro educativo como organización.

**Figura N° 4:
Modelo Baldrig de la calidad**

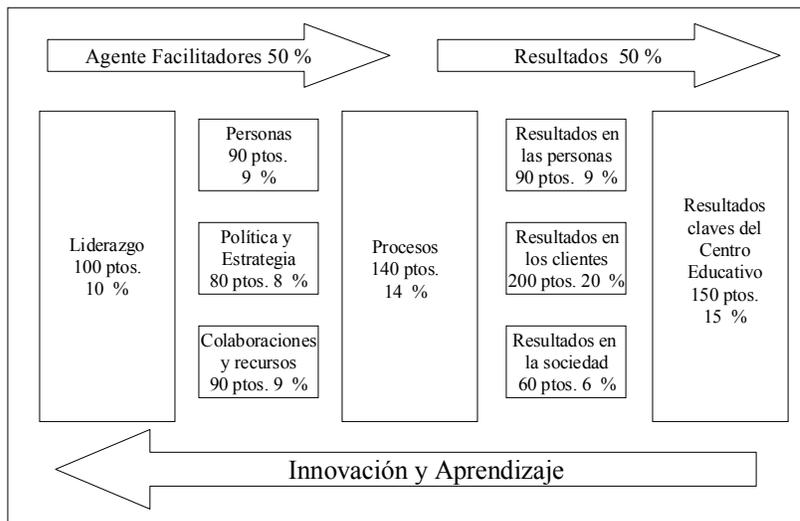


Fuente: Cantón (2001, 98)

El Modelo Europeo EFQM

La estructura del modelo europeo EFQM es dual, en un primer momento, con agentes facilitadores y resultados. Luego, cada uno de los nueve criterios se subdivide en varios subcriterios, varían en cada caso, y éstos en áreas que también son variables pero mientras que los subcriterios son inamovibles para el evaluador las áreas se pueden seleccionar y añadir en función de una mejor descripción de las realidades del centro, pero siempre que correspondan a los aspectos definidos en el subcriterio.

**Figura N° 5:
Modelo Europeo EFQM de Calidad**



Fuente: Cantón (2001, 82)

Álvarez (1998) resume los principales criterios que caracterizan este modelo:

Se refiere al “liderazgo” como el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables para guiar el centro educativo hacia la calidad. Se trata de reflejar cómo los que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo estimulan, apoyan y fomentan la gestión de calidad.

En cuanto a las “personas” se refiere a cómo utiliza el centro educativo el máximo potencial de su personal para mejorar continuamente. La calidad total pone el acento en las personas, ya que las considera el principal recurso de las organizaciones.

Las dos variables que más importancia tienen en este apartado son: la comunicación y la competencia y el reconocimiento y las recompensas.

Por su parte Alabart (1999) considera que la “política” define las orientaciones prioritarias, los grandes objetivos y la estrategia, la forma mediante la cual dichas orientaciones se asumen e impregnan las actuaciones de la organización en cualquier nivel.

Este criterio asume la misión, visión, valores y dirección estratégica del centro y la forma en que éstos se implantan en el centro educativo.

La colaboración y recursos se orientan a la capacidad del centro educativo para conseguir, gestionar, utilizar y conservar sus recursos. Los recursos y colaboraciones son las aportaciones materiales y humanas que puedan llegar al centro educativo para cumplir mejor sus funciones. Se trata de saber cómo el centro educativo actúa para mejorar continuamente el nivel de colaboraciones y recursos.

Cantón (2001) se refiere a los procesos como cualquier actividad que se puede descomponer en previsión, realización y resultado. También es lo que el conjunto de actividades procesuales, concatenadas que añaden calor y sirven a una mejor educación al alumno y a una mejor prestación de los servicios, tanto docentes como complementarios.

En suma, es el modo como se planifican, realizan y resuelven las actividades del centro que generan valor añadido. Se trata de identificar redefinir, gestionar y revisar los procesos y cómo se corrigen sus desviaciones para asegurar la mejora continua del centro educativo.

El segundo bloque se refiere a los resultados, se inicia con los resultados en las personas, esta es una de las modificaciones que ha sufrido el modelo, antiguamente se refería a la satisfacción del cliente, del usuario. Se refiere a lo que en el centro educativo se consigue de satisfacción de los usuarios tanto internos como externos.

El primero de los criterios de este bloque se refiere a los resultados en las personas. Las aquí personas son las integrantes del centro educativo: profesores, personal no docente, estudiantes, personal administrativo. Abarcan la percepción que las personas del centro tienen de su propio centro educativo sobre el entorno del trabajo.

El segundo criterio son los resultados en los clientes, medidos a través de la satisfacción que estos muestran con el centro educativo: fundamentalmente el alumno y su familia, pero también las instituciones educativas y las empresas que reciben a los alumnos que salen del centro y, finalmente, la comunidad de la que forman parte.

El tercero se refiere a los resultados en la sociedad, se trata de saber el grado de impacto del centro educativo en el entorno y en la sociedad en general. Se entiende que este impacto afecta a los asuntos que no estén relacionados con las actividades primarias ni con sus obligaciones normales, ya que se contemplan en los dos criterios anteriores. Abarca la

capacidad del centro educativo para obtener resultados claves que estén en línea con lo que la sociedad demanda a este tipo de instituciones.

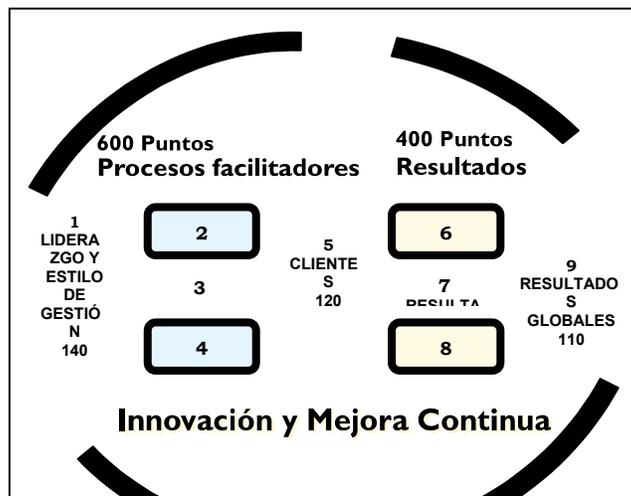
El último de los criterios son los resultados claves del centro educativo, referidos a lo que consigue el centro educativo en relación con la planificación y estrategia, en relación a la satisfacción y resultados de sus usuarios, familia, alumnos, y sociedad en general. Se entiende que son resultados claves los logros del centro educativo referidos a la gestión, al influjo social, a la mejora en general, ya sea a corto, largo o mediano plazo.

El Modelo Iberoamericano

Este modelo es considerado como un modelo de Excelencia en la Gestión, consta de nueve criterios; cinco facilitan la gestión y se agrupan en “Procesos Facilitadores”; y los otros cuatro son de “Resultados”.

Los “Procesos Facilitadores” cubren todo aquello que una organización hace y la forma en que lo hace. Los criterios “Resultados” cubren aquello que una organización consigue. Los “Resultados” son causados por la gestión realizada. Como puede apreciarse en la figura N° 6.

**Figura N° 6:
Modelo Iberoamericano de Calidad**



Fuente: Toranzos (2000, 17)

Existen cinco Procesos Facilitadores: 1.- Liderazgo y Estilo de Gestión, 2.- Política y Estrategia, 3.- Desarrollo de las Personas, 4.- Recursos y Asociados, y 5.- Clientes. Cada uno de los Procesos Facilitadores se halla dividido para su análisis en cuatro Subcriterios.

1.- Liderazgo y estilo de gestión (140 puntos):

Analiza cómo se desarrollan y se ponen en práctica la cultura y los valores necesarios para el éxito a largo plazo, mediante adecuados comportamientos y acciones de todos los líderes. Estudia cómo se desarrolla y se pone en práctica la estructura de la organización, el marco de los procesos y su sistema de gestión, necesarios para la eficaz ejecución de la política y la estrategia.

El liderazgo y estilo de gestión abarca diversos conceptos fundamentales que deben ser analizados, y que están representados por los siguientes Subcriterios:

- Los líderes demuestran visiblemente su compromiso con una cultura de Excelencia Empresarial
- Los líderes están implicados con personas de la propia organización o de fuera de la misma, para promover y desarrollar las necesidades y expectativas de los grupos de interés involucrados en la organización
- La estructura de la organización está desarrollada para sustentar la eficaz y eficiente aplicación de la política y la estrategia, en armonía con los valores y la cultura de la misma
- Los procesos se gestionan y se mejoran sistemáticamente

2.- Política y estrategia (100 puntos)

Analiza cómo la organización desarrolla su Misión y su Visión y las pone en práctica a través de una clara Estrategia orientada hacia los distintos agentes y personas con quien interactúa, y está apoyada con programas adecuados. Los subcriterios que los forman son:

- La Política y Estrategia está basada en las necesidades presentes y futuras y en las expectativas de los grupos de interés involucrados, orientándose hacia el mercado
- La Política y Estrategia está basada en información obtenida por mediciones del cumplimiento y por actividades relacionadas con la investigación y la creatividad
- La Política y Estrategia se desarrolla, evalúa, revisa y mejora
- Cómo se comunica la Política y la Estrategia

3.- Desarrollo de las personas (140 puntos)

Analiza cómo la organización desarrolla, conduce, y hace aflorar el pleno potencial de las personas, de forma individual, en equipo o de la organización en su conjunto, con el fin de contribuir a su eficaz y eficiente gestión. Los conforman los siguientes subcriterios:

- Las personas: planificación y mejora
- Desarrollo de la capacidad, conocimientos y desempeño del personal
- Comunicación y facultamiento de las personas
- Atención y reconocimiento a las personas

4.- Recursos y asociados (100 puntos)

Analiza cómo la organización gestiona sus recursos internos, por ejemplo: los financieros, de información, de conocimientos, tecnológicos, de propiedad intelectual, materiales y recursos externos, incluidas las asociaciones con proveedores, distribuidores, alianzas y órganos reguladores, con el fin de apoyar la eficiente y eficaz gestión de la misma. Abarca los subcriterios:

- Gestión de los recursos financieros

- Gestión de los recursos de información y conocimientos
- Gestión de los inmuebles, equipos, tecnología y materiales
- Gestión de los recursos externos, incluidos asociados

5.- Clientes (120 puntos)

Analiza cómo la organización diseña, desarrolla, produce y sirve productos y servicios, y cómo gestiona las relaciones, con el fin de satisfacer plenamente las necesidades y expectativas de sus clientes actuales y futuros. Los subcriterios que los integran son:

- Se identifican las necesidades y expectativas de los clientes respecto a productos y servicios
- Se diseñan y desarrollan productos y servicios
- Se fabrican, suministran y mantienen productos y servicios
- Se cultivan y mejoran las relaciones con los clientes

Por otra parte en el modelo existen cuatro Criterios de Resultados: 6.- Resultados de Clientes, 7.- Resultados del Desarrollo de las Personas, 8.- Resultados de Sociedad y 9.- Resultados Globales. Cada uno de estos Criterios tiene dos Subcriterios.

6.- Resultados de Clientes (110 puntos)

Lo que está consiguiendo la organización en relación con sus clientes externos

- Medidas de la Percepción
- Medidas del Desempeño

7.- Resultados del desarrollo de las personas (90 puntos)

Lo que está consiguiendo la organización en relación con el desarrollo de las personas

- Medidas de la Percepción

- Medidas del Desempeño

8.- *Resultados de sociedad (90 puntos)*

Lo que la organización está consiguiendo en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad local, nacional e internacional (según proceda)

- Medidas de la Percepción
- Medidas del Desempeño

9.- *Resultados globales (110 puntos)*

Lo que está consiguiendo la organización en relación con su proyectado desempeño, y en la satisfacción de las necesidades y expectativas de cuantos tienen un interés financiero o de otra índole en la misma.

- Medidas de la Percepción
- Medidas del Desempeño

1.1.4.- Herramientas de Calidad

Los avances tecnológicos se producen por la utilización de una serie de herramientas, son justamente las nuevas herramientas las que permiten el desarrollo tecnológico, lo facilitan y sistematiza. Según Parro (1996) citado por Cantón (2001) la tecnología avanza y crea nuevas herramientas de gestión muy variada. En tal sentido sugiere su adecuada denominación y clasificación.

En la actualidad la taxonomía de éstas herramientas ha sido abordada por varios autores, entre ellos: Galgano (1995), Gento (1998), Schargel (1997), Juran (1990), Cantón (2001), Villar (1999).

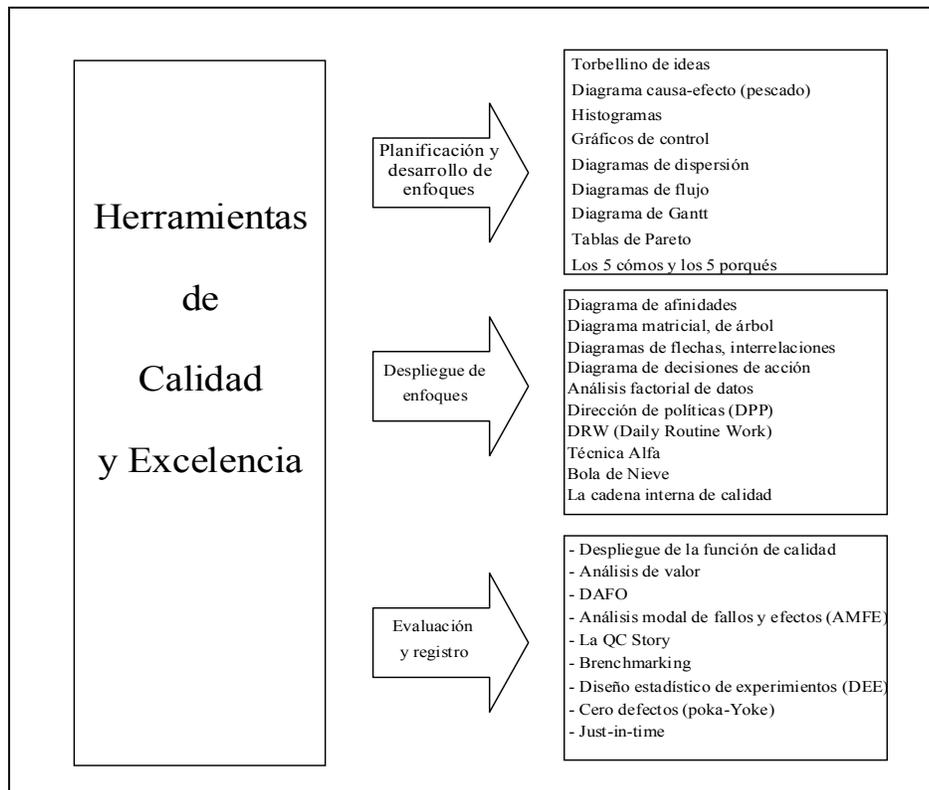
Consideramos que una clasificación útil sobre las herramientas de calidad es la presentada por Cantón (2001), en la cual presenta las herramientas separadas según

correspondan a las etapas de planificación y desarrollo, despliegue y evaluación, como se muestra en la figura N° 7.

La autora señala que la clasificación está influenciada por el ciclo de Deming: planificación, realización, comprobación, actuación. Sin embargo, destaca que el ciclo es común a cada uno de los pasos de la clasificación.

En este sentido, Álvarez (1998) sostiene que el ciclo Deming puede llegar a ser una importante herramienta que puede ser usado tanto para afectar el proceso de calidad en la función docente y administrativa, así como también en cualquiera de los subprocesos implícitos.

**Figura N° 7:
Clasificación de las herramientas de calidad**



Fuente: Cantón (2001, 140)

1.2.- De Calidad en la Educación Superior

1.2.1.- La Calidad de la educación universitaria

La Calidad de la educación Universitaria exige, en primer lugar, hacer la acotación sobre el uso indiscriminadamente del término para justificar cualquier decisión: reformas e innovaciones universitarias, proyectos de investigación, conferencias y congresos científicos y profesionales.

Todas estas actividades y otras muchas se colocan bajo el gran paraguas de la calidad, porque obviamente nadie puede objetar a la calidad como objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción.

La calidad se atribuye a la acción de los factores cualitativos, es decir, de aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente, o presentan serias dificultades a la cuantificación. Estos elementos están relacionados fundamentalmente con los procesos que determinan la llamada Eficacia Interna del Sistema o Calidad de la Educación.

En este sentido Carr (1998) sostiene que recientemente la calidad de la educación superior ha sido abordada como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación universitaria, en opinión del autor, ésta aparece como reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficacia y productividad y se vincula a las características, consideradas cualitativas, de los procesos y productos de la Universidad.

Sin embargo, dado que hoy la educación superior no sólo preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, directivos y gestores universitarios) y a los gobiernos y sus agencias, sino también a los empresarios y empleadores que consideran a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico, se ponen de manifiesto nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo-efectividad y costo-beneficio.

1.2.2.- La necesidad de mejora continua de la Calidad de la educación

La preocupación por la calidad, eficiencia, productividad y competitividad, que existe hoy en día en las universidades, tanto en el ámbito mundial como local, es el resultado de cambios internos y externos que las han afectado, fundamentalmente en los últimos 20 años. Entre los elementos que caracterizan este nuevo entorno se encuentran: la diferenciación Institucional, el crecimiento acelerado de la matrícula, la restricción de recursos, entre otros.

En Venezuela casi el total del financiamiento de las instituciones de educación superior proviene de fuentes gubernamentales. Por otra parte, los recursos públicos destinados a la educación superior han bajado sistemáticamente, en parte por la crisis económica que afecta al país y en parte debido a la competencia por recursos con otros segmentos del sistema educacional y de la sociedad como un todo.

Sobre esta situación Brünner, (1990) sostiene que la educación superior de calidad se vuelve cada vez más costosa y el Estado necesita asegurarse de que los recursos que invierte en ella son empleados con eficiencia, en vista de objetivos relevantes para el desarrollo del país y con la garantía de que los beneficios sociales de dicha inversión justifican gastarlos en este sector y no en otros, igualmente apremiados por la escasez, como la educación primaria, la salud, los subsidios a las familias más pobres, etc.

Los cambios y transformaciones del entorno de la educación superior repercuten de manera directa en los sistemas de gestión, dirección y organización de las instituciones de educación superior.

1.3.- La evaluación de la calidad de la educación

1.3.1.- Conceptos previos sobre la evaluación

Sin duda, el elemento del proceso educativo que más atención ha recibido en la educación universitaria es el de la evaluación de la enseñanza, puesto que la evaluación se ha considerado el principal instrumento para la mejora de la calidad de ésta.

La evaluación se considera como un proceso que provoca la comprensión del proceso educativo, aporta datos, posibilidades interpretativas y favorece la reflexión institucional que conduce a decisiones participativas que atienden a los problemas educativos.

Villar (1994) se refiere a la evaluación como un proceso complejo, que requiere vertebración y reflexión coordinada para que pueda atender a la variedad de situaciones que confluye en el proceso educativo y aporte soluciones a las necesidades que de él se derivan.

Sin embargo, con frecuencia las discusiones sobre la pertinencia o la utilidad de los procesos de evaluación en el ámbito del sistema educativo se basan en un conjunto de significados que simultáneamente le son atribuidos a la evaluación y en ello se origina la consecuente disparidad de criterios.

Para Castejón (1991) la evaluación consiste en determinar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos y se han utilizado los medios más adecuados para ello. Por su parte, Toranzos (2000) sostiene que la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo.

La evaluación así aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes.

Las formas de entender la evaluación se relaciona con distintas corrientes educativas; su diversidad ocupa un lugar importante en el debate educativo. Al respecto, Glazman (2001) señala tres posiciones claramente definidas: la primera, defendida por autores como Fermín y Taba, plantea la evaluación como un proceso destinado a valorar el logro de objetivos previamente definidos.

La segunda posición sobre la evaluación hace hincapié en el carácter científico de la recolección de datos que permite determinar el grado en que una actividad alcanza el efecto deseado. Ésta posición es defendida por autores como Suchman e insiste en la necesidad de sistematizar los procedimientos para obtener información y para valorar los resultados.

La tercera posición, defendida por Worthen y Sanders concibe la evaluación como un proceso de emisión de juicios profesionales, obtenidos como resultado del examen de una situación o proceso.

Otro aspecto importante referido a la evaluación es su distinción con el proceso de medición, ya que no es lo mismo medir que evaluar. En este sentido Cardona resume las principales diferencias entre estos procesos. Como puede apreciarse en el cuadro N° 2 la evaluación es algo más la medición. Evaluar es medir, valorar y tomar decisiones para mejorar.

Cuadro N° 2
Diferencias entre Evaluación y Medición

MEDICIÓN	EVALUACIÓN
Es un juicio de valor absoluto	Es un juicio de valor relativo
Es un momento estanco, no procesual	Equivale a un proceder dinámico
Está subsumida en la evaluación	subsume la medición, teniendo más extensión
La medición no implica evaluación	Evaluar implica entre otras cosas medir
Constituye solo un medio para valorar	La evaluación es la misma valoración
Es simplemente, una obtención de datos	Compara datos con unos resultados previstos.

Fuente: Cardona (1994) en Cantón (2001 p. 287)

1.3.2.- Modelos de evaluación

Los requerimientos de calidad aplicados a un proceso de educación implican no sólo identificar y comprender el comportamiento de las variables que inciden en este proceso sino que también determinar el nivel mínimo de calidad necesarios para garantizar una educación superior eficaz y eficiente, y por otro la continuidad y desarrollo de la Institución.

El nivel de calidad es un concepto que puede ser medido y evaluado "per se" (normativo) o en términos relativos: comparación con pares, percepción de los usuarios e interesados, etc.

Otro tema relevante es definir qué es más importante: alcanzar un cierto nivel de calidad o evolucionar en un contexto dinámico.

Estos conceptos relativos, intangibles y muchas veces subjetivos, no permiten una evaluación concreta y/o absoluta, lo que obliga al diseño de mecanismos de control diferentes. El resultado de ello es la creación de "indicadores" que permiten relacionar funcionamiento, recursos y resultados respecto a actividades, eventos, procesos, unidades organizacionales y otros componentes de la institución.

Las universidades pueden y deben tener más calidad pero, además, necesitan tener evidencias de ello para justificar ante quienes les proporcionan recursos (sean éstos las autoridades estatales o sus usuarios), que sus aportes están siendo bien utilizados.

La evaluación de la enseñanza en instituciones de educación superior debe constituir un valioso instrumento que proporcione elementos de juicio para analizar a fondo los procesos educativos, convirtiéndose en un proceso que arroje información para promover y asegurar la mayor calidad, eficiencia, productividad y pertinencia de las acciones y resultados de la docencia.

Desde la década de los años 70 se ha propuesto la utilización de indicadores para definir de una manera objetiva la calidad, eficiencia y productividad de la educación superior y como un mecanismo a través del cual las instituciones pudieran dar cuenta del cumplimiento de su responsabilidad educativa (accountability).

Desde la óptica de la evaluación se han buscado diferentes definiciones para el término "indicador". Es así como en un trabajo realizado por OCDE (1991), se define indicador como "un valor numérico utilizado para medir algo difícil de cuantificar".

Por su parte De Miguel (1991) define este término como un instrumento que es utilizado para medir, comparar, dar seguimiento y apoyar el avance de resultados y representan medidas sobre aspectos que no son directamente mensurables.

Sin embargo, la realidad de un sistema educativo es enormemente compleja, por lo que ningún indicador particular podría abarcarla en su globalidad. Particularmente en el ámbito de la docencia en Educación Superior, la complejidad se refiere a qué tipo de evaluación resulta más adecuada, dada la naturaleza del objeto de estudio que constituye la calidad y productividad de dichas instituciones. Para intentarlo se necesitan muchos indicadores, que en conjunto cubran sus múltiples dimensiones.

Es fácil contar con información sobre el número de docentes, el de alumnos o el de libros en la biblioteca, y construir indicadores como el de alumnos por docente o el de libros por alumno. Sin embargo, no se cuenta habitualmente con información suficiente para evaluar aspectos más complejos, pero esenciales si se quiere tener una visión completa de la calidad, tales como el grado en que se logran efectivamente los objetivos curriculares, tanto en el dominio cognoscitivo como, con mayor dificultad aún, en el afectivo.

Los indicadores tienen el atractivo de su claridad pero su limitante radica en que no es posible traducir, con precisión, las complejidades del proceso de interacción que se da en la docencia a términos numéricos. Es por esta razón, solamente se proponen indicadores de evaluación de la calidad y de la productividad para algunas áreas, ya que en otras, por su fuerte contenido subjetivo, no es posible establecer indicadores y menos aún estándares.

1.3.3.- El proceso de autoevaluación o evaluación interna

El proceso de evaluación en una institución educativa, puede utilizarse como diagnóstico para introducir los procesos de mejoras, de modo que permita conocer el estado de la cuestión para decidir posteriormente los aspectos que se deben mejorar. En este sentido la evaluación puede ser interna y externa.

En la autoevaluación se trata de análisis evaluativos internos, promovidos, controlados, y autorregulados por la propia institución, aunque posteriormente pueda tener usos externos. Escudero (1993) sostiene que esta modalidad de evaluación constituye un elemento central desde el que se articulan el resto de las acciones del proceso de evaluación.

Los procesos de autoevaluación se presentan de diversas modalidades según los casos y las situaciones. Sin embargo, existen algunos aspectos que suelen ser tratados en la mayoría de ellos. Escudero (2002) señala algunos ejemplos, entre los que se destacan los modelos de Chambers (1984), Jamieson (1988), Vroeijenstijn (1995).

Este mismo autor señala que la autoevaluación debe plantearse con tres objetivos básicos:

1. La estimulación del control de la calidad interna, a través del análisis de las propias debilidades y fortalezas.
2. La preparación interna para la revisión interna.
3. la provisión de información básica para el análisis externo.

Los beneficios de la evaluación interna son resaltados por varios autores, entre ellos Bauer (1988), Trithschler (1981), en Escudero (2002); todos coinciden en señalar entre sus principales ventajas:

- Facilitan el seguimiento continuo de los problemas y de sus posibles soluciones.
- Desactivan las resistencias a la evaluación externa.
- Conducen a la pluralidad de valores y jerarquías, dificultando las acciones de abuso de poder dentro de la institución.
- Estimula a los miembros de la institución hacia el conocimiento de sus problemas y de sus potenciales soluciones.
- Facilitan las iniciativas desde distintos niveles de la institución y no solamente desde sus máximos responsables.

- Mayor aceptación por los evaluados que otros procedimientos de evaluación.

Un aporte importante en cuanto los procedimientos de autoevaluación ha tenido lugar en los planes de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas, promovidos y coordinados desde el Consejo de Universidades y en los que participan la mayor parte de las universidades españolas.

1.4.- El aseguramiento de la calidad (plan de mejora)

Toranzos (2000) se refiere a un sistema de aseguramiento de la calidad como una serie de procesos de tipo preventivo, basados en estándares que promueven una buena gestión administrativa y posibilitan que las cosas se hagan de la mejor manera posible, desde la primera oportunidad, para lograr la satisfacción de clientes internos (profesores, estudiantes) y externos (padres de familia, empresas, entidades gubernamentales, sociedad en general).

Por su parte Cantón (2001) señala que el aseguramiento de la calidad consiste en tener y seguir un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas, implantadas dentro del sistema de calidad de la organización. Dicha autora sostiene que las acciones deben ser demostrables, para proporcionar la confianza adecuada todos los miembros involucrados de que se cumplen con los requisitos del sistema de calidad.

De esta manera se logra garantizar el correcto funcionamiento del sistema y el logro de los objetivos propuestos; establecer, documentar, implementar y mantener un sistema de gestión de la calidad y mejorar continuamente su eficacia. Para ellos las instituciones deben:

- Identificar los procesos necesarios para el sistema de gestión de la calidad y su aplicación a lo largo de la organización,
- Determinar la secuencia e interacción de estos procesos,
- Determinar los criterios y métodos requeridos para asegurar que el funcionamiento y el control de los procesos son efectivos

- Asegurar la disponibilidad de recursos e información necesarios para apoyar el funcionamiento y el seguimiento de los procesos.
- Medir, realizar el seguimiento y analizar estos procesos, e implementar las acciones necesarias para alcanzar los resultados previstos y la mejora continua de estos procesos.