



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**EVALUACIÓN DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA. EL CASO DE
LA FACULTAD DE TECNOLOGÍA Y CIENCIAS APLICADAS DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA (ARGENTINA)**

Doctoranda: **Catalina Clotilde del Valle Lobo**

Directora: **Dra. María Teresa Pozo Llorente**

GRANADA, Diciembre2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Catalina Clotilde del Valle Lobo
ISBN: 978-84-1306-118-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/54935>

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE
INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN**



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Dña. Ma Teresa Pozo Llorente doctora en Ciencias de la Educación y profesora titular en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, en calidad de directora de la Tesis Doctoral que presenta la Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, *Dña. Catalina Clotilde del Valle Lobo*, bajo el título: *Evaluación de la calidad universitaria. El caso de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional de Catamarca (Argentina)*,

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales necesarios para su lectura y defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarla, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Granada, 6 de noviembre de 2017

Fdo. Prof. Dra. Ma Teresa Pozo Llorente

A Ciro, Lucas, Martín y Paula

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han contribuido para que esta Tesis llegue a su culminación, varios compañeros de rutas me han alentado, acompañado y sobre todo han confiado en mi crecimiento. A todos ellos, infinitamente **GRACIAS**.

Gracias a mi familia: Ciro, Lucas y Martín, incondicionales siempre en su entrega, paciencia y apoyo, decisivo en los momentos difíciles que me ha tocado vivir durante el desarrollo de la investigación.

Un especial reconocimiento al Ingeniero Sergio Gallina y Clarita Antún por la confianza brindada y a todos los integrantes de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la UNCa.

Agradezco profundamente la tarea de la Directora de Tesis, Dña. **Ma Teresa Pozo Llorente**, por su acompañamiento magistral, su plena disposición y ayuda. No existió tiempo ni distancias para brindarme su generosa experiencia, su estímulo y ánimo continuo. Destaco su paciencia en la corrección, su minuciosidad para que cada idea sea expresada de la mejor manera posible

El acompañamiento del Tutor Dr. José Gutiérrez Pérez clave en mi proceso formativo.

Mis respetos a la Universidad de Granada, a la Facultad de Ciencias de la Educación y a la ciudad de Granada que me han acogido cálidamente.

A los confiaron en mis posibilidades un profundo agradecimiento.

Muchas Gracias

ÍNDICE

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA. EL CASO DE LA FACULTAD DE TECNOLOGÍA Y CIENCIAS APLICADAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA (ARGENTINA)

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	11
RESUMEN	14
INTRODUCCIÓN	15
1. JUSTIFICACIÓN	16
2. EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO	20
3. INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	21
4. TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	23
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	24
I. CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR	25
I.1. Calidad: concepto y evolución	25
I.2. Calidad en el ámbito empresarial	27
I.3. Calidad en el ámbito de la educación	30
II. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR	34
II. 1. Evaluación: evolución conceptual y práctica	34
II. 2. Evaluación de la calidad en Educación Superior: Prácticas evaluativas y modelos	44
II. 3. Evaluación institucional en diferentes contextos de Educación Superior	51
II. 3.1. La evaluación institucional en el EEES	53
II. 3.2. La evaluación institucional en el contexto Latinoamericano	57
II. 3.3. La evaluación institucional en el contexto argentino	60
III. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA	64
III.1. Descripción de la Universidad Nacional de Catamarca	64
III.2. Calidad en la Universidad Nacional de Catamarca	76
III.3. Evaluación institucional en la FtyCA	79

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO.....	85
IV.1. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	86
IV.1.1. La investigación Evaluativa	86
IV.2. Aportaciones a la evaluación institucional desde la investigación en Latinoamérica	88
IV.3. Fases del Estudio	93
IV.4. Estrategias y procedimientos de recogida de información y criterios de calidad	95
IV.4.1. Entrevistas (Fase I)	95
IV.4.2. Grupo de Discusión (Fase I)	120
IV.4.3. - Análisis documental (Fase II)	108
IV.4.4. Lista de Control (Fase II)	112
IV.4.5. Consulta Delphi (Fase III)	116
IV.4.6 Cuestionarios de Percepción de Criterios de Calidad a Docentes, Gestores y Administrativos y a Estudiantes (CPCCDGA y CPCCE) (Fase III)	120
IV.5. Características de las fuentes de información	125
IV. 5.1. Informantes claves en la entrevista (Fase I)	125
IV.5.2. Participantes del Grupo de Discusión (Fase I).....	125
IV.5.3. Información documental (Fase II)	125
IV.5.4. Escenario de observación sobre el que se aplica la Lista de Control (Fase III)	125
IV.5.5. Participantes en la Consulta Delphi (Fase III).....	127
IV.5.6. Muestra de participantes en los Cuestionario CPCC. Cuestionarios de Percepción de Criterios de Calidad a docentes, gestores y administrativos y a estudiantes (CPCCDGA y CPCCE) (Fase III).....	129
IV. 6. Criterios de calidad de las estrategias de recogida de información	130
TERCERA PARTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	133
V.1. Procedimiento de análisis y discusión de la información recogida en la entrevista y en el Grupo de Discusión (Fase I)	134
V. 1.1. Procedimiento de análisis	134
V. 1.2. Análisis y discusión de resultados de la información recogida a través de las entrevistas	141
V. 1. 3. Análisis y discusión de resultados de la información recogida a través del Grupo de Discusión	150
V.2. Procedimiento de análisis y discusión de la información documental (Fase II).....	156

V.3. Procedimiento de análisis y discusión de la información recogida en la Lista de Control (Fase II)	164
V.4. Procedimiento de análisis y discusión de la información recogida en la Consulta Delphi (Fase III)	173
V.5. Técnicas de análisis y discusión de la información recogida en los cuestionarios de Percepción de los Criterios de Calidad a docentes, gestores y administrativos y estudiantes (CPCCDGA y CPCCCE). (Fase III)	211
CUARTA PARTE: CONCLUSIONES	218
VI.1. Conclusiones por objetivos:	219
VI.1.1. Respecto a las vivencias, percepciones, preocupaciones y contradicciones de los distintos agentes que integran la comunidad universitaria en relación a los procesos institucionales para garantizar la calidad en la universidad catamarqueña sobre la acreditación y el proceso evaluativo.....	219
VI.1.2. Respecto a la contribución del proceso de acreditación de la FTyCA y sus resultados a la generación de una cultura evaluativa en la comunidad universitaria catamarqueña.	222
VI.1.3. Respecto a los indicadores de calidad de las titulaciones y la percepción que de su logro tiene la comunidad universitaria de Catamarca	229
VI.1.4. Respecto a las directrices que marcan el proceso a seguir en el establecimiento de un sistema interno de aseguramiento de la calidad en la Universidad Nacional de Catamarca.....	230
VI.2. CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO Y SU PROSPECTIVA	231
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
ÍNDICE DE GRÁFICOS, FOTOS Y FIGURAS	244
INDICE DE TABLAS	245
GLOSARIO	247
ANEXOS	249
ANEXO 1: Protocolo de entrevista semiestructurada en profundidad (Fase I)	249
ANEXO 2: Protocolo del Grupo de Discusión (Fase I)	251
ANEXO 3: Parrilla de categorías - Información documental (Fase II)	252
ANEXO 4: Lista de control (Fase II).....	255
ANEXO 5: Cuestionarios usados en la Consulta Delphi	256
ANEXO 6: Cuestionario de percepción criterios de calidad (CPCC) (Fase III)	261

RESUMEN

Los procesos evaluativos institucionales en Educación Superior, tales como la acreditación, implican para las universidades una “*puesta a punto*” obligándolas a la incorporación de procedimientos que aseguren la recogida y análisis de información para la toma de decisiones sobre diferentes aspectos objeto de evaluación. Estos procedimientos pueden tener un carácter provisional y desaparecer una vez terminada la evaluación, o instalarse como procedimientos permanentes que calan en la gestión y en el quehacer universitario cotidiano. Esta investigación se centra en la evaluación del proceso de acreditación de los títulos de Ingeniería de Minas y Geología de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas (FTyCA) de la Universidad de Catamarca (UNCa) en Argentina.

El objetivo general de este estudio es avanzar en el diseño de un sistema interno de aseguramiento de la calidad de las titulaciones en Ingeniería en Minas y Geología impartidas en la FTyCA de la UNCa, facilitando así el establecimiento de una cultura evaluativa. Explorar las preocupaciones de los agentes que integran la comunidad universitaria respecto a los procesos evaluativos institucionales, analizar si estos procesos han contribuido a la generación de una cultura evaluativa, consensuar unos indicadores de calidad de las titulaciones y definir unas directrices que marquen el proceso a seguir en el establecimiento de un sistema interno de aseguramiento de la calidad de las titulaciones en la Universidad Nacional de Catamarca han sido algunos de los objetivos específicos que han guiado este trabajo.

La entrevista, el grupo de discusión, el método Delphi, el análisis documental y el cuestionario han sido las estrategias de recogida de información utilizadas.

El estudio ha permitido ratificar que la credibilidad y la confianza de la comunidad universitaria en estos procesos evaluativos es lo que determinará el avance o no hacia una cultura evaluativa. Así pues, el cómo las universidades gestionen la calidad constituye un elemento clave que determina la consolidación o no en una universidad de una cultura de la evaluación y ha caracterizado el escenario ideal para la implantación de sistemas internos de aseguramiento de la calidad.

INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

En la década de los 90 la calidad se convierte en un tema recurrente en la Educación Superior y una preocupación constante en los sistemas educativos mundiales; pocos conceptos se utilizan en nuestro tiempo con tanta frecuencia y ambigüedad como los de calidad y mejora, constituyendo ambos las claves que definen el reto de las organizaciones modernas.

Son muchas las perspectivas desde las cuales se ha abordado la definición del concepto de calidad y muy grandes los esfuerzos realizados para adaptarla a la educación procedente del contexto empresarial. Actualmente el concepto de calidad en educación ha evolucionado con las aportaciones realizadas desde el propio ámbito educativo y desde el empresarial; desde este contexto se han realizado aportaciones que buscan asegurar la calidad desde la gestión (normas de la *International Standards Organization-ISO*, modelo Deming, modelo Baldrige, EFQM, modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, ...)

Hablar de calidad en educación genera una gran expectativa en el ámbito político y social, sobre todo cuando se refiere a la calidad en Educación Superior. No en pocas ocasiones se ha apelado a la calidad para justificar la bondad o no de los cambios acaecidos en el contexto universitario internacional.

Según Rodríguez Espinar (2013) la indefinición, controversia, ambigüedad, polisemia y relatividad son términos que acompañan al de calidad de la Educación Superior. Toda definición de calidad en educación será poco precisa debido a las múltiples acepciones de la misma (calidad en el acceso, en el producto, en la consecución de metas,...). Posiblemente la dificultad de encontrar consenso respecto a la definición del producto de la educación universitaria justifique en gran medida la dificultad de definir este concepto.

Para Fernández Lamarra (2007) la calidad, en el contexto educativo, es un término multifacético relacionado con la excelencia y entendida como la conformidad de la misión y el logro de las metas dentro de estándares públicamente aceptados sobre la responsabilidad y la integridad de las instituciones.

Para la UNESCO (1998), la calidad de la Educación Superior es un concepto pluridimensional que comprende todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento, servicios a la comunidad y servicios al mundo universitario. Existe una estrecha relación entre evaluación y calidad; todo intento en el ámbito de la calidad depende directamente de los procesos evaluativos que la acompañen; convirtiéndose así la evaluación en el soporte de la calidad y ocupando ésta actualmente un lugar principal en el quehacer evaluativo en educación. Convirtiéndose la evaluación de la calidad en educación superior en un fenómeno internacional de especial resonancia en esta última década.

Como señala Municio (2004) el movimiento de la calidad ha transformado el concepto y las prácticas evaluativas permitiendo el avance hacia otro paradigma que considera que evaluar es construir futuro; es aprender; es autoevaluarse; es una actividad interactiva, orientada a la mejora y que juzga procesos y resultados. Así pues, la evaluación es un proceso de reflexión valorativa y sistemática que contribuye a la mejora de la calidad de la educación, siendo la creación de una auténtica cultura evaluativa uno de los grandes retos y de las mayores aportaciones de la evaluación a la mejora de la Educación Superior.

Como plantea Sarramona (2004) la cultura de la evaluación se instalará en el ámbito educativo de la mano de normativas y directrices gubernamentales y como respuesta a la presión social que desea estar informada del uso que se hace de los recursos asignados a la educación

Miranda (2007) explica que desde la década de los 90 y como consecuencia de la expansión y diversificación de la Educación Superior, de la internacionalización del espacio educativo y de las demandas de una sociedad altamente globalizada, en las universidades se retoma el debate sobre la necesidad de establecer procedimientos para asegurar la calidad de la Educación Superior, a fin de aumentar su eficiencia y la competencia, apelando para ello a la generación de una cultura evaluativa. Para este autor, institucionalizar una cultura evaluativa y generar un modelo para evaluar su impacto, es uno de los grandes retos de la evaluación de la calidad en la Educación Superior.

El desarrollo de normativas y directrices internacionales, la creación de órganos y agencias de evaluación (INQAAHE *-International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education-*, ENQA *-European Association for Quality Assurance-* RIACES *-Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior*, ANECA *-Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-* y CONEAU *-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria*) y la necesidad sentida por las universidades de regular los mecanismos de aseguramiento de su calidad, han hecho que en el panorama universitario del siglo XXI la garantía de la calidad haya alcanzado una presencia nunca presente en épocas anteriores; estableciéndose en las universidades diferentes procedimientos de evaluación o de garantía de la calidad a partir de la evaluación interna y externa, ésta última en sus diferentes formas: acreditación, certificación, auditorías...

La evolución conceptual y práctica de los conceptos de calidad y evaluación en la Educación Superior ha convertido a la evaluación institucional en un proceso de conocimiento cuyo objeto debe ser la universidad globalmente considerada en sus múltiples dimensiones (en sus estructuras, categorías humanas, relaciones internas y externas, procesos y productos, medios y fines).

Este movimiento del aseguramiento de la calidad en la Educación Superior va acompañado de diferentes modelos de evaluación de la calidad; modelos avalados por planteamientos teóricos y normativas internacionales. En el momento actual los tres modelos internacionalmente más presentes en Educación Superior son: la acreditación, la auditoría de la calidad, la evaluación para la mejora. Estos modelos responden a la necesidad planteada por la UNESCO en su declaración mundial en octubre de 1998, de que las universidades implementen procesos de autoevaluación y de evaluación externa.

Estos procesos evaluativos institucionales en Educación Superior tales como la acreditación implican para las universidades una “puesta a punto” obligándolas a la incorporación de procedimientos que aseguren la recogida y análisis de información y la toma de decisiones sobre diferentes aspectos objeto de evaluación. Estos procedimientos pueden tener un carácter provisional y desaparecer una vez terminada la evaluación, o instalarse como procedimientos permanentes que calan en la gestión y en el quehacer universitario cotidiano.

La credibilidad y la confianza de la comunidad universitaria en estos procesos evaluativos es lo que determinará el avance o no hacia una cultura evaluativa. Así pues, el cómo las universidades gestionen la calidad constituye un elemento clave que determina la consolidación o no en una universidad de una cultura de la evaluación.

Como plantea Coppola (2012) si bien los sistemas de educación superior europeos y latinoamericanos han evolucionado en tiempos y formas diferentes, hay aspectos que son comunes y que predominan en ambos casos. En las dos últimas décadas, los sistemas de educación superior latinoamericanos y del Caribe han sufrido un fuerte proceso de diversificación, tanto en su organización como en su calidad.

En el análisis realizado por Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2016) en los últimos 20 años se ha observado un incremento de las instituciones, estudiantes, docentes e investigadores en Educación Superior asociados a un fuerte nivel de inversión pública de un 4,5% a un 5,2% del Producto Bruto Interno (PBI), lo que ha repercutido favorablemente en la cobertura universitaria consiguiendo que un alto porcentaje de jóvenes latinoamericanos de entre 18 y 24 años se encuentran escolarizados.

Según estos autores la alta tasa de abandono, el aumento en la duración media de los estudios, el bajo nivel de formación previa que poseen los estudiantes de nuevo ingreso y la inexistencia de una nota de corte que limite el acceso a las carreras, son algunos de los factores que justifican la baja eficiencia y eficacia de los sistemas universitarios latinoamericanos y del Caribe. Responder a esta deficiencia y asegurar la calidad de la Educación Superior constituye para estas universidades latinoamericanas una gran preocupación. Han sido muchos los esfuerzos realizados por las universidades y otros órganos externos para establecer procesos evaluativos que permitan realizar el seguimiento de la calidad de la oferta formativa y de los servicios educativos universitarios latinoamericanos y del Caribe.

En este sentido, cabe destacar la Declaración sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe realizado en La Habana en 1996 en la que se insiste sobre la necesidad de que las universidades realicen una rendición de cuentas a la sociedad utilizando la evaluación continua como herramienta para el seguimiento y mejora. La acreditación, la auditoría de calidad y la evaluación para la mejora son modelos de evaluación de la calidad presentes en el quehacer evaluativo en las universidades latinoamericanas y del Caribe.

2. EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

En la política evaluativa universitaria argentina, instalada en la década de los 90 e impulsada por la UNESCO y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) han sido referentes importantes en las directrices marcadas por el Consejo Interuniversitario Nacional, (CIN) el Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP), la Ley de Educación Superior (LES-N° 24.521/95), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (de ahora en más CONEAU) y el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina (CONFEDI). Se trata de organizaciones que promovieron e instalaron el debate de la evaluación y la calidad en el contexto universitario argentino.

La LES generó fuertes debates en torno a la necesidad y utilidad de los procesos evaluativos institucionales. Bajo el amparo de esta ley se crea la CONEAU como agencia encargada entre otras cosas de los procesos evaluativos en las universidades argentinas y se ponen en marcha programas a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias tales como el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores, el Programa de Mejoramiento de la Calidad, Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería entre otros. Estos procesos evaluativos de aseguramiento de la calidad centrados en las carreras de grado y posgrado generaron resistencia por parte de algunos grupos de la comunidad universitarias quienes consideraban que estos procesos sólo generarían una carga extra de burocracia, cuestionando así el uso, la utilidad y la utilización real de los resultados de las evaluaciones.

Los dos títulos objeto de este estudio han participado en los procesos de acreditación motivados desde CONEAU en dos momentos diferentes; el título de Ingeniería en Minas concursó a la primera convocatoria que CONEAU impulsó en el 2002 para que las Facultades de Ingeniería y de Medicina de las diferentes universidades argentinas participasen voluntariamente en la acreditación de las titulaciones declaradas de interés social. La Licenciatura en Geología participó en la convocatoria del año 2013. Así pues, Ingeniería en Minas ha renovado su acreditación en tres convocatorias hasta la fecha actual y Geología actualmente debe renovar su acreditación por segunda vez.

Estos procesos de acreditación, si bien, significaron una “puesta a punto” de estas dos titulaciones y de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas (FTyCA) donde se imparten, también generaron expectativas, ilusiones y desilusiones en la comunidad universitaria. Es necesario que estos procesos evaluativos aseguren su incidencia directa

en la mejora de la calidad de las titulaciones porque no tiene sentido poner en marcha procesos de evaluación internos y externos si no se utilizan los resultados de los mismos en la mejora real de los títulos.

Para que estos procesos tengan éxito y permitan el avance hacia una cultura evaluativa es necesario no solo la implicación y confianza de toda la comunidad universitaria sino también contar con un sistema de aseguramiento interno de la calidad de las titulaciones que aborden elementos estructurales de un plan de estudios y que garantice la existencia de procedimientos que permitan la recogida y el análisis de la información necesaria para la toma de decisiones. Un sistema interno de aseguramiento de la calidad basado en la autoevaluación y transparencia.

El análisis en profundidad de las experiencias evaluativas de las titulaciones en Ingeniería en Minas y Geología identificando sus barreras y fortalezas, profundizando en la opinión de los colectivos implicados, estableciendo de manera consensuada unos criterios mínimos de la calidad de las titulaciones universitarias y analizando el impacto que los procesos de acreditación han tenido en la mejora real de estos títulos y en la Facultad en la que se imparten, nos permitirá caracterizar los elementos, variables, indicadores y procedimientos que deben integrar el sistema interno de aseguramiento de la calidad de las titulaciones universitarias argentinas.

3. INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Cuál ha sido la contribución real del proceso de acreditación de las titulaciones de Ingeniería en Minas y Licenciatura en Geología en la generación o consolidación de una cultura o conciencia evaluativa en la comunidad universitaria de la FTyCA ha sido el interrogante de partida de este estudio.

Este interrogante llevaba asociados otros muchos relacionados con la eficacia y utilidad de los procesos evaluativos (en concreto el proceso de acreditación), con el impacto de estos procesos y con la posibilidad de establecer de manera consensuada los criterios mínimos desde donde definir los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las titulaciones universitarias argentinas: *qué debate ha generado en la universidad catamarqueña el desarrollo de estos procesos evaluativos; qué ha supuesto para la universidad catamarqueña haber participado en la acreditación; ha supuesto una mejora de la calidad, en qué sentido, en qué aspectos; qué mejoras reales ha aportado*

este proceso; qué aporta la acreditación de un título al propio título, a la comunidad universitaria y al entorno?, qué condiciones se tendrían que haber dado para haber conseguido las mejoras; cómo es el escenario ideal para asegurar el éxito de estos procesos evaluativos; merecen la pena; cómo se ha entendido y vivido este proceso; qué opinión tiene la comunidad universitaria respecto a las mejoras que sobre los títulos ha generado este proceso; se ha avanzado hacia el establecimiento de criterios (indicadores y estándares) de calidad (de títulos, servicios, profesorado, docencia, investigación, proyección en el entorno,...); se ha avanzado (o revisado) hacia el establecimiento de canales o estructuras que fomenten y permitan la participación real de la comunidad universitaria en la toma de decisiones; se ha avanzado hacia la transparencia; cuál es el protagonismo, que tras el proceso de acreditación, ha adquirido la evaluación; se han incorporado la calidad y la mejora al discurso evaluativo; se ha avanzado hacia el establecimiento de canales o estructuras estables para la gestión de la calidad; ...

El objetivo general de esta investigación es avanzar en el diseño de un sistema interno de aseguramiento de la calidad de las titulaciones en Ingeniería en Minas y Licenciatura en Geología impartidas en la FTyCA de la UNCa, avanzando de esta manera, en el establecimiento de una cultura evaluativa.

Este objetivo general se traduce en los siguientes **objetivos específicos**:

- Explorar las vivencias, percepciones, preocupaciones y contradicciones de los distintos agentes que integran la comunidad universitaria respecto a los procesos institucionales para garantizar la calidad en la universidad catamarqueña.
- Analizar si el proceso de acreditación de la FTyCA de la UNCa, Argentina y sus resultados han contribuido a la generación de una cultura evaluativa en la comunidad universitaria a partir de la evaluación del impacto que en dicha comunidad ha producido este proceso.
- Consensuar unos indicadores de calidad de las titulaciones centrados en la enseñanza, el profesorado, los resultados (esperados y alcanzados en los estudiantes), los servicios e infraestructura y la relación titulación-entorno. Y conocer la percepción que sobre el logro de estos tienen diferentes colectivos de la comunidad universitaria de Catamarca.
- Definir unas directrices que marquen el proceso a seguir en el establecimiento de un sistema interno de aseguramiento de la calidad en la Universidad Nacional de Catamarca.

4. TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En las siguientes tablas mostramos las actividades correspondientes a las fases por las que ha pasado esta investigación:

Tabla 1
Fase I y II

Fase I y II. Actividades de carácter exploratorio y descriptivo	2014	2015	2016	2017
Diseño y defensa Plan de Tesis				
Análisis documental				
Diseño, implementación y análisis de las entrevistas				
Diseño, implementación y análisis del Grupo de discusión				
Diseño, implementación y análisis Lista de Control				

Tabla 2
Fase III y IV

Fase III y IV. Actividades de carácter consultivo y conclusivo	2014	2015	2016	2017
Diseño, implementación y análisis consulta Delphi				
Diseño, implementación y análisis Cuestionarios CPCC				
Triangulación				
Elaboración conclusiones y prospectiva				
Redacción Informe Final				

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO

I. CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

I.1. Calidad: concepto y evolución

La calidad es un término que se aplica a todos los ámbitos de la vida y expresa el afán de mejora que orienta gran parte de la actividad humana. El sentido común y su uso nos llevan a dos significados de este término: calidad entendida como cualidad y calidad entendida como excelencia.

En el primer caso se trata de un término neutro que no lleva juicio de valor; en este caso se usa para calificar y supone una concepción descriptiva, que equipara la calidad con algunos rasgos característicos o atributos. En el segundo significado, la calidad entendida como excelencia, implica un juicio de valor; en este caso se usa para cualificar y supone una concepción normativa, que equipara la calidad con cierta superioridad.

Como señala Pérez Juste (2005)

“pocos conceptos se utilizan en nuestro tiempo con tanta frecuencia y ambigüedad como el de calidad; el término "calidad", en efecto, se aplica tanto a la vida, a las personas o a las relaciones humanas como a los bienes y servicios o a los procesos y productos. Tal vez por ello, pocos conceptos presentan un nivel mayor de imprecisión, permitiendo que bajo su cobijo se puedan encontrar ideas, modelos y propuestas tan diversas como para necesitar alguna clarificación” (p.3).

Teniendo en cuenta el aporte de López Toro (2000) la palabra “calidad” ha sido definida ampliamente por diversos autores:

- Conformidad con los requisitos. La calidad es gratis e implica “cero defectos” (Crosby, 1979).
- Un producto es de calidad si satisface las necesidades del cliente (Deming, 1989).
- Es idoneidad o aptitud para el uso, implica ausencia de defectos (Juran, 1990).
- Es el grado de rasgos diferenciadores inherentes al cumplimiento de requisitos (necesidades o expectativas establecidas, generalmente implícitas u obligatorias) (ISO 9000:2000).

- Es un término compuesto del latín *qualitas*, *-ōtis* y del griego *ποιότης ποιότης*, con tres significados: 1. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. 2. Superioridad o excelencia y 3. Adecuación de un producto o servicio a las características especificadas (Diccionario de la Real Academia Española).

Así pues, el término calidad puede hacer referencia a los aspectos de una organización o actividad, a un producto o servicio o a la prestación del mismo y, por último, a la apreciación que surge de la relación del binomio: organización-producto.

La calidad es un concepto omnipresente e inevitable en el mundo actual y aparece como una necesidad insoslayable en todas las organizaciones e instituciones sociales, educativas, económicas, políticas, etc., en educación este término es prioritario, a punto tal, que no es posible abordar la evaluación sin tener en claro qué es la calidad (Municio, 2004).

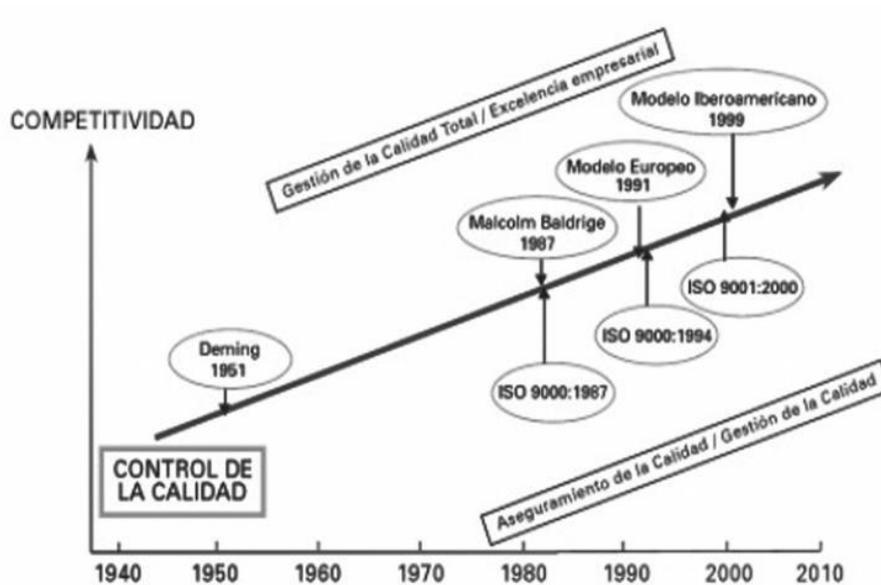
Los aportes de Municio (2004), sobre el término calidad son importantes al considerar que, en la cultura del Siglo XXI, la ruptura de valores tradicionales por la aceptación de otros nuevos, el término calidad se torna en un concepto complejo, por la variedad de definiciones, donde en la mayoría “no existe una cosa llamada calidad” (Municio, 2004, p. 488) sino que la calidad la define el receptor del objeto o del servicio.

Como indica Membrado (2002), en la evolución del concepto de calidad, han sido fundamentales las aportaciones de las normas de la *International Standards Organization* (ISO 9000), señalando los requisitos que deben tener los sistemas de aseguramiento de la calidad, cuando un cliente exige a un proveedor evidencias de su capacidad para el suministro de productos o servicios de conformidad a los requisitos acordados.

Continuando con este mismo autor y como se muestra en la Figura 1, en la evolución del término calidad, han coexistido dos grandes tendencias, la del aseguramiento y gestión de la calidad basada en las normas ISO 9000: 1987; ISO 9000: 1994 e ISO 9001: 2000; y la de control de calidad, gestión de calidad total y excelencia empresarial

desarrollada desde los modelos Deming (1951), Baldrige (1987), el EFQM, el modelo de la UE e Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, implantado por la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBQ) en 1999 (Membrado, 2002). Propuestas que buscan asegurar la calidad desde la gestión, esto es, desde el conjunto de actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización en lo relativo a la calidad.

Figura 1. Evolución histórica del término calidad



Fuente: Membrado (2002)

I.2. Calidad en el ámbito empresarial

El concepto de calidad tiene su origen en el mundo empresarial, como una estrategia de gestión para el desarrollo de la producción. Este movimiento comenzó en Japón, con el Sistema de Control de Calidad Total, *Total Quality Control*, implantado por los norteamericanos Deming y Juran, en la década de los cincuenta y sesenta, (1951-1964). Para estos autores, la calidad es el cumplimiento de las especificaciones del diseño de un producto y la aptitud para el uso, juzgada por el consumidor (Deming y Juran, 1981).

Como señala Ospina Duque (2011) años más tarde en la década de los ochenta, Ishikawa (1985) considera que la calidad es función y responsabilidad de la alta dirección,

“buscando así desarrollar un liderazgo tal, que comprometa a toda la organización de manera integral, bajo la figura de una cultura participativa en la corrección y propuestas de mejora, a través de los círculos de calidad y aplicación de herramientas como el diagrama causa-efecto o espina de pescado, para el estudio sistemático de los problemas de la no calidad” (Ospina Duque et al. 2011, p. 31)

Constituyendo así una primera generación del concepto de la calidad en el mundo. A finales de la década de los '70 y de la mano de Crosby (1979) el concepto de calidad evolucionó hacia la Gestión de la Calidad Total (*Total Quality Management*). En este nuevo concepto, y como señala Juran (1981) se incorporan las necesidades explícitas del cliente quedando definida la calidad como “la conformidad con los requerimientos del consumidor”, dando lugar a una segunda generación del concepto de calidad. En este contexto se fundamenta el Premio Nacional de Calidad Malcom Baldrige, creado por el Congreso de los Estados Unidos en 1987.

No es hasta finales de la década de los '80 cuando se incorpora la idea de mejora en el concepto de calidad. La globalización modifica el panorama internacional de los mercados en la década de los '80 por una serie de hitos importantes. En Europa surge el Mercado Único Europeo, ampliación de la Unión Europea, la existencia de una moneda única. En América del Sur, el MERCOSUR. En América del Norte, la firma del tratado del libre comercio entre Estados Unidos, México y Canadá, para citar sólo algunos ejemplos.

Este panorama económico conlleva a las empresas a desarrollar una exigencia de competitividad para mejorar la gestión y asumir la Calidad Total hasta alcanzar la eficiencia económica (Membrado, 2002).

Un lugar protagonista en este paso lo ocupó Garvin (1987) para quien la calidad de un producto o servicio es un concepto multidimensional y relacionado con las necesidades del cliente. Como indica Ospina Duque (2011, p. 32) la contribución de Garvin asegura que “una organización puede competir exitosamente en el mercado concentrándose solamente en algunas dimensiones de la calidad detectadas como de mayor importancia para sus clientes y desde estas, comprender sus necesidades y comportamientos que

conduzcan a la generación de alternativas altamente creativas para su satisfacción”. Para este mismo autor, una organización además de competir exitosamente en el mercado debe buscar qué significado e importancia le otorga el cliente al producto o servicio que ofrece y para ello, debe crear alternativas altamente atractivas para alcanzar la satisfacción; por lo que se llega a la conclusión de que una organización que desee satisfacer a sus clientes necesita de un control de calidad continuo de las características que se suponen deben estar presentes en el producto o servicio por lo que la calidad, es en definitiva como el nivel de satisfacción del cliente. El concepto de satisfacción es vital y está relacionado con las expectativas o experiencias previas del cliente con el producto u organización, lo que va a jugar un rol importante a la hora de continuar con el servicio sin necesidad de terceros.

A partir de este momento y ya dentro del modelo llamado de última generación de la calidad, las necesidades y expectativas del cliente, la satisfacción y la mejora se convierten en atributos de la calidad. Así pues, si una organización desea satisfacer las necesidades de sus clientes, debe controlar de manera continua la calidad de sus productos, manteniendo sus características y asegurando tanto el mejoramiento continuo de las mismas como la innovación (Mariño, 2002).

Por otro lado, el concepto calidad relacionado con las normas *International Standards Organization*, más conocidas como ISO 9000 surgieron como consecuencia de las demandas de calidad de los productos adquiridos por los compradores en la década de los '70 en Europa y luego se expandieron por el resto del mundo (González López, 2004).

La calidad es definida como las actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización a partir de una política de mejora de la calidad bajo ciertos principios: organización enfocada al cliente, liderazgo para crear y mantener un ambiente interno e involucrando al personal para el logro de los objetivos de la organización. Participación del personal y, por último, las decisiones eficaces se basan en el análisis de datos y la información

I.3. Calidad en el ámbito de la educación

Como indicamos anteriormente, la calidad ha entrado en el campo educativo procedente del mundo económico, donde la competencia, la globalización, la progresiva exigencia de los consumidores ha forzado a que productos y servicios entrasen en un proceso de mejora permanente para garantizar su supervivencia en el mercado. La calidad, como movimiento y objetivo, poco a poco se va infiltrando en diferentes ámbitos: social, político, educativo, sanitario...

A finales de la década de los 90 el concepto de calidad fue adquiriendo un progresivo protagonismo en el contexto español; surgen normativas educativas relacionadas con este tema, se desarrollaron foros y congresos centrados en este tópico y surgen agencias en las Comunidades Autónomas.

La preocupación por la calidad es inherente y parte de la educación como señala Pérez Juste (2005). Este mismo autor considera que la naturaleza de los fines y objetivos de la educación no es una cuestión pedagógica sino filosófica, razón por la cual la forma de entender la relación de calidad y educación es amplia, esto explicaría las diversas concepciones que se tejen en torno a ella.

Un análisis de la normativa educativa española nos confirma que (desde un planteamiento teórico) igualdad y equidad son términos inseparables de la calidad (Pérez Juste et al.,2005) En paralelo al desarrollo de normativas que incorporan la calidad han surgido iniciativas ligadas a la certificación de centros educativos, tanto privados como públicos, aplicando sistemas de certificación inicialmente ajenos a la educación, como ha ocurrido con la familia de normas ISO, llevados a cabo por entidades previamente acreditadas", o a la búsqueda de reconocimiento por su especial calidad -excelencia-, como es el caso del denominado Modelo Europeo, debido a *la European Foundation for Quality Management (EFQM)*", creada en 1988, que ha concedido reconocimientos a la calidad de los centros educativos.

Para Aguerrondo (2002) las características del concepto de calidad son varias y solamente vamos a destacar dos que se adecuan a nuestro objeto de estudio: **complejo** y **totalizante**. Se trata de un término abarcante, multidimensional que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo.

Es **social e históricamente determinado**, es decir tiene que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto.

Para Dias Sobriño (2005) el concepto de calidad en educación es una construcción social que varía según los intereses de los grupos de adentro y fuera de la institución educativa. Por lo tanto el concepto calidad tiene como referente el conjunto de dimensiones que constituyen el fenómeno educativo: enseñanza y programas académicos investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario, etc. Plantea, además que la calidad en la Educación Superior esté caracterizada por su dimensión internacional; motivo por el cual para lograr y mantener la calidad, es importante la selección del personal y su perfeccionamiento constante, la promoción de planes de estudios adecuados, programas que faciliten la movilidad de profesores y estudiantes y el uso de las nuevas tecnologías sin perder de vista la referencia a lo social y al bien común.

Así pues, calidad educativa, según Tunnermann (2006) es un concepto que al

“ser desagregado para poder analizar sus componentes y luego actuar sobre los mismos: el currículo, los métodos de enseñanza, los medios, la formación de los profesores, el ambiente pedagógico, la investigación educativa. Quizás, entonces, más que un concepto de calidad, lo que cabe es una *visión o apreciación* de la calidad” (p. 6).

El uso de la palabra “calidad” en educación ha sido definida de diferentes maneras: en el Diccionario de Ciencias de la Educación (1983) se refiere al conjunto de propiedades inherentes a un sistema de enseñanza que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otro sistema.

También hace alusión a las características de un modelo educativo que la comunidad fija como base de su sistema escolar. Otra definición a la que hace alusión el diccionario de educación señala las notas características: integridad para con el proceso educativo, coherencia para evitar la pérdida de calidad por elementos disgregados y la eficacia como una indicación de que una actividad ha alcanzado el fin que persigue.

Para Sobrado (2006) el término calidad educativa es un constructo de naturaleza polisémica por lo que debe analizarse desde diferentes perspectivas: pedagógica, psicológica, sociológica, económica, etc. Una primera acepción está vinculada a la definición economista y conductista de eficacia, referida a la consecución de los resultados esperados. Una segunda concepción de término calidad se relaciona con el aprendizaje de contenidos y su transcendencia para los alumnos y la sociedad; desde esta perspectiva, una enseñanza de calidad es valorada por los contenidos que los estudiantes necesitan para desenvolverse intelectual, social y afectivamente. La tercera acepción se refiere a la calidad de los procesos y los medios que el sistema presta al alumnado para el desarrollo de su experiencia educativa; desde este enfoque, una enseñanza de calidad es la que oferta a los escolares un contexto adecuado para el aprendizaje, un profesorado formado adecuadamente, unas estrategias pedagógicas apropiadas,...; se trata de una perspectiva pedagógica de carácter contextual.

Para Pérez Juste (2005) la calidad de la educación está ligada a la que puedan tener las metas y objetivos de los proyectos educativos, así pues, hay que reflexionar sobre cuáles deben de ser los objetivos y metas de un proyecto educativo de calidad.

López Abreu y García Muñoz (2014) haciendo referencia a la Educación Superior consideran que la calidad es un concepto estructurador dirigido a monitorear la marcha de los aspectos esenciales de las universidades a partir de datos válidos y confiables.

Schindler et al. (2015) manifiestan que existen cuatro grupos que permiten definir la calidad en la Educación Superior: a) los que se relacionan con los servicios institucionales declarados en la misión/visión y se ajustan a unos requerimientos, unos estándares de organismos reguladores de acreditación; b) los que buscan lograr la distinción y exclusividad, c) los cambios institucionales y los servicios y d) las instituciones que responden a los usuarios.

Para el Consejo Nacional de Decanos de Facultades de Ingeniería (CONFEDI, 2000):

“calidad es la propiedad o conjunto de propiedades inherente a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor a un modelo establecido. Para determinar la calidad se requiere de un adjetivo: pésima, mala, regular, buena, excelente; inferior, igual, superior;

baja, media, alta o cualquier otro que permita categorizar las características que se están atribuyendo a un objeto o proceso” (p.3).

Estas definiciones dan cuenta que el concepto de calidad es polisémico, histórico y relativo por lo cual no cabe una definición única. Águila Cabrera (2004) plantea que la relatividad e historicidad está marcada por los cambios que se fueron dando en los sistemas universitarios mundiales, donde ya no basta que una universidad posea tradición. La sociedad le está exigiendo a las universidades que el conocimiento que se desarrolla en ella sea aplicado al entorno de manera pertinente y que provoque un impacto, exigencia ésta que avanza hacia un concepto de calidad.

Fernández Lamarra (2007) señala que el concepto calidad debe ser considerado desde su estructura multidimensional y desde su relatividad en tanto depende de la misión, de los objetivos y de los actores de cada sistema universitario. Para otros autores, tal es el caso de Arranz Val (2007), la incorporación de la calidad en el contexto universitario ha supuesto algunas ventajas, tales como: rendición de cuentas (sobre todo de los fondos públicos), control, fomento y desarrollo de la mejora continua, información pública, reconocimiento nacional o internacional, participación y permanencia en ranking, asignación de fondos y recursos, entre otras.

Para la UNESCO (1998), la calidad de la Educación Superior es un concepto pluridimensional que comprende todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos; investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento, servicios a la comunidad; servicios al mundo universitario. La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional con: a) el intercambio de conocimientos, b) la creación de sistemas interactivos, c) la movilidad de los profesores y estudiantes; y d) los proyectos de investigación internacionales, teniendo presente los valores culturales y las circunstancias nacionales.

La idea de calidad en Educación Superior también remite a cuestiones diferentes según los actores que la definen: para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores, a competencias; para los estudiantes, a la empleabilidad; para la sociedad, a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma,

puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano (Fernández Lamarra, 2008 citado por Nosiglia, 2015).

II. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

II. 1. Evaluación: evolución conceptual y práctica

La importancia de reconstruir una “arqueología” (Foucault) del término evaluación, radica en su carácter dinámico. Se trata de un constructo, producto de la evolución histórica por lo que su significado ha variado en el transcurso del tiempo por la influencia de concepciones, tradiciones, modas académicas en boga, etc.

La RAE define a la evaluación como acción y efecto de evaluar, acción que significa señalar el valor de algo.

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1983), considera a la evaluación como una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo con el fin de proporcionar la máxima información para mejorar, reajustar los objetivos revisando planes y programas, métodos y recursos con la finalidad de ayudar y orientar a los alumnos.

El *Committee on Standards for Educational Evaluation* considera que la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto. Si no se informa de cuán buena o mala es una cosa, no se trata de una evaluación (Stufflebeam y Schinkfield, 1985).

El concepto evaluación puede ser entendido de diferentes maneras, en las definiciones que hemos presentado, observamos que unas hacen referencia al aspecto valorativo, otras a un proceso integral. Siguiendo el planteamiento de Stufflebeam et al. (1985) lo importante de una definición es que requiere viabilidad, equidad y posibilidad de ser comparada para la recapitulación y la ejemplificación.

Otras posiciones señalan a la evaluación como una herramienta para la rendición de

cuentas. El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del colectivo docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996).

El significado de rendir cuentas ha evolucionado. En la década de los '70, tenía que ver con el uso eficiente de los recursos públicos en contextos de reducción del gasto y aumento de los costos en educación superior; actualmente es un término más cercano al sinónimo de *answerability* (Schedler, 1999 citado por Zapata y Fleet, 2012), entendido como la capacidad de dar respuestas por parte de las universidades a cualquiera de sus usuarios (el gobierno, los estudiantes y sus familias, las empresas, la comunidad académica o las asociaciones profesionales) con el propósito de mostrar transparencia y en este sentido tiene la “obligación” legal, funcional o ética de dar cuenta a otros, de informar y explicar con qué recursos cuenta, de justificar cómo dichos recursos son utilizados y qué resultados se obtienen (Trow, 1996; Hoecht, 2006, citados por Zapata y Fleet, 2012).

Una universidad recibe múltiples presiones por rendición de cuentas y el modo mediante el cual responde varía según sea la relación que sostiene con sus usuarios y con las características burocráticas, políticas, estratégicas, académicas, financieras y contables con las que informa. Las presiones por información y rendición de cuentas han obligado, en ocasiones, a las universidades a abrirse y desclasificar información interna, muchas veces entendida como información estratégica en contexto de competencia.

Creer en rendición de cuentas es un desafío clave desde el punto de vista de la necesaria construcción de la confianza, aun cuando se presenta el argumento de que la rendición de cuentas puede limitar en parte la autonomía de las mismas.

Escudero (2003) realiza un análisis histórico muy exhaustivo a través del cual constata cómo los diez componentes que señaló Nevo (1997) como esenciales para entender lo que es la evaluación (concepto, objeto, tipo de información, criterios de evaluación, funciones, clientes y audiencias, proceso, métodos de investigación, tipo de evaluadores y estándares) han sido las dimensiones sobre las que se han centrado las

grandes transformaciones conceptuales y funcionales sufridas por la evaluación y su evolución hacia la investigación evaluativa.

Son muchos los autores que hacen referencia a estos cambios y señalan distintas épocas en el desarrollo conceptual y metodológico de la evaluación en el ámbito educativo coincidiendo en considerar un hito importante en el mismo a Tyler, quien hacia el 1940 plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. Sus opiniones y creencias sobre evaluación han estado vigentes hasta su muerte en 1994.

Algunos autores (Cabrera, 1986) señalan tres épocas en el desarrollo de la evaluación tomando como referente las propuestas de Tyler (1969), así pues distinguen: época precedente, época de Tyler y época de desarrollo.

Por su parte, Guba y Lyncoln (1982) señalan cuatro periodos o generaciones:

1. Generación de la medición (Hasta el 1940)
2. Generación de la descripción (Desde 1940 hasta 1960)
3. Generación del juicio o valoración. (Desde 1960 hasta 1990)
4. Cuarta generación, apoyada en el enfoque constructivista y en las necesidades de los demandantes e implicados en la evaluación como base para determinar la información necesaria.

Autores como Escudero (2003), Madaus (1991), Mateo (2000, 2004), Scriven (2005) o Stufflebeam (1996, 2001) distinguen seis épocas en este proceso de evolución:

1. Época de la reforma (1800 – 1900)
2. Época de la eficiencia y del testing (1900 – 1930)
3. Época de TYLER (1930-1945)
4. Época de la inocencia (1946 – 1956)
5. Época de la expansión (1957 – 1972)
6. Época de la profesionalización (Desde 1973)

Cualquiera de estas clasificaciones cronológicas refleja los grandes hitos en el desarrollo conceptual, metodológico y práctico de la evaluación educativa.

A partir de estas propuestas, Escudero (2003) plantea un proceso evolutivo en el que se identifican seis etapas:

Etapa 1. La evaluación como medición. En esta primera etapa la evaluación estuvo condicionada por el florecimiento, a finales del siglo XIX y principios del XX de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas basadas en la observación y la experimentación y centradas en la medición científica de las conductas humanas; por las teorías evolucionistas y los trabajos de Galton, Cattell, Binet, Simon y Thorndike. Es en esta época cuando comienza a desarrollarse la teoría clásica de los tests, convirtiéndose éstos en el instrumento por excelencia en cualquier actividad evaluativa y poniéndose al servicio de fines sociales. La evaluación educativa era entendida como medición.

Etapa 2. La evaluación educativa: los objetivos y el juicio de valor. Etapa marcada por los trabajos de Tyler, quien planteó la necesidad de una evaluación científica que sirviera para perfeccionar la calidad de la educación. (Tyler, 1970)

Tyler aporta:

1. Una definición de evaluación como el proceso que tiene por objeto en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos.
2. La diferencia entre evaluación y medición, en evaluación se aporta un juicio de valor sobre la información recogida.
3. Los objetivos, definidos en términos de conducta son el criterio referencial para emitir un juicio de valor y los que orientan el proceso instructivo.
4. Un modelo para conducir los procesos evaluativos.

Estas aportaciones adquieren fuerza y contenido en los años sesenta y setenta a pesar de las críticas que recibieron y se enriquece con las aportaciones realizadas sobre la operativización de objetivos por Bloom et al. (1956, 1971), Gagne (1971), Glaser (1967), Krathwohl et al. (1964) y Popham (1970), y entre otros.

Estas aportaciones de Tyler se producen en paralelo a una época caracterizada económicamente por la expansión consumista posterior a la Segunda Guerra Mundial y en el terreno educativo por la gran proliferación de instituciones y servicios educativos, por el aumento de la construcción de tests estandarizados, por los avances en la tecnología

de la medición, en los principios estadísticos del principio experimental y en las primeras propuestas de clasificación de los objetivos educativos.

Etapas 3. La investigación evaluativa. Es en la década de los sesenta cuando se empiezan a tener en cuenta los planteamientos de Tyler, estableciéndose a lo largo de esa década la necesidad de que la evaluación aborde no sólo al alumnado sino también a los programas y a la práctica educativa en general.

Todo ello potenciado por la entrada en el panorama educativo y social norteamericano, a finales de los sesenta, de un nuevo movimiento impulsado por profesionales de la educación y legisladores cuyo propósito era concientizar a la sociedad de la importancia de exigir responsabilidades, comienza la era de la rendición de cuentas a los responsables de la marcha del sistema educativo, la eficacia y el rendimiento de las grandes cantidades de dinero invertido en la mejora del sistema escolar norteamericano. Este hecho y otros paralelos como las críticas hacia la eficacia del sistema educativo norteamericano, el desarrollo del movimiento de la enseñanza programada, la aparición de nuevos medios tecnológicos y la puesta en marcha de múltiples programas educativos con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza, convirtieron en objeto de evaluación no sólo a los alumnos, también los programas, los centros, los recursos, y cualquier dimensión relacionada con la educación y financiada por fondos públicos; así pues, la evaluación comienza a ser la gran demandada institucionalmente (Mateo, 2000; Popham, 1980).

Estas nuevas necesidades y crecimiento de la evaluación generaron multitud de trabajos a través de los que se pretendía justificar el carácter multidimensional que adquiriría el proceso evaluativo y avanzar teórica y metodológicamente en nuevas concepciones y prácticas evaluativas. Estos trabajos enriquecieron la evaluación educativa, diversificaron sus estrategias al tiempo que contribuyeron a la aparición de una nueva modalidad de investigación aplicada: Investigación Evaluativa definida como un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida que nos permita tomar decisiones sobre el objeto valorado.

Las aportaciones más significativas de esta época y con las que se produce un avance cualitativo en la evaluación educativa y en la consolidación de la investigación evaluativa fueron las realizadas por Cronbach (1963) y Scriven (1967). De las primeras aportaciones

realizadas por Cronbach en 1963 destacamos las siguientes:

- La toma de decisiones debe ir asociada al concepto de evaluación.
- La evaluación actuará mientras se está desarrollando el programa, así contribuirá más al desarrollo de la educación.
- Cuestiona la utilidad de hacer estudios evaluativos de corte comparativo, la evaluación debe centrarse más en el estudio de las características estructurales del propio programa. Planteamiento no compartido por Scriven quien considera que la comparación debe estar presente en el proceso evaluativo ya que implica emitir un juicio sobre la superioridad o no de lo que se evalúa en relación a otras alternativas.
- Las técnicas de evaluación deben ser diversas, no pueden limitarse a los tests; los cuestionarios, las entrevistas, la observación y las pruebas de ensayo ocupan un lugar importante en la evaluación.

Para Cronbach (1982) la evaluación es la recopilación y uso de la información para la toma de decisiones y la mejora. La evaluación metodológicamente debe incluir: estudios de proceso, medidas de rendimiento y actitudes y estudios de seguimiento.

Con las aportaciones de Scriven (1967) se establece por primera vez la diferencia entre el objetivo de la evaluación (estimar el valor de algo que se evalúa) y sus funciones: formativa (contribuir al perfeccionamiento) y sumativa (evaluación orientada a comprobar la eficacia).

La evaluación debe incluir no sólo la determinación del grado de consecución de determinados objetivos, sino también la evaluación de los propios objetivos.

Etapa 4. La evaluación orientada a los individuos y la toma de decisiones. La década de los sesenta termina, en lo que a la evaluación se refiere, dando entrada a una gran diversidad conceptual y metodológica y con dos niveles claros de actuación:

1. La evaluación orientada hacia los individuos (alumnos y profesores).
2. La evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el instrumento, tratamiento o programa educativo. Este nivel, impulsado también por la evaluación de programas sociales será la base para la consolidación en el

terreno educativo de la evaluación de programas y la investigación evaluativa (Cabrera, 1986; Escudero, 2003).

Etapa 5. Los Modelos evaluativos y la consolidación de la investigación evaluativa.

Esta diversidad conceptual y metodológica en materia evaluativa se materializó en una “explosión” de propuestas de modelos que desde los años setenta tratan de sistematizar la acción evaluadora con un gran valor heurístico y orientativo.

Escudero (2003) distingue, en este periodo de explosión de modelos, dos épocas, una primera en la que los modelos propuestos parten de los planteamientos de Tyler y que se aglutinan con la denominación de modelos basados en la consecución de metas, y una segunda época en la que se agrupan otras propuestas modélicas diseñadas desde diferentes concepciones de la evaluación y de la metodología a seguir y que surgen a mediados de los años setenta como consecuencia de la crisis paradigmática y la gran reivindicación y presencia de las metodologías cualitativas en el contexto de la investigación educativa, se trata de los denominados modelos alternativos o cualitativos (modelos cultural-interpretativos y modelos sociocríticos).

Mateo (2000) señala que en esa primera época de eclosión de modelos hay que diferenciar los denominados modelos de consecución de metas basados en las aportaciones de Tyler y los que siguen las propuestas de Cronbach al asociar el proceso evaluativo a la toma de decisiones. Se trata de modelos diseñados desde la lógica investigadora imperante en la época, el paradigma racional-cuantitativo (Mateo et al. 2000, p. 30).

Entre los primeros destacan la primera propuesta de Stake (1967) quien completa el modelo de Tyler añadiendo las discrepancias entre lo observado y lo esperado en los antecedentes y transacciones y el establecimiento de hipótesis acerca de los resultados finales; el modelo de Hammond (1983) y la de Scriven (1973) que señala como objeto de interés de la evaluación los resultados no previstos en la planificación original; su propuesta, modelo sin referencia a objetivos, el evaluador actúa a partir de las necesidades del propio cliente–consumidor. A pesar de que las primeras aportaciones de Scriven se ubican en las propuestas de Tyler, su modelo final está más cercano a la línea de Cronbach.

Entre los seguidores de la línea de Cronbach destacan el modelo CIPP (siglas de los cuatro momentos de actuación de la evaluación: contexto, input, proceso y producto) de Stufflebeam y colaboradores (1971), el modelo CSE (California State Evaluation) de

Alkin (1969) y el modelo UTO (Unidades, Tratamiento, Operaciones) de Cronbach (1963).

Los modelos alternativos de carácter cualitativo centran el esfuerzo de la evaluación en los procesos educativos y en cómo son percibidos por las audiencias implicadas; suponen un cambio importante en la concepción de la evaluación y en su abordaje metodológico desde planteamientos cualitativos. Destacan la Evaluación Respondente de Stake (1975 y 1976), un modelo evaluativo centrado en el sujeto, en los intereses de las audiencias y en la negociación; la Evaluación Democrática de McDonald (1976) que incide en el carácter político de la evaluación siendo la tarea del evaluador buscar soluciones a las situaciones problemáticas; la Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) y la evaluación como crítica artística de Eisner (1985), modelo impulsado por la corriente cualitativa de la universidad de Stanford y que rompe con la tradición empírico-experimental y parte de una concepción artística de la tarea evaluadora basada en la interpretación.

Además de estas propuestas modélicas que surgen en esta etapa, hay que señalar otras que han ido cogiendo fuerza en el actual escenario de la investigación. Se trata de propuestas evaluativas que tienen en cuenta la participación de todos en los procesos evaluativos, la colaboración entre instituciones para el diseño de las evaluaciones, que ponen el énfasis en la formación como actividad que debe acompañar todo el proceso y donde el evaluador es un facilitador, un colaborador, un abogado o un formador (Bartolomé y Cabrera, 2000)

Estas propuestas son la evaluación participativa, la evaluación democrática o deliberativa, la evaluación comunitaria, la colaborativa y la evaluación para el desarrollo o *empowerment evaluation*. Realmente constituyen tipos de evaluación asociadas a la Evaluación Participativa. Destacamos la evaluación para el desarrollo, que tiene su mayor defensor en Fetterman (1991), como un enfoque innovador en evaluación que persigue el desarrollo y la autodeterminación desde una base eminentemente democrática y utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas.

En esta etapa, denominada época de la profesionalización por los propios protagonistas de la misma (Madaus et al. 1983; Popham, 1983; Stufflebeam, 1987; entre otros), la evaluación centrada en los objetivos se reorienta hacia la toma de decisiones, la pertinencia de los planteamientos lógico-positivistas son seriamente cuestionados en este

ámbito y la evaluación participa de lleno en el debate paradigmático entre método nomotético frente a idiográfico o explicación frente a comprensión.

En esta época se consolida la evaluación como ámbito específico de investigación: la investigación evaluativa. No podemos pasar por alto la gran eclosión de publicaciones periódicas, encuentros, comités de evaluación, cursos, organismos y asociaciones científicas relacionadas con la evaluación se ponen en marcha en este época; a nivel internacional destacan la creación del Joint Comité (1981) para la evaluación de las evaluaciones de los programas, proyectos y materiales educativos y la creación de revistas como *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *Studies in Evaluation*, *Evaluation Review*, *New Directions for Program Evaluation*, *Evaluation and Program Planning*, *American Journal of Evaluation* o *Evaluation News*, entre otras.

Etapas 6. Hacia la cultura evaluativa. A finales de la década de los ochenta Guba y Lincoln (1989) proponen como respuesta a la diversidad de enfoques existentes en evaluación, un paradigma alternativo el Constructivista-Respondente, procedente de los planteamientos de Stake y de la epistemología postmoderna del constructivismo (Russell y Willinsky, 1997).

Las demandas de los implicados o responsables son el eje organizativo de la evaluación que se desarrolla dentro de los planteamientos metodológicos del constructivismo. La consolidación del carácter sociopolítico y negociador del proceso evaluativo así como la consideración del proceso evaluativo y su reconocimiento como proceso generador de cultura evaluativa son algunas de las implicaciones que para el concepto y la práctica de la evaluación tienen las propuestas de la denominada Cuarta Generación (Mateo, 2000).

A partir de estas propuestas y revisiones históricas, Ramos Sánchez, et al. (2011) distingue cinco etapas que vienen marcadas por unas aportaciones significativas en este ámbito y que señalamos en la tabla siguiente:

Tabla 3*Etapas de desarrollo y consolidación de la investigación evaluativa*

Eficiencia y comprobación (1900-1929)	La evaluación se asocia al uso de pruebas estandarizadas o test.
Tayleriana (1930-1945)	Gran influencia de Ralph Tyler, quien diseñó procedimientos e instrumentos para medir un amplio rango de objetivos educacionales.
Etapa de la inocencia (1946-1957)	Expansión en el uso de los test estandarizados y la taxonomía de los objetivos de Bloom, 1956.
Etapa de la expansión (1958-1972)	Cronbach cree que la evaluación debe ayudar a los docentes a mejorar los resultados al comienzo de un programa educativo no al final. El informe <i>Coleman</i> (1965-1966) remarca la importancia de la evaluación como herramienta política y la necesidad de generar nuevos modelos que supera la recogida y análisis de datos.
Etapa de la profesionalización (desde 1973)	Se evidencia una cantidad de artículos, trabajos y libros que recogen la preocupación por la investigación evaluativa. Destaca el establecimiento de los Estándares para la evaluación de programas (Sanders, 1998).

fUENTE: ELABORACION
PROPIA

Como hemos podido constatar en el análisis del desarrollo histórico anteriormente realizado, la evaluación educativa, ligada inicial y exclusivamente a la valoración del aprendizaje de los alumnos, se amplía y consolida en otros contextos; la evaluación de la acción docente del profesor, la evaluación de programas, de centros, la evaluación institucional (que hace referencia fundamentalmente a la evaluación de las universidades como instituciones de educación superior) y la de los sistemas educativos constituyen actualmente los ámbitos básicos de la evaluación educativa aunque no los únicos.

Desde un punto de vista funcional, la evaluación educativa es un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional. Como señala Delors (1996, p.182) la evaluación de la educación debe concebirse en un sentido amplio. Su objeto no es únicamente la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también la financiación, la gestión, la orientación general y la realización de objetivos a largo plazo.

Desde un punto de vista funcional, la evaluación educativa es un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional. Como señala Delors (1996, p.182) la evaluación de la educación debe concebirse en un sentido amplio. Su objeto no es únicamente la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también la financiación, la gestión, la orientación general y la realización de objetivos a largo plazo.

En consecuencia, la concepción de evaluación sale del contexto académico, aunque forma parte del paisaje institucional (De Miguel, 2003) y, por lo tanto, no puede quedar asociada a exámenes, pruebas, comprobación de rendimiento académico, etc. (Ospina Duque, 2011) sino que su avance alcanzó un alto grado de perfeccionamiento a punto tal de convertirse en una metodología de investigación, que utiliza técnicas y procedimientos que pueden ser validados con el rigor científico. Es decir, asistimos a un enfoque más comprensivo de la evaluación que el clásico, que sólo valoraba si se han o no conseguido los objetivos propuestos (González López, 2009).

II. 2. Evaluación de la calidad en Educación Superior: Prácticas evaluativas y modelos

Según Rodríguez Espinar (2013) la indefinición, controversia, no concreción, polisemia y relatividad son términos que acompañan al de calidad de la Educación Superior. Posiblemente la dificultad de encontrar consenso respecto a la definición del producto de la educación universitaria justifique en gran medida esas calificaciones anteriormente mencionadas.

Watty (2003) plantea dos perspectivas en la conceptualización de la calidad en Educación Superior:

1. Calidad ligada a la acción educativa: aprendizajes, estudiantes, programa académico, recursos didácticos, proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Calidad según los diferentes grupos de interés. Definición relativa

Según Rodríguez Espinar (2013, p. 24) la calidad ocupa, actualmente un lugar principal en el quehacer evaluativo en educación asimismo su concreción es posible al adoptar un determinado modelo o enfoque evaluativo. Los diferentes enfoques de la calidad están asociados a su evaluación desde un enfoque de control y rendición de cuentas (*Quality assurance for accountability*), con protagonismo del control externo e indicadores cuantitativos de logro o desde un enfoque orientado a la mejora (*Quality Improvement*) donde adquiere gran protagonismo el control interno y los indicadores cualitativos de logro. Esta aportación nos lleva a considerar dos grandes perspectivas de la calidad: intrínseca y extrínseca.

Así pues, existe una estrecha relación entre evaluación y calidad. Compartimos con Mateo (2000) que la evaluación educativa es un proceso de reflexión sistemática orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional y de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa. La calidad de la educación y los procesos de regulación en las instituciones de Educación Superior son elementos básicos desde su génesis.

Como plantea Pérez Juste (2005) la evaluación es un elemento de especial relieve en todos los procesos ligados a la calidad. Recordemos al respecto que las actuaciones ligadas a la calidad en el ámbito universitario consisten más que en el hecho de promover directamente la calidad, en su evaluación. Nos sirve como ejemplo de ello los planes universitarios de evaluación de la calidad, las competencias de las agencias de evaluación, el modelo de la EFQM en cuya denominación (modelo de autoevaluación) se hace referencia a la evaluación o la propia norma ISO (en cualquiera de sus versiones) que además de incorporar como uno de sus componentes básicos el de la medición, análisis y mejora, la evaluación, con sus diversas manifestaciones (auditoría, autoevaluación, control, medición...) se encuentra en todos y cada uno de los apartados de la norma.

Como este mismo autor plantea, por esta íntima relación entre calidad y evaluación, sea en funciones de control (acreditación y certificación) o de mejora, es preciso cuidar con esmero su concepción, su diseño, su ejercicio y el propio uso de la información, evitando a toda costa que el medio (en el caso de la evaluación como mejora) o el instrumento para disponer de evidencias (en el caso de su función de control) se convierta, pervirtiendo su sentido y alterando el orden de las cosas, en el fin (Pérez Juste, 2005

p.25).

La evaluación de la calidad en la Educación Superior constituye, en palabras de Rodríguez Espinar (2013) un fenómeno internacional de especial resonancia en esta última década. En el panorama universitario en el inicio del siglo XXI la garantía de la calidad ha alcanzado una importancia nunca presente en épocas anteriores, lo que ha llevado al establecimiento de diferentes procedimientos de evaluación o de garantía de la calidad de los servicios educativos a partir de la evaluación externa en sus diferentes formas: acreditación, certificación, auditoría, sistema de indicadores...

La calidad educativa también está asociada al concepto de cultura organizacional Bolseguí y Fuget Smith (2006) para quienes es la acción de una transformación profunda que le permite a las universidades una acción contextualizada, vinculada a un modo de pensar, a un sistema de creencias y de conocimientos hasta llegar a la calidad evaluativa.

Tanto la evaluación como la calidad en la Educación Superior busca una mayor participación de los distintos actores institucionales y poder contribuir de esta manera al desarrollo institucional a partir del fortalecimiento interno u organizacional desde una cultura evaluativa (Fernández Lamarra, 2007).

Como señala Municio (2004) el movimiento de la calidad ha transformado el concepto y las prácticas evaluativas permitiendo el avance hacia otro paradigma evaluativo (la acción evaluadora desde la perspectiva de la calidad). un paradigma que considera que evaluar es construir futuro; es aprender; es juzgar la calidad de algo; es fundamentalmente autoevaluar; tiene una finalidad esencialmente formativa; es una actividad interactiva; implica mejorar; e es parte de la acción: evaluar exige criterios de calidad objetivos y finalmente evaluar, es juzgar procesos y resultados. Es este concepto de evaluación de la calidad el que se debe de integrar en el día a día de las instituciones de Educación Superior.

Sin lugar a dudas, actualmente, uno de los grandes retos y de las mayores aportaciones de la evaluación a la mejora de la calidad de la educación es crear una auténtica "cultura evaluativa" lo que implica que la evaluación debe ofrecer visiones y análisis no simplificadores de las realidades educativas, interpretar la información desde todos los puntos de vista y agentes implicados, establecer diálogos en profundidad entre las partes, ejercer una acción crítica, buscar el consenso, diseñar alternativas de acción, tomar decisiones y establecer compromisos (Mateo, 2000 p.13).

Esta cultura supone, como afirma Pérez Juste (2000) la existencia de una aptitud y una actitud positiva, a lo que se uniría el conocimiento, la información relevante para la mejora que ofrece la evaluación. Al caer en tierra bien abonada por la actitud favorable, una información de tal naturaleza daría sus mejores frutos en el compromiso con las decisiones de mejora de los planes, proyectos, procesos y resultados (Pérez Juste, 2000, p. 266).

Como señala Sarramona (2004) la cultura de la evaluación se instalará en el ámbito educativo impulsada por normativas legales, pero también por la presión social que desea estar informada de cómo son empleados los recursos asignados a la educación (el ejercicio de lo que constituye una dimensión más de la democracia participativa, el rendir cuentas *-accountability-*, donde los beneficiarios de un servicio social tienen derecho a conocer cómo funciona y qué resultados obtiene).

La cultura evaluativa no se refiere a un conjunto de prácticas homogéneas, uniformes, sino que cada institución crea a partir de sus estructuras, roles, códigos de conductas, normas, patrones de acción y comunicación. Posee un sentido propio de identidad, de coherencia: constituido por valores compartidos por la mayoría de sus miembros. En síntesis, se trata de un aprendizaje institucional del mismo modo que las personas aprenden las instituciones también lo hacen en el mejoramiento continuo, en el cumplimiento de sus objetivos y metas, cuando repiensa la evaluación y sus prácticas. El día a día se convierte en una excelente herramienta para la mejora, añadiendo, eliminando o refinando. Este camino hacia la calidad se asimila a una diana siempre colocada más allá que implica nuevas exigencias para alcanzarla (Mariño, 2002 citado por Ospina Duque, 2011).

Como plantea González López (2007) si consideramos que la evaluación es un proceso de reflexión valorativa y sistémica, que contribuye a la mejora de la calidad de la educación y reconocemos que la verdadera calidad de la universidad, está en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros, es necesario situarse en “la perspectiva de la evaluación institucional, que trata de dar una visión global de los aspectos constitutivos de la universidad y advertir la manera en que ésta cumple con sus objetivos” González López et al. (2007, p.4).

Antes de explicar los modelos de evaluación de la calidad en Educación Superior haremos referencia muy brevemente a los problemas terminológicos y conceptuales en torno a la evaluación institucional. Como indica Rodríguez Espinar (2013, p.59) desde una disciplina académica y disciplinar la evaluación institucional es un campo joven que intenta tener una identidad y autonomía y ser respaldada y reconocida; para ello se necesita de una terminología propia que evite controversias conceptuales, que permita una comunicación científica y solvente algunos de los problemas derivados de la práctica evaluativa, tales como la falta de consenso en ciertos términos, las ambigüedades propias de un corpus conceptual elaborado desde la literatura, el uso de términos procedentes de otros ámbitos, la existencia de personal especializado que usa su propia jerga,...

Ante estas problemáticas, elaborar un glosario de términos ha sido un esfuerzo realizado por diferentes organismos, tales como ENQUA (*European Network for Quality Assurance*), la OCDE (Organización para la Cooperación y del Desarrollo Económico) o el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior en Estados Unidos. En este sentido, se apuesta por aseguramiento de la calidad como concepto integrador que hace referencia a las distintas acciones que se realizan con el propósito de mejorar y promover la calidad de la Educación Superior: acciones que promueven las propias instituciones de Educación Superior y las propuestas desde el gobierno a través de sus órganos.

Aunque ha sido a lo largo de las dos últimas décadas cuando se ha producido la explosión y consolidación de diferentes modelos de evaluación de la calidad en Educación Superior a la luz de la normativa internacional, no queremos dejar de hacer mención a la clasificación que De Miguel (2001) realizó hace casi dos décadas aludiendo a que calidad y mejora constituyen las claves que definen el reto de las organizaciones modernas y, consecuentemente, es el marco de referencia en el que se deben situar los modelos de evaluación en el contexto denominado “cultura de la calidad y la mejora”.

Para este autor la evaluación en Educación Superior ha pasado por distintos “modelos académicos”: la acreditación, la revisión de programas y la evaluación institucional.

El primer modelo, la acreditación, se centra en el control a cargo de las instituciones gubernamentales; en este caso la evaluación se relaciona con el parámetro de **eficiencia**. Se habla de rendición de cuentas por parte de las instituciones universitarias en la

ejecución presupuestaria, nómina de docentes, inversión por alumno, cobertura de los servicios educativos, resultados académicos, etc.

En el segundo modelo, la revisión de programas, el objetivo es revisar y actualizar los contenidos, las metodologías didácticas y de los sistemas de evaluación de los programas para que respondan de manera eficiente y eficaz en el logro de los objetivos de aprendizaje en sintonía con el avance de la ciencia y la tecnología, basado en la **evaluación de programas**.

En el tercer modelo, la evaluación institucional, la evaluación la elabora la propia institución a través de procedimientos genéricamente caracterizados como de autoevaluación, realizados por los propios implicados en procesos reflexivos que ofrece la institución guiada por la búsqueda tanto de la **eficacia** como de la **eficiencia**.

La diferencia entre estos tres modelos parte de los parámetros de carácter técnico como lo son la finalidad que promueve la evaluación (sumativa/formativa), el criterio de evaluación utilizando (propósitos/normas), el procedimiento empleado para la obtención de las evidencias (indicadores/juicios) y la relación con el agente evaluador (interna/externa).

Rodríguez Espinar (2013) al asumir la propuesta del Consejo de evaluación finlandés (FINHEEC, 2008 citado en Rodríguez Espinar et al. 2013) considera que el término modelo o método de evaluación se refiere a lo internacionalmente establecido. Por otro lado, reconoce que las diferentes concepciones de la calidad están asociadas a un determinado enfoque evaluativo: un enfoque de control y rendición de cuentas con protagonismo del control externo y control cuantitativo de logros y un enfoque orientado a la mejora con protagonismos de control interno e indicadores cualitativos de logro.

Estos dos enfoques evaluativos nos llevan a considerar dos grandes perspectivas de la calidad: intrínseca y extrínseca. y que lo integran cuatro componentes: una organización externa, una autoevaluación, una evaluación externa, una visita y un informe público y un quinto: el objetivo de mejora continua. Desde esta perspectiva los tres modelos de evaluación más usados son: la acreditación, la auditoría de calidad y la evaluación para la mejora, que pasamos a mostrar en la siguiente tabla:

Tabla 4
Modelos de evaluación de la calidad en Educación Superior

Modelos de evaluación de calidad	Características generales
Acreditación	<p>Es el proceso mediante el cual un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un Comité Externo que de forma independiente evalúa tal información en orden a emitir un juicio público a partir de unos estándares explicitados sobre el valor y la calidad de la institución o programa.</p> <p>Tiene tres fases o actividades específicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un proceso de autoevaluación dirigido por el profesorado, los administradores y el personal de la institución o programa académico, que genera un informe (autoestudio) que toma en consideración los diferentes estándares. 2. Una visita de estudio dirigida por un equipo de expertos externos, seleccionados por la organización que acredita, que revisa la evidencia, visita las instalaciones y entrevista al personal académico y administrativo generando el informe de evaluación que incluye una recomendación a la Comisión u órgano que acredita. 3. Examen de la comisión de la evidencia y recomendación aportado en el informe de evaluación sobre la base del conjunto de criterios y estándares prefijados y emisión de una sentencia definitiva de acreditación o no de la institución o programa, así como la comunicación formal de la misma.
Auditoria de Calidad	<p>Es una evaluación externa independiente, más allá de que parte de un análisis interno responde a la necesidad de certificar ante otros (por requerimiento legal o por iniciativa propia) el buen funcionamiento de los mecanismos internos con lo cual garantizan que las actividades se realizan conforme a lo establecido.</p> <p>Una institución o una parte de la misma (Centro o Facultad) necesita conocer el grado de satisfacción de los diferentes grupos de interés: estudiantes, empleadores y sociedad en general Tiene como meta final la generación de una cultura de la calidad por lo tanto se centra en la propia organización a través de un Sistema Interno de Garantía de la Calidad (SIGC) que permita instaurar un proceso continuo de evaluación (diagnosticar, monitorear, garantizar, mantener y mejorar) un sistema, institución o programa formativo. Atiende tanto a la rendición de cuentas como a la mejora continua, generando las suficientes evidencias que permitan valorar los criterios establecidos: formación, investigación, servicios...</p>
Evaluación para la mejora	<p>Basada en la autoevaluación es un enfoque que abarca a la totalidad de la institución y debe tener en cuenta los siguientes puntos::</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Medida de los logros de las metas y objetivos establecidos. 2. Medidas de la adecuación de las funciones y procesos ejecutados: del qué se hace, por qué se hace y cómo se hace y permite conocer que funciona lo que se hace... 3. Medida del nivel de cumplimiento de los estándares externos: códigos de acción o estándares de rendimiento. 4. Medida del nivel de equivalencia de la práctica con referentes de calidad: orientada a la comparación de acciones y resultados internos

Fuente: elaboración propia desde los aportes de Rodríguez Espinar (2013) y Romero Godoy (2008)

La acreditación, para la RAE significa: 1) acción y efecto de acreditar; 2) documento con el cual se acredita la condición de una persona y su facultad para desempeñar determinada actividad o cargo. También, el verbo acreditar implica, dar seguridad de que alguna persona o cosa es lo que representa o parece y, de esto se desprende que el concepto acreditado, es igual a crédito o reputación.

La acreditación, como explica Rodríguez Espinar (2013, p. 61) supone el reconocimiento de la situación y legitimidad de una institución. Es el resultado de una evaluación que analiza si se cumplen unos estándares y otorga determinado estatus

En la Educación Superior, la acreditación es el “proceso mediante el cual un programa o institución facilita información sobre su actividad y logros a un comité externo con el fin de que éste emita un juicio público sobre el valor y la calidad del programa o institución a partir de unos estándares definidos” (De Miguel, 2002, p. 58)

Así pues, la acreditación de un programa académico conduce a la obtención de una titulación universitaria, siguiendo un plan de estudios determinado, la institución tiene el derecho a otorgar un título, cuya calidad se encontrará contrastada según criterios que tendrán en cuenta los conocimientos adquiridos y las competencias profesionales que de éstos se deriven (Michavila y Zamorano, 2002).

Arguelles, Pereyra y Ponce (2010) consideran que la acreditación es un mecanismo que ayuda a promover el mejoramiento de las instituciones para que cuenten con información y vigilancia sobre los fines, objetivos y grados de pertinencia al contar con información que ella misma produce.

Scharager y Díaz (2007) consideran a la acreditación como un proceso complejo basado y guiado por unos criterios consensuados, con miras al aseguramiento de la calidad. La acreditación es una evaluación y como tal, es un proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones tanto a nivel institucional como político.

II. 3. Evaluación institucional en diferentes contextos de Educación Superior

Como plantea Rodríguez Espinar et al. (2013, p.12) la expansión en las últimas décadas del Sistema de Educación Superior a nivel mundial es significativa, a punto tal

que la cantidad de alumnos seguirá incrementándose respecto a décadas pasadas, debido a varios factores, entre ellos la internalización por la movilidad de estudiantes tanto en carreras de grado como posgrado, lo que lleva a los Estados a establecer mecanismos que aseguren la calidad de las ofertas educativas. Un ejemplo muy claro lo es la Unión Europea a través de los “espacios comunes de educación superior”.. El mismo autor plantea que frente a este panorama, los gobiernos y los órganos nacionales de evaluación de la calidad de la Educación Superior habrán de multiplicar sus esfuerzos para garantizar el cumplimiento de criterios y estándares de calidad.

Por otro lado, siguiendo con este mismo autor (p. 13), las organizaciones como INQAAHE (*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*) a nivel mundial, ENQA (*European Association for Quality Assurance*) a nivel europeo, RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior) a nivel Iberoamericano, como las actuaciones de la UNESCO y OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) fue generando un marco del “hacer evaluativo” en la Educación Superior cuya característica es la búsqueda de la transparencia de la información.

La declaración mundial de la UNESCO (octubre de 1998) realizada en París habla de la necesidad de una acción evaluativa en la Educación Superior organizada bajo el concepto de calidad, reconociendo que dicho término es pluridimensional y, por lo tanto, comprende a todas las funciones y actividades: a) enseñanza y programas académicos, b) investigación y becas, c) personal, d) estudiantes, e) edificios, f) instalaciones, g) equipamiento, h) servicios a la comunidad e i) servicios al mundo universitario.

La declaración de la misión y visión realizada por la UNESCO (1998) es convertida en líneas de política educativa en todos los sistemas de Educación Superior (Ospina Duque, 2011). En esta declaración se expone la necesidad de que las universidades desarrollen procesos de autoevaluación interna y una evaluación externa, realizada con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional. Esto les permitirá a las instituciones una mejor adecuación de las particularidades del contexto institucional, nacional y regional, dando lugar a que los propios protagonistas, sean parte integrantes del proceso de evaluación institucional.

Estas consideraciones nos llevan a afirmar que existe “una necesidad creciente de

acreditación internacional. Para algunas universidades y para algunas titulaciones, este es un elemento fundamental para su futuro” (Bricall, 2000, p. 369). A continuación, se describe de manera breve cómo fueron los procesos evaluativos en diferentes contextos, por un lado, en los países europeos, seguidamente en los países latinoamericanos y, una especial referencia a Argentina.

II. 3.1. La evaluación institucional en el EEES

La idea de un Espacio Europeo de Educación Superior (de ahora en adelante EEES) se instala a través de una serie de sucesos. Michavila y Zamorano (2007) señalan la Declaración de la Soborna (1998) como su inicio. Bajo Santos (2010) expresa que esta declaración, es producto de una reunión de alrededor de 400 rectores de universidades europeas que proclaman cambios profundos en las universidades en sintonía con los avances tecnológicos, políticos, sociales y culturales que se fueron produciendo en la sociedad. Sumado a informes del estado de situación de la educación europea, como los producidos por Dearing (Inglaterra, 1997); Attali (Francia, 1998) y Bricall (España, 2000); la conferencia mundial de la educación superior en 1998 de la UNESCO y el informe de Morin (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 1999) van perfilando la necesidad del establecimiento de una serie de acuerdos, que se cristalizan en la Declaración de Bolonia (1999).

La Declaración de Bolonia hace hincapié en dos cuestiones claves, la primera es la recomendación a los países miembros de la instauración de programas de estudios organizados en tres ciclos. Un primer ciclo (*Bachelor*), con salida directa al mercado laboral. El segundo ciclo llamado (Máster), es un ciclo de especialización. El tercer ciclo, el tradicional doctorado. (Ginés Mora, 2002). En este avance de la EEES se insiste en que los sistemas educativos debían desarrollar comparabilidad, compatibilidad, transparencia y flexibilidad.

Por otro lado, la creación en el año 2001 de la ENQA propuso un sistema de normas y directrices para la garantía de la calidad en cooperación con la Asociación Europea de Universidades (EUA); Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) y Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB) aceptado en la reunión de Bergen, 2005. Uno de los acuerdos alcanzados en esta reunión es la

definición de la evaluación de programas o instituciones (a través de procesos de autoevaluación, evaluación externa, participación de los estudiantes y publicación de los resultados), un sistema de acreditación y certificación, y la cooperación internacional mediante el desarrollo de redes específicas (Michavila y Zamorano, 2007).

ENQA ofrece diversos servicios y beneficios a sus miembros, especialmente “la difusión de información sobre los desarrollos de la evaluación en la Educación Superior, la oferta de talleres de formación y apoyo consultor, la participación en actividades temáticas” (Michavila y Zamorano, 2007, p. 249). Guadglinone (2013) explicita que los países europeos a partir del proceso Bolonia han logrado la implementación de criterios consensuados para la evaluación y acreditación.

La creación de la nueva configuración de títulos de grado, máster y doctorado enmarcados en el EEES ha venido de la mano de procesos de evaluación de la calidad de tales títulos. Dichos procesos han servido para hacer realidad una parte esencial del reconocimiento mutuo entre los distintos sistemas educativos que conviven en tal EEES, al tiempo que para ofrecer garantías a los estudiantes y a la sociedad con respecto a la calidad y solvencia de estas enseñanzas. (ANECA, 2017)

En **España**, la preocupación por la evaluación y la calidad comienza en la década de los 90 participando en proyectos como el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad (1992-1994) y en otras experiencias de ámbito europeo como el Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior (1994-1995).

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad en las Universidades de España (PNECU) se inició a través del Real Decreto 1947/95 con un claro empuje de una política orientada a mejorar la calidad de los productos y servicios. “Las universidades al estar financiadas con recursos públicos, “están obligadas, al igual que el resto de las instituciones sociales, a dar cuenta sobre la utilización y el rendimiento obtenido” (De Miguel, 1999, p.100).

La participación en estos procesos evaluativos en sus inicios fue voluntaria por dos razones: 1. respetar la autonomía de las universidades y 2. no se puede fomentar una cultura de la evaluación y mejora si se somete a las universidades a procesos obligatorios.

Una de las dificultades de la puesta en práctica del PNECU fue la escasa cultura

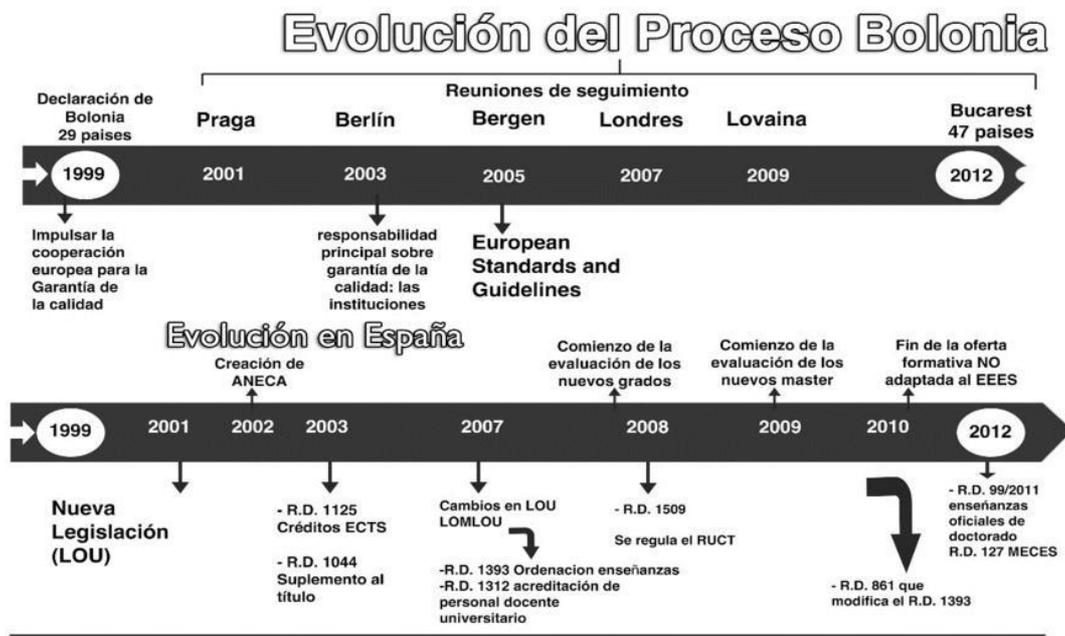
evaluativa existentes en las universidades, lo que implicó esfuerzos para incorporar un sistema de autocontrol y autorreflexión sobre el funcionamiento de las instituciones. Sin embargo, la estrategia evaluativa logró puntos interesantes como lo señala (De Miguel, 1999):

- Un enfoque abierto: no parte de una definición concreta de calidad y deja en mano de las instituciones, la determinación de los criterios a utilizar para su definición en función de sus objetivos. Desde el punto de vista metodológico entiende que ambos enfoques cualitativo y cuantitativo se pueden utilizar para integrar las distintas informaciones (datos y opiniones) y diferentes procedimientos (utilización de indicadores y revisiones de expertos) con el fin de adecuar los procesos evaluativos a las características del objeto evaluado.
- Un modelo comprensivo: abarca todas las dimensiones de las instituciones universitarias, de ahí que no solo se centre en la enseñanza sino también en la función investigadora y de gestión universitaria. “Establece distintas unidades de evaluación –la titulación para la enseñanza, el departamento para la investigación y cada servicio universitario para la gestión- considera que estos procesos deben efectuarse en forma coordinada” (De Miguel, 1999, p. 103).
- Una homologación metodológica: compuesta en la primera fase por la autoevaluación o autoestudio, realizada por los mismos implicados mediante la reflexión participativa. El plan propone un protocolo a modo de guía, que orienta las actuaciones de las personas que actúan como evaluadores. El protocolo tiene en cuenta las tres dimensiones: enseñanza, investigación y gestión con un carácter meramente instrumental y debe ser revisado en cada contexto institucional.
- La transparencia: una de las connotaciones y obligación fundamental por parte de los responsables de la evaluación es difundir y dar publicidad dentro y fuera del marco universitario de todos los documentos e informes que se elaboren al respecto.

Lo novedoso de este plan fue la selección y formación de los evaluadores y para ello se ha tenido en cuenta la conformación de Comités de Autoevaluación (CA) y Comités de Evaluación Externa (CEE). El primero, a cargo de la propia institución, compuesto con frecuencia por autoridades y personas afines al gobierno institucional. En tanto, los segundos compuestos por autoridades académicas, representantes del mundo

empresarial y profesional y expertos en metodología y evaluación institucional. Grieken (2015) utilizando un gráfico, que se presenta a continuación, donde permite establecer una rápida comparación entre el proceso de Bolonia y la evaluación en España que ha acompañado con la adecuaciones necesarias y los reajustes previstos en los procesos evaluativos a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, encargado de realizar las actividades de evaluación, certificación y acreditación, del sistema universitario español con el fin de la mejora continua y adaptación al EEES, donde el sistema de garantía de la calidad tiene un rol protagónico.

Figura 2. Evolución del Proceso Bolonia y Sistema Educativo Español



Fuente: Van Grieken Salvador (2015)

La Unión Europea constituye para España como lo declara en el Informe (2016) una influencia política y económica más próxima para alcanzar los desafíos planteados en la conocida Agenda de Lisboa (2020) que plantea como prioridad para Europa 2020: a) empleo; b) innovación; c) cambio climático y sostenibilidad; d) educación: reducción de las tasas de abandono escolar prematura, conseguir que al menos un 40% de las personas entre 30 y 34 años completen sus estudios universitarios; e) lucha contra la pobreza y exclusión social (Gallo, 2015).

II. 3.2. La evaluación institucional en el contexto Latinoamericano

Los aportes de Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2016) son interesantes en el sentido que plantean que hacer referencia a “América Latina” es una entelequia, cada uno de los países que la conforman como su interior son diferentes y a veces invisibilizan las singularidades nacionales. En los últimos 20 años se ha observado un incremento de las instituciones, estudiantes, docentes e investigadores en Educación Superior asociados a un fuerte nivel de inversión pública de un 4,5% a un 5,2% del Producto Bruto Interno (PBI), lo que ha repercutido favorablemente en la cobertura universitaria consiguiendo que un alto porcentaje de jóvenes latinoamericanos de entre 18 y 24 años se encuentran escolarizados.

Según estos autores la alta tasa de abandono, el aumento en la duración media de los estudios, el bajo nivel de formación previa que poseen los estudiantes de nuevo ingreso y la inexistencia de una nota de corte que limite el acceso a las carreras, son algunos de los factores que justifican la baja eficiencia y eficacia de los sistemas universitarios latinoamericanos y del Caribe. Responder a esta deficiencia y asegurar la calidad de la Educación Superior constituye para estas universidades latinoamericanas una gran preocupación. Han sido muchos los esfuerzos realizados por las universidades y otros órganos externos para establecer procesos evaluativos que permitan realizar el seguimiento de la calidad de la oferta formativa y de los servicios educativos universitarios latinoamericanos y del Caribe.

En lo que respecta a las agencias de evaluación que desarrollan políticas estatales se observa una sobrecarga de exigencias burocráticas y rendición de cuentas porque a criterio de los autores coexisten distintos programas no siempre articulados que van acompañados de una sobrecarga de tareas administrativas y de obligaciones académicas y científicas.

Lo que sí podemos resaltar es que la preocupación por la evaluación en la mayoría de los países Latinoamericanos se inicia en la década de los '90. México, es el que posee mayor recorrido iniciando estos procesos, integrados en el gobierno, en la década de los '70 y por iniciativa de la Asociación Nacional de las Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que institucionalizó los procesos evaluativos a través del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

En este programa se estableció una acción prioritaria: la evaluación interna y externa de las instituciones a cargo de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONAPES) creado en 1978 y allí se integró a la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) basada en tres ejes:

- El proceso de evaluación interna o autoevaluación.
- El proceso de evaluación del conjunto y de los subsistemas de la Educación Superior.
- La evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones por pares calificados de la comunidad académica.

Castillo Ramírez, et al. (2012) abordan el estudio de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de San Luís de Potosí (México) mostrando cómo y cuándo se implementaron los procesos evaluativos. Destacan, en primer lugar, la autoevaluación, seguida de la evaluación a cargo de la Secretaria de Educación Pública y que culmina con un informe de pares calificados a través de un documento “la acreditación de un programa se realiza a partir de órganos especializados que consideran que la calidad educativa es satisfactoria para la formación integral de los estudiantes” (CACEI, 2009 citado por Castillo Ramírez et al., 2012, p. 110).

Castillo Arredondo y Hoorn (2015) explicitan cómo fue la implementación de los procedimientos de la evaluación institucional realizados por el Ministerio de Educación de Brasil, a partir del análisis de la *Facultade de CCAA* (Centro Cultural Anglo Americano) de Río de Janeiro. En primer lugar, van a destacar que en el año 2004 Brasil cuenta con una Ley Federal N.º 10.861 que regula el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior y a partir de ahí se crearon diversos organismos y comisiones para la tarea de evaluar la calidad de las instituciones universitarias.

Seguidamente expresa Salazar (2012 citado por Castillo Arredondo et al., 2015) las dificultades del término evaluación al incorporar a todos los protagonistas como parte integrante del proceso, quiénes no sólo deben conocer sino estar comprometidos con las funciones y actividades externas e internas que poseen las universidades: programas curriculares, investigación y extensión universitaria, alumnos, profesores, ayuda financiera y becas de estudio, personal administrativo y de servicios, campus e instalaciones, equipamiento e infraestructura, servicio a la comunidad e inserción social, entre otras.

La evaluación en sus dos facetas (interna y externa) tiene como objetivo incrementar la eficiencia institucional, la mejora de la calidad de la docencia, la actualización permanente de su oferta, el reconocimiento del servicio público y, en definitiva, posibilitar el mejor rendimiento académico de sus alumnos.

González (s.f.) señala que países como: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela han establecido agencias especializadas, tanto públicas como privadas, de carácter nacional o internacional, a las cuales el Estado ha delegado principalmente la potestad de la evaluación y acreditación, manteniendo para sí las funciones de información públicas y las normativas regulatorias.

A nivel de las instituciones se pueden distinguir tres etapas:

- “*La preparatoria*, que consiste en la preparación del proyecto que culmina con la presentación al organismo pertinente que realiza la evaluación y analiza el cumplimiento de las normativas existentes. La certificación en este caso consiste en la autorización oficial para el funcionamiento, lo que se hace mediante un documento de información pública.
- *La de funcionamiento asistido*, consiste en el seguimiento que hace, tanto la propia entidad educativa como el Estado, al proyecto que cumpla con las normativas existentes. La certificación consiste en el licenciamiento, esto es, el otorgamiento de la autonomía para que la nueva universidad funcione como institución plena.
- *La de funcionamiento autónomo* en la cual la propia institución y el Estado, en forma directa o través de agencias, realiza una evaluación permanente. Este proceso puede ser obligatorio, voluntario o mixto. La certificación en este caso se denomina acreditación, la que se realiza de manera cíclica y por un determinado período. La función de información pública en general es asumida por el Estado o por las agencias que dan cuenta de la situación en que se encuentra cada institución y de sus características relevantes. La función regulatoria o normativa la realiza el Estado a través de los ministerios o secretarías de educación o bien, a través de los canales establecidos.

Siguiendo a Javier de la Garza (2008 citado por Rodríguez Espinar, 2013) la

Declaración sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe realizado en La Habana en 1996 ha sido clave para la transformación de la Educación Superior y especialmente para implantar la necesidad de que las universidades realicen una rendición de cuentas a la sociedad adquiriendo un valioso papel la evaluación continua, permanente.

No podemos dejar de mencionar los cambios que se han producido en América Latina y el Caribe a partir de esta Declaración, a punto tal que crearon un espacio común para compartir las experiencias de acreditación como el MERCOSUR.

II. 3. 3. La evaluación institucional en el contexto argentino

La política evaluativa en Argentina se instala en la década de los '90 y podemos distinguir tres etapas: la primera, entre 1991 a 1992 donde las universidades son cuestionadas por el medio social y, por lo tanto, debían rendir cuentas de sus actividades académicas, convirtiéndose la evaluación en una temática de interés nacional.

En el marco de las políticas públicas se elaboran una serie de proyectos que se ofertan, junto con la asistencia técnica al área universitaria que se requiera; la reacción de la mayoría de las universidades es de malestar, la califican como “evaluación bajo sospecha”, se había gestado a partir de un proyecto financiado por un organismo internacional, el Banco Mundial. Considerándose que el impulso de evaluar la calidad se había gestado en extramuros académicos. (Guaglianone, 2013).

La segunda etapa, comprende los años 1993-1995, instalado el tema rectores, decanos, directores de carreras e intelectuales participan en eventos nacionales donde discuten las problemáticas que atraviesan las comunidades universitarias y elaboran estrategias para solucionar déficits.

La tercera etapa, es la institucionalización de la evaluación y acreditación plasmada en la Ley de Educación Superior N.º 24.521 (de ahora en adelante LES) y en el Decreto 499/95 que prevé:

- Creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- Creación de fondos para el mejoramiento de la calidad universitaria (FOMECA).
- Creación de Programa de Incentivos a docentes Investigadores.

Ambos programas FOMECE e Incentivo a docentes Investigadores se convirtieron en estrategias políticas no sólo por el financiamiento económico específico sino el caso del FOMECE fue la base académica de la política institucional, porque estaba orientado al mejoramiento institucional (Trotta, 2015).

La calidad, constituye una dimensión incorporada al campo universitario argentino en la década de los noventa y como afirma Pugliese (2000), la acreditación tiene dos áreas diferenciadas: evaluación y acreditación. A su vez la evaluación puede ser para certificación de calidad y evaluación para el control de la calidad. La primera tal como ocurre en las industrias –el gerenciamiento de la calidad en las industrias modernas- está centrada en los procesos de la institución: cómo podemos mejorar, qué cambios deben operarse, cómo innovamos. La certificación de la calidad se refiere a los procesos de producción y no al producto en sí mismo. Este es el campo de la evaluación institucional.

Si bien, la LES establece que las universidades deben asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional que les permita analizar sus logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones deben aceptar también procesos de evaluación externa. En las normativas de CONEAU, expresadas en los lineamientos para la evaluación institucional (1997), explicita que está compuesta por dos fases: autoevaluación y evaluación externa.

La autoevaluación es de entera responsabilidad de la institución a partir de un autoanálisis participativo, exhaustivo, holístico y documentado a los efectos de clarificar sus actividades académicas, científicas, de transferencia y extensión. La segunda a cargo de los Comités de Pares “integrados por académicos y especialistas argentinos y del exterior, según los casos, incluidos en una base de datos y clasificados pro su área de desarrollo académico” (Fernández Lamarra, 2007).

La evaluación externa es una fase del proceso de evaluación institucional y las etapas del proceso completo, que define la CONEAU son:

- “1. Acuerdo-compromiso entre la institución universitaria y la CONEAU
2. El proceso de autoevaluación de la institución universitaria.
3. Preparación de la evaluación externa.
4. Desarrollo de las actividades del Comité de Pares Evaluadores.
5. Redacción por la CONEAU de la versión preliminar del informe final y su

presentación al Rector.

6. Comentarios del Rector y su consideración por la CONEAU.

7. Aprobación del informe final, publicación y difusión del mismo con los comentarios del Rector” (CONEAU, 1998, p. 19).

La política de CONEAU fue mantener el rigor de las evaluaciones (sin flexibilizar las exigencias de los estándares) ofreciendo un camino de mejoramiento para las instituciones cuyas carreras no cumplían perfectamente los estándares. Al mismo tiempo, dicha política permitió minimizar los conflictos que podrían haberse suscitado entre la CONEAU y las instituciones en la primera experiencia de acreditación de carreras de grado. Además:

“las acciones de la CONEAU vinieron acompañadas de programas a cargo de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) tales como el Programa de Incentivos a los docentes investigadores desde el año 1993, el Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI), el Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Agronomía (PROMAGRO), el Programa de Promoción de la Universidad Argentina con los subprogramas Fortalecimiento de Redes Interuniversitaria y Misiones Universitarias al Extranjero, que podría encuadrarse dentro del estadio de la promoción de la calidad a través del fomento de diversas estrategias de internalización de la educación superior” (Araujo, 2011, p. 117)

En el caso de las carreras de Ingenierías fue central el trabajo emprendido por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería, más conocido por sus siglas CONFEDI, organismo que actuó de “bisagra” como lo enfatizan Araujo y Trotta (2011) en la década de los '90, en base al diagnóstico que este organismo había realizado años atrás dieron cuenta de un mapa nacional del estado de las carreras de ingenierías en el país y allí también lograron enfatizar las problemáticas de la formación de los ingenieros estableciendo la relación entre la cultura disciplinar y profesional.

El CONFEDI, con la colaboración del Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) de la Agencia Española de Cooperación, comenzó a trabajar en el Proyecto de “Modernización de la Enseñanza de las Ingenierías”. Como resultado de este trabajo en 1996 se publicó el denominado Libro Azul, “Unificación Curricular de la Enseñanza de las Ingenierías en la República Argentina”, publicado en el año 2000. Esto se ha plasmado en las disposiciones del Ministerio de Educación bajo la Resolución 1232/01 aprobó los criterios y estándares a partir de los cuales se realizó la primera convocatoria para la acreditación voluntaria de trece especialidades: Ingeniero Aeronáutico, en Alimentos,

Ambiental, Civil, Electricista, Electromecánico, Electrónico, en Materiales, Mecánico, en **Minas**, Nuclear, en Petróleo y Químico.

El “Libro Azul” surge como producto de un diagnóstico de la enseñanza en el país en la que se había detectado la existencia de distintas especialidades y una diversidad de títulos, la baja relación egreso/ingreso, la variabilidad del porcentaje de las Ciencias Básicas, la prolongada duración de la carrera.

Se definió una carga horaria mínima de 2075 horas distribuidas del siguiente modo: Ciencias Básicas 575 horas, Tecnologías Aplicadas 575 horas y Complementarias 175 horas. La formación práctica considera una carga horaria mínima obligatoria de 750 horas, distribuidas en: formación experimental (200 horas), resolución de problemas (150 horas), actividades de proyecto y diseño (200 horas) y práctica supervisadas (200 horas).

También la realidad en el campo de la ingeniería mostraba carreras vacías de alumnos que mantenían sus plantas docentes, lo que en definitiva eran “comunidades académicas con fuertes trabas y escasa agilidad para el cambio. La inercia en la dinámica interna se combinaba con un contexto adverso” (Villanueva, 2008, p. 795).

En la primera convocatoria voluntaria se presentaron 186 carreras de grado, lo que significaban un 77,5% del total, mucho más que las que esperaba la Agencia, implicándoles un desafío técnico por la heterogeneidad de los instrumentos de evaluación estandarizados.

El proceso de acreditación de las ingenierías tuvo “tres claves que posibilitaron el análisis en consonancia con el proceso de cambio: 1) facultades como unidades de análisis, 2) acreditación con compromiso, 3) evaluación con planes de mejora” (Villanueva, 2008, p. 797).

Podemos decir que la “cultura de la evaluación se ha instalado en el sistema universitario argentino tras una primera fase asimétrica en cuanto a la participación de disciplinas e instituciones” Rodríguez Espinar et al. (2013, p. 138) lo que quiere decir que se fue comprendiendo el valor que tienen los procesos evaluativos para mejorar y cambiar una realidad institucional.

III. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

III.1. Descripción de la Universidad Nacional de Catamarca

Bajo este epígrafe presentamos la dimensión local de nuestra investigación. Vamos a coincidir con el planteamiento de Moro (2013 citado en Trotta, 2015) lo local no está ligado a un recorte jurisdiccional o un espacio preestablecido sino a la referencia de una construcción social particular. Por ello recurrimos a una historiografía diacrónica que nos permita conocer los orígenes del hito fundacional de la Universidad Nacional de Catamarca.

La UNCa como institución universitaria pública surge a partir de un estudio de factibilidad¹ documento manuscrito dactilografiado en ocho (8) tomos donde se plasma las proyecciones y el vínculo entre la educación y el crecimiento económico de la provincia de Catamarca, Argentina.

La UNCa pertenece al grupo de universidades que se crearon durante la década de los 70, marcada con una particularidad en la vida política, social y cultural de los argentinos y de los catamarqueños “la movilización social y la activación política de los grupos estudiantiles” (Suasnábar, 2004, p. 10).

El surgimiento de un “campo universitario –espacio de dimensiones, construido sobre la base del conjunto de los poderes pueden devenir eficientes en un momento u otro, en sus luchas de competencia” (Bourdieu, 2008, p. 30). Esta idea nos brinda señales para comprender la tensión de los grupos de interés al momento de crearse la UNCa: a) el Grupo Promotor (GP), integrado por representantes de distintos sectores culturales, económicos, políticos, religiosos de las instituciones que buscaban la creación de una universidad para evitar que los jóvenes catamarqueños migren a provincias vecinas.

b) El Estado, representado por el Gobierno Militar, presidido por Alejandro Lanuse (1971-1973) consideraba que “las muchedumbres estudiantiles, como el caso de Córdoba son fácil pasto de extremismo antinacionales a la que se agrega las concentraciones industriales y, por ende, obreras. En conjunción, configuran un explosivo potencial, ya mostrado en el país, el riesgo de estadios” (Estudio de Factibilidad, 1972, p.23)

c) La competencia académica de los grandes centros universitarios motivó que las creaciones de las nuevas universidades debían tener como base ofertas educativas diferentes a las universidades tradicionales.

Foto 1. Casa de Gobierno de la provincia de Catamarca con el Ex Presidente de Facto (1972)



Fuente: Diario de Catamarca “El Esquiú”

El planteamiento del GP (Grupo Promotor) es que a partir de la creación de una nueva universidad se podrá terminar con la monopolización de la oferta educativa de los grandes centros urbanos, lo que provocaba que, en provincias, como la de Catamarca,

los jóvenes que aspiraban a continuar estudios universitarios debían movilizarse hacia otros centros urbanos, como Córdoba, Tucumán, Buenos Aires.

La educación universitaria en Argentina nace en la provincia de Córdoba en el año 1613 aunque recién en 1680 España “autorizó a conferir grados universitarios y elevarlo a la categoría de universidad organizada en dos facultades: la de Artes, con cinco años de estudios y la de Teología, con seis” (Bignone, 1998, p. 11).

En 1821 bajo el modelo francés y con una ideología liberal se crea la Universidad de Buenos Aires. Sus inicios fueron conflictivos y azarosos, organizada por departamentos “la tendencia profesionalista estaba centrada en derecho y medicina, carreras que convocaban a la mayor parte de los aspirantes” (Bignone, 1998, p. 16).

En 1905 fue creada la Universidad Nacional de La Plata inspirada en los colegios estadounidense y fomentó por primera vez la investigación. En 1919 nace la Universidad Nacional del Litoral, ubicada en la ciudad de Santa Fe. En 1921 y 1938 respectivamente se crearon las Universidades Nacionales de Tucumán y de Cuyo, que se caracterizaron por procurar atender los reclamos sociales, económicos y culturales de sus regiones.

En las décadas de los '50 y '60 se produce una activa vida cultural en el país junto al crecimiento masivo de estudiantes en los niveles educativos anteriores dan como resultado la apertura de ofertas de las universidades provinciales como ser: Universidad de La Pampa (1958), la de Mar del Plata (1962), la de Neuquén (1964), la de San Juan en 1968. En 1971 nacen las Universidades Nacionales de Comahue y Río Cuarto.

En 1972 emerge la Universidad Nacional de Catamarca junto a Lomas de Zamora, Luján (provincia de Buenos Aires) y Salta. En 1973, surgen las universidades de Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Patagonia, Misiones, San Juan, San Luis y Santiago del Estero, en 1974 la Universidad Nacional del Centro y en 1975 la de Mar del Plata.

Estas dos últimas pertenecen al período democrático, aunque sus fines estuvieron orientados por la descentralización. “El salto cuantitativo de 10 universidades nacionales existentes en 1969 hasta llegar a 27 en 1975, se debe a que comenzaron a

formarse en diversas ciudades del país grupos vecinales dirigidos para lograr la instalación de casas de estudios superiores”. (Bignone, 2007, p. 29).

La expansión del sistema universitario en esta década ubicadas en ciudades intermedias, con un repertorio de carreras no tradicionales, ofertas en mayoría tecnológicas y más breves, tenía un propósito claro: cubrir las necesidades regionales y descongestionar los grandes centros urbanos.

En el estudio de factibilidad el GP expresan las condiciones que reúnen las nuevas universidades:

Situada en ciudades más bien pequeñas (como ocurre en Inglaterra, España, Estados Unidos, Alemania, Bélgica), donde el apartamiento y el retiro favorece la contracción al estudio y a la investigación, y se produce la inmediatez del universitario con la realidad regional en que está ubicado. Donde no existan los graves peligros que amenazan a la juventud -sobre todo si procede de otros medios- en las urbes cosmopolitas. Donde pueda lograrse el ideal de una auténtica “ciudad universitaria (p.31).

También resaltan que una población estudiantil reducida mejoraría la interacción docente-alumno en beneficios de una mejor calidad educativa. Hacen explícito la concepción de trabajar el deber profesional, basado en una ideología del servicio público, en el sentido que la actividad profesional posee un valor social en sí mismo, sus miembros son portadores de un ethos—la profesionalidad universitaria- y deberán buscar el equilibrio entre la producción del conocimiento y la producción de saber, donde se conjuga formación profesional-investigación desde una visión integral.

Bourdieu (2008) considera a la universidad como un campo, los agentes ocupan posiciones de acuerdo con el capital que poseen. En la propia génesis de su constitución es un espacio social de conflicto según la posición subordinante o subordinado de los agentes quienes luchan para conservar o modificar el poder.

La creación de las nuevas universidades tiene como base ofertas educativas diferentes a las universidades tradicionales. La competencia académica debía buscar aquellas que supongan una oxigenación para el desarrollo provincial dentro de la región.

Siendo el Estado, el garante de proveer los elementos necesarios para el desarrollo provincial. La universidad aportará recursos humanos capacitados y vitalizados por las ideas plasmadas en intenciones, anhelos, deseos, que se incorporan en la conciencia común y que opera como un parámetro en la concepción de la realidad.

Otro punto interesante en el Tomo I son las *condiciones de Catamarca para una “nueva” Universidad*. Acá exponen los recursos que presenta la provincia para llevar a cabo el proyecto que responde a un plan estratégico nacional sobre educación, entendida como una acción para el futuro y para ello, el GP enfatiza una auto descripción al poner en consideración las condiciones geopolíticas que hacen de Catamarca una buena plaza para desarrollar nuevas ofertas educativas:

1. Por su apartamiento y retiro, por la benignidad de su clima -especialmente en el período invernal-, la salubridad de aire puro y sol de su atmósfera, etc.
2. Por su extraordinaria ubicación geográfica, en una encrucijada de diversos tipos ecológicos: es la única provincia argentina que incluye en su territorio cuatro, y aun cinco, de ellos (la Puna y alta montaña norteña; la sub-puna y la región andina central; el monte de la “pampa seca”; el extremo occidental del bosque chaqueño; y hasta la vegetación subtropical de algunas de sus laderas y quebradas). Y ello sin contar su gran variedad de “microclimas”, de muy diversas posibilidades agrícola-ganaderas.
3. Porque, de ese modo, los problemas que afectan a Catamarca son los mismos que aquejan a tres cuartas partes del territorio interior argentino, por lo cual los estudios, investigaciones y docencia que en Catamarca se efectúen, contribuirán a la solución de obstáculos que entorpecen o limitan el desarrollo de tan vasta área del país.
4. Por la tradición catamarqueña (su religiosidad, su firme sentido moral, la seriedad esencial de su gente), que garantiza el desenvolvimiento eficaz de la Universidad, y la defensa de las juventudes que a ella acudan. Por la vocación de servicio y el sentido de pueblo que siempre han definido a esta comunidad. Por la capacidad intelectual y la calidad espiritual de sus hijos (Estudio de Factibilidad, 1972, p. 32-33).

De este modo, en el plan fundacional destaca la identidad cultural que se adquiere con la educación. En la medida que lleva al sujeto a posicionarse en una cultura en común a la que pertenecemos y nos pertenece, cuyos bienes son propiedad de todos y cuyo destino es también responsabilidad de todos. Nos lleva a inferir, que bajo estas circunstancias la singular oportunidad, de contar con una universidad, refuerza los lazos

identitarios de la comunidad no puede ser suplida por ninguna otra institución social.

Las ideas políticas de la época nos expresan “una sociedad estructurada para el logro de una comunidad solidaria al servicio del hombre debe ofrecer igualdad de oportunidades, posibilidades de acceso a los bienes necesarios para su realización espiritual y material, en un país integrado sin diferencias regionales injustas, en el que sea una realidad el derecho de todos a la educación, a la salud, a la vivienda digna, a la seguridad social y a los beneficios del desarrollo”.²

Por otro lado, el Tomo II, manifiesta expresamente cuáles serán las carreras universitarias que posibilitarán a Catamarca, su posicionamiento en la región del Noroeste y del país.

Las Ciencias Agrarias están contempladas en el plan de estudios de Catamarca, de una manera integradora, que lo distingue de los existentes en otras universidades del país; los estudios de Ingeniería en Minería y Geología sólo existen, según la modalidad postulada para Catamarca, en la Facultad de San Juan -dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo-, distante 734 kilómetros de la ciudad de Catamarca (Estudio de Factibilidad, 1972, p. 49)

“Es evidente que en el proyecto reseñado gravitan las corrientes sociopolíticas y pedagógicas de la década de los ´60. El desarrollo integral de la sociedad, particularmente el científico-tecnológico y la modernización de sus estructuras constituyen los paradigmas de la época”. (Mignome, 2007, p. 39).

Sucede también que al delimitar la oferta educativa puntualiza el adentro y el afuera institucional, como asimismo los nudos críticos o al menos una relación competitiva entre el campo de estudio de las Humanidades y las Ciencias, en el sentido que la piedra basal de la creación de la UNCa lo constituye lo que hoy se denomina Facultad de Humanidades.

² Discurso pronunciado por el Ministro Malek en la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Encargados del Fomento de la Ciencia y la Tecnología en relación con el desarrollo de América Latina y El Caribe, realizada en Venezuela del 6 al 15 de Diciembre de 1971.

Los límites en un campo juegan un rol definitorio dado que en él se juegan las posiciones, luchas de capitales, ingreso, permanencia, legitimaciones internas y externas sobre la cual se va a distribuir las posiciones de control y de autoridad (Bourdieu, 2008).

Entre los fines, objetivos y funciones de la institución expresarán:

La Universidad Nacional de Catamarca se postula, como fin primordial, satisfacer en plenitud los tres horizontes de la acción universitaria. El primero corresponde a lo que podríamos llamar “ilustración”, no en una acepción restringida sino amplia y comprensiva: en el sentido de “iluminación”, de claridad que permite al hombre el dominio nítido y racional sobre el mundo en que está situado y le rodea.

El segundo -el saber- corresponde al hombre que, además de “ilustración”, posee la formación superior necesaria para transmitir y difundir conocimientos, y profesa -con todas las implicancias que este concepto entraña- una enseñanza, cumple una misión de servicio a la comunidad.

El tercero -la ciencia- corresponde al hombre que, además de “ilustración” y de “saber”, se plantea problemas, trabaja para resolverlos y advenir a una solución. En su más propio y hondo sentido, ciencia es investigación: descubrir una verdad, o demostrar un error.

Los tres niveles corresponden, pues, al hombre en plenitud, al profesional, y al científico; al hombre que labora en una comunidad, al que enseña (cumple una misión de servicio) en una comunidad, y al que se coloca fundamentalmente a la búsqueda de la verdad. No formar exclusivamente “profesionales” o “investigadores”, sino, ante todo, hombres cultos, hombres plenos. Porque no se puede ser profesional o científico sin cultura (Estudio de Factibilidad, 1972, p. 38-39).

Para alcanzar su misión:

1. Para “procurar educación general” (el horizonte de cultura de que se ha venido hablando), organizará una Escuela de Orientación Vocacional, a fin de iniciar desde la adolescencia el proceso de formación integral del hombre culto.
2. Para realizar “investigación científica, humanística y tecnológica en el más alto nivel”, se planifica el Consejo de Investigaciones, centro de convergencia de la tarea investigacional anexa a toda cátedra.
3. La preparación de “profesionales, técnicos e investigadores en número y calidad adecuados a las necesidades de la Nación y de la zona de influencia de la Universidad Nacional de Catamarca”, contará con Comisiones de Carrera -

convergentes en el Consejo Curricular-, que darán a aquéllos la flexibilidad, funcionalismo y actualización ya definidos como ideal de la Universidad Nacional de Catamarca.

4. Para “proveer a la formación y perfeccionamiento de sus propios docentes e investigadores”, la Universidad Nacional de Catamarca tendrá su Servicio de Pedagogía y Orientación Universitaria.

5. La “orientación, especialización, perfeccionamiento y actualización de sus graduados”, estará a cargo de la Escuela de Graduados, cuya misión fundamental consistirá, precisamente, en estructurar al cuarto nivel de enseñanza, y desarrollar mediante la programación de cursos permanentes y/o extraordinarios.

6. La contribución “a la difusión y preservación de la cultura en el país” y en su zona de influencia, se cumplirá a través de la Editorial -a la que se anhela dar una acción lo más vasta y variada posible-, y del Instituto de Extensión Universitaria.

7. El estudio de “los problemas de la comunidad” estará a cargo, en lo fundamental, del Instituto de Desarrollo Regional, cuya misión consistirá en detectar las necesidades y demandas del desarrollo, y propender a transferir al medio los conocimientos científicos, investigaciones y metodologías que -lo requieran explícitamente los gobiernos y organismos nacionales, internacionales y privados- la Universidad elabore.

8. Por otra parte, la Universidad Nacional de Catamarca contará con un servicio de Planificación y Desarrollo, cuya esfera de acción será fundamentalmente intrauniversitaria, con la misión específica de elaborar y proponer al Consejo Superior políticas y planes de acción en lo referente a recursos humanos, físicos y financieros de la Casa.

9. La irradiación de la acción universitaria, y su coherencia e integración educativas, llegará a los niveles medio de la Escuela Industrial y Agro técnica y serán de carácter experimental, de observación y aplicación de nuevas técnicas emergentes de la actividad superior de la Universidad (Estudio de Factibilidad, 1972, p. 42-43).

En esta matriz la realidad educativa tiene un alto porcentaje de utopía, en el sentido que la educación está basada, siguiendo a Clark (1991) en las grandilocuentes declaraciones de propósitos y fines sobre la esencia y la verdadera naturaleza de la universidad.

La Universidad Nacional de Catamarca creada por Ley N.º 19.832 del 12 de septiembre de 1972 con cinco departamentos, dos de los cuales funcionan inmediatamente: Humanidades y Ciencias Exactas, Física y Naturales; mientras que los restantes: Ciencias Agrarias, Ciencias Sociales y Económica y, Ciencias Aplicadas y Tecnología debían instituirse.

Se postula para la organización de la universidad el criterio de la departamentalización, “para dar curso a un proceso que debía significar un cambio cualitativo en la forma de desarrollar las funciones de docencia e investigación y de la institucionalización dentro de la estructura académica” (Bruner y Flisfisch, 1983, p.231). Esta combinación de recursos materiales y humanos aumentaría el rendimiento del trabajo académico.

La Resolución N.º 380 del 26 de diciembre de 1973 especifica que “debe adoptarse la decisión referida a las carreras que se cursarán en esta Universidad a partir del curso 1974 y en su Artículo 1º dispone se cursen las carreras de Ingeniería en Minas, Ingeniería Agronómica, Contador Público Nacional, Enfermería Universitaria y Agrimensura” (p. 2).

A continuación, se presenta una tabla comparativa de las ofertas educativas de la UNCa según Estudio de Factibilidad (1972) y por otro lado, las carreras que se dictan en el curso académico 2017.

Tabla 5
Cuadro comparativo de las ofertas educativas

Estudio de Factibilidad	UNCa 2016
Departamento de Humanidades:	Facultad de Humanidades
<ul style="list-style-type: none">• Profesorado y Licenciatura en<ul style="list-style-type: none">• Letras• Historia• Filosofía y Pedagogía• Idiomas modernos (Inglés y Francés). Se agregaría Alemán y Portugués.• Formación estética: música, dibujo, artes plásticas• Cinematografía• Técnicos en cortometrajes, iluminadores, directores	<ul style="list-style-type: none">• Profesorado y Licenciatura en:<ul style="list-style-type: none">• Letras• Historia• Ciencias de la Educación• Filosofía• Inglés• Francés• Geografía• Licenciatura en trabajo social• Licenciaturas especiales (por convenio con otras instituciones): Psicopedagogía,

<ul style="list-style-type: none"> • Escuela de teatro: actores, técnicos • Bibliotecario universitario • Técnico archivero universitario • Experto en museología 	<p>Gestión Educativa, Educación Especial, Comunicación social, Turismo)</p> <p>Posgrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especialización en Estudios Sociales y Culturales • Doctorado en Ciencias Humanas
<p>Departamento en Ciencias Exactas, Física y Naturales</p>	<p>Facultad en Ciencias Exactas y Naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesorado y Licenciatura en: <ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Física • Química • Biología • Licenciatura en Enseñanza de la Computación
<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado y Licenciatura en: <ul style="list-style-type: none"> • Matemática y Cosmografía • Física y Química • Ciencias Naturales • Geografía 	<p>Pregrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnico Químico Universitario • Tecnicatura en Física Médica <p>Posgrado:</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista en Investigación Científica • Especialización en Didáctica de la Matemática • Especialización en Didáctica de las Ciencias Experimentales • Especialización en Diseño Bioclimático • Especialización en Conservación y Gestión Ambiental • Especialización en Tecnología Educativa • Maestría en Conservación y Gestión Ambiental. • Doctorado en Ciencias
<p>Departamento Ciencias Agrarias</p>	<p>Facultad de Ciencias Agrarias</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería Agronómica <ul style="list-style-type: none"> • Técnico en Producción vegetal • Técnico en Producción animal 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería Agronómica • Ingeniería en Paisaje <p>Pregrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnico en Parques y jardines <p>Posgrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especialización, Maestría y Doctorado en Docencia Universitaria en Disciplinas Tecnológicas

- Maestría en Riesgo y Uso Agropecuario del Agua.
- Doctorado en Ciencias Agronómica

Departamento de Tecnología	Ciencias Aplicadas y Tecnología	Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas
<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería en Minas • Ingeniería en Agrimensura • Licenciatura en Geología • Ingeniería Industrial 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería en Minas • Ingeniería en Agrimensura • Licenciatura en Geología • Ingeniería en Electrónica • Ingeniería en Sistema • Arquitectura (inicia 2017) 	<p>Pregrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnico en Minas • Técnico Industrial • Técnico en Gestión de Riego, Higiene y Seguridad en el trabajo. <p>Posgrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especialista en Gestión Estratégica de Servicios de Telecomunicaciones. • Doctor en Geología • Doctor en Agrimensura

Departamento de Económica	Ciencias Sociales y Económica	Facultad de Ciencias Económicas
<ul style="list-style-type: none"> • Contador Público Nacional • Licenciatura en Programación Económica • Licenciatura en Administración Empresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Contador Público Nacional • Licenciatura en Administración • Licenciatura en Administración de la Educación Superior • Licenciatura en Gestión Pública 	<p>Pregrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecnicatura en Administración de la Educación Superior • Tecnicatura Universitaria en Administración Pública <p>Posgrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especialización en Tributación • Especialización en Contabilidad Superior y Auditoría • Maestría en contabilidad superior y auditoría

Departamento Salud		Facultad de Ciencias de la Salud
<ul style="list-style-type: none"> • Enfermería universitaria 		<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Enfermería • Licenciatura en Nutrición

- Licenciatura en Bromatología
- Licenciatura en Obstetricia
- Licenciatura especial (convenio con un Instituto de Educación Superior: licenciatura en Educación Física)

Pregrado:

- Técnico en Hemoterapia

Posgrado:

- Maestría en Salud Pública

Escuela de Derecho	Facultad de Derecho <ul style="list-style-type: none"> • Abogacía Pregrado <ul style="list-style-type: none"> • Perito en ciencias criminalística
Escuela de Arqueología	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado en Arqueología

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en el cuadro comparativo el Estudio de Factibilidad corresponde a la gesta institucional compenetrada en aires utópicos como ampliación del campo de las Humanidades, incorporando la música, el dibujo, las artes plásticas, la cinematografía, el teatro entre las más destacadas. Pero la marca de la época pertenece al período de Dictadura donde a las universidades nacionales argentinas se las ha vaciado de conocimientos en una comunidad disciplinada, con la prohibición de la actividad política y gremial porque consideraban que las universidades eran focos de subversión (Trotta, 2015)

En el año 1983 con el advenimiento de la democracia en Argentina las universidades restablecen su autonomía expresada en la libertad académica, el co-gobierno universitario con sus representantes: docentes, estudiantes y no docentes. Por otro lado, se profundiza las dificultades de financiación, la formación de recursos humanos, la masificación de los estudiantes, etc. mostrándonos un sistema complejo donde institución y actores son producidos por una red de relaciones sociales, institucionales, pedagógicas y científicas (Dias Sobriño, 2012).

En este contexto se reorganiza la UNCa y los departamentos que la constituían pasan a ser Facultades, es decir alcanzan un cierto grado de autonomía y se caracterizan por ser un centro donde se imparten las enseñanzas de una determinada área del saber que conducen a la obtención de un título (Diccionario Ciencias de la Educación, 1983).

Se crean dos Escuelas Universitarias, en el año 1986 que dependen del Rectorado: Arqueología y Derecho, ésta última en noviembre de 1999 pasa a ser Facultad.

En el año 2017 estudian en la UNCa carreras de grado unos 12.406 alumnos entre reinscriptos e ingresantes y en posgrado unos 638 alumnos distribuidos en 4 doctorados, 7 Maestrías y 12 especializaciones. La plantilla docente compuesta por 1.344, de los cuales 488 están categorizados por el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores y 569 no docentes.

Cuenta con una Editorial Universitaria donde se divulgan los trabajos científicos de los docentes investigadores, una Radio AM-FM, un Comedor Universitario, una Residencia Universitaria con alojamiento de 61 residentes permanentes y 6 para alumnos de intercambio, una Dirección de deportes (Informe de Gestión con 2016-2017).

Foto 2. Universidad Nacional de Catamarca



Fuente: personal

III.2. Calidad en la Universidad Nacional de Catamarca

Como venimos sosteniendo los procesos evaluativos tuvieron diferentes grados de implementación, en el caso particular de la Universidad Nacional de Catamarca los procesos de evaluación se iniciaron 2003 en la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas y hasta el día de hoy no alcanza a impregnar a la institución en su totalidad. Los procesos evaluativos de la FTyCA evidencian a sus ofertas académicas con

certificación de sus títulos acreditados por CONEAU y por lo tanto satisfacen los requisitos de calidad.

Rodríguez Espinar et al. (2013) señala que la CONEAU en tanto agencia ha logrado poner un filtro al crecimiento explosivo de los posgrados alcanzando respeto y reconocimiento en su labor evaluativa, lo que indica que las distintas Facultades de la UNCa conocen los procesos evaluativos porque sus carreras de posgrado están acreditadas. Esto significa que el Ministerio de Educación certifica las titulaciones. Esta experiencia no la trasladan a las carreras de pregrado o grado que se dictan en esos centros académicos.

Por otro lado, la UNCa no cuenta con una Unidad de Calidad que vele por el desarrollo de los procesos evaluativos. La única evidencia documental encontrada ha sido *Bases del Marco Estratégico* (junio 2017) donde se declara la misión y visión que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 6
Misión y Visión de la UNCa

Misión Institucional	Visión Institucional
La formación de personas y contribución al desarrollo humano sustentable de la Provincia, la Región y el País desde las ciencias y las tecnologías, las humanidades y el arte, a través de sus funciones de docencia, investigación, extensión y vinculación	Busca ser una institución: <ul style="list-style-type: none"> • Integrada y transversal. • Que realiza actividades de investigación en áreas prioritarias y sustentable para Catamarca y la Región. • Inserta entre instituciones de educación superior de prestigio mundial concretando alianzas estratégicas en diversas áreas que favorezcan a Catamarca y la Región.

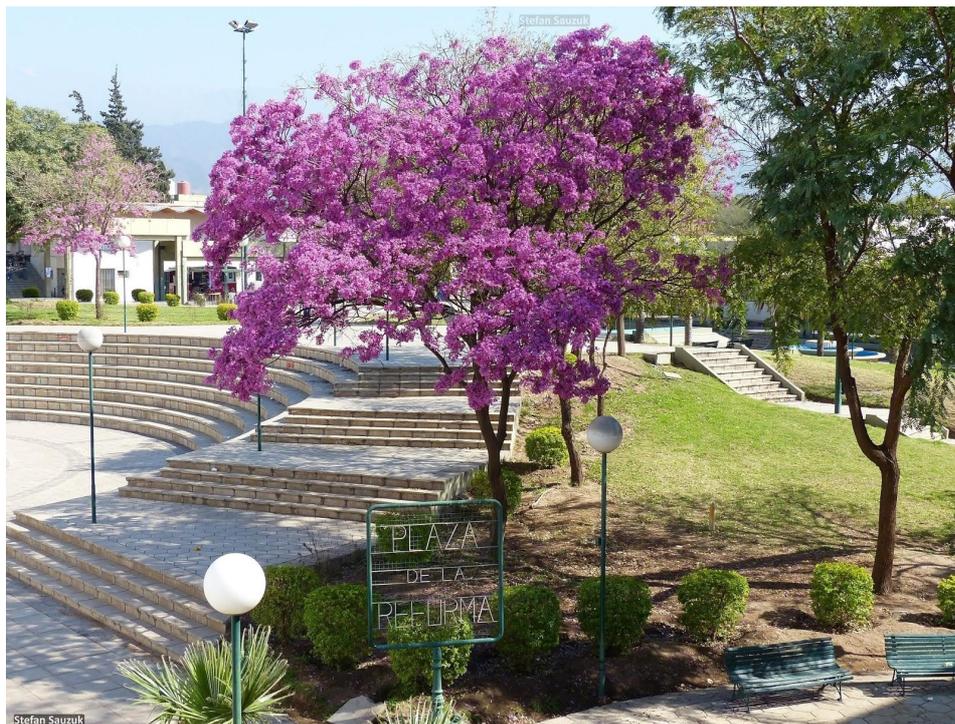
Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, el proceso de evaluación queda supeditado a una comisión ad hoc por cada Facultad para trabajar los procesos de acreditación con lo cual creemos se pierde la fuerza para avanzar en una cultura evaluativa. Los indicios encontrados en la documentación analizada Bases del Marco Estratégico et al. (2007) nos muestran que es propósito asumir esta tarea:

hace falta un modelo de gobernanza que cuide de los estudiantes, haga posible que el docente y no docente lleve a cabo sus tareas de manera adecuada, permita ejercer el gobierno a los que han sido elegidos, evalúe y exija la rendición de cuentas a los que tienen responsabilidades, este atento a los cambios sociales y culturales, y a los desarrollos técnicos y científicos, y esté presente en la comunidad universitaria y en la sociedad (p.33).

Finalmente, en este documento Bases del Marco Estratégico (MEB) se encuentran los principios, ejes, objetivos, programas y subprogramas en docencia, investigación, extensión, vinculación y gestión institucional que posibiliten la realización de la Planificación Estratégica de la Universidad Nacional de Catamarca. En el análisis del documento escrito no encontramos evidencias de cómo llevar a cabo las acciones como asimismo la inexistencia de un calendario de reuniones con los decanos, directores y equipos de departamentos académicos, grupos de investigación, jefaturas de No-Docentes, representantes del personal docentes, estudiantes, graduados e instituciones sociales.

Foto 3. Plaza de la Reforma UNCa.



III.3. Evaluación institucional en la FTyCA

El sentido de la historia presente, sin ahondar en una reconstrucción histórica minuciosa, nos permite inferir que la FTyCA participa de los procesos evaluativos a partir de la primera convocatoria voluntaria de CONEAU en el año 2003 porque forma parte del Consejo Federal Decanos de Ingeniería (CONFEDI) y por lo tanto, participa en los debates sobre las problemáticas comunes en las carreras de ingeniería.

Al ser integrante del CONFEDI va observando de modo sostenido cómo se inicia la política de evaluación y acreditación en Argentina y entiende que es el momento de iniciarse en la misma. Por otro lado, la CONEAU comprendía que no se puede fomentar una cultura de la evaluación y mejora si se somete a las universidades a procesos obligatorios. Otro supuesto siguiendo a (Guadglione, 2013) que sumar a universidades chicas en dimensiones y nueva en cuanto historia, como la de Catamarca fue parte de la estrategia de CONEAU para contrarrestar los conflictos que tenía con las universidades tradicionales, como la de Buenos Aires por la resistencia y poner en duda la legitimidad del proceso evaluativo al ser financiado por organismos internacionales, como el Banco Mundial.

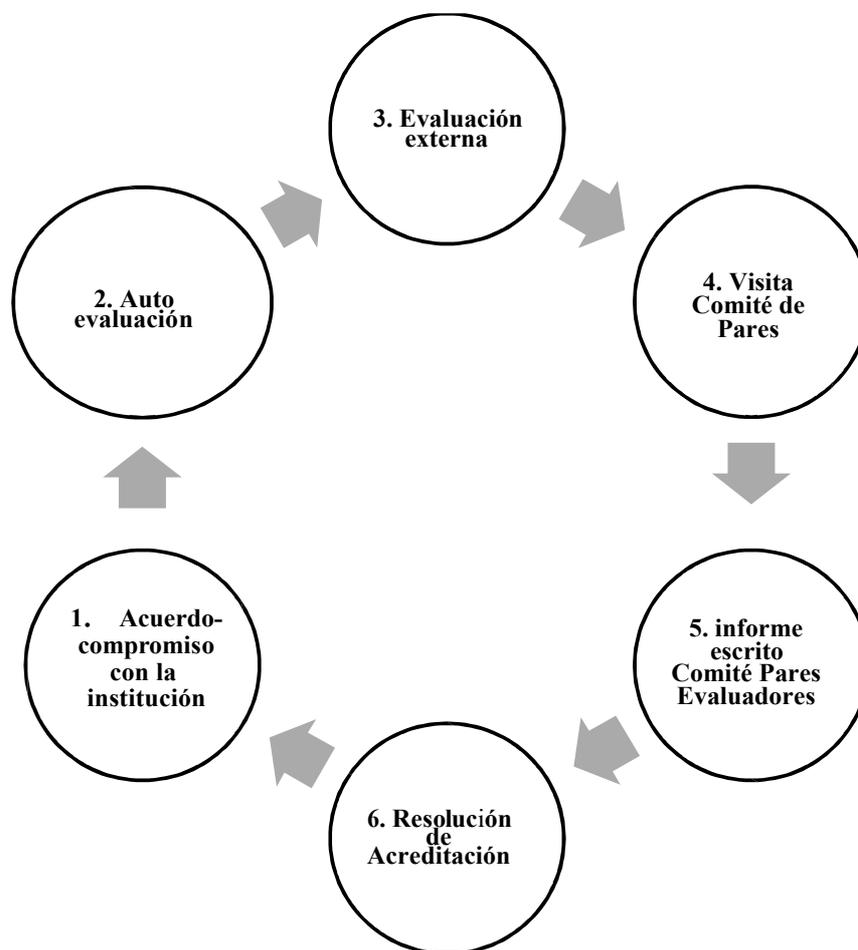
La FTyCA asume el compromiso, toma la decisión y suma un valor agregado, de ser la primera Facultad de la UNCa en someterse a procesos evaluativos en dos carreras: Ingeniería en Minas e Ingeniería Electrónica, ambas carreras estaban comprendidas en la Resolución del Ministerio de Educación N° 1232/01 mediante la cual declara que los títulos de Ingeniero Aeronáutico, Ingeniero en Alimentos, Ingeniero Ambiental, Ingeniero Civil, Ingeniero Electricista, **Ingeniero Electromecánico**, Ingeniero Electrónico, Ingeniero en Materiales, **Ingeniero en Minas**, Ingeniero Nuclear, Ingeniero en Petróleo e Ingeniero Químico son profesiones que según el artículo 43 de la LES pueden comprometer el riesgo de modo directo en la seguridad y bienes de los habitantes y por ello es importante regular los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la intensidad de la formación práctica...

Esta resolución enfatiza la tarea desarrollada por el Consejo de Universidades que recomienda una instancia de convocatoria para la acreditación de estas carreras y propone su aplicación con un criterio de gradualidad y flexibilidad, prestando atención a los principios de autonomía y libertad de enseñanza.

La CONEAU considera que la evaluación institucional debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y para ello debe realizarse en forma permanente y participativa, debe ser un proceso abierto y flexible (Lineamientos para la Evaluación institucional, 1998).

Las etapas para llevar a cabo el proceso evaluativo por CONEAU se muestran en el siguiente gráfico:

Figura 3. Etapas del proceso evaluativo de CONEAU



Fuente: elaboración propia

Para llevar a cabo el proceso evaluativo la primera tarea es establecer un **acuerdo/compromiso** entre la Institución Universitaria y la CONEAU. Este acuerdo fue firmado por el Rector el 30 de noviembre del 2001 donde la FTyCA acepta realizar un taller informativo y recibir asesoramiento técnico durante el proceso de autoevaluación y establece que la carga de los formularios electrónicos y elaboración del informe escrito de autoevaluación se realizará entre los períodos comprendido del 17 de abril al 29 de octubre de 2003.

En el taller de autoevaluación, al que asiste el vicedecano con los jefes de los departamentos de Ingeniería en Minas y Electrónica reciben orientaciones específicas referidas a la presentación de los procedimientos y guía de autoevaluación y cómo se deben elaborar los planes de mejoras.

La segunda etapa, **autoevaluación** comienza con la constitución de una *comisión ad hoc* donde existe un coordinador del proceso legitimada por una Resolución del Decano y el Consejo Directivo de la Facultad. En esta etapa se distinguen: a) la recolección, producción y sistematización de la información; b) análisis de las condiciones en que se desarrolla la tarea, c) elaborar un diagnóstico de la situación actual de la carrera y d) el informe escrito donde se resaltan los estándares a tener en cuenta: contexto institucional, plan de estudios y formación, cuerpo académico, alumnos y graduados, infraestructura y equipamiento. Y, por último elaboración del plan de mejora.

La tercera etapa **evaluación externa** a cargo del Comité de Pares Evaluadores, que son expertos a cargo de analizar el informe de autoevaluación y plan de mejora señalado por la institución.

Cuarta etapa, la **visita** del Comité de los Evaluadores a la institución explicitado en la Guía de Evaluación, donde están las directrices que deben seguir los expertos para la elaboración del informe y las recomendaciones: acreditar por 6 años, por 3 años o no acreditar.

El **informe escrito** del Comité de Pares Evaluadores ha dado lugar en el caso de las carreras de Ingeniería en Minas y Electrónica a la **Resolución N° 550/ 04**, por la cual ambas carreras acreditan por tres años. Esta Resolución tiene una observación con respecto a los compromisos que asume la FTyCA, quien asume que en el lapso del año 2005 se van titular 3 docentes con el título de Magíster y a esa fecha contaba con 3 docentes con título de Doctor.

Este estudio se centra en dos titulaciones de la FTyCA porque fueron los testigos extremos del proceso de acreditación: **Ingeniería en Minas**, la primera carrera acreditada en el año 2002 y, en la actualidad ha pasado por tres procesos; mientras que la **Licenciatura en Geología**, en el año 2012, fue por primera vez expuesta a procesos evaluativos.

La Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas (FTyCA) de la UNCa integra la comunidad del CONFEDI y, por lo tanto, fueron estableciendo acuerdos y han trabajado los estándares, especialmente los referidos al plan de estudios: los contenidos mínimos y su correspondiente carga horaria.

Un claro ejemplo de los acuerdos fue el alcanzado entre Universidades del Noroeste Argentino, compuestas por las provincias de Salta, Jujuy, Tucumán, Santiago del Estero y Catamarca, que decidieron llevar a cabo un Ciclo Común de Articulación (CCA), que se dictó en el primer año de las distintas especialidades de las Ingenierías, el profesorado de todas estas unidades académicas debían ponerse de acuerdo sobre los contenidos mínimos que debían incluirse en cada materia y el rango horario.

Este acuerdo del CCA fue homologado en un convenio escrito que les permitió a los alumnos que aprobaron el primer año a inscribirse en cualquier especialidad de las carreras de ingeniería, aun cuando no estuviera en su provincia de origen. De este modo, era inscripto y se le reconocía su trayecto formativo. Éste tuvo una duración de aproximadamente cuatro años consecutivos.

En la FTyCA de la UNCa los responsables de llevar a cabo el proceso de autoevaluación son los gestores: Decano, Vice Decano, Secretaria Académica y directores de los Departamentos, quienes deben de citar a los otros colectivos para la participación e involucramiento.

La primera acreditación, año 2002, significó para la FTyCA un gran desafío puesto que existía en el colectivo del profesorado cierta desconfianza y rechazo hacia este proceso. Eran muchas las preguntas que el profesorado se hacía: por qué sujetos extraños a la institución, como los evaluadores de pares debían emitir juicios valorativos acerca de la tarea docente.

Participar en un proceso de autoevaluación (primera fase de la acreditación) permitió a los títulos de Ingeniero en Minas y Geología que se dictan en la FTyCA de la UNCa realizar una planificación estratégica recogiendo no solo la perspectiva de los gestores, sino también la del profesorado, egresados y los no-docentes (personal administrativo y de apoyo en las tareas académicas) para determinar las fortalezas, las buenas y malas prácticas.

La FTyCA es una comunidad universitaria pequeña y el proceso de autoevaluación sirvió para que todo el colectivo de profesores pudiera comprender la importancia de los estándares y criterios de calidad en una carrera. Este proceso les permitió a los gestores, orientar la gestión y poner en marcha decisiones consensuadas en el colectivo del profesorado. De esta manera, fue una herramienta de impulso en proyectos decididos en la propia facultad.

Lo que trajo la autoevaluación en la FTyCA, es una práctica autorreflexiva, no existente anteriormente en las universidades argentinas. En el caso de la Ingeniería en Minas y Geología la facultad elaboró planes de mejora, que fueron las recomendaciones que les dieron los pares evaluadores tras el análisis del informe de autoevaluación. También estamos en condiciones de inferir que la autoevaluación movilizó a los distintos colectivos universitarios, de forma acotada, a contactar las distintas áreas y sectores que integran la facultad. En las entrevistas realizadas a distintos agentes de la FTyCA consideran como positivo que la institución en general haya logrado ordenar los datos y avanzar en el análisis estadístico en lo que respecta a docentes, estudiantes y egresados; también les ha permitido a los docentes incrementar la dedicación y una mayor movilidad con otras universidades, esto ha significado un crecimiento de convenios, especialmente para completar la formación de posgrado.

Otro valor añadido fruto de esta acreditación, esta facultad ha logrado obtener fondos propios y han mejorado el crecimiento en investigación, aulas, bibliotecas, que les ha permitido un crecimiento calificado y van insertándose en una cultura evaluativa. Estos planes de mejoras son compromisos asumidos por escritos y plasmados en los informes de los pares evaluadores, que en la próxima acreditación revisan si éstos fueron o no cumplidos.

Foto 4. Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas



SEGUNDA PARTE:

MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

IV.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

IV.1.1. La investigación Evaluativa

Este estudio se ha desarrollado siguiendo las premisas de la investigación evaluativa; una tipología de investigación centrada en la práctica, que se identifica como un proceso sistemático en la recogida de la información sobre un determinado problema social, educativo o de salud, con el objetivo de intervenir en esa realidad. Tradicionalmente se la asoció a la evaluación de programas cuyos objetivos eran medir la eficacia y facilitar la toma de decisiones (Ramos Sánchez, 2011).

La investigación evaluativa tiene varias particularidades que deben tenerse en cuenta para distinguirla de otras investigaciones. En primer lugar, al estar conformada por dos términos: investigación y evaluación indica su complejidad pero a la vez contiene diferencias con otros enfoques que permiten ampliar el análisis para la toma de decisiones. Ese es el eje y aporte que hace en el campo epistemológico de la investigación porque el objetivo de la investigación evaluativa es recurrir a distintos métodos de investigación con el fin de intervenir en el objeto de estudio (Ramos Sánchez et al. 2011).

La investigación evaluativa según Borg y Gall (1983, citado por Bisquerra, 1989) debe satisfacer los siguientes criterios: a) debe ser útil para las personas afectadas; b) factible, significa que el diseño debe ser apropiado y con un coste efectivo; c) los derechos de las personas evaluadas deben estar protegidos y d) precisión, debe proporcionar información válida, fiable y comprensiva.

El proceso general a seguir en la investigación evaluativa no difiere sustancialmente del proceso general de investigación educativa. Este proceso no es lineal, ni responde a una estructura estándar, la fundamentación científica y el enfoque teórico desde el cual se aborde la evaluación condicionará el proceso a seguir. Sin embargo podemos identificar unas fases y una lógica compartida por la mayoría de los estudios en este campo cuyo punto de partida es el propio investigador, su preparación, experiencia y creencias, el objeto de evaluación y el contexto en el que se llevará a cabo la evaluación.

Como proponen De Miguel (2004) y Pérez Juste (2006), son cinco las fases a seguir: Planificación (etapa reflexiva cuyo propósito es Diseñar el proceso general a seguir); Implementación (etapa de campo y analítica cuyo propósito es recoger, codificar, registrar

y analizar información); Contrastación (etapa valorativa cuyo propósito es contrastar la información y formular juicios); Comunicación (etapa informativa con la finalidad de elaborar y difundir de los resultados) y Metaevaluación (etapa valorativa en la que se pretende evaluar la evaluación desarrollada).

El proceso de la investigación evaluativa se inicia vinculado a una serie de interrogantes: ¿qué pretendemos con la evaluación?, ¿qué tipo de información debe ser recogida?, ¿a quién va dirigida?, ¿qué criterios deben ser utilizados para juzgar el mérito de un objeto?, ¿qué métodos de investigación deben ser utilizados? Preguntas que se organizan en una serie de fases que nos permiten comprender el conjunto de acciones a desarrollar por parte del investigador.

La característica más destacada que posee la investigación evaluativa es la **diversidad y complementariedad de métodos**, supera la dicotomía entre el uso del método cualitativo o cuantitativo para seguir la línea planteada por Cook y Reichardt (2000, citado por Ramos Sánchez, 2011) señalando que la investigación evaluativa tiene propósitos múltiples y por lo tanto, exige variedad de métodos. Segundo, los dos métodos se refuerzan mutuamente para brindar percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Y tercero, ningún método está libre de prejuicios, ambos tienen sesgos diferentes.

Las lógicas de investigación que subyacen a los procesos evaluativos han estado marcadas tradicionalmente por la tradicional dualidad entre evaluación de orientación cuantitativa y evaluación de orientación cualitativa. Así pues, y desde un enfoque positivista la realidad a evaluar se puede conocer y explicar a través de la aplicación del método científico tradicional. Bajo esta perspectiva los procesos evaluativos se centran fundamentalmente en los resultados, en el nivel de logro alcanzado en la consecución de unos objetivos. A esta orientación positivista basada en la explicación se opone la comprensión propia del enfoque cualitativo, siendo el objetivo fundamental de los estudios evaluativos comprender una determinada realidad para mejorarla y enriquecer la toma de decisiones.

Sin embargo, existen muchas formas de acercarse a la realidad social, lo que afecta no sólo a las cuestiones ontológicas y epistemológicas sino también a las metodologías que nos permiten conocer la realidad. Así pues, la evaluación debe contemplarse desde el pluralismo metodológico y dar cabida a la integración. Pluralismo integrador que obliga a la de-construcción de las dimensiones básicas de las tradiciones cualitativa y cuantitativa y a la re-construcción de esas dimensiones en un diseño coherente e integrado (Bericat, 1998; De Miguel, 2004)

Como señalan Datta (1997), De Miguel (2004) y Reichardt y Rallis (1994), la evaluación es un campo del conocimiento donde el debate entre metodologías está superado; con la diversidad metodológica se enriquece la tarea evaluativa. Es necesario abordar los procesos evaluativos desde un enfoque comprensivo, pluralista e integrador no sólo de diferentes metodologías sino también de diferentes estudios.

Como señala Bolívar (1998) “lo que define a una investigación evaluativa no es primariamente el método o técnicas utilizadas en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción del conocimiento y la orientación o fines de la evaluación en relación a la práctica educativa” (p.164)

Esta decisión metodológica no está exenta de dificultades. En primer lugar, puede resultar muy cara al emplear técnicas diversas en la recogida de datos. En segundo lugar, que lleve más tiempo porque las actividades metodológicas no siempre es posible que puedan desarrollarse simultáneamente. El tercer punto, no siempre el investigador está preparado para el uso en la combinación de los métodos y, en cuarto lugar, la investigación científica también es “víctima de las modas”.

Para superar estas barreras una posibilidad, siguiendo a Ramos Sánchez, et al. (2011) sería una formación eclética del investigador que supere las tradiciones filosóficas entre el uso de uno u otro método y que centre sus esfuerzos en seleccionar métodos en función al problema de investigación y, a partir de ello, utilizar técnicas específicas coherentes con el objeto de estudio.

IV. 2. Aportaciones a la evaluación institucional desde la investigación en Latinoamérica

Si bien en los últimos años hay un creciente interés por investigar los procesos evaluativos y los efectos que han tenido para los actores y la universidad la mayoría de las investigaciones están centradas en las políticas gubernamentales implementadas respecto a la calidad en la educación superior, especialmente en Argentina donde la evaluación institucional se caracterizó como un proceso generador de “una fuerte tensión entre el gobierno y las instituciones universitarias (Araujo, 2014, p. 57).

Al estar nuestra investigación focalizada en un caso de estudio local, como lo es la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional de Catamarca nos ha llevado a indagar sólo en aquellos estudios que nos podían proporcionar a nuestro objeto de estudio visiones enriquecedoras dado las diferentes perspectivas teóricas

y metodológicas con las que han abordado el tema. A continuación destacamos cuatro estudios por su actualidad y aportación al tópico de esta tesis.

En primer lugar haremos referencia a la investigación desarrollada por Trotta (2015) bajo el título *Estudiantes y política de acreditación. Una mirada desde lo local: el caso de la FCM UNLP* [Facultad de Ciencias Médica de la Universidad Nacional de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, 2015] donde el autor se propone comprender la dinámica sociopolítica en un escenario institucional específico a partir del posicionamiento estudiantil durante el proceso de implementación de la política de acreditación de una carrera de grado declarada de interés social, como las Ciencias Médicas por la Ley de Educación Superior N° 24.521/95. El estudio parte del siguiente interrogante: ¿cuáles son las dinámicas que se despliegan en un escenario institucional específico a partir del posicionamiento de los actores, en especial del actor estudiantil en el proceso de una política de acreditación? Uno de sus principales supuestos es que para comprender el impacto heterogéneo y los posibles efectos no previsibles de una política universitaria donde se conjugan múltiples respuestas tanto a nivel de actores como de dinámicas institucionales emergentes es necesario una indagación particular que se asiente en bases empíricas confiables.

Bajo esta premisa orientadora afirma que la política de acreditación tanto en sus ajustes como en su implementación ha generado situaciones conflictivas en cuanto contiene elementos que la tensionan o desafían. El argumento central es que en la política de acreditación se conjugan múltiples respuestas, tanto a nivel de los actores como de dinámicas institucionales emergentes y desde este lugar fundamenta un estudio particular.

También considera que la política de acreditación ha generado una dinámica institucional conflictiva mediada por características propias desde lo local como las marcas de origen, las tradiciones disciplinares e institucionales así como la particular configuración del entramado de actores. El actor estudiantil ocupa un lugar central en esta trama porque participa de la representación de las distintas instancias en el ámbito institucional y porque la política de acreditación interpela a los estudiantes.

Sin embargo, destaca que la implementación de una política de evaluación ha generado una “ventana de oportunidad” Kinhdon (2002, citado por Trotta, 2015) porque se lograron instancias de discusiones sobre el plan de estudios, el perfil profesional, reforzar el lugar de cogobierno (por parte de los estudiantes) y asimismo desplegó acciones tendentes al encuentro y la politización de los estudiantes. Por otro lado, la revisión cada tres o seis años de las acreditaciones por carreras puso a la institución en un movimiento continuo

porque debe asumir procesos de mejora habilitando de este modo, una mirada sobre sí misma y con todos sus actores.

Otra investigación a destacar es la Tesis doctoral realizada por Corengia (2010) bajo el título *Impacto de la política de evaluación y acreditación de la calidad en universidades argentinas. Estudio de casos*, quien considera que más allá de los matices y de los objetivos de las políticas evaluativas, la evaluación y acreditación buscan mejorar la calidad de las instituciones y de las carreras universitarias a partir de la mayor transparencia del sistema y resguardar la fe pública en la calidad de las carreras declaradas de interés social. En este estudio se analizó el impacto producido por el proceso de evaluación institucional (autoevaluación y evaluación externa), acreditación de carreras de grado y posgrado en las funciones de docencia, investigación y extensión de dos universidades privadas y dos universidades estatales del sistema universitario argentino. Asimismo analizó en qué medida los procesos de acreditación de las carreras de grado y posgrado influyen en el proceso de evaluación institucional y viceversa.

La autora eligió carreras de grado declaradas de interés social como el caso de las Ingenierías y Ciencias Médicas. Partió en su análisis del supuesto de que en las universidades de gestión pública suelen ser más lenta la toma de decisiones debido a que la mismas cuentan con la participación y el voto de todos sus estamentos de la vida universitaria, y para la implementación de nuevas acciones pueden requerir la aprobación de todos los órganos de gobierno. Como contrapartida, algunas universidades de gestión privada, influenciadas por la cultura empresarial, las estructuras de gobierno suelen ser más pequeñas, con pocas personas involucradas en la toma de decisiones y con mayor agilidad (Campos, 2007, citado por Corengia, 2010).

Finalmente la autora considera que el sistema de evaluación y acreditación implementados por CONEAU es sólo un instrumento (más que nada una plataforma) que puede aportar al mejoramiento de la calidad en las instituciones universitarias. Las expectativas sobre sus efectos y valoración de que se cumplan deben ponderar esta característica. Con estas expectativas y precauciones, se puede concluir que los resultados hallados en esta investigación muestran cambios concretos en las funciones universitarias y una relación con la implementación de los procesos de evaluación y acreditación en cuatro universidades argentinas.

Por otro lado, analizamos los resultados alcanzado en la Tesis doctoral, *Las políticas de evaluación de la función docente universitaria en el marco de la evaluación institucional: un estudio comparado entre Argentina, España y México* de Coppola

(2012). Este estudio como la autora lo denomina está centrado en Iberoamérica, porque en las últimas décadas hay una tendencia de profundas transformaciones en las políticas de educación superior. Si bien los sistemas de educación superior europeos y latinoamericanos han evolucionado en tiempos y formas diferentes, hay aspectos que son comunes y que predominan en ambos casos. En las dos últimas décadas, los sistemas de educación superior han sufrido un proceso de fuerte diversificación, tanto en su organización como en su calidad.

En Latinoamérica, existe una heterogeneidad institucional, que se agrega a la gran disparidad en materia de planes de estudio, con denominación de titulaciones diversa, con objetivos formativos también diferentes y, por ende, con duración de los estudios muy disímiles. Así, se encuentran en un mismo país designaciones desiguales de las titulaciones de una misma área profesional, duraciones igualmente distintas de una misma carrera. Esta situación, en cierta medida, ha sido superada a partir de la implementación del Proceso de Bolonia, en el caso de Europa.

Analizando la evaluación de la función docente universitaria Coppola considera que en Argentina constituye un área vacante tanto en investigaciones como en la aplicación de modelos de evaluación. La evaluación de la función docente universitaria pareciera que también se realiza en el Programa de Incentivos Docentes implementado por el Ministerio de Educación, mediante el cual se categorizan a los docentes y se subsidian proyectos de investigación.

En España la evaluación del profesorado constituye uno de los tópicos de interés y actualidad, respondiendo a la necesidad de mejorar la calidad de las universidades y a las exigencias del marco legislativo universitario y del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde los años 90, muchas Universidades tanto públicas como privadas han implantado algún sistema de evaluación de su profesorado en el ámbito de la evaluación institucional.

La evaluación de la función docente universitaria en México surge de manera autogenerada en algunas universidades desde hace más de tres décadas. Desde la década de los 90, se han desarrollado diversas acciones de evaluación institucional como la que atañe a los docentes es el Programa de Estímulos al Desempeño Académico.

Concluye que la evaluación de la función docente universitaria debería formar parte de la evaluación institucional, orientada hacia la mejora, y vinculada con una planificación estratégica de la formación docente continua. Es en este contexto, que la calidad, la

función docente y su evaluación adquiere un sentido de transformación, que trasciende al aula y la actividad de enseñanza, comprometiendo a los docentes con la planificación, la evaluación y la toma de decisiones sobre su institución y su quehacer laboral.

Para plasmar su carácter formativo, se hace necesario que la evaluación de la función docente universitaria se transforme en un instrumento efectivo de transformación para la mejora de las prácticas docentes, de su profesionalidad y de las actividades que realizan y éstas deberían estar incorporadas en las evaluaciones tanto institucional como externa.

Por último merece destacar la Tesis Doctoral de Ospina Duque titulada: *Evaluación de la calidad en educación superior* (2011) donde indaga los conceptos de calidad desarrollados por autores reconocidos en la comunidad académica internacional. Por otro lado, analiza la fundamentación teórica de calidad contenida en los modelos evaluación de la calidad del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA), de la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA) y el modelo Europeo de Excelencia (EE), de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) y de allí describe los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en educación superior en el contexto Iberoamericano, países del Convenio Andrés Bello y finalmente, realiza un estudio de caso con aplicación de tres modelos de evaluación a tres programas académicos de dos instituciones de educación superior en Colombia, con resultados que, aportan a la mejora de la evaluación de la calidad en educación superior.

Del origen de los modelos se deducen las tendencias en los criterios contenidos en ellos para evaluar la calidad, pues mientras el modelo del CNA nace de los Lineamientos para la Acreditación de la calidad de programas e instituciones de educación superior en Colombia, RUECA nace en gran parte del modelo de la EFQM, diseñado para la autoevaluación Institucional de la calidad de la educación superior en orden a la mejora, y el EE adaptado del mismo modelo europeo, enfatiza la evaluación de la calidad de la gestión en la organización, en búsqueda de la excelencia.

El autor concluye que dado el carácter polisémico del término calidad en educación superior se hace evidente en la satisfacción de las necesidades y expectativas de los distintos actores que intervienen en la acción educativa: a) estudiantes, b) profesores, c) directores académicos y administrativos, d) empleadores, e) instituciones, f) Estado y g) la comunidad y demás partes interesadas.

Para los líderes y gestores que intervienen en la acción educativa, la calidad en educación superior está dada por la medida de realización personal y social de los egresados, cuya competencia desarrollada les permiten desempeñarse con alto grado de

reconocimiento y realizar procesos adaptativos a diferentes ambientes empresariales y laborales.

Por otro lado, considera que el constructo calidad, como sinónimo de mejora está determinado por la medición y evaluación de tal manera que difícilmente pueda obtenerse calidad sin la medición de ésta, bien sea a través de evaluaciones cuantitativas o cualitativas, así se desprende del diseño y la aplicación de criterios e indicadores en los distintos modelos tratados.

IV.3. Fases del Estudio

Cada uno de los objetivos de esta investigación se ha abordado de manera individualizada a través de las cuatro fases de desarrollo de la misma. A continuación, se exponen los descriptores metodológicos de cada fase:

FASE I: Carácter exploratorio

Objetivo: Explorar las vivencias, percepciones, preocupaciones y contradicciones de los distintos agentes que integran la comunidad universitaria respecto a los procesos institucionales para garantizar la calidad en la universidad catamarqueña.

Alcance: Local. Universidad Nacional de Catamarca.

Enfoque: descriptivo.

Contexto de investigación: Construcción, interacción e interpretación.

Fuentes de información:

- Representantes de diferentes colectivos universitarios (pertenecientes y no a la UNICA) y del entorno (gestores, administrativos, profesorado, estudiantes, tutores prácticas externas, egresados, empleadores y representantes de colectivos sociales del entorno).

Técnicas y procedimientos de recogida y análisis de información:

- Entrevista /Análisis interpretativo/Dimensiones de análisis.
- Grupo de Discusión / Análisis interpretativo/Dimensiones de análisis.

FASE II: Carácter descriptivo

Objetivo: Analizar si el proceso de acreditación de la Facultad de Tecnologías y Ciencias Aplicadas de la UNCa y sus resultados ha contribuido a la generación de una cultura evaluativa en la

comunidad universitaria a partir del impacto que en dicha comunidad ha producido dicho proceso.

Alcance: Local. Universidad Nacional de Catamarca.

Contexto de investigación: Explicación/verificación.

Fuentes de información:

- Documentación normativa nacional y local. Normativas vigentes en el proceso de acreditación producida por CONEAU. Informes de Autoevaluación y Evaluación externa.
- Documentación científica centrada en la Calidad en Educación Superior para responder a dos cuestiones clave: Qué es la cultura evaluativa y Cuáles son las evidencias del avance hacia una cultura evaluativa.
- Normativas, estructuras, instalaciones, colectivos de la FTyCA.

Técnicas y procedimientos de recogida y análisis de información:

- Análisis documental // Sistema de Categoría.
- Lista de control // Análisis descriptivo e interpretativo.

FASE III: Carácter descriptivo y consultivo

Objetivo: Consensuar unos criterios de calidad de las titulaciones centrados en la evaluación institucional, la enseñanza, el profesorado, los resultados (esperados y alcanzados en los estudiantes), los servicios e infraestructuras, la gestión y la dimensión profesional y conocer la percepción que sobre el logro de dichos criterios tienen diferentes colectivos de la comunidad universitaria de la FTyCA

Alcance: Nacional (Argentina).

Contexto de investigación: Explicación/verificación/Constatación.

Fuentes de información:

- En la consulta Delphi han participado expertos en procesos evaluativos a nivel nacional, gestores, docentes de otras provincias y de otras Facultades de la UNCa y estudiantes de la FTyCA.
- Docentes de la Licenciatura en Geología e Ingeniería en Minas, gestores, administrativos y estudiantes de las carreras de Geología y Minas de la FTyCA.

Técnicas y procedimientos de recogida y análisis de información:

- Consulta Delphi / Análisis interpretativo y descriptivo básico
- Cuestionario de Percepción de Criterios de Calidad (CPCC) / Análisis estadístico descriptivo.

FASE IV: Carácter Conclusivo / Síntesis

Objetivo: Definir unas directrices que marquen el proceso a seguir en el establecimiento de un sistema interno de aseguramiento de la calidad en la Universidad Nacional de Catamarca.

Alcance: Nacional. Argentina.

Contexto de investigación: Interpretación, triangulación

Responsable: equipo investigador

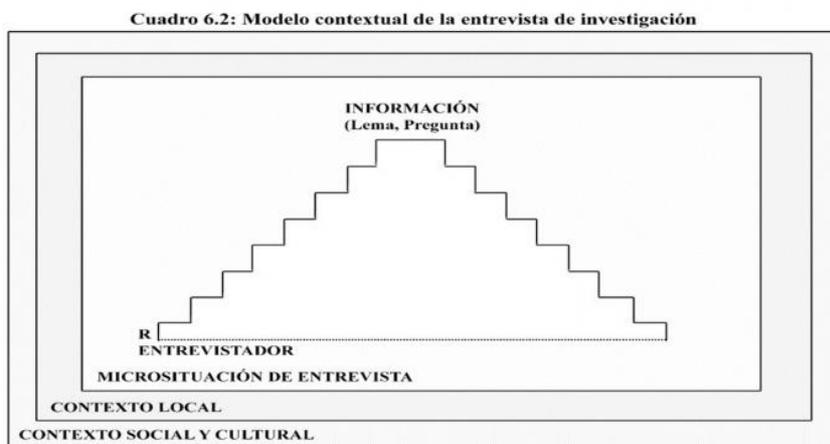
IV.4. Estrategias y procedimientos de recogida de información y criterios de calidad

IV.4.1. Entrevistas (Fase I)

Para la fase 1, de carácter exploratorio, se utilizó la técnica cualitativa de la **entrevista en profundidad**, en tanto es flexible y abierta para intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

Valles (1999) grafica una pirámide con escalera, figura que presentamos a continuación. En el vértice se encuentra la información (tema, preguntas) en el medio de esa estructura, el proceso comunicativo o flujo informativo y en ambos extremos el entrevistador y entrevistado envueltos en una microsituación de entrevista e influenciados por el contexto local como asimismo social y cultural que es el marco de referencia donde se desenvuelve esta técnica.

Figura 4. *Modelo contextual de la entrevista de investigación*



Fuente: Valles (1999)

Como plantean Sampieri et al. (2006) la búsqueda de la información a partir de las

propias personas, sus conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes tienen un alto valor para orientar al investigador en el acercamiento al objeto de estudio.

La entrevista puede ser considerada como una conversación en una situación natural de la vida cotidiana. Este principio es clave porque en el encuentro intervienen tres elementos: las personas, la interacción y las reglas de interacción. Valles (1999) destaca tres características más de las entrevistas: a) la participación del entrevistado y el entrevistador cuentan con “expectativas explícitas”: el uno hablar y el otro escuchar; b) el entrevistador anima constantemente al entrevistado a hablar, sin contradecirle y c) el encargado de organizar y mantener la conversación es el entrevistador.

La entrevista semiestructurada es una interacción de dos personas claramente diferenciadas: entrevistador y entrevistado, que siguen una serie de pautas previamente establecidas y que se pueden modificar (Lukas et al.,2009).

Ruíz Olabuenaga e Ispizua (1989) consideran que el uso de esta técnica tiene como **ventajas**, conocer en profundidad un tema, obtener información importante y válida cuando estamos realizando una exploración informativa de un tema.

Como **desventajas** a veces puede ocurrir que el entrevistado no quiera dar información relevante o no sepa expresarla y sin dudas, esto incide o puede afectar a la validez de los resultados. El tiempo es otra desventaja, de ahí la necesidad de acordar el mismo para evitar que sea un limitante.

El **objetivo** de la entrevista utilizada en esta fase de la investigación fue **explorar** las percepciones de los docentes de Ingeniería en Minas (IM) y Licenciatura en Geología (LG) sobre el **proceso de acreditación y calidad** de la FTyCA. Como fue el primer ingreso al campo empírico creando un clima de confianza y observando “pistas” para tener en cuenta durante el desarrollo de la investigación.

Siguiendo la lógica planteada por Pozo, Gutiérrez y Rodríguez (2008) se identificaron **tres etapas** y sus respectivas tareas en el proceso de entrevista seguido: preparación, desarrollo y conclusión, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 7
Etapas de preparación de la entrevista en profundidad

Etapas	Tareas
Preparación	<ul style="list-style-type: none"> • Definición del objetivo • Elaboración del guion • Entrevista con el Vice Decano de la FTyCA • Identificación de los agentes que tuvieron una participación en los procesos de acreditación de la FTyCA • Revisión y adecuación del guion a los nuevos entrevistados. • Fijar calendario de entrevistas: previsión de lugar, día y hora con los entrevistados
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las entrevistas • Transcribir los audios de las entrevistas
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la información • Elaboración de conclusiones

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a la **estructura** se organizó un **guion semiestructurado**, (que puede observarse en el Anexo 1) entendiéndolo como “el marco representativo de un repertorio de ideas. Se trata de un guion esquemático, donde existen áreas temáticas o ejes principales sobre los cuales se desarrolla la entrevista” (Valles, 1999, p. 208).

El guion o protocolo de la entrevista se estructura en tres grandes bloques: a) información personal del entrevistado, b) sobre el proceso de acreditación y c) la gestión de la calidad.

Se buscó evitar la rigidez en la secuencia de las preguntas para respetar y motivar la interacción comunicativa con el entrevistado y algunas preguntas se redefinían a medida que el dialogo avanzaba. También se cuidó la cortesía, con la finalidad de mantener una atmósfera agradable en el “cara a cara” Alaminos (2015) de modo tal que el entrevistado hablase sin ninguna barrera comunicacional.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta fue pautar hora, día y lugar de la reunión personal, el uso del grabador (para evitar sorpresa por parte del entrevistado) de modo que una vez iniciada la comunicación el dialogo fluyera evitando la fatiga prolongada y el cansancio, que es una de las causas de la desmotivación por parte del entrevistado (Alaminos, 2015).

Lukas et al. (2009) señala que el uso de esta técnica tiene como **ventajas** la relación interpersonal que posibilita registrar información de carácter biográfico relacionado al

tema, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

En el año 2003 estaba cursando la carrera en 5to año y nos tocó rendir, en ese momento éramos 5 o 6 alumnos y aprobamos los 6 exámenes y, salimos con el promedio más alto de Argentina de las 5 Ingenierías en Minas que se dictan en el país, los catamarqueños obtuvimos el resultado más alto, lo cual era bueno y hablaba bien de nosotros como estudiantes. En la segunda acreditación, que fue en el 2007 participé como docente, como auxiliar de Tratamiento II y evaluaron mi cátedra. El par evaluador que vino entrevistó a mi cátedra y, un poco ya conocíamos cómo venía la mecánica, ya lo conocía como alumna y entonces, eso se conserva todavía el tema de la carpeta de trabajos prácticos, las evaluaciones, yo las tenía ordenadas y como siempre, las cátedras de 4to y 5to año son las más buscadas y las específicas, como Tratamiento o Explotación, sabía que podía estar en la mira y bueno, cayó a mi cátedra el Par de Evaluador, que ve 4 o 5 materias y pide las carpetas y, la carpeta debe coincidir con la planificación del docente y entonces ese es uno de los puntos que observó y nosotros en la carpeta fuimos bastante cuidadoso con eso y no tuvimos observaciones en ese sentido (Id.3).

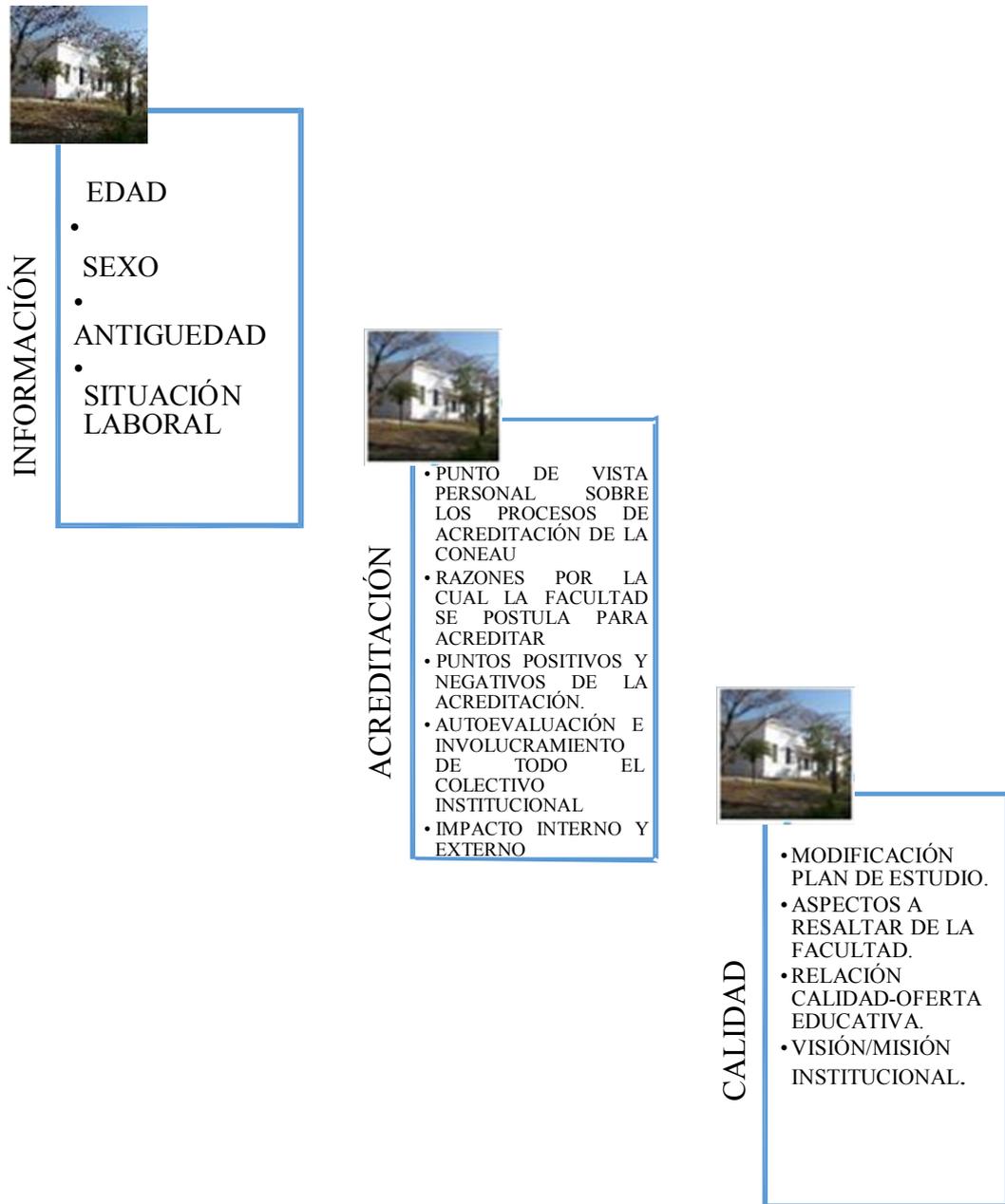
La organización y secuencia de las preguntas siguieron las siguientes indicaciones, como lo señala Alaminos (2006):

- Uso del lenguaje coloquial de los participantes buscando no influir en ningún tipo de respuesta anticipada.
- La sucesión de las preguntas debía ser fácil de seguir por parte del entrevistado.
- Formular pregunta con un solo tema.
- Formular preguntas claras.
- Se cuidó, durante el desarrollo de la entrevista, que el entrevistado se sienta motivado para contestar el guion planificado.
- Las palabras utilizadas debían tener el mismo significado para todos los entrevistados.

Las preguntas que integran esta entrevista nos han permitido describir, desde la perspectiva de los entrevistados, el proceso de acreditación y gestión de la calidad (con preguntas como *Cómo fue el proceso de autoevaluación institucional*); interpretar, desde la perspectiva de los entrevistados, dichos procesos (*Cuál es su visión respecto del sistema de acreditación institucional que actualmente se implementa en el país a través de la CONEAU*); conocer el grado de satisfacción con los procesos y los resultados

(*Qué impacto interno y externo considera que tuvo el resultado obtenido*) y explorar propuestas para su mejora (*Qué aspecto de la facultad debería cambiar para brindar una mejor calidad de sus ofertas institucionales*).

Figura 5. Organización del guion entrevista



Fuente: elaboración propia

Los propios objetivos del estudio y sobre todo el objetivo general de esta fase han sido los que han orientado el contenido de las preguntas que integran el protocolo utilizado y que se muestra en el anexo 1.

IV.4.2. Grupo de Discusión (Fase I)

El origen del Grupo de Discusión (en adelante GD) como estrategia metodológica se remonta a la década de los cuarenta, cuando Merton y Kendall (1946, citado en Peinado, Martín, Corredera, Moñino y Prieto, 2010) aplican entrevistas grupales conocidas con el nombre de *the focused interview*. En esta primera etapa se estructuran las características distintivas de los GD. El segundo período comprendería los años de la Segunda Guerra Mundial hasta la década de los setenta, donde alcanza su máxima difusión en el campo del marketing de los mercados.

El tercer período se extiende a la totalidad del campo de las ciencias sociales y, también en la investigación evaluativa, campo de estudio que incorpora técnicas y metodologías utilizadas en otras áreas del conocimiento, como la psicología, la sociología, la antropología (Gil Flores, 2009). Los GD en la década de los ochenta comienzan a incluir elementos de metodología combinados con otras técnicas y procedimientos, señalando como ejemplos a Fernández Enguita, (1989) y a Álvarez Rojo, (1992).

Gutiérrez Britos (2011) especifica la concepción en el ámbito español y latinoamericano buscando diferenciar el *focus group* del GD; el primero, es una expresión que pertenece a la tradición y literatura anglosajona y, en muchas oportunidades fue considerada como una derivación de ella, cuestión que puede ser motivo de confusión: dos denominaciones distintas (la anglosajona y la hispana).

El GD es una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción de un discurso por parte de un grupo de sujetos reunidos durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir un tópico propuesto por el investigador (Gil Flores, 2009).

Callejo Gallego (2002) explicita que el GD es una práctica de investigación que pone cara a cara a los participantes de una reunión con el objeto de reconstruir un discurso social más amplio. Para Mendicoa (2004) el GD es una técnica de investigación cualitativa, que permite la ampliación de las unidades de observación en el trabajo de recolección de datos.

Los GD habilitan la entrada a la improvisación y con ella la aparición de temas, ideas y aportaciones no previstas por el investigador (Morros i Vigil, 2012). El GD orientado por un moderador permite la construcción de un discurso fluido para analizar los puntos de vistas y las percepciones de las personas en interacción. Krueger (1991) lo define como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.

Esto significa que el GD representa una porción de una comunidad más amplia y la riqueza está en la precisión de su aplicación, dándole al investigador “pistas” o características tales como opiniones, percepciones, deseos, creencias que tienen los sujetos implicados en el objeto de investigación. Lo que guía este proceso son los objetivos que desarrolla el investigador teniendo en cuenta el vínculo que se pone en marcha a través de preguntas que permitan “*hacer hablar*, pasar la palabra para que se diga lo no dicho y se intente decir hasta lo no decible” (Mendicoa, 2004, p.119).

La práctica de la investigación mediante GD debe considerar varios **aspectos**:

Cantidad de miembros, la organización de un GD depende de la cantidad de participantes. Gil Flores (2009) y Mendicoa (2004) indican que es importante tener en cuenta la cantidad de miembros porque nos remite a “la cantidad de canales de comunicación que se ponen en juego cuando se relacionan dos o más personas” (Mendicoa, et al., p.120).

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1983) se refiere a la comunicación como “la posibilidad del intercambio de significados entre sujetos por medio de una serie de convenciones, denominadas códigos” (p.285). Esto significa que las personas comparten un conocimiento sobre el cual interaccionan entre sí.

En esta investigación el GD se pone en marcha para explorar las vivencias, percepciones, preocupaciones y contradicciones de los distintos agentes que integran la comunidad universitaria catamarqueña con respecto a los procesos institucionales para garantizar la calidad en la universidad. Se invitaron a catorce sujetos, lo que implica varios canales abiertos de comunicación, lo que, según Flores (2009) puede resultar difícil para mantener la dinámica grupal. Puesto que la invitación no garantiza la participación efectiva de los sujetos, se optó por ampliar el número de invitados al GD.

Homogeneidad versus **heterogeneidad**. Otro criterio para tener en cuenta en la planificación de un GD es “el equilibrio entre homogeneidad y heterogeneidad” (Mendicoa, 2004, p. 121) posibilita, como lo expresa Ibáñez (1986, citado en Gil Flores, 2009) un grupo estrictamente homogéneo no produciría discurso y sí reflejaría un discurso totalmente redundante.

En el caso de esta investigación, se ha decidido que el GD responda ligeramente a criterios de heterogeneidad, de modo tal que construya un discurso teniendo en cuenta la diversidad de percepciones, opiniones y juicios sobre la evaluación institucional (EI).

Duración: los GD al estar enfocados en la producción del discurso, la variable tiempo de duración es fundamental, para no confundir flexibilidad con permisividad (Gutiérrez Britos, 1999), lo que sumado a las afirmaciones de Gil Flores (2009) y Mendicoa (2004) quienes consideran que los participantes deben tener conocimiento del tema tratado, a los efectos de evitar que se retiren antes de la finalización de la reunión, neutralizando de este modo, el margen de libertad introducido en el inicio de la sesión.

Lugar, cuidar los detalles implica planificar el lugar, que debe ser un facilitador de la conversación (Gil Flores, 2009). Atendiendo a este punto se eligió la sala del Consejo Directivo de la FTyCA. El auditorio cuenta con buena iluminación, alejada de las aulas, no llegan los ruidos externos; también posee una mesa oval con veinte sillones cómodos, donde los participantes podrán verse entre sí. En ambas cabeceras se encuentra una pizarra, que se utilizó para llevar a cabo la actividad final. Por último, también cuenta con equipos de aire acondicionado lo que le otorga una temperatura ambiente agradable.

El **moderador**. Es el representante de la instancia investigadora, es un conmutador en la circulación de la información, da paso a las intervenciones de unos y otros participantes (Callejo Gallego, 2002). Reconduce el debate en caso de que la discusión derive a un tema no previsto en la agenda elaborada. Inicia la reunión explicitando los

objetivos de la investigación, el objetivo específico y el tema propuesto para ser abordado por los participantes.

Recogida de datos, las producciones de datos en un GD corresponden al discurso oral (Gil Flores, 2009) de allí que el moderador debe registrarlo con una grabadora de voz o vídeo para transcribir los datos que emergen de la sesión. Además, es necesario contar con un registro de campo, a través de anotaciones en un cuaderno tomadas durante la reunión.

Una vez descritas las características y cómo se debe llevar a cabo un GD estamos en condiciones de especificar las etapas siguiendo la lógica planteada por Pozo, Gutiérrez y Rodríguez (2008) y se observa en la tabla:

Tabla 7
Etapas y tareas de los GD

Etapas	Tareas
I. Preparación	Definición de los objetivos. Búsqueda y selección de los participantes Diseño del protocolo de entrevista. Previsión de lugar, tiempo y recursos
II. Desarrollo	Etapas inicial: presentación Etapas intermedia: desarrollo del debate Etapas final: resumen y cierre del debate
III. Conclusiva	Análisis de la información Conclusión para aportar a la consulta Delphi

Fuente: Pozo, Gutiérrez y Rodríguez (2008)

Etapas I: preparación. La definición de objetivos, la búsqueda y selección de los participantes, el diseño del protocolo del guion y la previsión de lugar, tiempo y recursos para el desarrollo del GD han sido las tareas realizadas en la primera etapa. Tareas que pasamos a describir a continuación.

Objetivo del GD. Conocer las opiniones, visiones, creencias de los participantes sobre la evaluación institucional desde el análisis de los argumentos de los participantes en torno a los beneficios y las tensiones que implican los procesos evaluativos.

Definición de los perfiles de los participantes y el establecimiento de los criterios para su selección. En este sentido, se fijó la necesidad de contar con los colectivos institucionales de la FTyCA. Los criterios establecidos fueron dos: la experiencia en

gestión universitaria y la motivación e interés hacia el tema. Así se convocaron a:

- profesores con experiencias en gestión universitaria,
- profesores sin experiencia en gestión universitaria,
- profesores noveles
- no docentes (administrativos),
- alumnos avanzados.

Los primeros contactos se hicieron con el Vicedecano quien facilitó una lista de profesores. De allí, se seleccionó a los invitados teniendo en cuenta el perfil planificado e inmediatamente se los visitó personalmente en su lugar de trabajo, donde en forma sucinta se les explicó los motivos de la investigación y, la mayoría de los sujetos respondieron con gran optimismo que asistirían a la sesión. Lo mismo sucedió con el personal político, profesores y alumnos avanzados de carreras sin acreditar, quienes mostraron deseos de estar presentes. Una vez contactados se les solicitó dirección electrónica y teléfono móvil, para enviarles una nota de refuerzo a la convocatoria.

Tabla 8
Etapas y preparación de los GD

Perfil de los participantes	Composición de los grupos	Toma de contacto
Actores institucionales de la FTyCA	<ul style="list-style-type: none"> - Un vicedecano - Un profesor con experiencia en gestión - Un profesor sin experiencia en gestión - Un profesor novel - Dos administrativos - Un estudiante avanzado 	Personalmente en los lugares de trabajo Envío nota de refuerzo por correo electrónico. Llamadas telefónicas para recordar hora de reunión.
Actores institucionales de otras Facultades	<ul style="list-style-type: none"> - Un profesor - Dos alumnos 	
Funcionarios políticos de organismos públicos	<ul style="list-style-type: none"> - Tres directores: Minas, Catastro, Recursos Hídricos. - Una administrativa de la secretaria de Minas. 	

Fuente: elaboración propia

Diseño del protocolo de entrevista. Los aportes realizados por Morros i Vigil (2012) sirvieron de base para organizar las preguntas en relación con dos ámbitos temáticos:

Pedagógico. Abarca cuestiones relativas a la finalidad del propio proceso de evaluación institucional (EI).

Político. Abarca cuestiones relacionadas con la perspectiva política y el marco normativo que determina la EI. Cuestiones que generan debate sobre en qué medida estas normativas condicionan la percepción que sobre la EI tienen los integrantes de la comunidad universitaria.

Las diferentes cuestiones que integran estos ámbitos se han organizado en torno a cuatro dimensiones que van desde la mera descripción hasta el análisis profundo que permite la realización de propuestas de mejora, como se muestra en la siguiente tabla:

- **Descripción:** cuestiones a través de las cuales los participantes describen los procesos de EI, identificando desde su perspectiva los elementos protagonistas de estos procesos.
- **Percepción:** cuestiones que profundizan en cómo los participantes perciben, interpretan y justifican los procesos de EI. Analizando en qué medida estos procesos podrían desarrollarse de otra manera.
- **Satisfacción:** cuestiones que recogen información sobre el grado de satisfacción de los participantes con los procesos de EI. Cuestiones que permiten conocer los argumentos que hay detrás del grado de satisfacción mostrado.
- **Propuestas de mejora:** cuestiones que profundizan en las alternativas de mejora de estos procesos. En cómo avanzar hasta conseguir que estos procesos evaluativos generen cultura evaluativa y permitan tomar decisiones.

En la tabla siguiente se muestra la interrelación entre ámbito temático y dimensiones:

Tabla 9
Articulación entre ámbito y dimensiones

Ámbito temático	Dimensiones	
Pedagógico	Descripción	Percepción
Político	Satisfacción	Alternativas de mejora

Fuente: elaboración propia

Previsión de lugar, tiempo y recursos. Los recursos utilizados en el desarrollo del GD fueron: tarjetas con los nombres personales, grabador de audio, papel afiche, marcadores, cámara fotográfica.

Etapa II: desarrollo. El GD se efectuó según lo previsto en la etapa anterior. La moderadora llegó una hora antes para organizar la mesa de trabajo, de modo que cuando llegaran los participantes el salón estaría dispuesto al trabajo, tal como se muestra en la Ilustración:

Foto 5. Material dispuesto en la sala para el GD



El GD se constituyó con doce participantes. Se inició con la presentación de los participantes y de los objetivos y temática a tratar por parte de la moderadora, con el propósito de establecer, tal como lo indica Gutiérrez Britos (1999) un contrato comunicativo donde se da a conocer unos saberes mínimos compartidos que constituyen la base común de los primeros intercambios. Previo al inicio de la grabación de la sesión en audio se recordó a los asistentes esta intención y se volvió a solicitar su autorización tanto para la grabación en audio como para tomar fotos de algunos momentos.

En el inicio se observó una cierta tensión, propia de quienes se desconocen entre sí, superada totalmente a medida que se avanzaba en el debate. La ligera heterogeneidad de los participantes permitió generar un clima de confianza que se mantuvo hasta el final y la duración del mismo se extendió, por propia decisión del grupo.

Se apeló a la importancia del debate en vista de mantener durante toda la sesión el interés y la motivación en los participantes. Las intervenciones de la moderadora durante el desarrollo del GD estuvieron encaminadas a asegurar la participación de todos, a fines de evitar que el debate fuera monopolizado y a redireccionar el mismo hacia el objetivo del GD.

El GD concluyó con la elaboración de una matriz DAFO, el objetivo que se persiguió con esta matriz fue resaltar las debilidades, amenazas, fortalezas y las oportunidades de los procesos de autoevaluación institucional desde la perspectiva de los participantes.

Etapa III: conclusiva. La organización de la información recogida en distintos formatos: audio, fotos y anotaciones para realizar la transcripción y su posterior análisis e interpretación fueron las tareas de esta etapa. En la ilustración, podemos observar la participación de los sujetos en el GD:

Foto 6. Los participantes del GD



Fuente: personal

IV.4.3. - Análisis documental (Fase II)

Un concepto fundamental y por ello la necesidad de definirlo, es qué se entiende por documentos en una investigación. Siguiendo la propuesta elaborada por Elanrdson (1993, citado por Valles, 1999) se refiere a una alta gama de registros escritos y simbólicos de material y datos disponibles. Los documentos incluyen cualquier cosa existente previa y durante la investigación y, van desde relatos históricos, periodísticos, fotografías, transcripción de televisión, etc. hasta los datos obtenidos en las entrevistas.

Los documentos analizados en este estudio fueron clasificados según la propuesta de Sampieri et al. (2006) que divide en **documentos** y materiales **organizacionales** en la medida que ayudan a entender el fenómeno central del objeto de estudio y son producidos por personas y afectan a toda una institución, en este caso, a la FTyCA, destacando los planes de estudios, los informes de autoevaluación, evaluación externa, resoluciones de acreditación.

Para Alfonso (1995, citado por Morales, s.f.) el documento escrito en sus diferentes formas conlleva a la construcción del conocimiento; es una fuente primaria de insumo

en la indagación de cualquier investigación. A ello hay que sumar que los documentos son además una forma de referencia en la medida que incluyen libros, revistas, periódicos, etc. impresos y en línea, páginas web. Los documentos son el resultado de otras investigaciones, reflexiones de especialistas, lo cual representan un apoyo teórico del área objeto de investigación; el conocimiento se construye a partir de su lectura, análisis, reflexión e interpretación de los significados. Lo que se busca es la comprensión del texto, la explicación de la realidad a la que hace referencia.

El objetivo de esta instancia fue el **análisis** en profundidad de los **documentos** relacionados al proceso de acreditación de la FTyCA, tanto el informe de autoevaluación como el de evaluación externa. Asimismo, las normativas de CONEAU y artículos de investigación de autores argentinos, latinoamericanos y mundiales.

Las **ventajas** y **desventajas** en el uso de materiales documentales, según lo que señala Valles (1999) lo podemos enunciar en:

- El **bajo coste** de una gran cantidad de material informativo.
- La **no reactividad** que suponen el uso de otras técnicas tales como la observación o cuestionarios, entrevistas, etc. el material documental se produce en contextos naturales de la institución y por lo general, se encuentran expresados de manera escrita.

Como desventajas podemos decir:

- La propia naturaleza **secundaria**, esto significa que se trata de una información producida con una finalidad diferente a la de la investigación en la que se utiliza.
- La **interpretabilidad** múltiple (debido al factor tiempo y contexto). La distancia que separa lector y autor se agranda y aumenta la posibilidad de múltiples interpretaciones.

También existen otras consideraciones planteadas por Platt (1981 citado por Valles, 1999) relacionados con la autenticidad del documento, la disponibilidad de la documentación, la credibilidad como fuente de información, entre las más importante; de allí la labor interpretativa del investigador como pieza clave. Como señalan Valles et al. (1999, p. 139) actualmente la tecnología es la “autopista del conocimiento” lo que hace que el acceso a la información sea más rápido y cómodo.

Como se indica en el apartado II. 2. (Fases del Estudio) de este informe, el objetivo de la segunda fase de esta investigación fue analizar si el proceso de acreditación de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la UNCa y sus resultados han contribuido a la generación de una cultura evaluativa en la comunidad universitaria a partir del impacto

que en dicha comunidad ha producido dicho proceso. El análisis documental, se ha utilizado con el propósito de identificar, desde una perspectiva teórico-científica, normativa y política cuál debe ser el impacto que un proceso de evaluación institucional debe dejar en una universidad (más concretamente en sus centros). La documentación utilizada se ha analizado buscando esta información referida a cuatro dimensiones del contexto universitario en las que debe quedar reflejado el avance hacia una cultura evaluativa y sobre las que el impacto del proceso de evaluación institucional es mayor: compromiso institucional con la calidad, criterios e indicadores de calidad, sistemas de gestión y protagonismo de la evaluación

En la tabla siguiente se muestra la documentación analizada en este estudio, identificando el autor o autores, el tipo de documento y la información contenida.

Tabla 10
Tipos de documentos analizados

Autor	Tipología de documentos	Contenidos
Autores varios	Artículos científicos de autores <u>argentinos</u>	Investigaciones de los procesos <u>de acreditación a nivel nacional</u>
Autores varios	Artículos científicos de autores <u>latinoamericanos.</u>	Investigaciones de los procesos <u>de acreditación a nivel regional.</u>
Autores varios	Artículos científicos varios <u>Tesis Doctorales en línea.</u>	Investigaciones de los procesos <u>de acreditación a nivel mundial.</u>
CIN	Acuerdo N° 50.	Definición de evaluación de calidad
CONEAU	Criterios y procedimientos de la <u>acreditación.</u>	Características de las políticas <u>de acreditación.</u>
CONEAU	El sistema universitario: 1996-2011.	Mapa del crecimiento de las universidades tanto estatales <u>como privadas.</u>
CONEAU	Lineamientos para la evaluación institucional 1998.	Definición de evaluación, autoevaluación y evaluación <u>externa: etapas.</u>
CONEAU	Resolución 1232/01.	Estándares por cumplir por las <u>carreras de ingenierías.</u>
CONEAU	Resoluciones de Acreditación	Las referidas a Ingeniería en Minas y Licenciatura en <u>Geología</u>
CONFEDI	Manual de acreditación para las carreras de ingeniería en la <u>República Argentina</u>	Requisitos para la acreditación.
FTyCA	Informe Autoevaluación	El contexto, función docente, tareas de investigación, extensión y los otros estándares <u>fijados por CONEAU.</u>

FTyCA	Informe Evaluación Externa	Recomendaciones Plan de Mejora
Grupo Promotor	Estudio de Factibilidad. Año 1971, 8 tomos	Proyección de cómo debía instituirse la UNCa.
Ministerio de Educación Nación	Ley N° 24.521/96.	Norma general de las universidades argentina.
Ministerio de Educación Nación	Ley N° 19.832/72.	Creación UNCa.
UNCa	Informe de Gestión 2012-2013.	Gestión de gobierno.
UNCa	Informe de Gestión 2014-2015	Gestión de gobierno
UNCa	Informe de Gestión 2015-2016.	Gestión de gobierno.
UNCa	Marco estratégico base Rectorado 2016-2020	Proyección gestión de gobierno.

Fuente: elaboración propia

IV.4.4. Lista de Control (Fase II)

Las dimensiones, subdimensiones y unidades integrantes de la matriz utilizada para el análisis de la información documental y anteriormente descrita, ha sido la base de la segunda técnica de recogida de información utilizada en la segunda fase de esta investigación: la **lista de control**. Este instrumento nos ha permitido analizar el impacto que el proceso de acreditación de los títulos de la FTyCA (Argentina) ha tenido en la cultura evaluativa de la comunidad universitaria de la FTyCA (UNCa).

Las **ventajas** de las observaciones es que analiza tal cual es el fenómeno, sin ningún tipo de influencias o manipulación, pero como **desventajas** se pueden señalar que no todos los fenómenos se pueden analizar mediante la observación (Ruíz Olabuénaga e Ispizua, 1989). En nuestro caso en particular, tuvimos en cuenta los aportes de Bisquerra (1989) y Peñaloza y Osorio (2012) que definen la lista de control como un tipo de instrumento en el que se registra la información recogida a través de la observación indicado la presencia o ausencia de un rasgo.

Como al inicio de este apartado hemos explicado, la matriz de análisis utilizada para el análisis documental ha sido la base de la lista de control diseñada con el propósito de recoger información que nos permitiera conocer en qué medida ha contribuido el proceso de acreditación de las titulaciones de Ingeniería en Minas y Licenciatura en Geología a la generación o consolidación de una cultura evaluativa en la comunidad universitaria de la FTyCA (UNCa).

Esta lista de control nos ha permitido determinar el avance hacia la cultura evaluativa producido en la UNCa, en concreto en la FTyCA, de los aspectos (definidos en la lista de control en términos de dimensiones, subdimensiones e indicadores) que según la documentación analizada mejor informan de este avance.

En la tabla siguiente se muestra el registro observacional diseñado y utilizado.

Tabla 11

Fuente: Análisis lista de control

Dimensiones	Ausencia	Presencia
Dimensión I. Compromiso institucional con la calidad		
- Existencia de un Plan Estratégico (actualizado)		
- Difusión y accesibilidad del Plan Estratégico (se dio a conocer en Consejo de universidad, de centro; está en la web, es de fácil acceso)		
- Existencia de una Política de calidad		
- Difusión y accesibilidad de la Política de calidad		
Dimensión II. Criterios e indicadores de calidad		
Respecto a los títulos. Se han establecido unos criterios/indicadores/referentes de la calidad de:		
- La información pública disponible.		
- los resultados académicos a alcanzar		
- La enseñanza (currículum, competencias, contenidos, desarrollo de la docencia, coordinación,...)		
- La internacionalización		
- La satisfacción de los diferentes colectivos con distintos aspectos del plan de estudios		
- Seguimiento de los egresados		
- La difusión de la información (transparencia)		
Respecto al profesorado. Se han establecido unos criterios/indicadores/referentes de la calidad de:		
- La docencia (evaluación de la docencia, mejora de la docencia con planes de formación e innovación educativa,...)		
- La investigación. Reconocimiento,		
Respecto a los servicios. Se han establecido unos criterios/indicadores/referentes de la calidad de:		
- Los servicios administrativos / técnicos (unidades funcionales) de la universidad		
- Los servicios de apoyo administrativo a los estudiantes		
- Los servicios de apoyo académico a los estudiantes		
- Los servicios de apoyo personal//específico a los estudiantes		
Respecto a la infraestructura. Se han establecido unos criterios/indicadores /referentes de la calidad de:		
- Aulas (dimensiones, tipo, equipamiento,...)		
- Biblioteca		
Respecto a la relación con el contexto. Se han establecido unos criterios/indicadores/referentes de la calidad de:		
- Relación con la gestión municipal		
- Relación con el tejido empresarial		
- Relación con los empleadores		

Dimensión III. Sistemas de gestión

Gestión económica

Gestión administrativa

- Existencia de una estructura administrativa clara y capacitada
- Avance hacia un sistema de gestión administrativa por procesos (se toma referente para la mejora de la gestión administrativa normativas internacionales y nacionales)
- Coordinación entre la gestión administrativa y académica:
- Participación de la estructura administrativa en la toma de decisiones de los títulos
- Creación de estructuras que aseguren la participación de los administrativos en el desarrollo de un título.
- Existencia y difusión pública de unas normativas ADMINISTRATIVAS (normas de admisión, de matrícula,...)
- Conocimiento por parte de la comunidad universitaria de la estructura administrativa (web, ...)

Gestión académica

- Existencia de una estructura de gestión académica clara y pública
- Existencia de unas directrices nacionales o locales claras respecto a la gestión y desarrollo académico de los títulos
- Participación de los estudiantes, profesorado, administrativos, empleadores, egresados y en la toma de decisiones académica de los títulos.
- Existencia y difusión pública de unas normativas académicas básicas (normas de permanencia, normativa de exámenes,...)

Gestión de la calidad:

- Existencia de unos referentes / orientaciones externas para la evaluación y gestión de la calidad de los títulos
- Respuesta institucional a esos referentes
- Existencia, definición y uso por parte de la Universidad de un sistema interno para la gestión de la calidad de títulos que considere:
 - Una estructura encargada de la gestión de la calidad, seguimiento y evaluación de los títulos reconocidos y regulada (Comisión, grupo,...)
 - Unas dimensiones sobre las que gira el seguimiento y evaluación de los títulos
 - Unos procedimientos que contemple el responsable y el proceso a seguir para la recogida y análisis de la información
 - El procedimiento para seguir para la toma de decisiones, el responsable y los agentes implicados
 - Emisión de informes
 - Elaboración y seguimiento de Planes de Mejora
 - Difusión y uso de los informes
- Existencia y actualización permanente de unas bases de datos sobre:
 - Los servicios de la Universidad
 - Profesorado
 - Estudiantes (Acceso y matrícula, procedencia,...)
 - Títulos
 - Los resultados académicos alcanzados en los títulos

Dimensión IV: Protagonismo de la evaluación

Fuente: elaboración propia

La organización de la lista de control nos permitió recoger la información de manera ordenada, exigiéndonos ante cada indicador un grado de análisis y reflexión sobre el impacto que ha tenido el proceso de acreditación en la cultura evaluativa de la facultad y en la universidad.

Como se muestra en la tabla anterior, se ha añadido un apartado de observaciones al final de cada dimensión con el propósito de que la investigadora/observadora pudiera realizar cualquier comentario que aclarara o matizara la valoración dicotómica (Ausencia/Presencia) de la lista.

IV.4.5. Consulta Delphi (Fase III)

Con el propósito de consensuar unos criterios de calidad de las titulaciones centrados en la evaluación, enseñanza, profesorado, los resultados (esperados y alcanzados en los estudiantes), los servicios e infraestructuras y la dimensión profesional se puso en marcha una consulta a expertos guiada por el método Delphi.

Se trata de un método de estructuración de comunicación grupal para tratar un problema complejo, orientándose al logro del consenso (Dalkey y Helmer, 1963; Linstone y Murray, 1975; Landeta, 1999; Brumer, 2005; Pérez Juste, 2006). Autores como Gil Gómez y Pascual-Ezana (2012) señalan como características sobresalientes del método Delphi los siguientes puntos que mostramos en la siguiente Tabla.

Tabla 13

Fuente: Características principales del método Delphi

Anonimato

Durante la consulta cada experto desconoce la identidad de los demás integrantes. Esto supone los siguientes aspectos positivos:

- Impide la posibilidad que un miembro del grupo sea influenciado por otro.
- Permite que un participante pueda cambiar de opinión sin que suponga una pérdida de su imagen.
- El experto puede defender su argumento (aun cuando sea erróneo) porque su opinión no es conocida por los demás expertos.

Iteración y retroalimentación controlada

Ésta es una de las consignas fundamentales a la hora de la planificación, los participantes deben conocer que van a ser consultados más de una vez e irán conociendo los resultados obtenidos en el cuestionario anterior. Conocer los distintos puntos de vistas permite que pueda modificar su opinión si los argumentos que se presentan les parecen los más apropiados que los suyos.

Respuestas del grupo

La información que se les presenta a los expertos no es sólo el punto de vista de la mayoría, sino también las opiniones de las minorías.

Heterogeneidad

Participan expertos de diferentes ramas de actividad sobre la misma base o “reglas de juego”

Fuente: elaboración propia

El método Delphi se basa en el principio de la inteligencia colectiva y busca alcanzar un consenso de opiniones expresadas individualmente por un grupo de personas seleccionadas como expertos calificados en un tema, a través de la iteración sucesiva de un cuestionario retroalimentado por los resultados promedio de la ronda anterior, donde se ha aplicado cálculos estadísticos Parisca (1995, citado por Bravo Estévez y Arrieta Gallastegui, s.f.)

El carácter iterativo y dinámico de este proceso de consulta permite identificar los sujetos cuyas opiniones discrepan del resto. El proceso asegura, además del consenso, la máxima heterogeneidad de opiniones sobre los aspectos tratados (Pozo Llorente, et al., 2008).

Vélez Pareja (2015) expresa que el método Delphi es un esquema de comunicación que facilita y enriquece el flujo de información dentro de un grupo de expertos. Entendiendo por experto, aquel individuo cuya situación y recursos personales posibiliten contribuir positivamente a la consecución de una perspectiva relevante en un tema que por experticia teórica y práctica conoce profundamente (Landeta, 1999).

Lo interesante de este método es que el grupo de expertos no necesariamente puede encontrarse físicamente en un mismo sitio, lo importante es adaptar el proceso de comunicación de manera que se ajuste a la situación comunicacional. Una de las limitaciones es que el experto participante debe tener habilidades de comunicación escrita y disponer de tiempo para responder Gustafso (1973, citado por García Aracil y Palomares Montero, 2012).

En este sentido, el método demanda más tiempo para responder que otros métodos de comunicación grupal. Esto explicaría porque los participantes abandonan las rondas de consultas.

El instrumento utilizado para la recogida de información en este proceso de consulta ha sido el cuestionario. En nuestro estudio, la primera ronda de consulta se realizó a través de un cuestionario abierto (Anexos 4). Del análisis de las respuestas dadas al primer cuestionario se ha elaborado un segundo cuestionario (Anexo 5) de carácter escalar en el que se han incorporado todos los aspectos en los que no se ha alcanzado el consenso y todas las opiniones que han aportado ideas nuevas y de interés para la consulta.

En la planificación de la consulta tuvimos en cuenta los aportes realizados por diferentes autores: Pozo Llorente, et al. (2008), Ortega Mohedano (2008), García Aracil y Palomares Montero (2012); Bravo Estévez y Arrieta Gallastegui (s.f.) y Vélez Pareja (2015). Según los autores citados, consideramos que Pozo Llorente, et al. (2008) nos muestra con mayor facilidad las fases a la hora de planificar una consulta Delphi: fase inicial, de desarrollo y conclusiva. Cada una de estas fases tiene unas tareas concretas tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 14
Momentos de la planificación de la Consulta Delphi

Fases/Etapas
1. <i>Fase inicial:</i>
• diseño del protocolo,
• definición de objetivos,
• determinación y selección de los expertos que van a participar;
• diseño del cuestionario,
• determinar los criterios de consensos,
• establecimiento del calendario,
• estrategias de comunicación.
2. <i>Fase de desarrollo:</i>
• Recogida de la información,
• Análisis, discusión, retroalimentación y búsqueda de consenso
3. <i>Fase conclusiva:</i>
• Comunicación de consenso.

Fuente: Pozo Llorente (2008)

Fase Inicial. Definir los objetivos de la consulta, establecer el perfil de participantes cuyas opiniones resultan (a priori) de interés para el tema objeto de estudio, seleccionar a los expertos participantes, aplicar el primer cuestionario, establecer un calendario, definir las vías de comunicación y establecer los criterios para considerar el logro del consenso y por lo tanto la finalización de la consulta, son las tareas básicas para realizar previamente a la puesta en marcha de la consulta.

A continuación mostramos la respuesta dada a cada una de estas tareas en la consulta realizada en el contexto de este estudio:

1. **Objetivo.** Consensuar unos indicadores de calidad de las titulaciones centrados en la enseñanza, el profesorado, los resultados (esperados y alcanzados en los estudiantes), los servicios e infraestructura, la relación titulación-entorno y la información pública.
2. **Criterios de selección de los expertos.** Conocimiento teórico y práctico en procesos evaluativos, motivación para participar, facilidad de contacto, área geográfica, se propone contar con expertos de distintas provincias de Argentina.
3. **Tipología y acceso a participantes.** Finalmente se establecieron dos tipologías de participantes: a) especialistas: profesores o licenciados en Ciencias de la Educación, Sociólogos, Ingenieros con experiencia en procesos evaluativos. Algunos de ellos con trayectoria internacional en procesos evaluativos de la Argentina, en países del Mercosur y España y b) Implicados: directivos, docentes y estudiantes de la FTyCA, docentes de otras unidades académicas. Para la selección de los expertos a nivel nacional recurrimos al CVar, registro unificado y normalizado de los datos curriculares del personal científico y tecnológico que se desempeñan en distintas universidades argentinas, a cargo de la Subsecretaría de Evaluación Institucional y se enmarca en el Sistema de Información de Ciencia y Tecnología Argentino. Así pues, se realizó una lista de expertos a nivel nacional y provincial. Observándose en este punto que, en algunos portales de las universidades, especialmente de las zonas geográficas cercanas a la FTyCA (UNCa) no existían datos de contactos con docentes y especialistas por lo que fue necesario el traslado hacia esas provincias de modo de acceder a los datos de futuros participantes.
4. De esta manera, se realizaron **ochenta invitaciones** vía emails a expertos, de los cuales trece direcciones electrónicas eran erróneas obteniendo veintitrés confirmaciones. Por lo que se procedió al reenvío del mismo grupo una segunda invitación, sumándose nueve participantes, totalizando la muestra en treinta y dos sujetos. En la segunda ronda, dos sujetos quedaron fuera, produciéndose el

abandono propio de este tipo de procesos en los que se requiere consultar en más de una ocasión a la misma persona.

5. **Diseño cuestionario primera ronda.** Cuestionario abierto con doce preguntas para que los participantes puedan expresar libremente sus respuestas.
6. **Calendario.** febrero-marzo-abril-mayo 2017.
7. **Vías de comunicación.** Correo electrónico.
8. **Criterios para la finalización de la consulta.** Han sido dos los criterios establecidos previamente al inicio de la consulta para considerar su finalización: el **consenso**, entendido como el grado de convergencia de las estimaciones individuales en un intervalo que oscila entre el 50% y 80% dependiendo de los aspectos tratados y la estabilidad entendida como la no variabilidad significativa de las opiniones de los participantes en las rondas sucesivas, independiente del grado de convergencia.

Como se explica anteriormente, el instrumento de recogida de información ha sido el cuestionario. El cuestionario utilizado en la primera ronda de consulta (Anexo 4) ha sido abierto y su contenido se ha establecido a partir del objetivo de la consulta y de los argumentos aportados en el grupo de discusión desarrollado en la fase primera del estudio. Este cuestionario se ha estructurado en torno a 5 grandes dimensiones y subdimensiones que fueron completadas en el segundo cuestionario (de tipo escalar) construido con las aportaciones hechas de los participantes a la consulta en la primera ronda.

Tabla 15

Dimensiones y subdimensiones segundo cuestionario Delphi

1. Enseñanza

1.1. Diseño, organización y desarrollo de las titulaciones

1.2. Seguimiento, evaluación y mejora de los títulos

2. Profesorado

3. Resultados

3.1. Académicos

3.2. Otros resultados

4. Servicios e infraestructura

5. Compromiso con la transparencia

6. Los procesos evaluativos (esta dimensión se incorporó en la segunda ronda)

Fuente: elaboración propia

Otra de las tareas realizadas en esta fase ha sido el establecimiento de los grados de convergencia esperados para las distintas dimensiones tratadas en esta consulta y sobre las que se espera alcanzar un consenso. Estos porcentajes fueron establecidos por el grupo responsable de esta investigación tomando como referencia el nivel de debate que los distintos aspectos generan en la Universidad de Catamarca. En la tabla siguiente se muestra el porcentaje de convergencia esperado para cada dimensión:

Tabla 16

Porcentajes de convergencia establecidos en la consulta Delphi

Ámbito	Porcentaje de convergencia (consenso)
Evaluación institucional	50%
Plan de estudios	60%
Práctica profesional	70%
Gestión de títulos	55%

Fuente: elaboración propia

Fase de desarrollo. Han sido dos las tareas realizadas en esta fase: la recogida de la información y el análisis, discusión, retroalimentación y búsqueda de consenso en la información recogida.

Del análisis de las respuestas dadas al primer cuestionario se ha elaborado un segundo cuestionario (Anexo 4) de carácter escalar en el que se han incorporado todos los aspectos en los que no se ha alcanzado el consenso y todas las opiniones que han aportado ideas nuevas y de interés para la consulta.

El segundo cuestionario contó con preguntas en escala Likert de 1 a 5, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo” con 34 ítems dividido en 4 bloques temáticos: evaluación institucional con 15 ítems; plan de estudio con 9; práctica profesional y gestión de títulos con 5 ítems.

Fase conclusiva. La comunicación del consenso alcanzado ha sido la tarea realizada en esta fase de la consulta. El consenso y convergencia establecida inicialmente se ha alcanzado en la segunda ronda de consulta por lo que se consideró el proceso de consulta en esta segunda ronda.

El análisis realizado permitió la elaboración de un informe que fue validado por los propios participantes en esta consulta, quienes dieron su conformidad con las conclusiones alcanzadas relativas a: sus acuerdos, desacuerdos, posiciones jerarquizadas y los argumentos más relevantes utilizados.

IV.4.6. Cuestionarios de Percepción de Criterios de Calidad a docentes, gestores y administrativos y a estudiantes (CPCCDGA y CPCCE) (Fase III)

Con el propósito de conocer cómo perciben los diferentes colectivos de la FTyCA (estudiantes y docentes de las titulaciones de Ingeniería en Minas y Licenciatura en Geología, gestores y personal administrativo) los criterios de calidad consensuados en la consulta Delphi realizada, se diseñó el cuestionario de Percepción de Criterios de Calidad (de ahora en adelante CPCC). Se trata de un cuestionario escalar (con valores del 1 al 5) donde los sujetos debían responder indicando su grado de acuerdo o desacuerdo siendo 1, totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Se incorpora el valor “6” como N/C.

Como plantean Mendicoa et al. (2004) el cuestionario como una técnica de recopilación de información utilizada en la investigación científica posee unas ventajas y unas limitaciones.

Entre las ventajas de su uso destaca:

- Tener una secuencia determinada de pasos en su diseño.
- Su economía, se puede aplicar a varios individuos y obtener un gran número de datos.
- Su especificidad, cada pregunta recibe una respuesta calificada y codificada de forma específica.
- La normalización en la recogida de datos (Alaminos, 2015) y la interacción e intercambio de información.

Como **limitaciones**, siguiendo a Lukas et al. (2009) destaca la necesidad de cotejar y contrastar la información recogida con otras técnicas de recogida de información.

En el diseño de un cuestionario es clave el propósito que se busca por lo que las preguntas que lo integran deben ser relevantes para la investigación. En nuestro caso, aplicamos un cuestionario tipo escalar, que “expresan el mismo rasgo o actitud y cuyas respuestas se van a sumar a un total que indica dónde se encuentra o cuánto tiene cada sujeto de la variable o característica a medir” (Alamino, 2006, p. 85).

Para la construcción de los ítems se siguieron las recomendaciones de Alaminos et al. (2006) para quien los ítems deben ser claros, concisos, coherentes y directos. Para este autor es necesario evitar:

- Ítems redactados de forma negativa, que puedan confundir las respuestas,
- Ítems ambiguos que generen confusión o vaguedad en las ideas que se desean expresar,
 - términos universales como nunca o siempre que pueden ser discriminantes,
 - diferencias de formato y de escala entre los ítems,

Se optó por preguntas redactadas en forma de proposiciones que debían ser valoradas de acuerdo con una escala de Likert con 5 grados, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Se consideró el valor 6 como N/C

Han sido dos los cuestionarios utilizados en esta fase del estudio (uno para los estudiantes y otro para el resto de colectivos). El contenido de estos cuestionarios procede de las aportaciones realizadas por los participantes en la consulta Delphi realizada en la primera parte de esta tercera fase del estudio.

El cuestionario utilizado para los estudiantes se estructura en cuatro bloques:

- Bloque 1: Datos generales, aspectos formativos y laborales de los encuestados.
- Bloque 2: Los procesos evaluativos en la FTyCA. Dividido en 5 partes: evaluación institucional con 6 ítems, del plan de estudios 4 ítems, del asesoramiento y apoyo a los estudiantes 7 ítems. De la calidad docente, 4 ítem infraestructura 8 ítems.

- Bloque 3: Práctica profesional. Compuesto por 5 ítems
- Bloque 4: Gestión de títulos, responsables y estructura. Com

El cuestionario para los otros integrantes de la comunidad un gestores y administrativos) quedó integrado por cinco bloques:

- Bloque 1: Datos generales, aspectos formativos y laborales c
- Bloque 2: Los procesos evaluativos, respecto a la evaluación ir
- Bloque 3: El plan de estudio, dividido en cuatro partes: el ítems), el asesoramiento y apoyo a los estudiantes (7 ítems), la cali ítems) y el respecto a los servicios e infraestructura (7 ítems).
- Bloque 4: La práctica profesional (5 ítems)
- Bloque 5: La gestión de títulos (5 ítems).

Respecto a la calidad de los dos cuestionarios utilizados hemos considerado la validez de contenido y la fiabilidad. La validez del contenido del cuestionario CCRP se ha basado en los resultados alcanzados en la Consulta Delphi desarrollada en la primera parte de esta segunda fase del estudio y en la consulta a un grupo de expertos en el tema objeto de estudio y en el diseño de instrumentos de recogida de información.

En relación a la fiabilidad, se ha calculado el coeficiente α de Cronbach, para todo el cuestionario **en ambos casos** con resultados aceptables.

Tabla 17

Fuente: Fiabilidad de los CPCC

Grupos	Alfa de Cronbach
CPCC Estudiantes	,833
CPCC otros integrantes	.837

Fuente: elaboración propia

IV.5. Características de las fuentes de información

IV. 5.1. Informantes claves en la entrevista (Fase I)

Los **participantes** en las entrevistas en profundidad fueron seleccionados intencionadamente por su relación con la institución. En primer lugar, entrevistamos al vicedecano dado que está a cargo de los procesos evaluativos de la FTyCA, luego al Jefe de Departamento de Ingeniería en Minas, al director del Departamento de Tutoría, 2 profesores de Ingeniería en Minas y una docente de la Licenciatura en Geología.

El guion fue estructurado en tres partes, en la primera sobre los datos profesionales se indagó la antigüedad en los cargos, los tres docentes que desempeñan gestión institucional cuentan con más de 30 años en la FTyCA, mientras que los docentes presentan una antigüedad entre 10 y 19 años.

IV.5.2. Participantes del Grupo de Discusión (Fase I)

Los sujetos participantes del GD fueron 12 que asistieron voluntariamente al lugar y en el horario fijado. Se había invitado a 15 sujetos a través de una visita, más una nota personal por correo electrónico y una llamada telefónica.

La muestra estuvo compuesta por tres grupos diferenciados a modo de respetar el criterio de heterogeneidad. El primero de los grupos ha estado compuesto por los agentes pertenecientes a la FTyCA: el vicedecano, una profesora con experiencia en gestión pública como directora Provincial en Minas durante 6 años, un profesor novel (incorporado a la plantilla docente de la institución en el año 2016 y ha obtenido una Maestría en la Universidad de Sevilla, España), una profesora sin experiencia en gestión (con 20 años de antigüedad docente), dos administrativos (uno de ellos a cargo de la sección alumnos, su tarea corresponde en el seguimiento de la carga de los exámenes y el control de los egresados y la otra administrativa a cargo de la biblioteca).

El segundo grupo ha estado integrado por 2 profesores y 2 estudiantes avanzados de la Facultad de Humanidades de la UNCa, pertenecientes a la carrera de Ciencias de la Educación, no cuentan con experiencia en los procesos de evaluación institucional dado que esta facultad no ha realizado procesos evaluativos para la acreditación, esta área no ha sido declarada de interés social por CONEAU.

El tercer grupo ha estado compuesto por funcionarios políticos de organismos públicos, de los tres invitados sólo asistió la directora de Recursos Hídricos y una administrativa de la Secretaria Provincial de Minas.

La mayor parte de los participantes cuentan con un rango de edad entre los 40 a 50 años y fueron principalmente mujeres.

Las formaciones alcanzadas por los participantes son: 8% Máster, 8% con estudios secundarios, 17% de estudiantes avanzados, 34% licenciados y un 33 % de ingenieros.

IV.5.3. Información documental (Fase II)

Se analizaron en profundidad las siguientes fuentes documentales:

- Informe Autoevaluación de las carreras de **Ingeniería en Minas** y **Licenciatura en Geología**.
- Informes externos producidos por el Comité de Pares Evaluador
- Resolución de acreditación producidos por CONEAU.

IV.5.4. Escenario de observación sobre el que se aplica la Lista de Control (Fase II)

La FTyCA de la Universidad Nacional de Catamarca, es una Facultad de gestión pública creada en la década de los '70 e imparte las carreras presentadas en la tabla siguiente:

Tabla 18
Titulaciones de Pregrado, Grado y Posgrado FTyCA

Título de Pregrado	Título de Grado	Título de Posgrado
Técnico Universitario en Minas	Ingeniero en Minas	
	Ingeniero Agrimensor	Doctor en Agrimensura
	Ingeniero en Informática	
Técnico Universitario Industrial	Ingeniero Electrónico	telecomunicaciones Especialista en gestión de
	Licenciado en Geología	Doctor en Geología

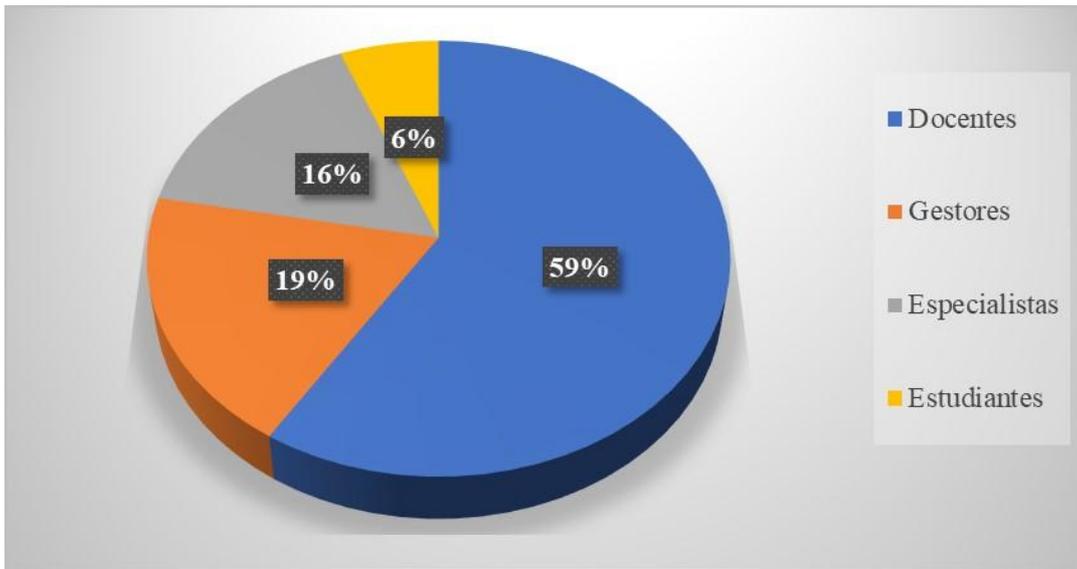
Fuente: elaboración propia

En la FTyCA todas las carreras de pregrado, grado y posgrado (mostradas en la tabla anterior) están acreditadas. Nosotros sólo tuvimos en cuenta Ingeniería en Minas y Licenciatura en Geología, porque son los testigos extremos. Ingeniería en Minas fue una de las primeras carreras en acreditar y Geología la última. Además ambas carreras estuvieron en el Estudio de Factibilidad que dio origen a la creación de la Universidad Nacional de Catamarca.

IV.5.5. Participantes en la Consulta Delphi (Fase III)

Los sujetos que respondieron el primer cuestionario de la ronda de consulta Delphi han sido 32. Los integrantes de la muestra se distribuyen en 4 categorías: **docentes, especialistas, gestores y estudiantes** universitarios. Como se muestra en el gráfico siguiente. El colectivo más numeroso fue el de los docentes (19), en tanto son protagonistas de la acción educativa. Le siguen los gestores (6) o los responsables de la gestión institucional. Los expertos (5), miembros del mundo académico que trabajan en tareas de asesoramientos y por último, 2 estudiantes protagonistas directos de los procesos evaluativos.

Gráfico 1. Distribución de los participantes por perfiles

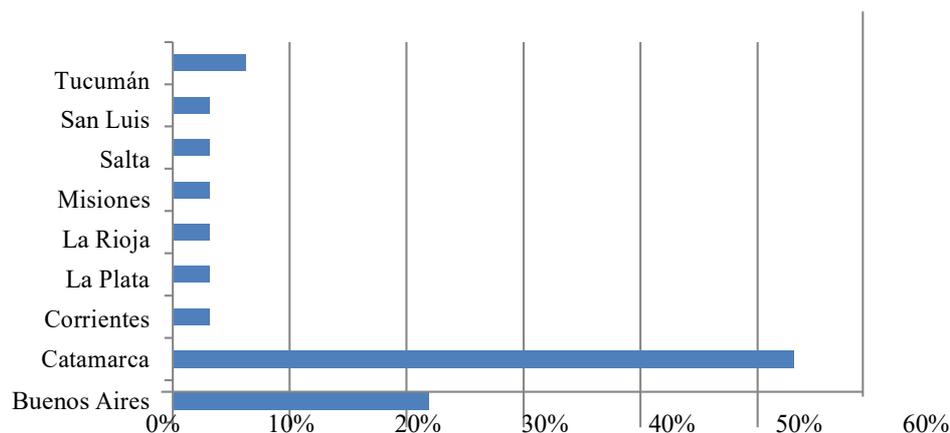


Fuente: elaboración propia

Los participantes se distribuyen según el **sexo** en una proporción casi equivalente. De los 32 participantes (18) son hombres y (14) mujeres

Con respecto a la edad de los participantes la media se ubica en 44,81, con una desviación de 18,042, lo que nos permite inferir que la mayor representación se distribuye en sujetos mayores a 50 años; le siguen aquellos que han alcanzado más de los 60 años y un grupo minoritario entre 20 a 25 años lo constituyen los estudiantes.

La representatividad geográfica atendió a la invitación de profesionales de distintas provincias argentinas por tratarse de una consulta nacional. Tal y como puede observarse en el gráfico Catamarca, es la comunidad mayor representada. Le siguen Buenos Aires, Tucumán, Corrientes, La Plata, Misiones, Salta y San Luis.

Gráfico 2*Procedencia de los participantes de la muestra*

Fuente: elaboración propia

IV.5.6. Muestra de participantes en los Cuestionario CPCC. Cuestionarios de Percepción de Criterios de Calidad a docentes, gestores y administrativos y a estudiantes (CPCCDGA y CPCCE) (Fase III)

El perfil de los informantes según los colectivos participantes en los dos cuestionarios estuvo compuesto por 7 (23.3%) de docentes de la Licenciatura en Geología, 10 (33.3%) de docentes de Ingeniería en Minas, 4 (13.3%) gestores y 9 (30%) de personal no docentes (administrativos). En cuanto al sexo se observa una leve proporción mayor en las mujeres: 16 (53.3%) con respecto a los varones 14 (46.7%).

La edad mayoritaria de los participantes estuvo centrada entre los 50 a 60 años, 20 sujetos en este rango, es decir un porcentaje de un 66.6%.

En cuanto a la última formación alcanzada por los participantes lo mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 19

Formación de la muestra de los participantes del CPCC

Titulación	Frecuencia	Porcentaje
Título grado	12	40,0
Especialista	5	16,7
Master	5	16,7

Doctor	3	10,0
Universitario	5	16,7
Incompleto		
Total	30	100,0

Fuente: elaboración propia

En cuanto al perfil de los estudiantes se ha distribuido en 7 alumnos que cursan la carrera de Licenciatura en Geología un 26% y 20 estudiantes de Ingeniería en Mina un 74%. Pertenecen al sexo masculino una leve mayoría, 16 varones, un 60% y 11 mujeres, un 40%.

Los estudiantes que han participado pertenecen a distintos cursos académicos que se distribuyen según lo muestra la tabla X:

Tabla 20

Los estudiantes participantes según el curso académico

Cursado	Frecuencia	Porcentaje
Primer año	2	7,4%
Segundo año	10	37,0%
Tercer año	4	14,8%
Cuarto año	9	33,3%
Quinto año	2	7,4%
Total	27	100,0

Fuente: elaboración propia

IV. 6. Criterios de calidad de las estrategias de recogida de información

Los criterios de calidad en una investigación hacen referencia al rigor metodológico con que se diseña, desarrolla y como consecuencia de ello a la consistencia de sus resultados. Cada una de las fases de este estudio ha sido metodológicamente planificada asegurando la validez, consistencia y fiabilidad de los instrumentos utilizados de la información recogida.

La calidad es una preocupación constante de los investigadores. Para (Rodríguez Gómez, Flores y García Jiménez, 1996) los criterios de calidad relacionados a indicadores permiten

decidir si un trabajo reúne ciertas cualidades para asegurar su credibilidad. Para Ruíz Olabuénaga (1996) existen dos modos de comprender la calidad: a) como el grado en el que se aceptan y cumplen las especificaciones establecidas en el diseño de investigación (en cuyo caso calidad equivale a cumplir determinadas normas) y b) como grado en el que se alcanzan los estándares de excelencia. Y para Tójar (2006) asegurar la calidad de una investigación es un tópico presente en cada una de las fases de un estudio, desde la elección del tema hasta la redacción y difusión del trabajo.

Garantizar la calidad de la información obtenida es un requisito *sine qua non* del investigador, quien debe seguir unos criterios de control y validación para alcanzar la mayor fidelidad y credibilidad en los discursos emitidos por los sujetos participantes.

Para asegurar el rigor y la calidad en los distintos escenarios de investigación desarrollados en este estudio se han puesto en marcha distintas estrategias. Especial interés hemos tenido en garantizar el rigor y de la calidad de los procesos cualitativos implementados en este estudio (entrevistas, grupo de discusión y Consulta Delphi). Como señala Bisquerra (2004) el rigor científico de las técnicas cualitativas de recogida de información se basa en “unos procedimientos que aseguren que la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que forman parte de ésta” (2004, p.65).

Hemos seguido las propuestas de autores como Guba y Lincoln (1985), Del Rincón et al (1995), Sandín, (2003), Tójar, 2006 o Miles y Huberman (2007); para quienes, las estrategias para garantizar la calidad de la investigación cualitativa deben sustentarse sobre criterios tales como la credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad, (Guba y Lincoln, 1985). Entre las estrategias desarrolladas para asegurar esta calidad, destacamos:

1. La observación permanente de la investigadora en el campo objeto de estudio ha otorgado un mayor grado de garantía y verosimilitud a la información recogida, permitiendo además profundizar en algunos aspectos del objeto de estudio.
2. Los comentarios e interpretaciones realizadas por pares, investigadores y especialistas ha permitido ampliar la visión del estudio.
3. Los objetivos de cada fase del estudio, el análisis documental de material especializado en el tema objeto del mismo y la revisión de diferentes cuestionarios usados en estudios similares a éste nos han permitido asegurar la validez del contenido del protocolo de las entrevistas realizadas (entrevista en profundidad y grupo de

discusión) y del primer cuestionario usado en la consulta Delphi realizada. El contenido de los otros cuestionarios Delphi usados procede del análisis de las respuestas dadas al primer y al segundo cuestionario.

4. El contraste de la información mediante la triangulación de los resultados alcanzados con la aplicación de las diferentes técnicas nos ha permitido observar similitudes y diferencias.
5. La participación de algunos expertos externos en el proceso de categorización de la información recogida y en la ratificación de las conclusiones alcanzadas. Para asegurar el rigor y calidad de los cuestionarios de percepción de criterios de calidad (CPCC) hemos considerado la validez y la fiabilidad.

Respecto a la validez, hemos considerado la validez de contenido que trata de probar que el instrumento está constituido por una muestra de elementos suficiente y representativa del universo del rasgo, característica o constructo que se pretende medir. La segunda se refiere al grado y precisión en que un instrumento mide un determinado rasgo, característica o constructo teórico (Del Rincón y otros, 1995).

La validez de contenido del cuestionario CPCC se ha basado en:

- el análisis de los documentos normativos que en relación con la evaluación institucional se han generado en la Universidad de Catamarca y en la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas.
- Las respuestas dadas por los expertos participantes en la consulta Delphi
- La revisión de otros instrumentos utilizados en estudios similares.

Para asegurar la fiabilidad por consistencia interna del cuestionario CPCCDGA y CPCCE (el grado en que covarían los ítems que constituyen el objeto de análisis) hemos calculado el α de Cronbach. Los resultados alcanzados se explican en el apartado de este informe en el que se detallan las características de estos cuestionarios.

TERCERA PARTE:

**PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS Y
DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

V.1. Procedimiento de análisis y discusión de la información recogida en la entrevista y en el Grupo de Discusión (Fase I)

V.1.1. Procedimiento de análisis

El proceso de análisis de la información cualitativa integra un conjunto de transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos con el fin de extraer significados relevantes en relación con el problema de investigación preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización como las que propone Rodríguez Gil y García (1996, citado por Mayz, 2009). El sistema de categorías usado se muestra en el anexo 1.

Para llevar a cabo el análisis de la información recogida a través de las **entrevistas en profundidad** y del **grupo de discusión**, pertenecientes a la **fase I**, el aporte de Taylor y Bogdan, 1996 fue de utilidad así como las aportaciones de autores como Miles y Huberman (2007, 2ª ed.) y Gil et al (1994). Estos autores consideran que el proceso de análisis se inicia con la transcripción inmediata del registro, señalando, además, que este proceso consta de tres etapas.

Como señala Mendicoa (2004) estas etapas están interrelacionadas; la distinción de una y otra, sirve para organizar la información. Su intencionalidad es la comprensión para alcanzar la interpretación. El proceso de análisis implica un trabajo de razonamiento a posteriori. El proceso de análisis ha sido un constante ir y venir para reconstruir el objeto de análisis.

En este sentido, hemos abordado el análisis de esta información, según la propuesta de Miles y Huberman (2007, 2ª ed.) y de Taylor y Bogdan (1996), siguiendo tres etapas:

- Reducción de datos.
- Disposición y transformación de datos.

- Obtención y verificación de conclusiones.

En la primera etapa, la segmentación, categorización y codificación, han sido los procesos básicos. La primera tarea consistió en pasar del formato audio a texto Word e inmediatamente realizar una lectura completa de los discursos para determinar los temas centrales y emergentes.

Como señalan Sampieri et al. (2006) la investigación cualitativa las categorías son temas de información identificados en los datos, los conceptos implicados y las interacciones de los participantes involucrados.

En base a esta primera lectura se han elaborado categorías teniendo en cuenta conceptos o frases de los sujetos relacionadas con los objetivos del estudio y que permitieron agrupar los enunciados. El análisis de la información en una fase primaria y básica contó con el apoyo del software **Atlas.ti**, que es recomendado en las investigaciones cualitativa, luego seguimos de manera *artesanal* haciendo uso de marcadores de diferentes colores para identificar macrocategorías, subcategorías, categorías y unidades de análisis como mostramos, a modo de ejemplo, en la siguiente tabla:

Tabla 21

Agrupamientos de los discursos en macrocategorías, categorías, subcategorías y unidad de análisis

Texto base	Categorías
<p>El trabajo se duplica, se triplica. No quiero decir que sea malo, es que además de las actividades comunes tenemos que trabajar mucho más. En el área donde yo me desempeño [administrativo] llegan requerimientos de información de todas las carreras, de todas las materias.</p>	<p>Ámbito pedagógico (macrocategoría), categoría: percepción, subcategoría: desafío, unidad de análisis apreciación</p>

Fuente: elaboración propia

Durante una segunda lectura, se pasó a ratificar las categorías anteriores, identificando subcategorías y unidades significativas de análisis. Finalmente se identificaron las diversas macrocategorías, categorías, subcategorías y unidades de análisis.

La macrocategoría Mayz (2009) tiene un criterio de unidad temática genérica en el sentido que alrededor de ella pueden asociarse categorías y subcategorías más

específicas que surgen de la acción interpretativa pormenorizada de los datos y en este sentido, es un lazo comunicativo que se teje alrededor de la categoría genérica.

El propósito de la segunda etapa ha sido ordenar la información recogida y presentarla en forma más accesible, lo que nos llevó a una tercera lectura que (solo en el caso de la información recogida a través del GD) nos permitió profundizar en los supuestos teóricos y culturales que podrían estar justificando los argumentos dados.

La elaboración de las conclusiones y su verificación (en el caso del GD) por parte de los participantes al mismo han sido las tareas que han marcado la tercera etapa del análisis.

El objetivo de las diferentes preguntas de la entrevista realizada así como los dos tópicos tratados en la misma (acreditación y gestión de la calidad) han sido los descriptores básicos para la definición de las categorías de análisis previamente establecidas y de las que surgieron durante los propios análisis, y que mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 22

Categorías de análisis de la información recogida en las entrevistas.

	Procesos	
	Acreditación (A)	Gestión de la calidad (C)
<i>Descripción (D)</i>	Caracterización del proceso (DAP) Contexto (DAC) Colectivos (DACL) Implicación colectivos (DAICL)	Implicación contexto (DGI) Aspectos de la Gestión (DGA)
<i>Interpretación (I)</i>	Visión del sistema acreditación (IAS)	
<i>Satisfacción (S)</i>	Resultado del proceso de acreditación (SAR) Impacto interno/externo (IAI)	Posición institucional (SGP)
<i>Propuestas de Mejora (M)</i>		Servicios (PGS). Misión/ visión (PGM)

Fuente: elaboración propia

También fue necesario releer el guion diseñado que contenía ámbitos temáticos y dimensiones transversales, esquema inicial para la definición de las macrocategorías:

acreditación y gestión de la calidad, que permitió la segmentación o división de los discursos en unidades de contenido entendiendo que “una unidad es un fragmento de texto de amplitud variable” (Gil Flores, García Jiménez y Rodríguez Gómez, 1994, p. 192).

El procesamiento deductivo nos permitió vincular segmentos de datos con conceptos o categorías, una vez recolectado los mismos Gil Flores et al. (1994). Para nombrar las categorías tuvimos en cuenta el discurso natural de los participantes.

La construcción de categorías no fue una tarea exenta de dificultades, ha implicado para el investigador una revisión permanente, un ir y volver a las transcripciones, reiterar los registros de voz para escuchar las cadencias de los sujetos hablantes e identificar argumentos, opiniones y debates, para recién allí ubicarlos en la categoría correspondiente.

El procedimiento analítico seguido con la información recogida a través del GD fue mixto (inductivo–deductivo); así pues, algunas categorías fueron deducidas y otras fueron definidas de manera inductiva, durante el proceso de codificación en base a la información recabada, como se puede observar en la siguiente tabla, donde quedan integradas: macrocategorías, categorías, subcategorías y unidades de análisis de la información.

Tabla 23

Cuadro de macrocategorías, categorías, subcategorías, unidades de análisis del GD

Macro Categoría	Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis
Ámbito Pedagógico	Descripción ámbito pedagógico (DAP)	Profesorado	Desempeño Docente
			Prácticas Docentes
	Estudiantes	Tutorías	
		Trayecto Formativo	
	Egresados	Formación alcanzada	
		Vida profesional	
			Contexto laboral

Ámbito Político	Percepción ámbito pedagógico (PAP)	Desafíos	Apreciación
			Miedos
			Riesgos
	Satisfacción ámbito pedagógico (SAP)	Satisfacción profesional	Valor añadido
			Producción
	Propuestas de mejora (MAP)	Indicadores de calidad: resultados	Cumplimiento de los requisitos
			Plan de estudios
			Contexto
	Descripción Ámbito Político (DAPO)	Proceso	Etapas
		Organismos externos	Tiempos
			Rol Par Evaluador
			Infraestructura
Percepción Ámbito Político (PAPO)	Burocratización	Rutina	
		Rendir cuentas	
Satisfacción Ámbito Político (SAPO)	Comparación	Internalización	
		Solución	
Mejora Ámbito Político (MAPO)	Indicadores de calidad:	Gestión Institucional	
	visibilidad	Capacidad autorreflexión	
		Articulación interna/externa	

Fuente: elaboración propia

Siguiendo las recomendaciones que realizan Pozo et al. (2012) una vez que el discurso fue segmentado y categorizado, la información adquirió formatos diferentes, cada uno de ellos con un propósito distinto:

- a) Texto base, es el texto original codificado y esto permite acceder a los distintos fragmentos codificados cada vez que se requiera.
- b) Parafraseo, donde se respetan el lenguaje y las expresiones de los participantes, pudiéndose agrupar aportaciones similares pero llevan una aclaración por parte del investigador (Morros i Vigil, et. al, 2012).

Esta tarea nos ha permitido avanzar en el análisis del contenido, tal y como mostramos en el ejemplo de la siguiente tabla:

Tabla 24
Parafraseo

Ámbito Pedagógico		
Descripción		
Texto	Parafraseo	Subcategorías- unidad de análisis
Están aquellos que se les llama “estudiantes crónicos” y por más que le hagas el seguimiento a una carrera de cinco años la terminan haciendo en diez, doce años.	El tiempo que tardan los estudiantes en su trayecto formativo	Trayecto Formativo
Cuando ingresan a la Administración Pública ahí juegan otras cosas. Lo que no saben lo aprenden. Desgraciadamente a la administración pública no se ingresa por currículum o antecedentes académicos.	Contexto donde desarrollan sus tareas los egresados de la FTyCA	Contexto laboral
Ámbito Político		
Satisfacción		
Texto	Parafraseo	Subcategorías- unidad de análisis
La posibilidad de hacer estudios de posgrado en otros contextos. Al regresar la generación de conocimientos, es una oportunidad, permite la comparación internacional.	La evaluación ofrece la posibilidad de interactuar con otras universidades.	Comparación. Internalización

Fuente: elaboración propia

Puesto que otro de los objetivos del GD fue avanzar en el diseño del primer cuestionario de la consulta Delphi y así validar su contenido, se elaboró una tabla donde se relacionaron los fragmentos textuales referentes a las distintas subcategorías y las posibles preguntas para la primera ronda de la consulta Delphi, a modo de ejemplo mostramos en la tabla que sigue:

Tabla 25
Preguntas para consulta Delphi

Ámbito Pedagógico		
Subcategoría	Fragmento Textual	Pregunta para consulta Delphi (propuestas)
Profesorado- Desempeño docente	Nos hemos dado cuenta de que si un profesor decía que no podía dar clases porque le faltaban cinco equipos. Se compraron los cinco equipos y el profesor siguió dando clases de la misma manera, con lo cual el problema, la excusa eran los equipos, pero la solución no era esa. El docente, en nuestra carrera se ve la deficiencia a la hora de dar clases y muchos muestran poca coherencia entre el discurso y la práctica.	¿Qué ventajas supone para la universidad el contar con mecanismos de seguimiento y mejora de sus titulaciones?
Ámbito Político		
Subcategoría	Fragmento Textual	Pregunta para consulta Delphi (propuestas)
Burocratización- Rutina	Escuchaba que al principio cuesta y que después se convierte como en una rutina o en un ejercicio que ya no cuesta tanto.	Define qué criterios informan de una cultura evaluativa.

Fuente: elaboración propia

V.1.2. Análisis y discusión de resultados de la información recogida a través de las entrevistas

Como anteriormente explicamos, las macrocategorías **acreditación** y **gestión de la calidad** han sido el referente en los análisis realizados de la información recogida a través de las entrevistas. Respecto a cómo describen los propios sujetos el proceso de acreditación llevado a cabo en la FTyCA, destaca que éste se constituyó en un eje central de la política educativa llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 que ha creado la agencia encargada de los procesos evaluativos, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) poniendo en marcha la acreditación de las carreras de grado declaradas de interés social:

Partamos que la acreditación está reglamentada por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la CONEAU. La carrera de Ingeniería en Minas por Resolución [Ministerial N°1232 del año 2001] ha sido declarada de interés público. Esta normativa fijó los estándares que deben cumplir en el proceso de formación de los ingenieros las universidades de Argentina. Nuestra carrera fue la primera experiencia en la Facultad de Tecnologías y creo que de toda la Universidad [UNCa]. Hasta cierto punto fue fácil el proceso de acreditación, que lleva en primer lugar una autoevaluación: detectar cuáles son las fortalezas y las debilidades, generar un plan de mejora y luego la evaluación externa en función a todo lo que nosotros hemos detectado (Id. 1).

Cuando acreditamos en la CONEAU resultó para nosotros más que un desafío, a nadie le gusta ser evaluado y si bien, es cierto que a nadie le gusta tener una evaluación externa tampoco nadie cree todo de una evaluación. Toda acreditación produce cuando uno toma conciencia una unidad interna, que si es con objetividad pone a la luz las cosas que no estamos haciendo bien y, por aquel entonces, reitero, estoy hablando en la primera convocatoria nos dimos cuenta de que algunas cosas no estaban a tono (Id. 6).

El punto de partida de los procesos evaluativos de acuerdo a lo establecido por CONEAU es la **autoevaluación**, un proceso sistemático de reflexión colectiva sobre lo que la institución hace, sus fortalezas y sus debilidades y, a partir de ello, sobre los modos más apropiados de superarse y hacerlo mejor (CONEAU, 2012).

Los sujetos entrevistados consideran que la evaluación institucional sirve para que la propia comunidad universitaria defina su realidad institucional ponderando en algunos casos que los períodos de autoevaluación deberían ser menores a los solicitados por CONEAU:

Creo que es un ejercicio que debemos tenerlo no necesariamente para la acreditación sino cada dos años, uno analiza lo que tiene, lo que hace y cómo lo está haciendo y sirve para mejorar; de repente uno mira lo que lo que hizo y cómo lo hizo porque van cambiando los alumnos y las situaciones. También creo que deberían ser más participativas e intensas y no estar hecha por los 3 o 4 personas que integramos el Departamento sino por todos los docentes, cada uno tiene un poco para aportar. Puede no gustarnos, porque nos pueden decir no estas enseñando lo que debes, estas enseñando cosas viejas o debes actualizarte, pero creo que debería ser un poco más participativa. También es cierto que en el Departamento hay una situación particular y muchos de los docentes trabajan afuera, entonces no tienen dedicación exclusiva en la Facultad. Pero creo que deben ser más participativas, más abiertas (Id. 3).

La CONEAU realiza un taller con las carreras que empiezan el proceso de acreditación y a partir de ese taller especifica el plazo, que va entre los 4 a 5 meses para presentar el informe de autoevaluación. Nosotros lo que hacemos a partir de ese taller es reunión con los profesores, con los alumnos, con una frecuencia mensual durante esos 4 o 5 meses. La verdad que no se les dio mucha participación a los administrativos, más allá del secretario administrativo que sí colabora con la información o personal de la biblioteca, pero el resto de las áreas, poco. Probablemente sea culpa nuestra. Lo que pasa, es que como está todo sistematizado con el SIU guaraní, la comisión de autoevaluación se encarga de hacer todo (Id. 5).

Respecto a la **visión** que tienen los entrevistados del **proceso de acreditación (IVA)** destacamos que las instancias internas institucionales les permite a la comunidad universitaria tener una perspectiva contextual sobre su funcionamiento, su desarrollo histórico y sus resultados, especialmente a la instauración de una cultura evaluativa de calidad:

El proceso de acreditación me parece algo muy importante nos va a ayudar a alcanzar un grado de excelencia académica muy necesario para preparar los profesionales de acuerdo con las exigencias del mercado local e internacional, porque normalmente nuestra profesión los alumnos egresados de nuestra carrera (Ingeniería en Minas) trabajan en empresas multinacionales como en organismos dependientes del Estado (Id. 4).

La evaluación, según la descripción de los entrevistados les permitió diagnosticar sus principales problemáticas institucionales en su contexto específico:

Nosotros nos dimos cuenta del valor de la acreditación después que terminamos los dos procesos de la acreditación de Minas y de Electrónica que fueron paralelo. Para ser sincero, la Facultad antes de la acreditación era un colegio secundario por decirlo de alguna forma, en la cual los profesores venían daban clases y se iban, estoy hablando de esas dos carreras, Geología era un poco particular porque Geología algo de investigación hacía. Geología tenía una particularidad en esa época no tenía alumnos, entonces los docentes algo de investigación hacían, el resto de las carreras era secundario, los profesores no hacían investigación y menos extensión (Id. 5.).

Respecto a la **implicación de los colectivos en el proceso de acreditación (DAICL)** según los entrevistados les permitió afianzar un modelo de participación a través de los Departamentos Académicos fortaleciendo las relaciones docentes y estudiantiles:

Los docentes se involucran desde el Departamento, nosotros hacemos las reuniones explicando cómo es el proceso, ellos deben llenar la ficha docente donde está prácticamente el currículum: las actividades que desarrollan adentro, afuera de la universidad en el caso que no sean full time y las actividades curriculares. Nosotros hemos mejorado muchísimo: eliminar las cátedras unipersonales y se han formado equipos con jóvenes recién recibidos y son los que se van incorporando como jóvenes diplomados. Así que los estudiantes están incluidos, conocen del proceso y las empresas mineras, como: Alumbreras, Peladero, Cerro Vanguardia reciben a nuestros egresados en cargos jerárquicos. (Id. 1).

Estamos realmente ante un cambio, por muchos años hemos visto, casi diría aisladamente esfuerzos tanto de docentes como de alumnos en estos últimos tiempos, hay un cambio en lo general, en lo personal y en lo institucional. Existe un mayor acercamiento de docentes, estudiantes buscando y generando encuentros llámese Congresos, Jornadas. Esto antes era un espacio vacío, ahora va de a poquito, a punto tal que se ha realizado el Congreso de Estudiantes de Geología (Id. 2).

Otra opinión respecto al grado de implicación de los diferentes colectivos en el proceso de acreditación nos configura un panorama a tener en cuenta, las profesiones universitarias tienen sus propias configuraciones, normas, modos de actuar, lo que Bourdieu (2008) denomina *habitus profesional* y fue expresado de la siguiente manera:

A los estudiantes, en realidad les interesa bastante poco todo, aunque parezca duro de decir. Pero la culpa no es de los estudiantes de Catamarca. Yo me acuerdo cuando estudiaba, estudié en pleno proceso militar y realmente la Facultad de Ingeniería fue la que menos se involucró. Mientras la Facultad de Humanidades, Letras, Medicina estaban en pleno conflictos, nosotros en Ingeniería seguíamos teniendo clase como si nada hubiere pasado, por eso, es que creo entender que acá pasa algo así, digamos, por la forma de ser, por el perfil de las personas. Acá hay muy poca participación (Id. 5).

Otro punto indagado en la entrevista estuvo relacionado con la **implicación** de los procesos de acreditación con el **contexto** (DAC) y en este punto podemos decir que la política de acreditación en sus inicios ha generado resistencia entre los colectivos implicados porque los riesgos de quedar expuestos a situaciones insalvables producirían un efecto institucional no deseados (Moler, 2006) y así lo expresan los sujetos entrevistados:

En un primer momento, pensábamos que era final, nos decían no acreditaremos, nos iremos todos, nos cierran la carrera y la sensación fue de miedo. Por otro lado, conocíamos que un tema central de la CONEAU es la inserción de la universidad en el medio. Además de calificar la producción académica están tratando de ver si se condice con la estructura de lo que es la institución en el contexto. De ahí, la flexibilización con respecto a algunos aspectos que ellos le llaman recomendaciones. Cambios que hay que hacer, cosas que hay que suplir, que modernizar en los laboratorios. Personalmente me pareció bueno como proceso, todo lo que sea para mejorar teniendo un acompañamiento tanto económico como técnico y cuando llegue la segunda instancia nos van a pedir que rindas cuentas de ese proceso (Id 2).

El acercamiento holístico al objeto de estudio mediante la entrevista nos permitió avizorar un tema que fue tratado en el GD: los procesos evaluativos están relacionados a la rendición de cuentas. Tema controvertido pero a la vez aceptado que la evaluación institucional de una universidad debe asegurar y fortalecer su calidad, en sintonía con su compromiso con la sociedad y en el marco de una corresponsabilidad con el Estado (Narváez, 2008).

Por otro lado, se analizó la **satisfacción** de los **resultados** que a criterio de los entrevistados ha logrado el proceso de **acreditación** (SRA) fueron resultados inmediatos que ha repercutido en la formación docente de los Ingenieros y, en el caso particular de la FTyCA firmó un convenio con la Facultad de Ciencias Agrarias, donde se ha creado la Carrera de Posgrado: Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas:

A partir de la acreditación algunos docentes han hecho Maestrías, Especializaciones en Docencia. Que el docente sepa que él tiene cierto tiempo para enseñar a los estudiantes, un tiempo para la maduración de esos conocimientos y cuáles son los elementos de que dispone y concretamente motive al estudiante, enseñarle en la misma clase y verificar si el estudiante ha aprendido o no (Id. 1).

También lograron otros resultados satisfactorios cuando empezaron a transitar el camino de los procesos evaluativos y fueron los acuerdos que han establecidos con las otras Universidades de la Región del Noroeste Argentino y, si bien no han tenido continuidad en el tiempo les ha permitido una reorganización curricular en el área de las Ciencias Básicas:

El Ciclo Común de Articulación o como fue conocido CCA fue un proyecto que organizamos con las universidades del Noroeste Argentino: Salta, Jujuy, Tucumán, Santiago del Estero y Catamarca. Allí proponíamos que en estas universidades exista un ciclo común a todas las carreras de ingeniería, éramos 52 terminales [especializaciones en las ingenierías] en aquella época. Lo importante fue la movilidad de los estudiantes, por ej. nosotros no tenemos Ingeniería Química pero la tiene Tucumán, Jujuy entonces, el convenio preveía que el alumno hacía acá el primer año, regularizaba, aprobaba y a libro cerrado, la universidad de destino que era Tucumán o Jujuy lo recibía y ahí continuaba con el plan de estudios. Ha sido todo un desafío, una novedad para la época, no los seguimos llevando a cabo (Id. 6).

Destacaron que el proceso evaluativo les ha permitido nuevas conformaciones en los equipos de cátedras; cuando fueron creadas las carreras de ingenierías (año 1972) existían sólo las cátedras unipersonales, a cargo de un solo profesor y, esto trajo problemáticas específicas con respecto a la formación de nuevos recursos humanos en la tarea de enseñar y a la vez la dificultad de un proceso reflexivo sobre sus tareas. En el proceso de autoevaluación institucional este hecho fue valorado, como un aspecto positivo:

eliminar las cátedras unipersonales formados equipos de cátedras con jóvenes recién recibidos y son los que se van incorporando como jóvenes diplomados y van ascendiendo dentro de la carrera docente” (Id. 3).

Una de las cosas que se ha logrado con la acreditación es que desaparezcan las cátedras unipersonales, que poco exigen. Hoy la composición de las cátedras está a cargo de un profesor titular, un profesor adjunto, encargado del aspecto teórico y 1 o 2 auxiliares dependiendo de la materia. (Id.4).

El proceso de acreditación en la FTyCA a través de sus actores pone en valor el aprendizaje institucional. Otro eje sobre el cual se apoya el proceso de acreditación es el rol del **par evaluador**. El resultado de la actuación del Comité de Pares Evaluadores es el dictamen de acreditación y para su elaboración es necesario seguir un camino que incluye varias etapas ajustadas a un cronograma que asegura su cumplimiento en los plazos establecidos (Ordenanza CONEAU N° 38/94).

A criterio de los entrevistados la tarea del Comité de Pares Evaluadores consiste en analizar la situación institucional a partir de una visita in situ, realizando entrevistas, observaciones del desenvolvimiento cotidiano de la institución:

Nosotros tenemos muy claro que el evaluador ve sin necesidad de preguntar hay ciertas cosas que se ven, nosotros nos dimos claramente que eso sucede. Por ej. la organización, uno puede escribir que la Facultad en lo académico es un relojito, que todo está bien. El par evaluador viene acá, está dos días y dice hay descoordinación entre las áreas y digamos, hay cosas que no se pueden ocultar y que trascienden cuando hablan con los profesores (Id. 5).

Yo estuve en el proceso cuando estuvieron los evaluadores externos pero ellos entraron al laboratorio donde nosotros estábamos trabajando, dictando clase, observaron la clase y después nos pidieron las carpetas con los trabajos prácticos, fue ese el contacto que yo tuve con ellos, no, nada más, yo lo viví con mucha naturalidad, aparte, como ingeniero sólo lo que se mide se puede mejorar. Nosotros, para mí, es muy importante que nos digan cómo estamos, cuáles son los puntos que mejorar. Así que yo desde ese punto de vista lo tomo como muy positivo (Id. 4).

La política de acreditación en Argentina puso en el interjuego las posiciones de diferentes actores, especialmente la participación de académicos pertenecientes a una comunidad o “profesión” al emitir juicios sobre sus pares (Marquina, Ramírez y Rebello, 2009). Por otro lado, hubo un impacto relativo en las instituciones universitarias, algunas se caracterizaron por la tensión y conflictos con la intervención del CPE (Araujo 2015 b) y, en otras, como es el caso local de la FTyCA ha representado más bien un complemento del proceso de autoevaluación.

Respecto a la **satisfacción del impacto interno y externo** (SAI) del proceso de acreditación expresados por los propios sujetos como destacamos fue mejorar las prácticas docentes desde una reflexión crítica y responsable sobre las competencias profesionales. Por otro lado, se hicieron visibles cambios sustanciales en la infraestructura, especialmente los laboratorios que se estructuraron como tales permitiéndoles realizar las tareas de prácticas sin dificultades y como lo señalan los sujetos la posibilidad de orientar a los futuros egresados a carrera de posgrado afín a su desempeño estudiantil:

Dio resultados positivos. En el 2003 junto con el de Electrónica [Ingeniería en Minas] no teníamos laboratorios. El laboratorio de Química era una lágrima, el laboratorio de Física no existía como tal y la biblioteca era un espacio al lado y debajo del laboratorio de Tratamiento [espacio aproximadamente de 4 x3m2]. Reconocimos nuestras falencias y se pudo adquirir y subsanar esas falencias. Se remodeló todo el laboratorio de Química. La biblioteca cuenta hoy con un espacio acorde a la cantidad de alumnos, muy agradable para estudiar. Esos beneficios sólo vinieron después de la acreditación (Id. 3).

También se ha formado desde el 2004 y 2007 la Comisión del Plan de Estudios para ver qué resultados tiene este nuevo plan más general. El Ingeniero en Minas hace tanto Explotación de Minas como Tratamiento de Mineral o Impacto Ambiental. Con las materias electivas se intenta perfilar al alumno a realizar una especialización o Maestría. Ej. te gusta el área de Explotación en Minas, a futuro ¿qué hay? Una maestría en Gestión de Recursos Minerales en San Juan. A través de un convenio que se hizo con el Instituto de Investigaciones de Minerales de Catamarca y San Juan se está tratando que algunos cursos se dicten acá y otros allá. La carrera es de San Juan [Universidad de San Juan] (Id.

1).

La evaluación se desarrolla en un contexto político, las acciones institucionales y las carreras que se evalúan son producto de decisiones políticas (Guadglione, 2013). De allí que la **macrocategoría ámbito político**, con la categoría *indicadores de calidad* y cuya unidad de análisis es la **gestión institucional** expone de modo explícito problemáticas, objetivos, estrategias en la toma de decisiones que entran bajo este concepto.

Vamos a destacar que a criterio de los sujetos entrevistados el proceso evaluativo les permitió la reorganización académica en las cátedras donde se firmaron convenios con provincias cercanas, como es el caso de La Rioja, para desarrollar actividades en esa ciudad:

Tenemos convenios con otras universidades para el caso de práctica porque nosotros no tenemos el laboratorio de Mecánica de Rocas con la calidad y nivel que tiene La Rioja y los prácticos los vamos a hacer allá y tengo dos prácticos al año. Mediante este convenio podemos solucionar la imposibilidad de comprar un laboratorio que cuesta de 400.000 mil dólares entonces, ya sabemos que existe y si La Rioja lo tiene poco probable que nosotros consigamos fondos para comprarlo entonces, esto sale de un acuerdo entre todos los docentes universitarios que enseñan Ingeniería en Minas: San Juan, San Luis, La Rioja, Jujuy nosotros ponemos en claro cuáles son nuestras fortalezas y los invitamos a qué participen y en lo que somos fuertes nosotros para que ellos vengan (Id. 1).

Por otro lado, debemos especificar que en Argentina, el ingreso a la universidad es libre, irrestricto y gratuito en el sistema público, siendo el único requisito haber finalizado la enseñanza media. Este sistema explica en parte la cantidad de ingresantes, la tasa bruta de escolarización universitaria, la segunda de América Latina (CONFEDI, 2010) que a su vez tiene la contracara una alta deserción especialmente en los primeros años. En la FTyCA, esto es visto por los sujetos entrevistados como una preocupación y se ha instituido el Sistema de Tutoría con la finalidad de acompañar a los estudiantes con bajo rendimiento académico evitando la deserción:

Preocupados por el fenómeno de deserción y después desgranamiento se han ideado muchos sistemas. Teníamos que organizar un sistema que se convierta en un proceso de acompañamiento a los alumnos y de alguna manera trate de evitar la deserción temprana y cada Facultad le puso su tinte personal de acuerdo con sus necesidades. Se aprobó por el Consejo Directivo la creación del Sistema de Tutorías, hoy forma parte orgánicamente del staff de autoridades de la Facultad y como Departamento específico (Id. 6).

Después se pusieron las tutorías. Si uno mira en el informe de los Tutores a través de los informes, nosotros tenemos 5 Tutores Docentes y 5 Tutores Alumnos son muy buenos los resultados. El 90% de los chicos que vienen a Tutoría aprueban todas las materias, regularizan todas las materias, bárbaro. El problema es que se acercan no más de 7, 8 estudiantes al año. Las tutorías son voluntarias (Id. 5).

En estas dos visiones contrapuestas: contar con un sistema de tutorías voluntario no tiene un impacto en la problemática de abandono en los primeros años de la carrera de los estudiantes y, por lo visto es una problemática que se repite a nivel nacional por el cual el CONFEDI ha elaborado una serie de programas que posibiliten salir de la encrucijada en la que están inmersas las Facultades de Ingeniería.

Por último, se les preguntó a los sujetos sobre la **misión y visión** de la Universidad, encontrándonos con argumentos consensuados acerca que la misión de la Universidad es formar profesionales altamente competentes para que se desarrollen con idoneidad en el contexto donde desempeñen su profesión y con respecto a la visión consideran que la FTyCA debe repensar continuamente las ofertas académicas teniendo en cuenta la lógica de demanda del contexto sociocultural:

Haciendo una retrospectiva nuestra Facultad tiene carreras históricas como Licenciatura en Geología, Agrimensura y Minas. Cuando fue la popularidad de la informática tuve la posibilidad de asistir a dos Congresos Mundiales de Informática y el ministro de Francia decía, aspiramos a que la década de los 90, 7 de cada 10 franceses usen la computadora, década del 90. Hoy por hoy, todo el mundo usa la computadora, para formarse, para estudiar, para todo y nuestro caso, advertimos que era importante que en nuestra Facultad exista una Carrera de Informática y se hizo Licenciatura en Información. En aquel tiempo la demanda era requerir personal que haga sistemas informáticos a distintas empresas y ahora necesitamos Ingenieros Informáticos, que tengan competencia sobre cómo desarrollar sistemas. Creo que la visión y la misión es una, el compromiso permanente de la universidad de hacer un análisis cada tanto de su oferta académica (Id.

6).

V. 1. 3. Análisis y discusión de resultados de la información recogida a través del Grupo de Discusión

El objetivo planteado en el GD (conocer las opiniones, visiones, creencias sobre la evaluación institucional desde el análisis de los argumentos de los participantes en torno a los beneficios y las tensiones que implican los procesos evaluativos) nos ha llevado a proceder el análisis de los discursos de los participantes teniendo en cuenta las recomendaciones que realiza Gil Flores et al. (1994) y el procedimiento anteriormente descrito

En la subcategoría **profesorado**, la unidad de análisis fue el **desempeño docente**, entendiendo que la función docente universitaria es un tema controvertido y una actividad compleja que implica un conjunto de actividades y técnicas específicas (De Miguel, 2003). Un tema especialmente controvertido tiene que ver con la responsabilidad en el ejercicio de sus funciones y los sujetos que han participado del GD lo expresan con mucha claridad:

Nos hemos dado cuenta de que si un profesor decía que no podía dar clases porque le faltaban cinco equipos. Se compraron los cinco equipos y el profesor siguió dando clases de la misma manera, con lo cual el problema, la excusa eran los equipos, pero la solución no era eso (Id.2.7.3).

El docente, en nuestra carrera, se ve la deficiencia a la hora de dar clases. Me doy cuenta de que son muy pocos docentes que muestran cierta coherencia entre el discurso y la práctica y los otros dejan mucho que pensar (Id. 1.1.1).

Los participantes en el GD consideran necesario mejorar los aspectos pedagógicos y una forma sería desde de la propia reflexión de las tareas sustanciales que le competen como profesionales:

Una debilidad: la falta de autocrítica del propio docente, yo estoy perfecta, no voy a cambiar nada. A nosotros nos ha pasado ahora en una encuesta de evaluación a los docentes durante el cursillo y no estábamos conformes con los resultados de la autoevaluación de los estudiantes. En ningún momento dijimos, quizás los alumnos tengan razón, quizás hay algo de mí que está fallando y que tenga tratar corregir o mejorar (Id. 1.5.9).

Cuando hay autoevaluación institucional se supone que uno revisa y hace una reflexión de la práctica docente. La autoevaluación institucional es lo mínimo que busca: replantearse porque hablamos de calidad educativa, hablamos de rendimiento pedagógico, de los alumnos, de la evolución de la matrícula, entonces si las cosas están mal en ese sentido, uno lo menos que puede hacer es preguntarse qué está haciendo mal en su cada cátedra. (Id. 1.7.7).

La actividad que realiza un docente se lleva a cabo siguiendo criterios y procedimientos de carácter individual. Aún existen entre los profesores posturas reticentes a cualquier iniciativa que promueva sistemas de coordinación y control institucional utilizando para ello de forma equivocada la denominada “libertad de cátedra” (De Miguel, 2003, p.20).

Los sujetos construyen la realidad institucional bajo esquemas de apreciación propios y colectivos reforzados en la interacción cotidiana con los otros sujetos sociales en un mismo contexto, en nuestro caso, el institucional. De allí que la categoría **percepción en el ámbito pedagógico**, incluye como unidad de análisis los **miedos**, una sensación que integra la percepción.

En el GD los sujetos expresaron intranquilidad e inseguridad ante las debilidades institucionales que sin lugar a dudas repercuten en los resultados de los procesos evaluativos externos:

Antes concebíamos que está todo, que no hace falta nada. Pero al venir los Pares Evaluadores surge el miedo de mostrarle las debilidades o las cosas que se carecen. Era miedo porque íbamos a acreditar por 3 años, luego fueron otros 3 años y sigue el miedo...(Id.1.7.4).

Autopercepción de quienes participan como carenciados, como que les faltan cosas, cómo que les angustia la situación de que algo les falta, les está faltando algo desde la parte externa está la mirada de que viene como veedor externo a observar para vigilar y castigar (Id. 1.7.8).

En la discusión mantenida se puso de manifiesto lo que Coppola (2012) señala respecto a que en los procesos evaluativos se pone en escena las “nuevas obligaciones académicas-científicas, como la obligatoriedad de publicar, investigar sobre determinados temas, realizar cursos de perfeccionamiento, relación que se establece a partir del Programa de Incentivos Docentes para la Investigación” (p. 32)

Respecto al valor añadido que puede suponer participar en procesos evaluativos, los participantes destacan la posibilidad de compartir y dialogar con otras universidades:

El proceso de acreditación no sólo sirvió en lo interno sino también porque hubo muchísima discusión a nivel nacional y nos sirvió para saber que estamos exactamente en el mismo nivel, exactamente en el mismo nivel de otra universidad. Esto surgió con posterioridad a los procesos de acreditación, como una fortaleza sentarnos a la mesa y decir acá pasamos por los mismos procesos evaluativos que otras universidades más grandes. A partir de ahí nos sentamos casi de igual a igual porque vimos que podemos estar en las reuniones, antes nosotros mismos nos limitábamos (Id. 2.7.3).

Otro punto tratado fue **plan de estudios**, uno de los estándares más aceptado por la comunidad de Ingeniería y uno de los cambios considerados por los propios sujetos como positivo:

Antes había 36 materias que estaban desarticuladas y no necesitábamos esos conocimientos. Entonces, se aumentaron materias, talleres, por ejemplo, redacción, los ingenieros no teníamos esa cátedra pero sí se la necesita. Entonces, se agregó al plan de estudios redacción, idioma, más laboratorio, más práctica, como egresada estamos capacitados (Id.1.10.4).

Mejoró la carrera, algunos temas que faltaban, que no se veían en profundidad y creo que los procesos de acreditación ayudan, a mejorar la carrera, a actualizarla, a ver lo que está faltando. Creo que es bueno ver que una carrera pase por un proceso de acreditación porque le ayuda a ver qué problemas o que está faltando o que habría de nuevo, para mejorar, para incorporar, tal vez asignaturas nuevas, tal vez asignatura que hace ya 50 años no se deberían dictar (Id. 2.3.6).

Las opiniones de una egresada y de un profesor novel refuerza que el plan de estudio les permite concretamente la incorporación de otros formatos curriculares como los talleres, la incorporación de las prácticas profesionales supervisadas.

La satisfacción de los participantes con la información que sobre los procesos evaluativos se aporta es positiva:

Cuando empezó el proceso hubo, una muy buena explicación de las tres partes que componían el proceso: autoevaluación interna, evaluación externa y después el proceso de análisis o resolución de acreditación o no y elaboración de plan de mejora. Estuvo muy bien aclarado desde el principio, como eran las secuencias y no hubo problemas de articulación (Id. 2.7.3).

Cuando pasa por el proceso de evaluación se nota el cambio para bien, se nota que uno tiene que ser más cuidadoso en esto, o hacer de tal manera algún un acto [administrativo]. Durante el proceso, uno se da cuenta que las observaciones están buenas, tanto auditoría interna como externa (Id. 2.3.2).

Los tiempos fueron muy bien planificados. Debo reconocer algo del proceso de evaluación que es realmente envidiable: nunca han dado un plazo de prórroga, nunca. En

15 años ponían el plazo el proceso de evaluación vence tal día y vence tal día. No aceptaron ni de la UBA ni de ninguna universidad, aceptaron corrimiento de fechas (Id. 2.7.3)

Otro tema tratado fue la incidencia de los **organismos externos** en los procesos evaluativos y entre ellos, **el rol de los evaluadores externos en los procesos evaluativos**. Según los participantes no todos los evaluadores externos se implican de la misma forma ni tiene la misma visión en relación a los objetos de evaluación:

Depende del grupo del Par Evaluador porque no todos tienen la misma visión, por ejemplo, lo que se espera de un plan de estudios, de infraestructura, del equipo de tutores, de docentes con posgrado (Id. 1.7.4).

Fueron muchos los participantes que destacaron que la misión principal de estos evaluadores es identificar las debilidades:

El par evaluador no viene a dar ninguna solución, simplemente viene a mirar. y a emitir su opinión. Las observaciones del Par Evaluador uno las termina mirando diciendo y sí, tiene razón. Parece mentiras como ante un observador externo saltan los defectos más fáciles (Id. 2.7.3).

Para otros participantes la mirada externa se encuentra sesgada por el propio desconocimiento que sobre la propia institución tienen los evaluadores externos, lo que a veces puede resultar una desventaja:

Una evaluación externa puede ser altamente objetiva para que nos deje tranquilos, que alguien como un especialista está mirando desde afuera, pero desconoce los procesos internos, desconoce los códigos que solamente nosotros entendemos. Si alguien me dice desde afuera que yo estoy haciendo mal, yo puedo estar convencida que desde mi cátedra está todo bien y qué pasa si me doy con la sorpresa que el informe de alguien de afuera me dice que debería mejorar una cantidad de cosas. Ese es el problema del que ve de afuera y no está comprometido con la situación institucional (Id. 1.7.7).

Otro aspecto tratado fueron las luces y sombras de los procesos evaluativos (subcategoría **burocratización** y su unidad de análisis **rutinas**). Este fue un tema de debate y reflexión entre los participantes; por un lado, se destacaron las bondades del proceso (como por ejemplo la capacidad de reflexionar) y por otro lado, se profundizó sobre la obligación que con la rendición de cuenta tienen las propias universidades. A continuación se muestra a modo de ejemplo cómo fue el desarrollo de este punto:

Escuchaba que al principio cuesta y que después se convierte como en una rutina o en un ejercicio que ya no cuesta tanto (Id. 1.7.7).

Una amenaza que veo es que se convierta en un trámite, que se copie y pegue. La burocratización del proceso que no se lo transite, sino que sea más bien un mero trámite, una formalidad acreditar (Id. 1.7.4).

Cuando las decisiones se toman en otra parte que desconocen el modo, a veces tampoco les importa, esto se convierte en un llenado de papeles, cuando nos esforzamos por hacer informes que se leen con absoluta indiferencia porque hay soluciones que no están dentro de las instituciones (Id. 1.7.7).

La responsabilidad de la comunidad universitaria es alcanzar la transparencia de los procesos evaluativos desde una participación abierta, flexible y con el mayor grado de consenso posible.

Los participantes consideraron que uno de los logros más importantes de la FTyCA es la **internalización** que le permite a los docentes de la institución realizar posgrados en otros países:

Una oportunidad muy concreta producto de la globalización, en las carreras de ingenierías no hay oportunidad para carreras que no estén acreditadas. Ya todos los convenios internacionales que se hacen se hacen con carreras acreditadas. La fortaleza es el acceso a becas o convenios externos: Maestrías, Doctorados (Id. 2.7.3).

Es la posibilidad de hacer estudios de posgrado en otros contextos y la generación de conocimientos cuando se regresa es una oportunidad que permite la comparación internacional (Id. 1.7.8).

Los participantes confían en los procesos evaluativos, consideran que estos están relacionados a una serie de estrategias institucionales con las cuales se mejoran los resultados de la acción institucional, especialmente la toma de decisiones:

Una cultura evaluativa, implica llegar a la toma de decisiones para el cambio. Creo que los procesos evaluativos, tanto internos como externos tienen que llevar a empoderar y generar autoridad: la autoridad docente, la autoridad de la institución y este concepto de autoridad, tal como lo plantean en un video que vi de Santos Guerra y era la etimología de la palabra autoridad: viene de autor, que significa hacer surgir, hacer progresar y en este sentido: ¿en qué medida la universidad hace progresar? O genera este cambio, ese salto cuántico, ¿hasta qué punto? (Id. 1.7.8).

En relación con lo expuesto anteriormente, los participantes insisten en que la institución debe establecer mecanismos internos y externos en los procesos evaluativos:

El poder articular miradas internas con un externo: contratada, pública, privada. Una entidad externa que oriente, que plantee la posibilidad de ciertos cristales con los cuáles mirar, ciertos parámetros, ciertos indicadores, ciertas dimensiones de miradas, tiene que estar: como país, como región, como provincia, como universidad la UNCa pertenece a un todo, no está aislada. La mirada tiene que ser holística, de configuración integral. Fortalecer la evaluación interna esto, de ir generando esa mirada analítica, crítica, esa gestión de la información mucho más fluida a nivel de carreras, es una mirada que tiene que ver con el empoderamiento, dar lugar a la posibilidad de generar autoridad, generar seguridad en la gestión del trabajo que se haga y eso a la vez generar buenos egresados y bien ubicados a nivel social, cultural y egresados de calidad (Id. 1.7.8).

V.2. Procedimiento de análisis y discusión de la información documental (Fase II)

Como se indica en el apartado II. 2. (Fases del estudio) de este informe, el objetivo de la segunda fase de esta investigación ha sido analizar si el proceso de acreditación de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la UNCa y sus resultados han contribuido a la generación de una cultura evaluativa en la comunidad universitaria a partir del impacto que en dicha comunidad ha producido dicho proceso.

El análisis documental, se ha utilizado con el propósito de identificar, desde una perspectiva teórico-científica, normativa y política cuál debe ser el impacto que un proceso de evaluación institucional debe dejar en una universidad (más concretamente en sus centros). La documentación utilizada se ha analizado buscando esta información referida a cuatro dimensiones del contexto universitario en las que debe quedar reflejado el avance hacia una cultura evaluativa y sobre las que el impacto del proceso de evaluación institucional es mayor y que presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 26
Dimensiones y categorías de análisis documental

Dimensiones	Categorías
Dimensión 1.	Compromiso institucional con la calidad
Dimensión 2.	Criterios e indicadores de calidad
Dimensión 3.	Sistemas de gestión de la información
Dimensión 4	Protagonismo de la evaluación en la toma de decisiones

Fuente: elaboración propia

El análisis del contenido de la documentación utilizada se ha realizado tomando como dimensiones de análisis las cuatro anteriores. Durante la lectura de la documentación fueron emergiendo las diferentes subdimensiones dentro de cada dimensión y las unidades de análisis dentro de cada subdimensión.

Así pues, la “matriz de análisis” utilizada se definió de manera mixta (inductiva y deductivamente) y quedó configurada como se muestra a continuación:

Tabla 27
Matriz de análisis documental

Dimensiones	Subdimensiones	Unidades de análisis
COMPROMISO INSTITUCIONAL CON LA CALIDAD (D1)	Política de calidad (D1PC)	Existencia
		Difusión
		Accesibilidad
	Plan Estratégico (D1 PE)	Transparencia
		Existencia
		Difusión
CRITERIOS E INDICADORES DE CALIDAD (D2)	Títulos (D2T)	Accesibilidad
		Información pública
		Resultados académicos
		Enseñanza/aprendizaje
	Profesorado (D2P)	Inserción profesional egresados
		Docencia
	Servicios (D2S)	Investigación
		Administrativos
	Infraestructura (D2I)	Académicos y de apoyo
		Suficiencia y adecuación
Relación con el entorno (D2E)	Disponibilidad	
	Municipal	
SISTEMAS DE GESTIÓN (D3)	Gestión económica (D3GE)	Empresarial
		Existencia
	Gestión administrativa (D3GA)	Difusión
		Utilidad
	Gestión de la calidad (D3GC)	
	Gestión de la información (D3GI)	
PRÁCTICA EVALUATIVA (D4)	Regulación (D4R)	Normativa
	Uso (D4U)	Toma de decisiones

El análisis de la documentación se ha realizado manualmente, a través de marcadores de diferentes colores identificando así las categorías y unidades. En la tabla siguiente mostramos a modo de ejemplo un texto en el que se aprecia esta identificación:

Tabla 28
Ejemplo de análisis documental

Texto base	Análisis con marcadores
<p>En los 45 años de vida de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA es indudable que importantes realizaciones le han permitido mantener un proceso de impulso y mejora permanentes. Al momento de asumir el gobierno de la UNCA para el período 2016 – 2020, consideramos que nuestra respuesta a la elección, con que nos honrara la Asamblea Universitaria, debía ser de máxima responsabilidad y basada en los principios y valores que dignifican al Ser Humano y trascienden con justicia y libertad hacia el Bien Común. Consideramos que esta es una oportunidad que no debemos dejar pasar. Es por ello que, en cumplimiento de nuestro Estatuto Universitario, presentamos hoy el MARCO ESTRATÉGICO BASE del RECTORADO para el período de gobierno 2016 – 2020. Con independencia del mandato legal existente, tenemos el convencimiento de que un Plan Estratégico es, en el momento actual, la mejor herramienta para adaptarse al profundo cambio que ha empezado a operarse en el entorno universitario.</p>	<p><u>Dimensión:</u> Compromiso institucional con la calidad <u>Subdimensión:</u> Plan estratégico <u>Unidades de análisis:</u> difusión; existencia</p>

Fuente: elaboración propia

Esta matriz de análisis y los resultados de estos análisis fueron utilizados para la construcción de la lista de control, utilizada como registro observacional en esta misma fase de la investigación.

Los documentos que desarrollan el marco normativo de la evaluación institucional y los informes de autoevaluación de las carreras de Ingeniería en Minas y Licenciatura en Geología e informes producidos por el Comité de Pares Evaluadores en las carreras de

Ingeniería en Minas y Licenciatura en Geología también fueron analizados ya que determinan la realidad universitaria argentina y la de Catamarca. Normativas e informes que pasamos a detallar:

Tabla 29
Normativas que regulan los procesos evaluativos

Marco legal	Resolución CONEAU N° 094/97
Tema 1	Lineamientos para la EI
Características	La evaluación institucional es un proceso complejo que contempla dos fases: autoevaluación y evaluación externa, cada una de ellas con diferentes actores.
Etapas	Se inicia realizando un acuerdo/compromiso entre la CONEAU y la institución, que constituye el punto de partida de un proceso que debe estar básicamente fundado en la confianza, la transparencia y una motivación común y cuyo objetivo primordial es la mejora de la calidad de las instituciones de educación universitaria.
Tema 2	Evaluación institucional
Características	Para que la autoevaluación cumpla su objetivo de tender a una mejora de la calidad, es imprescindible, que la misma: <ul style="list-style-type: none"> • Cuente con un alto grado de participación. • Adopte una perspectiva contextual e histórica referida a sus objetivos y al proyecto del establecimiento. • Cubra todas las funciones que desempeña la Institución. • Enfoque a la institución como un todo y no como la mera suma de sus partes. Posibilite a los lectores del informe de autoevaluación alcanzar una imagen documentada de la institución
Etapas	Etapa I: acuerdo/compromiso entre la institución universitaria y CONEAU es el punto de partida. Etapa II: inicio del proceso autoevaluación, En caso de que la institución universitaria lo solicite, la CONEAU estará en condiciones de entablar un diálogo técnico para el desarrollo de la autoevaluación, en especial sobre aquellos aspectos de la misma que resulten esenciales para la evaluación externa. Etapa III: preparación de la evaluación externa: designación de los miembros responsables y establecimiento de una modalidad de comunicación. Etapa IV: desarrollo de las actividades del CPE. Etapa V: aprobación del informe por CONEAU y su presentación a la institución Etapa VI: comentarios del Rector.

Fuente: elaboración propia

Marco legal	Resolución CONEAU 315/00
Tema	Cómo debe ser el informe escrito de la evaluación externa
Características	El informe deberá <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser una contribución para la interpretación y el mejoramiento de la institución. De allí que todo análisis, diagnóstico y recomendación que elabore el comité evaluador deberá estar claramente fundamentado con datos derivados del informe de autoevaluación, de la evaluación en el terreno, así como de otras fuentes fidedignas. 2. Contener análisis y recomendaciones respecto de las funciones señaladas en el artículo 44° de la Ley de Educación Superior y acorde con los aspectos indicados en el acuerdo de evaluación institucional que la Institución Universitaria haya firmado con la CONEAU para llevar a cabo el proceso.

3. Tomar como unidad de análisis a la institución universitaria, de allí que los comentarios vertidos por los integrantes del CPE relativos a sus partes específicas, tales como las unidades académicas que la componen, deberán contribuir a la interpretación de la institución en su conjunto. Asimismo, las recomendaciones derivadas también deberán plantearse en el ámbito de la Institución Universitaria, aunque acompañadas de los señalamientos particulares y específicos para cada Facultad y/o unidad, en los casos en que corresponda. 4. Brindar recomendaciones específicas y otras relativas al plan de acción general, que permitan a la institución fundar sus acciones y políticas.

5. Estar redactado en tono constructivo y ser claro y preciso, de tal forma que pueda dirigirse a una diversidad de lectores.

Etapas

El informe consta de: Introducción (4-6 págs.) Da cuenta en forma descriptiva de la institución que se evalúa y de su contexto, así como del proceso de la evaluación. Con relación al contexto de análisis, definido por un lado por la historia de la institución, y por el otro, aunque de forma articulada, por el proyecto institucional. Evaluación de las funciones: diagnóstica y analítica. Los juicios vertidos deben estar debidamente fundados. Gobierno y gestión (6-9 págs.) Gobierno. Gestión organizacional. Presupuesto y financiamiento. Aspectos socio-organizacionales. Docencia (6-9 págs.) Grado Cuerpo docente. Alumnos. Planes y programas de estudio, estrategias didácticas. Posgrado Cuerpo docente. Alumnos. Planes y programas de estudio, estrategias didácticas.

Investigación, desarrollo y creación (6-9 págs.) Política de investigación de la Institución. Proyectos y Programas. Equipos de investigación. Fuentes de financiamiento. Difusión.

Extensión, producción de tecnología y transferencia (6-9 págs.) Políticas de extensión y transferencia. Unidades específicas y funciones de extensión en departamentos docentes y centros de investigación. Convenios con entidades públicas y privadas nacionales e internacionales.. Integración e interconexión de la institución universitaria (5-7 págs.) Existencia de proyectos conjuntos (de docencia, investigación o extensión) entre facultades. Existencia de sistemas de información a nivel universidad. Existencia de convenios con entidades extranjeras a nivel universidad. Conocimiento de las actividades que se desarrollan dentro de cada unidad académica en la institución).

Infraestructura y recursos materiales (3-5 págs.)

Espacio físico. Instalaciones apropiadas para la enseñanza y las prácticas (aulas, laboratorios, plantas piloto, áreas de producción). Instalaciones comunes. Existencia de elementos de seguridad en todas las instalaciones. Equipamiento. Bibliotecas, servicios de información e informáticos (3-5 págs.) Existencia de bibliotecas: central, por facultades, departamentales, por institutos. Presupuesto anual. Servicio e infraestructura. Personal. Usuarios. Convenios y cooperación internacional.

Consideraciones finales (4-6 págs.) Se tratará de una integración final con interpretaciones y juicios específicos por función, considerando a la institución como un todo. Recomendaciones y sugerencias de acción (8-12 págs.). Las propuestas de acción deben estar estrechamente relacionadas con las recomendaciones y acuerdos con su significación y prioridad.

Fuente: elaboración propia

Los informes de autoevaluación y evaluación externa siguieron lo pautado en ambas resoluciones y por una cuestión de organización vamos a presentar de manera esquemática cómo fueron las áreas de análisis de acuerdo con los estándares definidos por la propia CONEAU en la siguiente tabla:

Tabla 35

Informe de autoevaluación y del Comité de Pares Evaluadores (CPE) en la FTyCA para las carreras de Ingeniería en Minas y Licenciatura en Geología

Área de análisis	Contexto institucional
Dimensiones	Historia institucional, instrumentos legales que dieron origen. Misión y visión institucional.
Plan de mejora/ Respuestas FTyCA	Sin observaciones.
Recomendaciones CPE	Sin observaciones.
Área de análisis	Gobierno y gestión
Dimensiones	Creación de un área de gestión “Control de calidad y evaluación permanente”. Los departamentos académicos no cuentan con personal administrativo para llevar a cabo tareas específicas.
Plan de mejora/ Respuestas FTyCA	La FTyCA requiere contar con información consistente, actualizada y permanente del desempeño institucional. Creación de una secretaría común para todos los departamentos académicos. Observación FTyCA sin presupuesto. Cada universidad tiene en cuenta el <u>Convenio de Universidades Nacionales</u>
Recomendaciones CPE	Cuenta con una planta administrativa excesiva. Se recomienda la redistribución. La Secretaría de Investigación y Posgrado debería desdoblarse. No presentan mecanismos que regulen el ingreso de administrativos por concurso.
Área de análisis	Docencia Proceso metodológico enseñanza-aprendizaje Alumnos y graduados
Dimensiones	Titulación académica de los docentes. Dedicación, selección. Cátedras unipersonales. Excesiva permanencia de los alumnos en la carrera. Baja relación ingreso-egreso. La Facultad no cargó en el sistema sobre el total de alumnos e información de graduados.
Plan de mejora/ Respuestas FTyCA	Los docentes que inician posgrados no elaboran sus tesis. Falta aprobación de la Secretaría de Políticas Universitaria. Conformar equipos de cátedras que permitan mejorar los aprendizajes de los alumnos. Consolidar el sistema de tutoría y gabinete psicopedagógico. Proyectos específicos de los departamentos académicos de I. en Minas y Geología para avanzar en el <u>seguimiento y monitoreo de graduados</u>
Recomendaciones CPE	Reducida cantidad de docentes exclusivos con títulos de posgrado. No se cumple con el 70% de los docentes regulares.
Área de análisis	Investigación, desarrollo y creación
Dimensiones	Proyectos de investigación.
Plan de mejora/ Respuestas FTyCA	La FTyCA cuenta con líneas prioritarias de investigación: -La enseñanza de las Ciencias Básicas aplicada al currículo de la Ingeniería. -Explotación y procesamiento de minerales. -Recursos hídricos de la provincia: superficiales y subterráneos.

	-Los riesgos geológicos. -Planificación y ordenamiento territorial. -Sistema de Información territorial y geográfica
Recomendaciones CPE	Sin observaciones
Área de análisis	Extensión, producción de tecnología y transferencia
Dimensiones	Programas de extensión
Plan de mejora/ Respuestas FTyCA	La difusión de la oferta académica de toda la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas se efectúa por varios medios de difusión masiva en la Provincia de Catamarca y zonas de influencia que abarca regiones limítrofes de las Provincias de Tucumán, Santiago del Estero y La Rioja.
Recomendaciones CPE	Sin observaciones
Área de análisis	Infraestructura y recursos
Dimensiones	Reformas infraestructura
Plan de mejora/ Respuestas FTyCA	Se realizan las reformas sugeridas y se anexan box para albergar docentes y estudiantes.
Recomendaciones CPE	Gabinete fotogeología necesita ser reparado. El edificio central no cuenta con salidas de emergencia
Área de análisis	Biblioteca y recursos de información
Dimensiones	Incrementar bibliografía específica
Plan de mejora/ Respuestas FTyCA	El acceso a publicaciones científica no es satisfactorio.
Recomendaciones CPE	Sin observaciones

Fuente: elaboración propia

Los análisis realizados sobre la documentación seleccionada, tal y como explicamos en el apartado anterior, nos han permitido identificar unos aspectos concretos sobre los que deben incidir los procesos evaluativos y sobre los que debe girar el establecimiento de una cultura evaluativa. Estos aspectos son las dimensiones, subdimensiones e indicadores que integran la Lista de Control utilizada como registro observacional y que pasamos a explicar a continuación:

V.3. Procedimiento de análisis y discusión de la información recogida en la Lista de Control (Fase II)

El análisis de la información registrada a través de la Lista de Control nos ha permitido describir la FTyCA tomando como descriptores las dimensiones, subdimensiones e indicadores integrantes de la misma. Aunque el registro se ha basado en la identificación de la ausencia o presencia de cada indicador, las observaciones de la investigadora a cada dimensión han permitido entrar en una descripción profunda de esta facultad y su avance hacia el establecimiento de una cultura de la calidad en la misma a partir del proceso de acreditación vivido.

Así pues, el análisis de la información observacional recogida nos ha permitido responder a interrogantes tales como:

- 1. Tras el proceso de acreditación, se ha avanzado hacia la definición de una política de calidad en el centro o Universidad?. En el caso de que ya existiera, se ha revisado?, se ha hecho pública?*
- 2. Tras el proceso de acreditación, se ha avanzado hacia el establecimiento de criterios (indicadores y estándares) de calidad (de títulos, servicios, profesorado, docencia, investigación, proyección en el entorno,...). En el caso de que ya existieran, se han revisado?, se han hecho públicos?*
- 3. Se ha avanzado (o revisado) hacia el establecimiento de canales o estructuras que fomenten y permitan la participación real de la comunidad universitaria en la toma de decisiones?*
- 4. Se ha avanzado hacia la transparencia?*
- 5. Qué opinión tiene la comunidad universitaria respecto a las mejoras que sobre los títulos ha generado el proceso de acreditación?*
- 6.Cuál es el protagonismo, que tras el proceso de acreditación, adquiere la evaluación. Se han incorporado la calidad y la mejora al discurso evaluativo?*
- 7. Se ha avanzado (o revisado) hacia el establecimiento de canales o estructuras estables para la gestión de la calidad?*

Respecto a la primera dimensión: **compromiso institucional con la calidad**, destacamos que la UNCa no cuenta con un Plan Estratégico que englobe a la institución en su conjunto; en la página web declara ser “una institución de educación superior pública, cuyas funciones sustantivas son la docencia, la investigación y la extensión. Su misión es ser una institución moderna, ágil y flexible en sus estructuras funcionales y un referente de calidad, prestigio y pertinencia social de sus titulaciones e investigación” (página web, organización institucional). Actualmente se está avanzando hacia la definición de una estrategia. En Junio del 2017 la UNCa presenta ante la Asamblea Universitaria (máximo Órgano de Gobierno Universitario) un documento llamado Marco Estratégico Básico -Rectorado- 2016-2020- base para la construcción de un Plan Estratégico. La FTyCA tampoco posee un plan estratégico propio, en el proceso de acreditación se declaran la visión y misión de las carreras a acreditar.

Respecto a la subdimensión **títulos** de la segunda dimensión: **criterios e indicadores de calidad** si bien los criterios establecidos por CONEAU, tales como: requisitos de admisión, matriculación y permanencia de los estudiantes en la carrera, carga horaria de la carrera según el plan de estudio, entre otros estaban antes de la acreditación, destacamos que desde los procesos evaluativos existe mayor visibilidad e información en la página web de la FTyCA de la oferta académica: carreras que se dictan, duración de las mismas, plan de estudios, nóminas de profesores. En lo que respecta a las normas de calidad se siguen las directivas establecidas por la agencia de evaluación referida a contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima por carrera y criterios para la formación profesional.

Los gestores de las carreras objeto de esta observación han asumido compromisos en los Planes de Mejoras respecto al seguimiento de los estudiantes con dificultades a los fines de evitar la deserción o abandono.

Otro indicador dentro de la subdimensión Títulos fue el de **enseñanza** antes de los procesos de acreditación los docentes elaboraban una programación académica donde expresaban cómo va a ser el desarrollo de la cátedra, los objetivos a cumplir, los contenidos, las actividades o trabajos prácticos que van a desarrollar durante el año académico, etc. A partir de la acreditación, se han tomado algunas medidas como la

creación de una Comisión Curricular que funciona dentro del Departamento Académico que se encarga de supervisar la planificación de las asignaturas, corroborar la integración vertical y horizontal de los contenidos, detectar superposiciones e implementar mecanismos de gestión académica para la organización de las clases en teóricas y prácticas, el diseño de ejercicios de resolución de problemas, guías de preguntas, entre otros

La **internalización**, (como indicador de la capacidad que posee una institución de relacionarse con otras universidades de la región y del mundo) hay que destacar que a partir de los procesos evaluativos ha ganado protagonismo. Ésta queda a cargo de la Secretaria de Vinculación Institucional que materializa la ejecución de programas y proyectos coordinados entre las distintas unidades académicas (Facultades) y las universidades extranjeras para la movilidad estudiantil, tales Erasmus +P, IMA; JIMA; ACA, CRISCOS, ZICOSUR y la movilidad docente con programas: Erasmus +G, Grupo Rábida, AUIP, AGMA, SPUZ, ICOSUR.

En relación a la **satisfacción de los diferentes colectivos**: no hay evidencias que la UNCa o FTyCA recoja información a través de cuestionarios, entrevistas u otros medios a los diferentes colectivos sobre su satisfacción con el plan de estudios o algunos aspectos de él como tampoco si existe la posibilidad de hacerlo en un breve tiempo.

Si bien se cuenta con una base de datos referida a los egresados, no se realiza un **seguimiento de los egresados**, no es un compromiso que se haya cumplido en los distintos procesos de acreditación de las carreras.

El compromiso con la **difusión de la información** es mayor a partir de los procesos evaluativos y no hay evidencias de si existen criterios/indicadores referentes a la gestión de su calidad. La UNCA cuenta con una oficina de prensa, quien gestiona ante los medios gráficos y digitales, radiales y audiovisuales de Catamarca. Se realizan publicaciones semanales en los diarios locales: El Ancasti, El Esquiú y La Unión, donde se difunden las noticias universitarias. También cuenta con una Revista Digital UNCa Noticias, que llega a todos los integrantes de la comunidad universitaria y a todas las universidades públicas y privadas del país, noticias editadas cada dos semanas.

La FTyCA ha logrado mayor visibilidad en la página web a partir de las acreditaciones. Se observa la actualización permanente de la información: calendario escolar, cursos de posgrados, actos administrativos del Consejo Directivo y del Decanato y otras noticias de interés para la comunidad universitaria.

Dentro de la subdimensión **profesorado** y en relación al indicador **Docencia** destaca que a partir de los procesos evaluativos se ha establecido como indicador de calidad que la plantilla docente posea títulos de posgrados; la FTyCA ha establecido un convenio con la Facultad de Ciencias Agrarias (UNCa) para que los docentes realicen Especialización y Maestría en Docencia Universitaria en disciplinas Tecnológicas y asimismo elevar el número de docente con sus concursos respectivos. Las universidades tienen estipulado en sus normativas que en el ingreso, ascenso y permanencia rige lo estipulado por el Reglamento de Concursos para Profesores Ordinarios (Ordenanza Consejo Superior N.º 042/89), el Reglamento de Concurso para Auxiliares Docentes Regulares (Ordenanza CS N.º 002/89) y el Reglamento de Concurso para Ayudantes Estudiantiles (Ordenanza Consejo Directivo N.º 03/99). Estos mecanismos son de conocimiento público y garantizan la idoneidad del cuerpo académico.

El **reconocimiento a la investigación** ha sido un aspecto muy importante desde los procesos evaluativos, incrementándose los Proyectos de Investigación y Desarrollo. Desde el año 2015 se trabaja para incorporar a los investigadores de la UNCa a la base de datos nacional: Curriculum Vitae Argentina, más conocido como CV-Ar. Desde los procesos evaluativos preocupa especialmente la formación. Por otro lado, existen varios programas de formación de recursos humanos en investigación: a) becas de estímulo a las vocaciones científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); becas doctorales del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnica (CONICET) cuyos doctorados sólo lo pueden desarrollar en el país bajo la supervisión de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU). Todos los docentes de las universidades argentinas para acceder al Programa de Incentivos a la Investigación deben formar parte de equipos de investigación relacionados al área donde son calificados por sus titulaciones y publicaciones periódicas de sus producciones científicas.

En relación a la **subdimensión servicios administrativos/técnicos**, hay que destacar que a partir de los procesos de acreditación la UNCa ha organizado carreras de pregrado para que el personal administrativo pueda realizar una Tecnicatura en Administración de Educación Superior y desde el 2015 los egresados de esta tecnicatura pueden realizar la Licenciatura en Gestión de la Educación Superior que se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.

Asimismo existe un sector de capacitación y perfeccionamiento incrementándose en un 50% el nivel de participación de los No Docentes de las dependencias (secretarías y

Unidades Académicas).

Los servicios de apoyo administrativo a los estudiantes. Existían antes de los procesos evaluativos y no hay evidencias que cuenten con criterios/indicadores de calidad y éstos se brindan a través de la Secretaria de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles:

1. **Comedor universitario.** Tiene la función de proveer una dieta balanceada y adecuada que garantice al estudiante un aporte de los requerimientos proteico- energético, en almuerzo y cena a un costo real de \$13 (equivalente de 0, 70 centavos de dólar) por cada ración, subvencionados en un 60% por la Universidad.

2. **Servicio de salud universitaria.** Cuenta con un equipo multidisciplinario de profesionales: psicología, medica clínica, enfermería, nutrición, bromatología y obstetricia; las acciones es la promoción y prevención de la población estudiantil a través de talleres y charlas informativas sobre distintas patologías.

3. **Deporte y recreación.** La UNCa ofrece una variedad de actividades deportivas y artísticas, abiertas a la comunidad catamarqueña.

4. **Residencia universitaria.** Cuenta con 61 plazas para residentes permanentes, 6 para transitorios y 6 para alumnos de intercambio (convenios internacionales).

5. **Orientación vocacional.** Se efectúan talleres de orientación e información de alumnos de establecimientos escolares de la capital e interior de Catamarca.

6. **Área social.** Programa de becas: a) beca completa de comedor, b) ayuda económica (becas nacionales), c) becas de transportes y d) becas de ayuda económica: UNCa más cerca (local)

7. **Los servicios de apoyo académico a los estudiantes.** La FTyCA cuenta con mecanismos de seguimiento de los alumnos y brinda a los estudiantes acceso a instancias de apoyo académico: a) Sistema de Tutorías, exclusivamente para ingresantes, además de un sistema para estudiantes de 1er y 2do año de la carrera (Ordenanza CD N.º 02/06).

Los cambios en la **infraestructura** han sido muy visibles a partir de la puesta en práctica del Programa de Mejoramiento a la Enseñanza de la Ingeniería (PROMEI), el Programa de Mejoramiento y Calidad (PROMECA) que fueron creados por la SPU (Secretaria de Políticas Universitarias) para acompañar a los procesos evaluativos. La unidad académica cuenta con edificio propio y en él hubo una remodelación completa: nuevas aulas y sectores de administración. El año pasado -2016- se inauguró una sala docente para albergar aproximadamente 40 docentes, oficinas administrativas y se

refuncionalizaron otros sectores para aulas.

Cuenta además con instalaciones con equipos informáticos destinados a la investigación y docencia, incluye salas de computadoras conectadas en red, (5) aulas con proyectores fijos, una sala de videoconferencia, (9) laboratorios: física, química, mineralogía, metalurgia, hidrometalurgia, control de procesos, Instituto de informática y el instituto de monitoreo y control de proceso. Poseen salida de emergencia que abren hacia afuera, cuentan con planes de evacuación, botiquines, carteles con teléfonos útiles y matafuegos.

La **Biblioteca** brinda servicios durante 14 horas diarias los días hábiles. El personal asciende a 5 personas, que cuentan con formación adecuada para las tareas que realiza: consulta de catálogos, préstamos de libros, acceso a publicaciones de revistas científicas y hemerotecas virtuales, dispone de equipamiento informático para acceder a redes de bases de datos, tales como: ACS, AIP/APS, Dialnet, Annual Reviews, EBSCO, etc.

La implicación de la universidad y de la facultad **en el contexto** ha sido mayor a partir de los procesos evaluativos. La mejora se ha producido especialmente en el establecimiento de nuevos convenios para la intensificación de la formación práctica:

A) **Gestión municipal**: convenio para el dictado de la Tecnicatura en Informática con la Municipalidad de Ancasti; tecnicatura en minas con el Municipio de San José (Santa María); tecnicatura industrial y la de gestión de riesgos, higiene y seguridad de trabajo con la Municipalidad Los Altos y Andalgá

B) **Relación con el tejido empresarial**: la UNCa, el banco CREDICOOP, la ADEC (agencia de desarrollo de Catamarca) y la municipalidad de Fray Mamerto Esquiú llevaron a cabo una semana del Emprendedor Tecnológico, cuyo objetivo fue promover y difundir la cultura emprendedora.

Con respecto a la **Dimensión III (Sistemas de gestión)**, en primer lugar, vamos a dar cuenta de la **gestión económica**. A partir de los procesos evaluativos se ha creado una Secretaría de Recursos Financieros y Vinculación para el manejo de fondos proveniente de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) para atender al PROMEI (programa de mejora de la enseñanza en ingenierías) dedicados a infraestructura: creación, refacción de nuevos espacios, equipamiento de los laboratorios, mejoramiento de toda la facultad.

Se hacen controles de contratos con las empresas externas; se vela para que las compras sean con los estándares de calidad y seguridad exigibles.

Respecto a la **existencia de una estructura administrativa clara y capacitada dentro de la Gestión administrativa** destaca que el área de capacitación y gestión busca desarrollar las capacidades necesarias para mejorar los procesos de gestión. Exige identificar las situaciones sobre las que se hace necesario intervenir a través de las fuentes disponibles en la institución (normativas, evaluaciones de capacitaciones anteriores, demandas de los destinatarios, entrevistas con los propios actores responsables de la conducción de distintas áreas, referentes claves por su trayectoria institucional y personal administrativo).

Con respecto al indicador **avance hacia un sistema de gestión administrativa y académica** y en relación a la **coordinación entre la gestión administrativa y académica**, existe un proyecto de integración de los sistemas SIU (Sistema Informático Universitario), donde se lograron importantes avances como asimismo la migración de bases de datos de alumnos hacia los servidores centralizados dispuestos en el Centro de Operaciones de Redes de la UNCa. A partir de los procesos de evaluación se observa mayor agilidad en los sistemas de información académica-administrativa porque todos los actos administrativos están archivados en sus correspondientes áreas.

El personal administrativo de la FTyCA integrado por 70 agentes cuenta con calificación adecuada para las funciones que desempeñan y a partir de los procesos evaluativos reciben capacitación permanente consistente principalmente en cursos de perfeccionamiento con apoyo técnico para el desarrollo y manejo de las herramientas de gestión.

Participación de la estructura administrativa en la toma de decisiones de los títulos. cuenta con un sector administrativo encargado de resguardar la documentación para el control, la gestión y el registro de títulos y diplomas, no cuenta con evidencias empírica si participan en la toma de decisiones.

Existencia y difusión pública de unas normativas administrativas claras. La información sobre la normativa administrativa relativa a admisión, matrícula, horarios, mesas de exámenes, aula virtual, entre otras, está difundida en la página web y también en carteles internos de la facultad, especialmente los espacios más transitados por los estudiantes: pasillos centrales, patios internos y externos. La mayor visibilidad en la difusión pública de las normativas administrativas se ha alcanzado a partir de los procesos evaluativos.

Conocimiento por parte de la comunidad universitaria de la estructura

administrativa. Antes de los procesos evaluativos la comunidad universitaria conocía la existencia de una estructura administrativa clara, regulada, con normativas específicas en el cumplimiento de su función. A partir de los procesos evaluativos se busca profundizar el desarrollo de competencias del trabajador y un mayor conocimiento en sus puestos de trabajo.

Existen unas directrices nacionales y locales claras respecto a la gestión y desarrollo académico. Con la consolidación de los procesos evaluativos llevados a cabo por el Ministerio de Educación, Argentina busca garantizar los niveles de seguridad documental de allí que los responsables de la gestión de cada unidad académica de la UNCa deben cumplir cuando envían a la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) los títulos para su registro. Esta oficina realiza el control de la documentación de diplomas y certificados analíticos y coloca una oblea de seguridad confeccionada por la Casa de la Moneda (a fines de evitar fraudes). Esta oblea de seguridad otorga al trámite administrativo veracidad y confiabilidad.

Existencia y difusión pública de unas normativas académicas básicas. A través de la página web de la FTyCA se difunden las normativas académicas relativas al plan de estudios, al sistema de autogestión, aula virtual, requisitos de ingreso, mesas de exámenes, horarios de clases. También esta información es visible en carteles internos donde hay un espacio dedicado a los estudiantes. Estos aspectos han mejorado a partir de la acreditación.

Respecto a la dimensión **Gestión de la calidad**, destacamos **la existencia de unos referentes/orientaciones externas para la evaluación y gestión de la calidad de los títulos** fijados por CONEAU, donde están determinados los contenidos, su estructura, los objetivos de la formación y el perfil de la titulación, carga horaria mínima por carrera y los estándares de acreditación (plan de estudios, cuerpo académico, alumnos y graduados, infraestructura y equipamiento). Estos criterios organizadores han surgido a partir de los procesos evaluativos.

Para responder **a esos referentes** se dictaron normativas internas a través del Consejo Directivo de la FTyCA, especialmente en lo relativo a la creación de una nueva carrera. El proceso de acreditación aceleró la definición y uso por parte de la universidad de un sistema interno para la gestión de sus títulos integrado por unas dimensiones sobre las que gira el seguimiento y evaluación de los mismos:

- Tasa ingreso-egreso

- Relación entre la duración teórica y la duración media de las carreras.
- Tasas de deserción y abandono por carrera
- Número de inscriptos, materias que rinden por año y carrera, tasa de éxito académico.
- Opinión a los estudiantes sobre cuestiones varias: académicas, institucionales, desempeño de los docentes.

Se han definido **unos procedimientos** que contemplan el responsable y el proceso a seguir para la recogida y análisis de datos, la emisión de informes y la difusión y uso de los mismos. Estos procesos se iniciaron con las acreditaciones y se han consolidado con los Planes de Mejoras que ha realizado la FTyCA.

Se ha creado la Comisión de Autoevaluación donde se distingue un Coordinador de la comisión que articula con la Comisión Curricular Permanente por Departamento con la Secretaria Académica y el Equipo Directivo de la FTyCA. Esta comisión es la encargada del análisis de los informes anuales de seguimiento curricular especialmente los de cátedras afines para ajustar contenidos y metodologías para favorecer el mejor rendimiento de los alumnos.

La Universidad de Catamarca ya contaba con unas **bases de datos** cuando participó en los procesos de acreditación. Los datos que integran estas bases se han reorganizado a partir de los procesos evaluativos, asegurándose su permanente actualización y disposición. No obstante, se carece de un sistema integral de gestión de estas bases de datos.

Dimensión cuarta: protagonismo de la evaluación. En la observación realizada no hemos encontrado evidencias de una declaración que exprese enfáticamente cuál es la política evaluativa que orienta los procesos de mejora de la calidad en la universidad.

El mapa de la oferta educativa da cuenta de que todas las facultades que integran la UNCa cuentan con carreras de posgrados y éstas deben estar acreditadas por CONEAU; caso contrario no hay reconocimiento de las titulaciones por lo que se infiere que la comunidad universitaria conoce los procesos evaluativos, pero no existe una práctica que lo instale al interior de las otras Facultades, salvo la FTyCA, que tiene todas sus carreras acreditadas.

Retomando las preguntas iniciales a las que se pretende dar respuesta con la lista de control, podemos decir que la FTyCA avanza hacia una política de calidad a partir de

los procesos de acreditación y evaluación institucional en los que ha participado. Como se ha explicitado en cada una de las dimensiones analizadas, los procesos evaluativos han permitido un análisis exhaustivo de los planes de estudios, que deben respetar una carga horaria determinada en bloques curriculares, correspondientes a Ciencias Básicas, Tecnologías Básicas, Tecnologías Aplicadas y Complementarias. Deben observar que las prácticas profesionales supervisadas se desarrollen en los ámbitos correspondientes a las competencias profesionales de las titulaciones. Se observa que la Comisión Curricular debe monitorear y evaluar permanentemente la programación de los docentes para evitar la superposición de los contenidos con otras asignaturas.

Se han establecido criterios y procedimientos que regulan diferentes aspectos administrativos y académicos de los centros y de los títulos. Estos procedimientos están visibilizados para contribuir a la mayor información tanto para estudiantes como para la comunidad universitaria. La FTyCA cuenta con un Sistema Tutorial que no se encuentra aprovechado en todo su potencial.

En lo que se refiere al profesorado se respetan las normativas en vigor de los Concursos Públicos por Antecedentes y Oposición como asimismo los Concursos de Ayudantes Estudiantiles. Los docentes avanzan en una formación de Posgrado desde Especialidades, Maestrías y Doctorados, que se encuentran incorporados al Programa de Incentivos a la Investigación, desarrollan investigaciones acordes al área de especialidad. Existe una incipiente actividad extensionista.

La FTyCA avanza hacia una cultura evaluativa por la participación consecutiva en procesos evaluativos y se observa los logros alcanzados en cuestiones académicas, como por ejemplo la cantidad de Concursos Docentes en el ingreso o ascenso del personal docente, el sistema de tutorías, el mejoramiento de la infraestructura entre otros.

V.4. Procedimiento de análisis y discusión de la información recogida en la Consulta Delphi (Fase III)

Como se explica en el capítulo anterior, con el propósito de consensuar unos criterios de calidad de las titulaciones centrados en la evaluación, enseñanza, profesorado, los resultados (esperados y alcanzados en los estudiantes), los servicios e infraestructuras y la dimensión profesional se puso en marcha una consulta a expertos guiada por el método Delphi.

Han sido dos los cuestionarios utilizados. En la primera ronda de consulta se utilizó

un cuestionario abierto y en la segunda un cuestionario escalar.

El análisis de la información obtenida en el primer cuestionario Delphi ha seguido la lógica del análisis interpretativo desarrollado sobre la información recogida a través de la entrevista y del grupo de discusión desarrollados en la fase primera de este estudio. Las cinco dimensiones del cuestionario utilizado en la primera ronda han sido las utilizadas inicialmente como categorías de análisis de la información recogida. Estas categorías se fueron ampliando con subcategorías de análisis conforme se avanzaba en el análisis de la información. En la tabla siguiente se muestran estas categorías, subcategorías y las unidades de análisis:

Tabla 30
Categorías, subcategorías y unidades de análisis

Categoría	Subcategorías	Unidades de análisis
1. ENSEÑANZA		
1.1. Diseño, organización y desarrollo de las titulaciones	Diseño	Componentes clave
		Relación oferta/contexto profesional.
		Colectivos implicados
		Perfil de ingreso
	Organización	Elementos claves
		Estructuras específicas
	Desarrollo	Coordinación
		Control
		Gestión
		Toma de decisiones
1.2. Seguimiento, evaluación y mejora de los títulos	Aportaciones	Ventajas / Desventajas
	Caracterización procedimientos	
	Criterios calidad títulos	
	Criterios de sostenibilidad	
2. PROFESORADO	Suficiencia	
	Adecuación	
3. RESULTADOS	Académicos	
	De inserción	
	De satisfacción	
4. SERVICIOS	E	Suficiencia
INFRAESTRUCTURA		Adecuación

5. COMPROMISO CON LA TRANSPARENCIA	Información pública disponible Tipología de información pública
6. PROCESOS EVALUATIVOS	Utilidad Caracterización

Fuente: elaboración propia

Los análisis realizados sobre la información aportada a través de las preguntas escalares del segundo cuestionario han sido las medidas de tendencia central (medias y medianas) y los índices de dispersión y variabilidad (desviación típica y coeficiente de variación).

Análisis primera ronda de Consulta Delphi

Tener un mayor control sobre el estudiantado constituye una de las ventajas del establecimiento de **mecanismos de seguimiento y mejora de las titulaciones**; ejemplo de esto son las siguientes aportaciones textuales:

Ventajas: un seguimiento efectivo y contención del estudiantado. Movilidad estudiantil este es un punto importante y desde el punto de vista económico un recién recibido es una alternativa para salir adelante y una alternativa para el País (Id. 32).

Las ventajas es la de efectuar una mirada crítica y periódica sobre el desenvolvimiento de los procesos de formación. No es la titulación la que se acredita, sino el proceso como un todo (Id. 25).

Proporciona a la Institución datos concretos que permiten visualizar lo que funciona y lo que no; detectar puntos críticos y pensar en acciones de mejora (Id. 6).

Entre los adjetivos con los que los participantes caracterizarían los “buenos” mecanismos para asegurar el seguimiento y mejora de sus titulaciones destacan la sistematicidad, la exigencia y la transparencia, entre otros. En la siguiente tabla mostramos los adjetivos propuestos en primer, segundo y tercer lugar:

Tabla 31

Primera pregunta cuestionario Delphi I

Mecanismos de aseguramiento del seguimiento y mejora de las titulaciones

Primer adjetivo	Segundo adjetivo	Tercer adjetivo
<ul style="list-style-type: none">• Sistemático• Necesario• Exigente• Legitimador• Procesos responsables• Confiables• Transparentes• Información inteligente• Insumo confiable	<ul style="list-style-type: none">• Serio• Competitivo• Comprometido• Interpelantes• Participativos• Medurable• Capacidad de retroalimentación• Movilidad	<ul style="list-style-type: none">• Responsables• Eficiente• Realista• Objetivo• Riguroso• Aplicables• Adecuación a los estándares.

Fuente: elaboración propia

Estos adjetivos dan cuenta de que a criterio de los participantes la evaluación exige de un proceso sistemático, eficiente, medurable, pertinente de manera que las actividades evaluativas no planteen la discusión en términos de beneficios u obstáculos. Así entre otras opiniones consideraron:

Es necesario plantear los procesos de seguimiento y mejora en términos de cultura organizacional. En este marco es posible afirmar que estos mecanismos permiten realizar planificaciones de manera más racional y eficiente, cubren las distintas instancias de un proyecto (planeamiento, implementación y evaluación). En este sentido los “beneficios” son variados y van desde las cuestiones administrativas o de eficiencia en el uso de los recursos, hasta cuestiones centrales del diseño curricular (Id. 23).

También los participantes han considerado que la evaluación es un elemento clave para la toma de decisiones:

Los adjetivos: sistemático, organizado y transparente, a mi entender, son los que aportan o contribuyen en las universidades a los mecanismos de aseguramiento de la calidad, mejorar los procesos e insumos para la toma de decisiones, que muchas veces no se encuentran sistematizados ni organizados y mucho menos son transparentes (Id. 24).

Algunas opiniones minoritarias han valorado:

Lamentablemente la universidad, en particular la pública, ha perdido la capacidad de repensarse y las veces que ha encarado procesos de reforma curricular ha estado muy condicionada por su dinámica interna y actitudes corporativas en las que han

caído los claustros de los consejos directivos y superiores. Los adjetivos son: necesarios, interpelantes, imprescindibles (Id. 25).

Las aportaciones de los participantes a esta cuestión relacionada con el seguimiento y mejora de la calidad fueron tantas y tan heterogéneas que consideramos la necesidad de incorporar en el segundo cuestionario un bloque específico relativo a los procesos evaluativos.

En la categoría **enseñanza** y dentro de ella, **diseño, organización y desarrollo de las titulaciones** cuya unidad de análisis fue **relación oferta/contexto profesional**. Una gran mayoría los participantes consideraron que las instituciones universitarias deben contribuir y así lo hacen, a la formación de profesionales requeridos en el medio social, productivo y de servicios. Asimismo, aportan al perfeccionamiento permanente de los educadores para estar acorde a la realidad y evolución de cada disciplina:

Lo que sí podemos decir es que, dado que en nuestro país sólo las universidades son capaces de otorgar incumbencias profesionales, el aporte de la universidad al “contexto profesional” es determinante. En este sentido, son los títulos superiores universitarios los únicos que pueden formar profesionales en sentido estricto; es decir los únicos capaces de formar individuos que no sólo sepan el “qué hacer” sino también capaces de reflexionar sobre la totalidad de su quehacer y ajustarlo en la medida de sus necesidades. Esta capacidad de autorreflexión (que sólo se obtiene del conocimiento profundo de los fundamentos de la disciplina y que separa al profesional del técnico) sólo puede ser brindada por la universidad. En ese sentido la universidad juega un papel central, porque determina el “contexto profesional (Id. 22).

La universidad debe aportar al contexto profesional no sólo la garantía de la formación básica y la actualización, sino también las condiciones para que las profesiones puedan monitorear, evaluar, criticar y optimizar sus prácticas a nivel local, regional, nacional y mundial (Id. 27).

La universidad debe aportar al contexto profesional, una mayor apertura al mismo, dando posibilidades de aprendizaje en el trabajo a los alumnos que terminen una carrera. También esto se puede lograr insertando alumnos en el mercado a través de la prestación de servicios, tales como análisis de laboratorio, preparación de informes de impacto ambiental, etc. (Id. 30).

Estas aportaciones dejan claro que hoy las universidades se encuentran atravesadas por

un entorno social y cultural cada vez más complejo donde se les exige a las instituciones universitarias y, por ende, a sus docentes que sean capaces de formar un estudiante proactivo, con competencias para alcanzar un desenvolvimiento constante en un mundo laboral en permanente cambio.

De este modo, los procesos evaluativos vienen a contribuir a la revisión permanente de las ofertas académicas teniendo como eje central un proceso de aprendizaje de calidad y como lo han señalado los sujetos la vinculación con el campo profesional enlaza la acción formativa y capacitación permanente constituyendo un insumo necesario para la revisión de los **planes de estudio**:

Un plan de estudios debe formularse de acuerdo con pautas del Ministerio de Educación a nivel nacional, contener el número de horas prefijado para la carrera, y contar con contenidos apropiados para responder a los requerimientos de los profesionales en el mercado laboral (Id. 11.).

Según la aportación anterior, los títulos deben estar definidos ministerialmente y que por lo tanto, la universidad tiene poco que hacer. Y si consideramos el punto anterior donde los títulos deben responder a las demandas profesionales del contexto laboral, se infiere que en el proceso de diseño de un plan de estudios se debe responder a unas directrices y normativas y se debe responder a los requerimientos profesionales,

Contenidos mínimos suficientes para las incumbencias y alcances otorgados por la carrera. Carga horaria para desarrollar dichos contenidos con los tiempos suficientes que garanticen el proceso de enseñanza – aprendizaje (Id. 12).

Un plan debería desarrollar contenidos básicos en una primera etapa y complejos en una segunda etapa. Debería incluir los aspectos teóricos y prácticos de cada profesión desde una visión ética del ejercicio de la misma (Id. 19).

Un plan de estudios debe contener los contenidos mínimos adecuados a la incumbencia de la profesión, que den respuestas a las necesidades de la comunidad local, regional, nacional e internacional, donde el profesional formado se inserte laboralmente (Id. 22).

Cabe destacar la exhaustiva aportación de otros participantes para quienes la organización de un plan de estudios debe tener en cuenta diversas dimensiones:

- Dimensión política: (cuál es la finalidad, los propósitos de un plan de estudios),
- Dimensión pedagógica (implementación del plan de estudios en función de la

lógica del contenido, del grupo y de los docentes que promueven esta interrelación –muchas veces se organizan las materias en función de la disponibilidad horaria de los docentes o de la disponibilidad de infraestructura y equipamiento resignando el diseño original de secuenciación de contenidos) y,

- Dimensión administrativa (relacionada con todos los elementos que permiten viabilizar el plan de estudios (instancias de planificación y discusión del seguimiento de su implementación, toma de decisiones participativas; por lo general no se le consulta a los alumnos, graduados y docentes cuando hay modificaciones de los planes de estudios),
- Dimensión infraestructura y equipamiento que favorezcan al proceso de formación, personal de apoyo y capacitado para la implementación del plan,
- Dimensión presupuestaria /económica que permita la concreción y ejecución de la organización.

El perfil de egreso constituye para los participantes un referente muy importante en el diseño de un plan de estudios:

Pero, fundamentalmente la coherencia entre el perfil de egreso en términos de competencias y los contenidos que se proponen para llegar a los mismos. Estos contenidos deben tener en cuenta las necesidades sociales y del mercado (Id. 24).

El análisis de la opinión aportada por algunos participantes nos llevó a considerar la necesidad de incorporar en la segunda ronda de consulta otras cuestiones de interés:

- Compromiso de la universidad con los resultados académicos
- Incorporar un sistema de evaluación en los distintos espacios curriculares
- Sistema de seguimiento
- Equilibrio en la cantidad de espacios curriculares, asignaturas, talleres, etc.

Respecto al papel que en el diseño de un título juega la relación entre el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes, una mayoría de los participantes insisten en la importancia de definir en su proceso de diseño el perfil de los estudiantes que ~~deben~~ y pueden ingresar en un título, así como el de los estudiantes que egresan:

Extrema importancia porque la paridad posible entre ingreso y egreso en el tiempo previsto en el plan de estudios significa el alcance de los objetivos trazados, el compromiso constante a lo largo de los 5/6 años previstos por los distintos actores del proceso formativo, el accionar y traccionar responsable de los

implicados (Id. 1).

El perfil del ingreso debería estar en sintonía con el perfil del egreso, no solamente para la obtención de un título sino para proporcionar una formación humana, académica y científica en vinculación con los objetivos de formación disciplinar. Habría que lograr una realimentación adecuada entre ambos perfiles, sin perder de vista el desarrollo curricular intermedio que condiciona fuertemente los perfiles indicados (Id.2).

De entre los participantes que señalan como necesaria esta relación, algunos la destacan como aspecto clave en el proceso de evaluación externa (acreditación) de los títulos por parte de las agencias:

La importancia de la relación ingreso/egreso para una carrera es vital. Los resultados para instancias de evaluación de carreras tienen un marcado interés por parte de los pares evaluadores en la relación arriba mencionada (Id. 13).

Destaca la heterogeneidad de opiniones respecto a la consideración de esta relación como un indicador del éxito de un título. Así pues, como señalan algunos participantes, esta relación delata el éxito del plan de estudios en lo referente a sus resultados:

Dicha relación sería un buen indicador de la calidad del trayecto formativo recorrido (Id. 18).

Y sin embargo para otros participantes esta relación no es relevante:

La relación entre perfil de ingreso y de egreso es relevante pero no determinante para valorar los resultados de un título. Es decir, puedo tener un perfil de ingreso que se va a ir modificando en el devenir del proceso de enseñanza y de aprendizaje. No obstante, es importante la orientación vocacional para acompañar un proceso de enseñanza y de aprendizaje mejor; y que el perfil de ingreso se corresponda con el de egreso. Por ejemplo: para las áreas de ingeniería, el perfil de ingreso debería ser de un estudiante con buena base de matemática, pero no es excluyente... mira Einstein (Id. 24).

No demasiada, es siempre mejor que estén relacionados (técnicos-ingenieros), pero no termina siendo sustancial (Id. 26).

La relación entre perfil de ingreso y egreso si bien es un buen indicador para evaluar

la carrera, el análisis del proceso formativo como lo indican los encuestados en esta primera ronda de consulta Delphi es también flexible, diversificado, sujeto a modificaciones y ajustes permanentes.

Asegurar la coherencia entre las metodologías docentes, las competencias a desarrollar y las estrategias evaluativas constituye un objetivo que se debe tener en cuenta en el diseño de un plan de estudios:

En ocasiones se plantea una competencia tal como profesionales críticos y con espíritu innovador y luego se enseña de manera conductista (Id. 24).

Otro planteamiento realizado en esta primera ronda de consulta fue la inclusión de prácticas en un título y si además, debían considerarse en todos los títulos. El 95% de los participantes han manifestado que todas las titulaciones debían contar con prácticas profesionales, entre otras razones han señalado:

La posibilidad del saber hacer en un campo específico de saberes; posiciona al alumno en el saber hacer en su campo laboral, cualquiera sea éste (Id. 6).

Una minoría ha opinado que:

En algunas disciplinas más teóricas como la filosofía, la matemática, etc. no es tan importante (Id. 8).

Un ejemplo es un físico teórico, que se mueve en un campo de especulación formal que no requiere, a menos que se considere como práctica el resultado de esos ejercicios intelectuales, pero no es la acepción con la cual yo construyo mi respuesta (Id. 25).

El debate estuvo centrado en la necesidad de definir qué se entiende por prácticas profesionales; es un tema que debe quedar muy explícito en los planes de estudios, porque:

Algunas prácticas terminan siendo pasantía ah honoren y, esto es un ahorro a las empresas (Id. 10).

Lo que se busca es una actividad que le posibilite al graduado e lograr habilidades técnicas, se debía tener especial cuidado en su organización dentro del plan de estudios (Id. 27)

De entre los argumentos más repetidos relacionados con la consideración de la formación práctica en las titulaciones universitarias destaca su capacidad para

dimensionar la diferencia entre la teoría y la práctica y la de incorporar a la formación la resolución de problemas.

La mayoría de los participantes que han respondido a esta cuestión, coinciden en señalar las siguientes características del modelo de gestión de un título:

- Ágil, fácil de entender y ejecutar (Id. 4).
- Menos burocrático, pero más estricto en sus controles (Id. 5).
- Bajo estrictos controles, certificaciones y transparencia (Id. 8).
- Depende mucho de las disciplinas, no es lo mismo para todas. En grandes líneas debe responder a los conocimientos intrínsecos a la disciplina y actualizados que por un lado, reúna determinados estándares internacionales y, por otro lado, responda a las necesidades más específicas según las características territoriales en donde se asienta la universidad (Id. 10).
- El modelo de gestión de un título debe ser ágil, susceptible a actualizaciones y revisiones (Id. 11).
- El modelo de gestión de un título debe ser preciso y simple, de tal forma que resulte expeditivo. Que no genere nodos que resulten muy difíciles de atravesar por los estudiantes (Id. 19).
- El modelo de gestión debe ser de fácil aplicación con indicadores que detecten rápidamente los problemas en el desarrollo de la curricula (Id. 22).

Tras el análisis de algunas aportaciones a esta cuestión, se decidió incorporar nuevas cuestiones en el segundo cuestionario:

- Tener protocolos para la gestión de títulos
- Contar con una estructura técnica y externa encargada de la gestión
- Necesidad de definir procedimientos específicos que documenten la gestión de un título.

A la cuestión relativa a los colectivos que deben estar implicados en un título, se han dado respuestas esperadas: la comunidad universitaria. Sin embargo, destacamos que para nuestros participantes el colectivo “comunidad universitaria” incorpora junto al profesorado, personal de administración, estudiantes y egresados, a los colegios profesionales, empleadores y gobiernos.

Los estudiantes, los profesores, el personal de administración y servicios, la sociedad en general (Id.4).

Los colectivos implicados en un título son: docentes, alumnos, graduados, autoridades, comunidad en general (Id. 9).

Depende del título, en general docentes, investigadores, profesionales, graduados y estudiantes (Id. 10).

Los colectivos implicados en un título deben ser los académicos, egresados, estudiantes, personal administrativo y de apoyo, porque de ellos dependerá la mejor formación de cada egresado. Es de fundamental importancia que los académicos y egresados, sean escuchados en las decisiones (Id. 11).

Fuera de la universidad colegio de profesionales, empresarios, gobiernos (Id. 7).

En relación al protagonismo que debe tener la satisfacción de estos colectivos en la toma de decisiones de un título, la mayoría de los participantes coinciden en considerar que es compromiso de la universidad satisfacer las necesidades y expectativas de todos los colectivos anteriormente citados, también aparece el rol del Estado como regulador de las políticas educativas.

El Estado establece el marco normativo y de control en el proceso de formulación de los títulos. Esto produce una relación tirante entre una universidad celosa de su autonomía y la necesidad del Estado de dar cuenta de los recursos públicos y de la forma en que se emplean. Por otra parte, el Estado ha sido un buen identificador de las necesidades planteadas por la sociedad y ha trabajado con las universidades facilitando la creación de nuevas titulaciones. Pero son los colectivos universitarios quienes están en las tomas de decisiones de los títulos, las decisiones de gestión dentro de la universidad le competen de manera exclusiva a la comunidad universitaria y a sus órganos de gobierno. Si bien la gestión tiene que tener una mirada del y en el territorio, las responsabilidades son propias de la universidad y debe defenderse el principio de autonomía (Id. 23).

El Estado y la Sociedad como demandante de profesionales con determinadas competencias para satisfacer determinadas necesidades. Cuando me refiero a la sociedad, pienso en el común de la gente, con necesidades concretas insatisfechas como falta de profesionales o técnicos específicos para cubrir determinadas demandas, en las empresas, en instituciones públicas y privadas de distintos índoles, etc. Dentro de las instituciones, debe estar muy implicado el colectivo docente que formará parte de la titulación, conoce sus fortalezas y debilidades; su potencial y sus limitaciones. También este colectivo puede estar sesgado por intereses laborales, nichos o espacios académicos. Muchas veces las intervenciones de los docentes en la elaboración de un plan de estudio tienen que ver con intereses personales, laborales. El colectivo de alumnos que cursan la carrera cuya titulación

está siendo revisada, y que son los que disfrutan o padecen la carrera. El colectivo de egresados, que, al conocer los problemas en el campo laboral por deficiencias en la formación, o por cuestiones de oferta y demanda laboral, pueden acercar sugerencias valiosas (Id. 6).

En la octava pregunta se les solicitó a los participantes indiquen los criterios de suficiencia y adecuación del personal académico que imparte docencia en un título de grado y posgrado. Todos los consultados consideran que se debe tener en cuenta las regulaciones establecidas en los Estatutos Universitarios que prevé que el ingreso a la docencia universitaria es a través de concurso público de antecedentes y oposición, le sigue la experiencia en actividades de extensión y/o transferencia: como

Concursos de títulos, antecedentes y clase de oposición, se deben valorar los títulos de grado y posgrado de los postulantes, sus antecedentes en docencia e investigación en el área de conocimiento de la asignatura en la cual impartirán docencia, la formación de recursos humanos que hayan logrado, las habilidades didácticas y pedagógicas, la pertinencia del plan de actividades que propongan, el espíritu innovador, la disciplina y el orden en sus presentaciones, (Id. 3).

Al respecto se ha dado una discusión muy extensa y se ha llegado un acuerdo en el sistema universitario que es el que se aplica en la actualidad: el docente debe tener un título del mismo nivel de formación que aquel en el que se encuentra dando clase, es el “mérito equivalente” que determina La Ley de Educación. mientras que en otras ni siquiera se ha comenzado a debatir sobre la necesidad de este tipo de herramientas (Id.18).

La variabilidad de las respuestas ha sido interesante y se muestra en el gráfico siguiente las principales tendencias:

Gráfico 3. *Criterios de suficiencia para el personal académico de grado y posgrado*



Fuente: elaboración propia

En este análisis no se busca diferenciar las respuestas según el perfil de los participantes. Algunos de ellos han planteado:

Sería interesante que se pudiera pensar a las cátedras (unidades académicas mínimas) como un verdadero espacio de formación docente, no sólo para los adscriptos o los integrantes más jóvenes, sino para todo el personal docente (Id. 23).

Cada universidad debería contar con una carrera de formación docente que potencie la formación pedagógica de su cuerpo docente. En algunas universidades se ha podido avanzar más en estos temas (generalmente en las más grandes) mientras que en otras ni siquiera se ha comenzado a debatir sobre la necesidad de este tipo de herramientas (Id. 24).

Como venimos sosteniendo la calidad educativa está relacionada con los criterios de organización pedagógica y éste un indicador que se tiene en cuenta en los procesos evaluativos porque es un componente esencial cómo la universidad organiza y gestiona la formación de sus docentes.

El 100% de los participantes consideran que una institución universitaria debe contar con la **infraestructura** necesaria para desarrollar todas las actividades: áreas administrativas delimitadas, espacios áulicos, talleres, laboratorios equipados según las necesidades, espacios para las actividades de investigación, de reuniones, etc.

El nivel de la calidad de la educación universitaria necesariamente está determinado por estos dos componentes. En el caso de las carreras de grado de interés público por la existencia o no de la infraestructura y recursos mínimos e indispensables para el adecuado desarrollo ya que se encuentran prescriptos en la normativa nacional (estándares). Sin embargo, es en la intensidad y disponibilidad que se puede determinar el nivel de calidad de la enseñanza de acuerdo a la infraestructura y recursos efectivamente utilizados durante el proceso de formación (Id. 6).

Suficiencia y adecuación de espacios para el desarrollo de actividades (aulas, laboratorios, planta piloto). Disponibilidad y acceso al equipamiento informático, multimedia. Acceso a bibliografía y material de estudio (en papel y digital). Fuentes y distribución del financiamiento. Presupuesto (Id. 29).

Teniendo en cuenta que Catamarca es una provincia que se encuentra ubicada en la precordillera, los movimientos sísmicos son frecuentes, esto explicaría porque algunos

participantes manifiestan que debe existir señalización óptima para casos de evacuación rápida y segura (Id. 17).

En la misma categoría servicios e infraestructura en la dimensión **adecuación de los servicios** los participantes consideraron importante que exista:

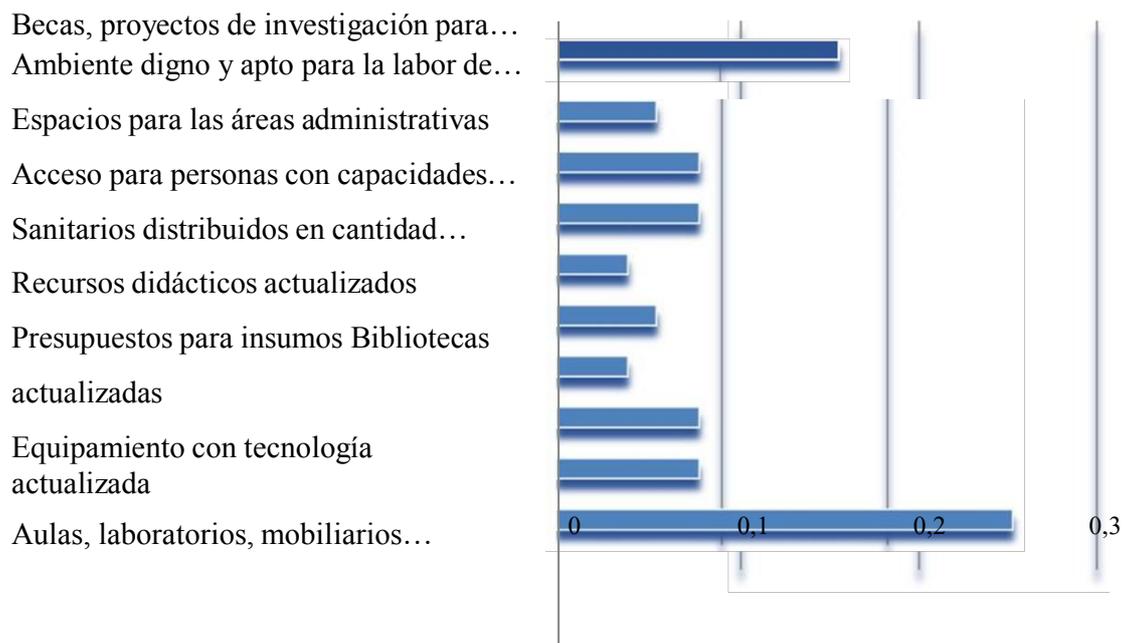
Reglamentos y resoluciones. Documentación respaldatoria de convenios, acuerdos, contratos, y/u otros documentos que certifiquen la vinculación. Inventario de libros, suscripciones, soporte técnico para accesibilidad virtual, otras fuentes bibliográficas. Descripción y/o, plano de ubicación y distribución de espacios (Id. 14)

Estas respuestas están relacionadas con los estándares solicitados en las carreras declaradas de interés social, como es el caso de las ingenierías. Eso explicaría que dentro de los servicios los sujetos consideren importante las becas:

En ingeniería electrónica además de las aulas, salas de consulta, cátedras virtuales, están las becas, proyectos de Investigación y Desarrollos, (I+D), los proyectos de vinculación, los proyectos de fin de carrera, la incorporación de estudiantes a los proyectos de investigación, etc. (Id. 2).

En el siguiente gráfico se muestra el consenso alcanzado por los participantes.

Gráfico 4. *Descriptor de infraestructura*



Fuente: elaboración propia

Entre los aspectos que garantizan la sostenibilidad de un título, cerca del 80%

consideran los siguientes:

- Cumplir con los estándares de calidad nacional e internacional
- Que el título se adecue a los cambios y avances de la profesión y el perfeccionamiento permanente de los docentes.
- La pertinencia
- La demanda por parte de los estudiantes
- La cohesión y corresponsabilidad de una política de apertura y comunicación con la sociedad.

Los mecanismos que han asociado los participantes están relacionados de manera directa con la necesidad que tienen hoy las universidades de informar y explicar sus acciones. La evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior ha cambiado y pasó de un enfoque basado exclusivamente en los insumos (gastos por alumno, grados y diplomas del personal académico, inventarios en las bibliotecas, equipos e instalaciones para investigación, proporciones de docentes por alumno y de personal académico y de apoyo, etc.) a uno que incluye también los productos (Narvárez, 2008).

Los sujetos que han participado en esta consulta Delphi así lo entienden, junto con los indicadores cuantitativos: tasas de ingreso-egreso deben tenerse en cuenta los factores contextuales, relacionados con la historia, la misión y la visión de cada universidad:

El éxito de un título lo tiene que dar la propia comunidad universitaria con una mirada que trascienda los indicadores numéricos que suelen utilizarse: cantidad de inscriptos y cantidad de egresados. Deberá la comunidad universitaria en pleno juzgar a qué se apuntaba en cada título y en qué medida se ha conseguido los objetivos planteados (Id.23).

Seguidamente analizamos las respuestas referidas al **compromiso de la universidad con la transparencia**, donde hemos resaltado que las universidades deben hacer pública la información a partir de los procesos evaluativos, muchas veces asociados a la noción de rendición de cuentas, que genera controversia porque como lo explica Schedler (2004, citado por Narvárez, 2008) se relaciona a control, fiscalización y responsabilidad, dejando de lado la dimensión informativa; la obligación que tienen las instituciones públicas de informar acerca de sus actividades:

La compleja tarea de obtener información sobre los sistemas y sobre las instituciones de educación superior -tanto públicas como privadas- indica que los sistemas de información de la educación superior reflejan en buena medida, las debilidades de las instancias de control y supervisión de las instituciones y la escasa apertura de estas instituciones para dar a conocer información sobre sí mismas (Id.15).

En este discurso el participante revela que si bien las universidades conocen que deben informar sus actividades también es cierto que todavía existen ciertas reticencias por parte de las propias instituciones de poner en juego toda la información de la que disponen y, por ello, consideramos tener en cuenta la subcategoría **información pública disponible**:

Los requisitos previos al cursado para evitar fracasos de los futuros estudiantes; las posibles dificultades del cursado; las incumbencias del título y posibles fuentes de trabajo para los egresados. Esa información debería servir a los futuros estudiantes al elegir una carrera (Id. 19).

Finalmente y en relación a los criterios de calidad de los títulos de una universidad, destaca un grupo de participantes para quienes estos criterios están relacionados con la necesidad que la propia institución tiene de contar con una política vinculada a la docencia, investigación y extensión. Para otros participantes, estos criterios están vinculados con la capacidad de la universidad para atender a los estudiantes en su propio contexto y darles desde allí la posibilidad de formarse en profesionales competentes:

1. Existencia de políticas vinculadas a la docencia, investigación y extensión en las temáticas de los títulos ofrecidos por la universidad. Plantel docente con antecedentes y dedicación para el desarrollo de las políticas arriba enunciadas. Proceso de formación con planes de estudios pertinentes y relevantes con plantel docente, recursos e infraestructura que garantice su desarrollo. Estructura de gestión que permita coordinar el proceso de formación y la implementación y articulación de las políticas de docencia, investigación y extensión. Disponibilidad de información permanente y actualizada para la toma de decisiones (Id. 21).
2. Para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, seguramente otras (Id. 15).

Han sido muchas y muy interesantes las aportaciones realizadas por otros participantes y que por su interés en el tema objeto de consulta, consideramos su incorporación en el segundo cuestionario (Anexo 5).

Análisis segunda ronda de Consulta Delphi

El segundo cuestionario ha sido construido a partir del análisis de las respuestas de la primera ronda y con el objetivo de disminuir la dispersión de las opiniones y precisar la opinión media consensuada (García Aracil y Palomares Montero, 2012) e incorporar los aspectos más divergentes tratados en la primera ronda y otros aspectos no debatidos pero de gran interés para este estudio.

Como se explicó en el capítulo anterior, el cuestionario utilizado en la segunda ronda de consulta contó con preguntas en escala Likert de 1 a 5, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo”. Con 34 ítems dividido en 4 bloques temáticos: evaluación institucional con 15 ítems; plan de estudio con 9; práctica profesional y gestión de títulos con 5 ítems.

El primer análisis fue calcular el coeficiente de fiabilidad a través del programa SPSS, versión 24 para ver el coeficiente Alpha de Cronbach.

Tabla 32

Coefficiente de Cronbach por bloques en la consulta Delphi II

Bloques	Alfa de Cronbach	N de elementos
Los procesos evaluativos	,863	15
Plan de estudios	,930	9
Práctica profesional	,913	5
Gestión de títulos	,863	5

Fuente: elaboración propia

Se observa en los cuatros bloques una confiabilidad en el constructor de los ítems, los bloques 1 y 4 presentan el menor valor del coeficiente, pero se mantiene dentro de los valores establecidos para determinar la confiabilidad y homogeneidad. Lo que puede inferirse es que el cuestionario aplicado ha sido fiable en la medida que los ítems de los

bloques expresan una correlación en escala semejante. Además es un indicador claro del rasgo que se desea medir (Alaminos Chica y Castejón Costa, 2008).

Los análisis estadísticos realizados sobre la información aportada en este segundo cuestionario fueron de tendencia central (medias y medianas) y de dispersión.

Como se muestra en la tabla siguiente, respecto al primer bloque del cuestionario relativo a los **procesos evaluativos**, se observa que en los ítems 3, 4 y 5 existe mayor variabilidad lo que determina valores atípicos, es decir existen opiniones diferentes entre los sujetos, por eso la variación osciló entre 1,50; 2,24 y 1,93. En el caso del punto 4 donde deben expresar si la implementación de los procesos evaluativos será una realidad cuando haya leyes que obliguen a las universidades a su establecimiento, tres sujetos (1 docente, 1 especialista y 1 gestor) manifestaron estar totalmente en desacuerdo con el resto de la muestra. A continuación se presenta la tabla con los resultados alcanzados y expresados en la media, desviación típica, varianza y porcentaje de convergencia.

Tabla 33

Bloque 1: Los procesos evaluativos (Evaluación Institucional)

Los Procesos Evaluativos (Evaluación Institucional)	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia
1. Proporcionan a la institución datos concretos, calificados y sistemáticos que permite visualizar cómo funciona la institución	3,47	1,41	2,00	40,63%
2. Importan beneficios en términos de cultura organizacional al realizar planificaciones de manera más racional y eficiente.	3,53	1,42	2,03	40,22%
3. Son instancias para repensarse, interpelarse y fomentar procesos participativos y transparentes.	3,81	1,42	1,50	37,27%
4. La implementación de los procesos evaluativos será una realidad cuando haya leyes que obliguen a las universidades a su establecimiento.	3,13	1,50	2,24	47,92%
5. Permiten la autoevaluación y control del servicio que brinda la Universidad.	3,53	1,39	1,93	39,37%
6. Orientan las ofertas académicas de acuerdo a las demandas del contexto.	2,78	1,39	1,92	59,4%

7. Los procesos evaluativos en las universidades sólo aportan tarea burocrática	1,59	1,01	1,02	63,52%
8. La evaluación institucional es un proceso superficial que no genera beneficios.	1,53	,92	,84	60,13%
9. Los procesos evaluativos en las universidades no sirven para nada.	1,31	,90	,80	68,70%
10. Los procesos evaluativos en las universidades deben ser asumidos desde una agencia externa. A modo de Auditoría.	2,34	1,43	2,04	61,11%
11. Los procesos evaluativos en las universidades deben desarrollarse sólo desde la propia universidad (evaluación interna)	1,81	1,23	1,51	67,95%
12. Los procesos evaluativos en las universidades deben ser mixtos; es decir contemplar una fase de autoevaluación y otra de evaluación externa.	3,59	1,50	2,25	41,78%
13. La finalidad de la evaluación en la universidad es el control.	2,50	1,22	1,48	48,80%
14. La finalidad de la evaluación en la universidad es la mejora.	3,66	1,45	2,10	39,61%
15. La finalidad de la evaluación en la universidad es la sanción.	1,66	1,18	1,39	71,08%

Fuente: elaboración propia

Otra forma de sopesar el consenso entre las opiniones de los participantes es a través de la ponderación de respuestas, especialmente cuando un ítem de respuesta múltiple alcanza al menos el 50% de las respuestas, (García Aracil y Palomares Montero, 2012). La tabla 32 recoge la distribución de las frecuencias alcanzadas en cada uno de los ítems donde además se ha señalado el porcentaje de sujetos que no responden y concuerda con lo afirmado más arriba que existe una variabilidad en las respuestas de los sujetos.

Tabla 34

Bloque 1: los procesos evaluativos en porcentajes

Los Procesos Evaluativos (Evaluación Institucional)	1	2	3	4	5	No respon de
--	---	---	---	---	---	--------------------

1. Proporcionan a la institución datos concretos, calificados y sistemáticos que permite visualizar cómo funciona la institución	6,3%	3,1%	28,1%	31,3%	25%	6,3%
2. Importan beneficios en términos de cultura organizacional al realizar planificaciones de manera más racional y eficiente	3,1%	9,4%	21,9%	31,3%	28,1%	6,3%
3. Son instancias para repensarse, interpelarse y fomentar procesos participativos y transparentes.	3,1%	0%	28,1%	18,8%	43,8%	6,3%
4. La implementación de los procesos evaluativos será una realidad cuando haya leyes que obliguen a las universidades a su establecimiento	9,4%	12,5%	34,4%	12,5%	25%	6,3%
5. Permiten la autoevaluación y control del servicio que brinda la Universidad	0%	12,5%	28,1%	29,9%	31,3%	6,3%
6. Orientan las ofertas académicas de acuerdo a las demandas del contexto.	3,1%	28,1%	31,3%	15,6%	12,5%	9,4%
7. Los procesos evaluativos en las universidades solo aportan tarea burocrática	50%	31,3%	3,1%	9,4%	0%	6,3%
8. La evaluación institucional es un proceso superficial que no genera beneficios	50%	34,4%	3,1%	6,3%	0%	6,3%
9. Los procesos evaluativos en las universidades no sirven para nada	68,8%	18,8%	3,1%	0%	3,1%	6,3%
10. Los procesos evaluativos en las universidades deben ser asumidos desde una agencia externa. A modo de Auditoría	25%	28,1%	21,9%	6,3%	12,5%	6,3%
11. Los procesos evaluativos en las universidades deben desarrollarse sólo desde la propia universidad (evaluación interna)	40,6%	37,5%	3,1%	6,3%	6,3%	6,3%
12. Los procesos evaluativos en las universidades deben ser mixtos; es decir contemplar una fase de autoevaluación y otra de evaluación externa.	6,3%	6,3%	18,8%	28,1%	34,4%	6,3%
13. La finalidad de la evaluación en la universidad es el control	12,5%	28,1%	37,5%	9,4%	6,3%	6,3%

14. La finalidad de la evaluación en la universidad es la mejora	3,1%	9,4%	15,6%	31,3%	34,4%	6,3%
15. La finalidad de la evaluación en la universidad es la sanción	56,3%	15,6%	12,5%	6,3%	3,1%	6,3%

Fuente: elaboración propia

Podemos observar que los indicadores relacionados a los procesos evaluativos con mayor consenso 80% son aquellos que han alcanzado 27 respuestas de los 30 sujetos, señalando que la evaluación institucional proporciona a las universidades datos concretos, calificados y sistemáticos, que son instancias para repensarse e interpelarse a través de procesos participativos y transparentes poniendo en relieve que se debe dejar de pensar que los mismos son procesos superficiales que sólo aportan tareas burocrática y no tienen incidencia alguna en la cultura organizacional (ítem 7 y 8).

La prueba de normalidad de Tau_b de Kendall (ver tabla X) mide el grado de asociación o correlación significativa de los ítems (1, 2, 3 y 14) nos lleva a inferir que los grupos de docentes, especialistas, gestores y estudiantes han presentado una homogeneidad en sus respuestas y que fue advertido en primera instancia a partir de la distribución de las mismas.

Tabla 35

Correlación según Tau_b de Kendall entre ítems 1, 2, 3 y 14.

		Correlaciones				
		Datos concretos	Beneficios CO	Repensarse	Mejora	
Tau_b de Kendall	Datos concretos	Coefficiente de correlación	1,000	,395**	,331*	,289
		Sig. (bilateral)	.	,008	,029	,051
		N	32	32	32	32
Beneficios CO	Coefficiente de correlación	,395**	1,000	,544**	,171	
		Sig. (bilateral)	,008	.	,000	,248
		N	32	32	32	32

Repensarse	Coefficiente de correlación	,331*	,544**	1,000	,324*
	Sig. (bilateral)	,029	,000	.	,032
	N	32	32	32	32
Mejora	Coefficiente de correlación	,289	,171	,324*	1,000
	Sig. (bilateral)	,051	,248	,032	.
	N	32	32	32	32

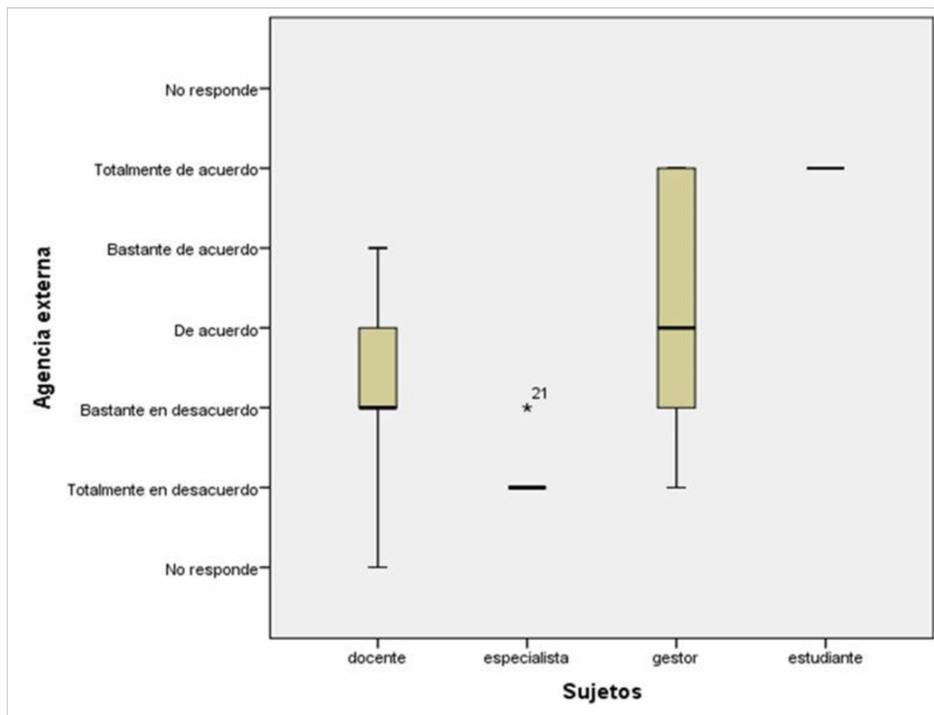
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

Continuando con el análisis, creímos oportuno graficar que en algunos indicadores existió una diferencia marcada entre los grupos de los docentes, especialistas y gestores. Consultados si los procesos evaluativos debían ser asumidos por una agencia externa a modo de auditoría la tendencia en los especialistas nos mostró su total desacuerdo, salvo el sujeto (21) que se ubica diferente a la media, es decir, los que están de acuerdo que los procesos evaluativos sean asumidos por una agencia externa. En el diagrama de caja y bigote se muestra la asimetría en la distribución de la media, los grupos no son iguales, son diferentes. Igualmente, se indica que el sujeto cuya opinión queda fuera de la opinión media pertenece al grupo de especialistas.

Gráfico 5. Distribución de la respuesta 10 en relación con el grado de formación



Fuente: elaboración propia

Para este mismo bloque **los procesos evaluativos** se utilizó la prueba de normalidad de Tau b de Kendall, que se observa en la tabla 33, para interrelacionar ítems. El ítem 4 acerca si la evaluación será una realidad cuando haya leyes que obliguen a las universidades a su establecimiento, el ítem 8: la evaluación institucional es un proceso superficial que no genera beneficios, el ítem 9: los procesos evaluativos en las universidades no sirven para nada y 10: los procesos evaluativos deben ser asumidos por una agencia externa.

En la ponderación de la tabla referida los porcentajes obtenidos en estos ítems se observa una significancia bilateral si consideramos que los procesos evaluativos son superficiales y por lo tanto, no útil (no sirven para nada) será posible corregirlo a través de una agencia externa que se encargue de estos procesos (nivel de significancia de 0,006- 0,002).

También fue alta la significancia (0,002-0,001) en la relación del ítem 4: la falta de una legislación que regule las obligaciones de las universidades con el ítem 10: los procesos evaluativos podrían ser asumidos por una agencia externa.

Por último, se ha correlacionado el ítem 13, la finalidad de la evaluación en la universidad es el control con el ítem 15: que expresaba que la finalidad de la evaluación es la sanción obteniendo una concordancia entre las respuestas emitidas por los distintos grupos de sujetos participantes de la muestra (0,001-,0001):

Tabla 36
Correlación según Tau b de Kendall entre ítems 4, 8, 9, 10, 13, 14 y 15

Correlaciones

Falta	Proceso	No	Agencia	
ley	superficial	sirven	externa	Control Sanción

Tau_b de Kendall	Falta ley	Coefficiente de correlación	1,000	,228	,226	,398**	,272	,212
		Sig. (bilateral)	.	,136	,144	,006	,064	,157
		N	32	32	32	32	32	32
Proceso superficial	de correlación	Coefficiente	,228	1,000	,493**	,513**	-,123	,078
		Sig. (bilateral)	,136	.	,002	,001	,424	,621
		N	32	32	32	32	32	32
No sirven	de correlación	Coefficiente	,226	,493**	1,000	,281	,243	,320*
		Sig. (bilateral)	,144	,002	.	,069	,119	,044
		N	32	32	32	32	32	32
Agencia externa	de correlación	Coefficiente	,398**	,513**	,281	1,000	,074	,055
		Sig. (bilateral)	,006	,001	,069	.	,614	,711
		N	32	32	32	32	32	32
Control	de correlación	Coefficiente	,272	-,123	,243	,074	1,000	,505**
		Sig. (bilateral)	,064	,424	,119	,614	.	,001
		N	32	32	32	32	32	32
Sanción	de correlación	Coefficiente	,212	,078	,320*	,055	,505**	1,000
		Sig. (bilateral)						
		N						

Sig. (bilateral)	,157	,621	,044	,711	,001	.
N	32	32	32	32	32	32

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

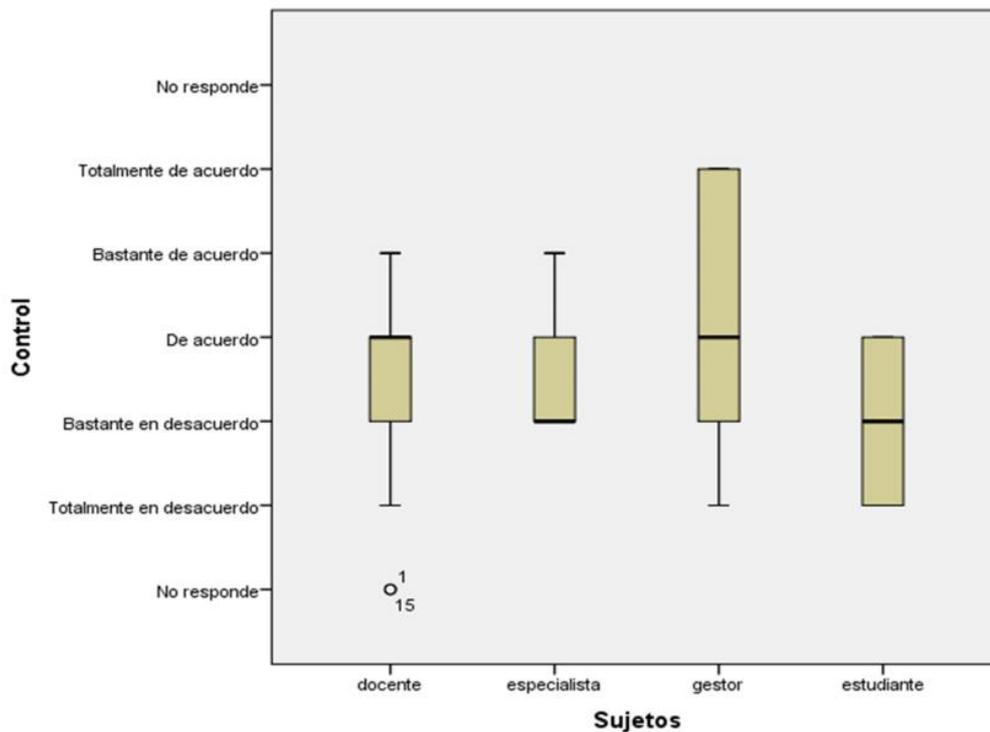
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

Para observar la distribución de la normalidad en el ítem N.º 13 sobre si la finalidad de los procesos evaluativos en las universidades es el control, se realizó un diagrama de caja y bigote, en el que se puede observar una distribución asimétrica; lo que quiere decir que 2 sujetos pertenecientes al grupo de los docentes no estuvieron de acuerdo con la media y esto impacta sobre el consenso.

La opinión media del grupo de encargados de orientar y contribuir a la toma de decisiones consensuadas difiere del resto. Para el 40% la finalidad de los procesos evaluativos no es el control, el 60% restante manifiesta lo contrario.

Gráfico 6. Distribución de la respuesta 13 en relación con la muestra



Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta los porcentajes de convergencia establecido para cada uno de los ítems de este bloque sobre los procesos evaluativos en un 50 % ,las evidencias señalan que los participantes consideraron que los procesos evaluativos le aporta a la universidad burocracia, no son útiles, salvo las evaluaciones que se realiza desde la propia universidad (autoevaluación), consideran que estos procesos evaluativos deberían ser asumidos por una agencia externa, a modo de auditoría y, por último consideran que la finalidad de la evaluación es la sanción. Mientras el menor grado de consenso se encuentra en los ítems que prevé la evaluación como instancias para repensarse, interpelarse y fomentar procesos participativos y transparentes lo que permite la autoevaluación permanente y el control de los servicios que brinda la universidad.

Es decir, no se alcanzó el grado de acuerdo esperado lo que demuestra que son temas que generan debates permanentes entre los distintos colectivos institucionales, los docentes, los especialistas, los gestores y los estudiantes.

Respecto al segundo bloque del cuestionario, relativo al plan de estudios, se observa una variabilidad del 50% (ver tabla X) entre los ítems 16 y 17, el primero referido que al diseñar un plan de estudios debe indicarse el compromiso de la universidad por alcanzar resultados académicos y que debería contar con más práctica profesional de acuerdo al avance de las disciplinas que lo integran.

Esta ligera dispersión puede deberse a lo que Moler (2006) denomina que en las Facultades de Ingeniería existe una sobrevaloración al estándar plan de estudio, fue previamente aprobado por la comunidad de ingeniería a través de la Confederación Federal de Decanos de las Facultades de Ingeniería (CONFEDI) donde acordaron los contenidos mínimos, carga horaria y formación práctica y, como este organismo se reúne para tratar la problemática específica de las ingenierías consideran que cuenta con un espacio específico para trabajar el plan de estudios.

En la tabla X podemos observar los resultados alcanzados en todos los ítems en la media, desviación típica, distribución de frecuencias y porcentaje de convergencia:

Tabla 37
Bloque 2: el plan de estudios

El Plan de Estudios	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia
16. En su diseño debe indicarse el compromiso de la universidad con los resultados académicos que espera alcanzar	3,44	1,64	2,71	56,3%
17. Su diseño debe tener en cuenta más la práctica profesional que el avance de las disciplinas que lo integran	2,41	1,13	1,28	50%
18. En su diseño se debe tener en cuenta la dimensión nacional e internacional.	3,56	1,44	2,06	87,5%
19. Debe incorporar los sistemas de evaluación a emplear en los distintos espacios curriculares.	3,00	1,63	2,65	62,6%
20. La estructura de un plan de estudios debe ser muy cerrada para asegurar que el desarrollo de las enseñanzas no depende del docente que las imparta.	2,06	1,13	1,29	59,4%
21. Su diseño toma como referente dar oportunidad al estudiante en tareas de Docencia, Investigación, Extensión/Desarrollo Tecnológico.	3,38	1,54	2,37	78%
22. Aporta un equilibrio en la cantidad de espacios curriculares: asignaturas, talleres, seminarios, prácticas, materias optativas, sistemas de tutorías para los estudiantes.	3,22	1,36	1,85	44,23%
23. En su diseño se debe contemplar un sistema para su seguimiento y evaluación.	3,81	1,51	2,29	68,8%
24. Uno de sus aspectos más destacados es la definición de competencias y objetivos.	3,38	1,52	2,31	75%

Fuente: elaboración propia

La tabla 36 recoge la distribución de las frecuencias alcanzadas en cada uno de los ítems donde además se ha señalado el porcentaje de sujetos que no responden donde puede observarse que la mayoría no acuerdan que las estructuras de un plan de estudio deben ser muy cerrada para asegurar que el desarrollo de las enseñanzas no depende del docente que las imparte, sino más bien acuerdan que todo plan de estudios debe ser flexible para asegurar la trayectoria del estudiante sin dificultades.

Tabla 38

Bloque 2: el plan de estudios en porcentajes

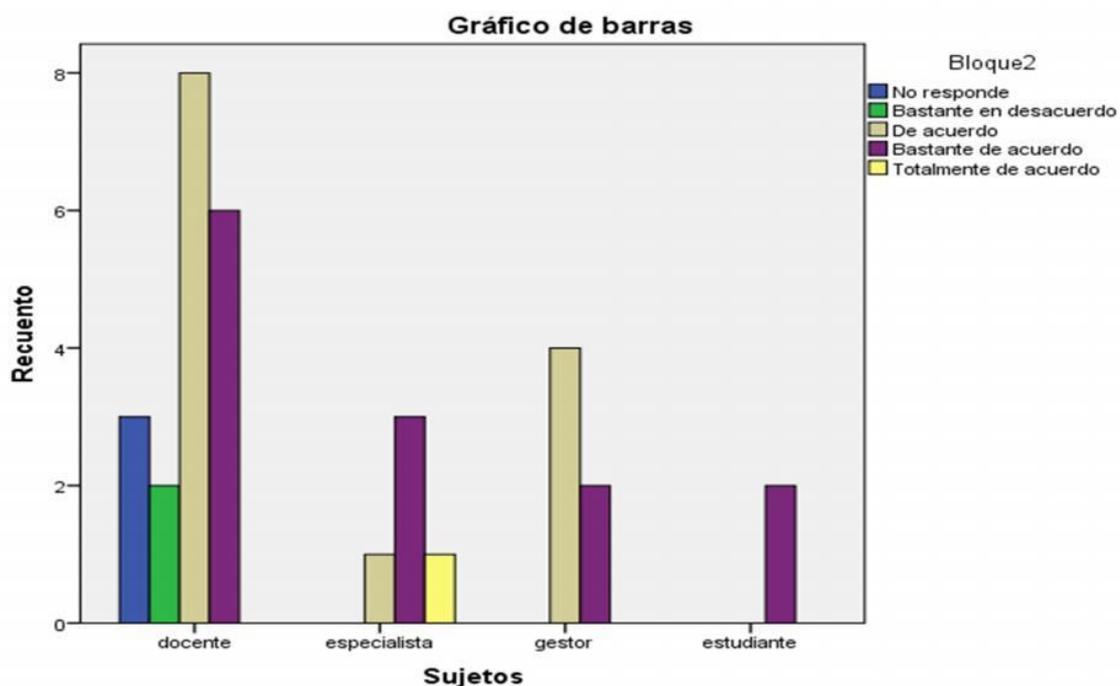
El Plan de Estudios	1	2	3	4	5	No responde
----------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	--------------------

16. En su diseño debe indicarse el compromiso de la universidad con los resultados académicos que espera alcanzar	3,1%	0%	31,3%	18,8%	34,4%	12,5%
17. Su diseño debe tener en cuenta más la práctica profesional que el avance de las disciplinas que lo integran	3,1%	50%	25%	12,5%	3,1%	9,4%
18. En su diseño se debe tener en cuenta la dimensión nacional e internacional.	0%	3,1%	28,1%	31,3%	28,1%	9,4%
19. Debe incorporar los sistemas de evaluación a emplear en los distintos espacios curriculares.	3,1%	21,9%	18,8%	21,9%	21,9%	12,5%
20. Las estructuras de un plan de estudios debe ser muy cerrada para asegurar que el desarrollo de las enseñanzas no depende del docente que las imparta.	18,8%	40,6%	18,8%	12,5%	0%	9,4%
21. Su diseño toma como referente dar oportunidad al estudiante en tareas de Docencia, Investigación, Extensión/Desarrollo Tecnológico.	3,1%	9,4%	25%	25%	28%	9,4%
22. Asegura un equilibrio en la cantidad de espacios curriculares: asignaturas, talleres, seminarios, prácticas, materias optativas, sistemas de tutorías para los estudiantes.	3,1%	3,1%	37,5%	34,4%	12,5%	9,4%
23. En su diseño se debe contemplar un sistema para su seguimiento y evaluación.	0%	3,1%	218,8%	25%	43,8%	9,4%
24. Uno de sus aspectos más destacados es la definición de competencias y objetivos.	0%	15,6%	21,9%	25%	28,1%	9,4%

Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico de barras nos permite visualizar la opinión media dada por nuestros participantes a cada uno de los ítems que han compuesto este bloque:

Gráfico 7. *Distribución de las respuestas al bloque 2*



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla siguiente, entre los aspectos que han alcanzado mayor consenso destaca el que hace referencia a que en el diseño de un plan de estudio se debe contemplar la dimensión nacional e internacional, aspecto de especial interés en las normativas evaluativas vigentes. Opinión especialmente presente entre los gestores participantes en la consulta.

Tabla 39
El plan de estudios con relación a la dimensión nacional e internacional

Sujetos	El PE debe tener en cuenta la dimensión nacional e internacional											
	1		2		3		4		5		6	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Docentes	0	0	1	5,3	7	36,8	5	26,3	3	15,8	3	15,8
Especialistas	0	0	0	0	0	0	2	40	3	60	0	0
Gestores	0	0	0	0	2	33,3	3	50	1	17,7	0	0
Estudiantes	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0
Totales	0	0	1	3,1	9	28,1	10	31,3	9	28,1	3	9,

En este bloque se ha alcanzado el consenso establecido inicialmente (60%) y consideran que el diseño de un plan de estudios debería aportar un equilibrio en la cantidad de espacios curriculares que además de la tradicional asignatura o cátedra se prevean talleres, seminarios, materias optativas y, en el caso especial de la UNCa que el sistema de tutoría sea establecido en las demás facultades.

Respecto a la **práctica profesional**, tercer bloque del cuestionario, destacamos el elevado grado de acuerdo alcanzado entre los participantes. Como puede observarse en la tabla:

Tabla 40
Bloque 3: La práctica profesional

La Práctica Profesional	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia
25. Permite corroborar, aportar, "cerrar" lo aprendido	3,19	1,51	2,29	75,1%
26. Todos los títulos deben contemplar prácticas externas.	3,25	1,57	2,45	71,9%
27. Ubican al futuro egresado en su ambiente natural de trabajo.	3,22	1,58	2,50	75%
28. Concede a los estudiantes transitar una experiencia propia guiada	3,28	1,59	2,53	75%
29. Tiende a un ejercicio profesional más responsable.	2,91	1,49	2,22	62,5

Fuente: elaboración propia

Como se procedió en los otros bloques se analizó la frecuencia de cada una de las respuestas y el porcentaje de sujetos que no responden a cada ítem.

Tabla 47
Bloque 3: La práctica profesional en porcentajes

La Práctica Profesional	1	2	3	4	5	No responde
25. Permite corroborar, aportar, "cerrar" lo aprendido	6,3%	9,4%	25%	31,3%	18,8%	9,4%

26. Todos los títulos deben contemplar prácticas externas.	3,1%	15,6%	25%	18,8%	28,1%	9,4%
27. Ubican al futuro egresado en su ambiente natural de trabajo.	6,3%	9,4%	31,3%	15,6%	28,1%	9,4%
28. Concede a los estudiantes transitar una experiencia propia guiada	6,3%	9,4%	25%	21,9%	28,1%	9,4%
29. Permite un ejercicio profesional más responsable.	6,3%	21,9%	25%	21,9%	15,6%	9,4%

Fuente: elaboración propia

La homogeneidad en las respuestas nos llevó a explorar si la tendencia en la frecuencia se mantenía en una tabla cruzada, como se muestra seguidamente y de este modo especificar si existe una relación importante entre los grupos analizados y sus respuestas a cada uno de los ítems:

Tabla 41
Tabla cruzada Bloque 3 por grupos

Sujeto	Recuento	No responde	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Docentes		3	0	1	8	6	1	19
	%	15,8%	0%	5,3%	42,1%	31,6%	5,3%	100%
Especialistas	Recuento	0	0	0	2	1	2	5
	%	0%	0%	0%	40%	20%	40%	100%
Gestores	Recuento	0	0	1	1	3	1	6
	%	0%	0%	16,7%	16,7%	50%	16,7%	100%
Estudiantes	Recuento	0	0	1	1	0	0	2
	%	0%	0%	50%	50%	0%	0%	100%
Total	Recuento	3	0	3	12	10	4	32

	o							
%	9,4%	0%	9,4%	37,5%	31,3%	12,5%	100%	

Fuente: elaboración propia

En este bloque se alcanza el valor de consenso previamente establecido (70%) menos en un ítem, el 29 relativo a que la práctica permite un ejercicio profesional más responsable. Quizás la falta de consenso abre el debate sobre la responsabilidad social que le toca a las universidades en el ejercicio de una formación profesional altamente calificada de sus estudiantes.

En el bloque **gestión de títulos** analizamos los ítems que no han alcanzado el 55% de convergencia establecido previamente. En el primer ítem se observa que 8 docentes participantes no respondieron si las universidades cuentan con referentes u orientaciones externas para la evaluación y gestión de los títulos, quizás evidencie la posición relativa de estos colectivos que consideran que la tarea de evaluar los títulos está fuera de su alcance, es parte de una verificación administrativa formal que deben cumplir otras personas, en este caso los gestores universitarios.

Tampoco se ha alcanzado consenso en el ítem 31, 4 docentes no respondieron y 2 están bastante en desacuerdo que la gestión de títulos cuente con un sistema interno relacionado a unas normativas de concursos abiertos y públicos para el profesorado a pesar de que en el cuestionario abierto la mayoría expresó la necesidad que el acceso a la docencia universitaria se realice por: concurso de títulos, antecedentes y de oposición, de modo que el candidato a cubrir una cátedra demuestre solvencia en el área del conocimiento para el cual postula.

En la siguiente tabla se presenta los valores de la media, desviación típica, varianza y porcentajes de convergencia alcanzada en este bloque:

Tabla 42
Bloque 4: gestión de títulos

Gestión de Títulos	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia
30. Las universidades cuenta con referentes / orientaciones externas para la evaluación y gestión de la calidad de los títulos.	2,13	1,21	1,47	43,8%
31. La gestión de los títulos le permite a la	2,50	1,27	1,61	46,9%

universidad contar con un sistema interno que considere: el profesorado (normativas de concursos abiertos y públicos), los estudiantes (acceso, matrícula, procedencia), los egresados (seguimiento, etc.)					
32. La gestión de los títulos debe estar basada en una estructura encargada de la gestión de la calidad, seguimiento y evaluación de los títulos reconocida y regulada (Comisión Curricular, Grupo de Expertos, Dirección de Departamento, etc.).	3,31	1,57	2,48		84,4%
33. La gestión de los títulos debe estar basada en unos procedimientos que contemplen el responsable y el proceso a seguir para la recogida y análisis de la información y la toma de decisiones.	3,50	1,72	2,97		65,7%
34. La gestión de los títulos debe darse a una empresa externa.	1,25	,76	,58		56,3%

Fuente: elaboración propia

En la tabla siguiente se muestran los porcentajes de respuesta a cada ítem de este bloque y el porcentaje de sujetos que no responde a los mismos.

Tabla 43
Bloque 4: gestión de títulos en porcentajes

Gestión de Títulos	1	2	3	4	5	No responden
30. Las universidades cuenta con referentes / orientaciones externas para la evaluación y gestión de la calidad de los títulos.	9,4%	31,3%	34,4%	9,4%	0%	15,6%
31. La gestión de los títulos le permite a la universidad contar con un sistema interno que considere: el profesorado (normativas de concursos abiertos y públicos), los estudiantes (acceso, matrícula, procedencia), los egresados (seguimiento, etc.)	9,4%	12,5%	46,9%	19,2%	0%	12%
32. La gestión de los títulos debe estar basada en una estructura encargada de la gestión de la calidad, seguimiento y evaluación de los títulos reconocida y regulada (Comisión Curricular, Grupo de	3,1%	0%	34,4%	25%	25%	12,7%

Expertos, Dirección de Departamento, etc.).

33. La gestión de los títulos debe estar basada en unos procedimientos que contemplen el responsable y el proceso de seguir para la recogida, análisis de la información y toma de decisiones.	0%	3,1%	15,6%	31,3%	34,4%	15,6%
34. La gestión de los títulos debe darse a una empresa externa.	56,3%	25%	6,3%	0%	0%	12,5%

Fuente: elaboración propia

Realizamos un análisis de varianzas mediante la prueba de Levene para determinar si las medias son diferentes entre los grupos que componen la muestra teniendo en cuenta la respuesta dada en todos los bloques como una manera de determinar si estos grupos son partes de una población más grande.

Tabla 44
Prueba de análisis de varianzas

Prueba de homogeneidad de varianzas

		gl1	gl2	Sig.
Estadístico de Levene				
Bloque1	1,547	3	28	,224
Bloque2	2,244	3	28	,105
Bloque3	,304	3	28	,822
Bloque4	2,078	3	28	,126

Fuente: elaboración propia

La prueba de Levene mostró que los bloques no son significativos al presentar una homogeneidad en sus varianzas, lo que nos informa de que no hay diferencia entre las varianzas alcanzadas en cada uno de los bloques. La variabilidad de las respuestas dadas a los ítems de cada uno de los bloques es similar entre ellos.

Seguidamente se procedió al contraste de las medias y el error típico de estimación, infiriendo que no hay diferencias significativas de las medias por bloque, representado en la tabla siguiente:

Tabla 52

Prueba ANOVA

Bloques	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Bloque 1	,610	3	,203	,312	,817
Inter-grupos					
Intra-grupos	18,265	28	,652		
Total	18,875	31			
Bloque 2	8,482	3	2,827	2,139	,118
Inter-grupos					
Intra-grupos	37,018	28	1,322		
Total	45,500	31			
Bloque 3	7,252	3	2,417	1,421	,257
Inter-grupos					
Intra-grupos	47,623	28	1,701		
Total	54,875	31			
Bloque 4	1,782	3	,594	,463	,711
Inter-grupos					
Intra-grupos	35,937	28	1,283		
Total	37,719	31			

Fuente: elaboración propia

Esto a su vez está apoyado en el modelo ANOVA entre grupos proporcionando un análisis exhaustivo en el comportamiento de las medias, arrojando que todos los bloques son independientes entre sí, pero que presentan un nivel de significancia bueno en el trabajo investigativo.

Tabla 45

HSD de Tukey

Variable dependiente	(I) Sujetos	(J) Sujetos	Diferencias de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior
Bloque1	docente	especialista	-,221	,406	,947	-1,33
		gestor	-,254	,378	,907	-1,29
	estudiante	-,421	,600	,896	-2,06	

	especialista	docente	,221	,406	,947	-,89
		gestor	-,033	,489	1,000	-1,37
		estudiante	-,200	,676	,991	-2,04
	gestor	docente	,254	,378	,907	-,78
		especialista	,033	,489	1,000	-1,30
		estudiante	-,167	,659	,994	-1,97
	estudiante	docente	,421	,600	,896	-1,22
		especialista	,200	,676	,991	-1,64
		gestor	,167	,659	,994	-1,63
Bloque2	docente	especialista	-1,263	,578	,152	-2,84
		gestor	-,596	,538	,688	-2,07
		estudiante	-1,263	,855	,464	-3,60
	especialista	docente	1,263	,578	,152	-,31
		gestor	,667	,696	,774	-1,23
		estudiante	,000	,962	1,000	-2,63
	gestor	docente	,596	,538	,688	-,87
		especialista	-,667	,696	,774	-2,57
		estudiante	-,667	,939	,892	-3,23
	estudiante	docente	1,263	,855	,464	-1,07
		especialista	,000	,962	1,000	-2,63
		gestor	,667	,939	,892	-1,90
Bloque3	docente	especialista	-1,105	,655	,350	-2,89
		gestor	-,772	,611	,593	-2,44
		estudiante	,395	,969	,977	-2,25
	especialista	docente	1,105	,655	,350	-,68
		gestor	,333	,790	,974	-1,82
		estudiante	1,500	1,091	,525	-1,48
	gestor	docente	,772	,611	,593	-,90
		especialista	-,333	,790	,974	-2,49
		estudiante	1,167	1,065	,695	-1,74
	estudiante	docente	-,395	,969	,977	-3,04
		especialista	-1,500	1,091	,525	-4,48

		gestor	-1,167	1,065	,695	-4,07
Bloque4	docente	especialista	,074	,569	,999	-1,48
		gestor	-,526	,531	,755	-1,97
		estudiante	-,526	,842	,923	-2,83
	especialista	docente	-,074	,569	,999	-1,63
		gestor	-,600	,686	,818	-2,47
		estudiante	-,600	,948	,920	-3,19
	gestor	docente	,526	,531	,755	-,92
		especialista	,600	,686	,818	-1,27
		estudiante	,000	,925	1,000	-2,53
	estudiante	docente	,526	,842	,923	-1,77
		especialista	,600	,948	,920	-1,99
		gestor	,000	,925	1,000	-2,53

Fuente: elaboración propia

Es relevante señalar la existencia de convergencia al no poder establecerse diferencias estadísticamente significativas entre los distintos bloques, lo que nos llevó a la decisión de realizar sólo dos rondas de consulta. Evitando de este modo, como lo señala Ortega Mohedano (2012) el riesgo real de pérdida de información motivado por la posible consecución de consensos artificiales. Se alcanzó un nivel de estabilidad razonable, buscado pero no forzado, consenso respaldado metodológicamente a través de la técnica Delphi.

Lo que sí ha llamado la atención como lo señalamos en cada uno de los bloques: sobre los **procesos evaluativos** fue la dispersión en los valores encontrados en el ítem donde se ha preguntado si la evaluación son instancia para repensarse, interpelarse y fomentar procesos participativos y creativos por lo que hemos considerado conveniente explorar en un cuestionario de percepción de criterios de calidad que fue aplicado a la comunidad universitaria de la FTyCA algunos puntos relevantes como:

- ¿Existe un plan estratégico?
- Si la respuesta fuere afirmativa ¿se ha dado a conocer a todos los colectivos implicados?
- ¿La universidad tiene definida una política de calidad?

De modo tal que se organizó el CPCC en cuatro bloques: procesos evaluativos, plan de estudios, práctica profesional y gestión de títulos.

V.5. Técnicas de análisis y discusión de la información recogida en los cuestionarios de Percepción de los Criterios de Calidad a docentes, gestores y administrativos y estudiantes (CPCCDGA y CPCCE). (Fase III)

Para recoger la percepción que sobre el logro de los criterios de calidad, establecidos en la consulta Delphi desarrollada, tienen los estudiantes y docentes de Ingeniería en Minas y de la Licenciatura en Geología, los gestores y los administrativos de la comunidad universitaria de FTyCA se diseñaron dos cuestionarios (uno para estudiantes y otro para el resto de colectivos); cuestionarios a los que de manera genérica hemos denominado: CPCC.

Como explicamos anteriormente estos cuestionarios se estructuran en cuatro bloques en el caso del utilizado para los estudiantes y cinco en el aplicado para el resto de colectivos:

Cuestionario utilizado para los estudiantes:

- Bloque 1: Datos generales, aspectos formativos y laborales de los encuestados.
- Bloque 2: Los procesos evaluativos en la FTyCA. Dividido en 5 partes: evaluación institucional con 6 ítems, del plan de estudios 4 ítems, del asesoramiento y apoyo a los estudiantes 7 ítems. De la calidad docente, 4 ítems, a los servicios e infraestructura 8 ítems.
- Bloque 3: Práctica profesional. Compuesto por 5 ítems
- Bloque 4: Gestión de títulos, responsables y estructura. Compuesto por 5 ítems

Cuestionario utilizado para el resto de colectivos:

- Bloque 1: Datos generales, aspectos formativos y laborales de los encuestados.
- Bloque 2: Los procesos evaluativos, respecto a la evaluación institucional (18 ítems)

- Bloque 3: El plan de estudio, dividido en cuatro partes: el diseño curricular (10 ítems), el asesoramiento y apoyo a los estudiantes (7 ítems), la calidad de la docencia (6 ítems) y el respecto a los servicios e infraestructura (7 ítems).
- Bloque 4: La práctica profesional (5 ítems)
- Bloque 5: La gestión de títulos (5 ítems).

Análisis de las respuestas dadas al cuestionario de CPCC de los estudiantes

La dinámica institucional incorpora a los estudiantes a la vida universitaria por lo que su permanencia en el contexto universitario no se limita a ser aprendices, sino que se les facilita y se espera de ellos su implicación en la vida institucional. Las respuestas dadas a la primera cuestión realizada se refieren a su conocimiento sobre el Plan Estratégico de la Universidad (en la medida que es un patrón de actividades, sucesos y acciones que los tiene como protagonistas) dan cuenta de la heterogeneidad que va desde el 1 que significa totalmente en desacuerdo hasta el 5 totalmente de acuerdo.

Sin embargo, la mayor cantidad de respuestas negativas estuvo en el ítem 4 donde un 60% expresan desconocer la **política de calidad** de su centro formativo y de la universidad en general.

Otro punto que los estudiantes manifiestan desconocer son los convenios nacionales e internacionales que contribuyen a su crecimiento profesional. Destacan su no participación en los talleres de reflexión sobre las problemáticas más comunes del plan de estudios que organiza la facultad.

La evidencia que hemos encontrado en este bloque la presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 46
Relación media y varianza en la dimensión evaluación institucional

Respecto a la evaluación institucional	M	Varianza
1. Conozco el plan Estratégico de la Universidad.	4.11	2.64
2. La información de la Universidad en la página web es accesible y actualizada.	3.89	1.25

3. Me resulta útil la información sobre la carrera que figura en la página web	3.59	2.02
4. Conozco la política de calidad de la Universidad y de mi Facultad.	3.78	3.10
5. Participo en diferentes actividades que organiza mi Facultad sobre evaluación y calidad universitaria	3.74	2.73
6. Colaboro en las tareas de difusión y promoción de carreras que realiza la Facultad al medio local.	3.81	2.69

Fuente: elaboración propia

Siguiendo con el análisis del mismo bloque en el ítem **asesoramiento y apoyo a los estudiantes**, se ha observado una variación importante, por un lado hay acuerdo en que conocen el alcance de las tutorías que ofrece la universidad. Sin embargo, el 60% de los estudiantes encuestados no tienen asignado un tutor que los acompañe en su recorrido estudiantil y se acentúa hasta alcanzar un valor 68% que expresan no elaborar junto al tutor asignado un plan de trabajo.

Dado la importancia que significa para un centro educativo contar con un sistema tutorial como se ha observado en las entrevistas realizadas, en la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas éste está integrado a la gestión porque cuenta con una Dirección de Tutoría.

Donde existe acuerdo con un 60% es que los docentes en sus clases presentan diferentes estrategias didácticas y que establecen un buen vínculo pedagógico.

Cuando fueron consultados sobre los **servicios administrativos** de la FTyCA, un 78% consideran que los servicios administrativos son los adecuados para el funcionamiento de la institución. La variabilidad de respuestas se encontró en el ítem 23 con una media de 3.41 y una varianza de 2.43 cuando se les ha consultado, si cuentan con apoyo administrativo, un 48% de alumnos perciben que no reciben apoyo.

La percepción de la mayoría de los estudiantes sobre **infraestructura** es que resulta idónea, suficiente y adecuada para el desarrollo de las actividades de clases, laboratorios, espacios administrativos y de recreación, como asimismo son seguras y adecuadas y además, cuentan con acceso al equipamiento informático y multimedia como a las bases documentales y resto de los servicios de la biblioteca.

Otro bloque consultado fue el de **práctica profesional**. En este punto se ha observado una homogeneidad en las respuestas, especialmente porque constituyen un referente básico para el desempeño profesional, allí pueden abordar competencias profesionales futuras, además están supervisadas por un equipo docente que les informan sobre los convenios y acuerdos establecidos con el contexto local.

Donde se ha observado una discrepancia en las opiniones es en el punto referido si la universidad o facultad facilitan la realización de prácticas profesionales fuera del contexto local y nacional aportando una perspectiva internacional. Esta percepción reforzada cuando los mismos estudiantes manifiestan desconocer los convenios nacionales o internacionales.

El último bloque **gestión de título**, hemos observado que cuando se les ha preguntado si la universidad y la facultad existe coordinación entre la gestión administrativa y académica 15 estudiantes no respondieron, es decir un 55.5% de la muestra. Lo mismo sucede cuando expresan desconocer que la universidad haya creado servicio para la gestión de datos e indicadores.

Finalmente, el 55% acuerdan que la universidad debería contar con una estructura encargada de la gestión de calidad, seguimiento y evaluación de los títulos.

Análisis de las respuestas dadas al cuestionario de CPCC por el resto de los colectivos institucionales

Seguidamente se procedió al análisis del segundo grupo integrado por docentes, administrativos y personal de gestión (muestra integrada por 30 sujetos). Para la mayoría de los docentes encuestados la Universidad cuenta con un **plan estratégico**; allí se definen los canales de comunicación y es público. Se producen dispersiones (9 docentes, 3 gestores y 6 administrativos) cuando se indaga si el plan estratégico es revisado por el equipo de gobierno y los cambios se comunican a los gestores de las facultades. La mayoría de los docentes consideran que no es un referente en las decisiones que se toman en la Facultad y en las titulaciones correspondientes a Ingeniería en Minas y Licenciatura en Geología.

Consideramos que es vital tanto para la Universidad como para la Facultad contar con una programación estratégica donde se establecen los objetivos, la misión, la visión, las acciones y los ejes principales de intervención. Lo deseable, es que se encuentre en sintonía con el entorno universitario representado a través de los diferentes colectivos y que sea concebido para asegurar y fortalecer la calidad. Es un recurso valioso para transparentar los procedimientos y las acciones en la sociedad tanto a nivel nacional como internacional.

Se ha observado homogeneidad en las respuestas de los encuestados sobre si la Universidad y la Facultad cuentan con información accesible y actualizada en sus páginas webs. Una leve discrepancia 26% (4 docentes y 4 administrativos) manifiestan desconocer si la Facultad comparte la política de calidad de la Universidad facilitando su difusión.

Este punto se refuerza acentuándose en 26% con una media de 3.73 y una varianza de 1.99 cuando fueron indagados si en el proceso de evaluación institucional se cuenta con instrumentos para la recogida de datos. Existe una coincidencia cuando los mismos sujetos (6 docentes, 1 gestor y 3 administrativos) expresan desconocer si los instrumentos utilizados para la recogida de la información en los procesos evaluativos y gestión de calidad se adecuan a cada ámbito de valoración y al colectivo destinatario.

Con respecto a la dimensión **plan de estudio**, cuando fueron consultados si hay una revisión periódica con la participación de sus implicados podemos observar que hay respuestas diferentes: 5 docentes expresan su total desacuerdo, 2 no responden y 3 administrativos no responden. Esto explicaría una media en: $M= 3.80$; y una varianza en $V= 2.02$.

El 57% de los sujetos consideran como un punto importante que los planes de estudios se diseñen con términos de competencias y resultados.

En el ítem donde se les preguntó si los docentes y estudiantes reciben información sobre convenios nacionales e internacionales que contribuyan al desarrollo curricular de las ofertas académicas, el 87% de los encuestados afirmaron que sí. Esta percepción difiere con los estudiantes.

Respecto al asesoramiento y apoyo a los estudiantes, los sujetos en un 90% han expresados que se difunden las normativas académicas y administrativas para que los estudiantes no presenten dificultades, al igual que existe un seguimiento en la trayectoria formativa.

Cuando se procedió a preguntarles si la Universidad o Facultad cuenta con un procedimiento establecido para la evaluación de la calidad en la docencia discriminado al buen del mal docente, el 60% de los encuestados expresan que no, o si lo hay ellos lo desconocen.

Existe coincidencia con la percepción de los estudiantes respecto a los servicios, consideran que si bien existe una estructura administrativa clara y capacitada no existe un servicio de apoyo administrativo para los estudiantes.

Se observa que las percepciones varían entre los encuestados que consideran que cuentan con un sistema de evaluación y gestión de su calidad basado en un estándar nacional o internacional $M= 3.90$; $V= 3.61$. Cuando se les plantea si consideran que la infraestructura es una cuestión prioritaria a la que se le presta especial atención, los resultados fueron $M= 3.57$; $V=2.73$.

El bloque sobre la **práctica profesional** es el más homogéneo porque afirman que las prácticas son un referente para el desempeño profesional, está supervisada por un equipo docente a los estudiantes les permite abordar competencias procedimentales para resolver situaciones futuras y que tanto la Facultad como la Universidad facilitan experiencias fuera del contexto local. Esta percepción es diferente a la de los estudiantes.

Todos los participantes perciben la necesidad de contar con una estructura basada en la gestión de la calidad, seguimiento y evaluación de los títulos reconocida y reconocida para una mayor coordinación entre la gestión administrativa y académica.

Las divergencias encontradas en los participantes nos llevan a inferir que si bien la Facultad participa de procesos de evaluación tanto a nivel interno como externo falta todavía fortalecer un plan estratégico con el involucramiento de toda la comunidad universitaria, que sirva de canal comunicativo entre los diferentes sectores, esto va a transparentar sin dudas el proceso de gestión institucional. También es importante, dado que existe una Comisión Curricular permanente como se ha enunciado en las entrevistas, que se establezcan ciertos criterios propios a la hora de evaluar los diseños de los planes de estudios.

Contar con mecanismos que diferencien a los buenos de los malos docentes sin dudas activará nuevos canales diferentes a los que hoy se ejecutan como el Programa de Incentivo a la Investigación, que a veces va en sintonía diferente con la carrera docente propiamente dicha.

CUARTA PARTE:

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

VI.1. Conclusiones por objetivos:

En este capítulo se presentan las conclusiones del estudio realizado cuya finalidad ha sido avanzar en el diseño de un sistema de aseguramiento de la calidad de las titulaciones en Ingenierías en Minas y Licenciatura en Geología impartidas en la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional de Catamarca (en Argentina), avanzando de esta manera en el establecimiento de una cultura evaluativa. Las conclusiones las presentamos tomando como referencia los objetivos específicos del estudio abordados en las diferentes fases del mismo.

A lo largo de este estudio se han puesto en marcha diferentes estrategias de recogida de información que nos han permitido acceder a las vivencias y percepciones de los distintos agentes que integran la comunidad universitaria catamarqueña. Asimismo, y a través del análisis de diferentes fuentes documentales (normativa y documentos institucionales y artículos científicos), hemos identificado los aspectos de la realidad universitaria sobre los que se debe dirigir el impacto positivo de los procesos evaluativos institucionales. Una lista de control nos ha permitido valorar la presencia de este impacto en la FTyCA de la universidad de Catamarca.

A partir del consenso alcanzado en una consulta Delphi hemos establecido unos criterios de calidad de las titulaciones universitarias catamarqueñas y valorado la percepción que sobre el logro de dichos criterios tienen diferentes colectivos de la comunidad universitaria de la FTyCA.

VI.1.1. Respecto a las vivencias, percepciones, preocupaciones y contradicciones de los distintos agentes que integran la comunidad universitaria en relación a los procesos institucionales para garantizar la calidad en la universidad catamarqueña sobre la acreditación y el proceso evaluativo

La práctica evaluativa ha sido percibida por la comunidad de la FTyCA como una experiencia positiva, se ha aprendido y tomado conciencia sobre el estado de las carreras, especialmente sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. En los discursos que se han analizado en las entrevistas y grupo de discusión, los agentes consideran que la evaluación institucional se instaló en el interior de la comunidad universitaria porque es un punto esencial para la mejora continua de las instituciones universitarias.

Si bien es cierto que la valoración general es positiva, la aceptación de los procesos evaluativos ha pasado por dos etapas, la primera de resistencia y rechazo a que un agente evaluador externo valore las actividades institucionales, a lo que hay que sumar el miedo a no acreditar, el riesgo de quedar expuestos a situaciones insalvables (Moler, 2006). A esta etapa corresponde también el mal estar generado por la burocracia que ha acompañado a estos procesos.

La segunda, se caracterizó por la aceptación y participación en las comisiones *ad hoc* cuya finalidad fue intervenir en el proceso de autoevaluación de manera activa, buscando la mayor participación y consenso entre todos los estamentos de la comunidad universitaria. Esta etapa también se caracterizó por la sorpresa que para muchos de los participantes supuso la implicación en un proceso de evaluación institucional, considerando que este proceso, especialmente la **autoevaluación** les permitió repensarse, interpelarse, conocer qué hacen, cómo ir mejorando las situaciones, cómo alcanzar mejores resultados académicos, cómo mejorar y facilitar la inserción profesional de sus egresados, entre lo más importante. Es decir conocer el punto de partida y el punto de llegada.

Destaca la opinión generalizada de que la evaluación institucional debería ser más independiente y autónoma de CONEAU y animar a la mayor implicación de los colectivos que integran la comunidad universitaria.

Participar en el proceso de acreditación supuso un cambio muy significativo en el perfeccionamiento docente; así pues, se realizaron Maestrías, Especializaciones en Docencia Universitaria, se establecieron convenios internos para el desarrollo de estas especializaciones así como con otras universidades nacionales, lo que les ha permitido a los docentes de las carreras de Ingeniería en Minas y Licenciatura en Geología acceder a posgrados.

Otro aspecto que los participantes destacaron como positivo hace referencia al hecho de que estos procesos evaluativos vinieron acompañados de fondos económicos lo que les permitió invertir y mejorar la infraestructura de la FTyCA, e invertir en laboratorios, aulas, box docentes y biblioteca.

Inevitablemente, estos procesos van acompañados de una gran carga burocrática, aspecto bastante criticado por los participantes para quienes los procesos evaluativos además de laboriosos resultan estresantes por los plazos establecidos. Para algunos participantes, estos procesos no avanzan hacia soluciones concretas, lo que produce desánimo, sobre todo cuando observan que siempre se discuten los mismos temas y algunos de ellos sin soluciones.

Sobre el impacto de los procesos de evaluación institucional en los sistemas de gestión.

- Para los participantes en las entrevistas y en el GD la Universidad de Catamarca y la FTyCA a partir de la acreditación avanzaron hacia una estructura más clara y capacitada **de gestión administrativa** por procesos, preocupada por la mejora continua de los procesos de gestión identificando las situaciones sobre las que se hace necesario intervenir y desarrollando normativas, evaluaciones de capacitaciones, protocolos, convenios internos con las facultades para que el personal administrativo acceda a formación universitaria y de este modo responder las demandas de los destinatarios.
- La **gestión académica**, también se vio favorecida por el proceso de acreditación; supuso el establecimiento de procedimientos para el seguimiento interno y la mejora de la oferta formativa. Fruto de esto fue la revisión de los planes de estudios adecuándolos a la tendencia nacional e internacional como fue el caso de la Ingeniería en Minas, que pasó de 6 años de duración a 5 años reordenando las cátedras que se superponían en sus contenidos curriculares. Se reorganizaron los Departamentos Académicos y se crearon comisiones para observar la articulación horizontal y vertical de los contenidos de las diferentes cátedras y realizar sugerencias de cambios o modificaciones.

Tras el proceso de acreditación se estableció un Sistema de Tutoría integrando al staff de la gestión de la Facultad. El propósito de este sistema de acompañamiento, seguimiento y evaluación es ofrecer una oportunidad para mejorar la retención de los estudiantes, especialmente en los primeros cursos donde se producen la mayor parte de deserción. Sistema que, según los estudiantes cuando fueron consultados a través del CPCC, no funciona del todo bien ya que consideran que el tutor no los acompaña en su trayectoria estudiantil.

Gestión de la Calidad

- Con el proceso evaluativo se han constituido los equipos de cátedras a cargo de un profesor titular y al menos, un jefe de trabajos prácticos, incorporando de este modo a docentes noveles y eliminando las cátedras unipersonales. Se supone que esto incide en forma directa en las estrategias **docentes** que impactan en la enseñanza y en el aprendizaje. Cuando fueron consultados los estudiantes en CPCC sobre las estrategias didácticas de sus docentes destacaron la preparación y el buen vínculo pedagógico que establecen con sus profesores. Por otro lado, con estos procesos se ponen en escena nuevas obligaciones académicas, como lo señala Coppola (2012), la obligatoriedad de investigar, publicar los resultados, participar en tareas de extensión o vinculación que trae como consecuencia mayor tarea en el ejercicio de la función docente.
- Un punto destacado por los actores institucionales es la apertura de la UNCa y la FTyCA a la **internalización** posibilitando que los docentes realicen estudios de posgrado en otros países como asimismo los convenios para alcanzar la doble titulación con la Universidad de Camerino (Italia). No obstante, ello los estudiantes han manifestado que no conocen los convenios nacionales e internacionales que contribuyen a su crecimiento profesional.

VI.1.2. Respecto a la contribución del proceso de acreditación de la FTyCA y sus resultados a la generación de una cultura evaluativa en la comunidad universitaria catamarqueña.

1. Criterios e indicadores del impacto de los procesos evaluativos en el contexto universitario catamarqueño:

Como ya se ha explicado en apartados anteriores, en este estudio, estos criterios e indicadores hacen referencia a cuatro dimensiones de la realidad universitaria:

- **El compromiso institucional con la calidad**

La existencia, difusión y visibilidad de una política a través de la cual la universidad muestra y hace pública su visión y objetivos con la mejora continua y la calidad, constituye uno de los indicadores del impacto de los procesos evaluativos según las fuentes normativas y científicas consultadas.

La política de calidad. Como marco de referencia para establecer y revisar los objetivos de la organización en materia de calidad, debe orientar el diseño, la gestión y la toma de decisiones institucionales.

Para que sea útil, debe ser difundida y entendida por todo el personal de la institución. Debería entenderse como un “mapa de objetivos” a los que la universidad desea llegar en materia de calidad y para el que pone todos los medios.

La política de calidad requiere de la implicación de la dirección de la institución en el sistema de gestión. Debe estar revisada, adaptada a la situación actual y formada por objetivos medibles.

De nada sirve contar con una política de calidad si ésta no va ligada a un Plan Estratégico como un instrumento que define, a través de un proceso de reflexión y participación de la comunidad universitaria, el futuro hacia el que debe encaminarse la institución, capacitándola para desarrollarse y mejorar como organización. Instrumento a través del cual la universidad muestra su capacidad para adaptarse a la realidad social y a las exigencias de cada tiempo. Es el marco en el que se establece la “hoja de ruta” para la toma de decisiones, fijando las grandes líneas de actuación institucional futuras.

La existencia de un Plan Estratégico, su difusión, utilidad y accesibilidad constituye otro indicador del impacto de los procesos evaluativos según las fuentes documentales analizadas.

- **El establecimiento institucional de criterios e indicadores de la calidad**

Los procesos de evaluación institucional obligan a la definición y establecimiento de unos criterios e indicadores de la calidad de los aspectos que marcan la vida universitaria: títulos, profesorado, servicios de apoyo, infraestructura y relación universidad y entorno. El que estos criterios permanezcan una vez terminados los procesos evaluativos y de rendición de cuentas externas y se establezcan unos procedimientos internos que permitan su revisión constituye un indicador del avance hacia una cultura evaluativa en una universidad.

No se trata solo de apostar públicamente por la calidad de esos aspectos, sino de establecer los criterios e indicadores de la misma y asegurar su cumplimiento estableciendo procedimientos para su seguimiento y control.

Así pues, las instituciones de educación superior deben establecer los criterios e indicadores y los procedimientos para la evaluación y mejora de la calidad de diferentes aspectos relacionados con los títulos, tales como la información pública disponible que sobre un título se ofrece (valorando y asegurando su pertinencia, suficiencia, disponibilidad, actualización,...); los resultados académicos (estableciendo el valor de calidad esperado para las diferentes tasas: rendimiento, éxito, abandono, graduación, eficiencia,...); el proceso de enseñanza/aprendizaje (asegurando y valorando la utilidad y actualidad disciplinar de los programas de las distintas materias, la adecuación de los recursos didácticos, la pertinencia de los sistemas de evaluación, coordinación docente,...); la movilidad (asegurando y valorando la participación de los estudiantes en los programas de movilidad de la universidad, su satisfacción, la adecuación de las universidades de destino y su rendimiento académico,...) y la inserción profesional (velando y valorando el grado de inserción laboral de los graduados, el tiempo medio para su inserción, su satisfacción con la formación recibida y la satisfacción de los empleadores con la formación aportada por los egresados, entre otros)

Establecer y apostar públicamente por unos criterios de la calidad del profesorado, de su actividad docente e investigadora, y del personal de administración y unos

procedimientos para su evaluación y mejora también son indicadores del impacto de los procesos evaluativos.

Otros indicadores de este impacto son el establecimiento de unos criterios de la calidad de los servicios académicos y de apoyo (servicios de orientación y tutoría, biblioteca, ...) y de las infraestructuras (su suficiencia, disponibilidad y adecuación a su uso).

El establecimiento de unos objetivos y unas líneas de actuación con el entorno social, político y empresarial constituye un indicador del impacto de los procesos evaluativos en las universidades según las fuentes analizadas.

- **El establecimiento de sistemas de gestión**

La “puesta a punto” que para las universidades supone participar en procesos evaluativos no se limita a determinados aspectos de la gestión académica, sino también a la gestión económica, administrativa, a la de la información y a la gestión de la calidad.

En este sentido, son indicadores del impacto positivo de los procesos evaluativos los siguientes:

- El establecimiento de mecanismos que aseguren el avance hacia un modelo de gestión administrativa ágil, transparente y comprometida con la calidad, que tenga en cuenta los estándares y procedimientos definidos desde normativas internacionales.
- El establecimiento de procedimientos que aseguran la recogida y el análisis de información sobre los criterios de calidad establecidos y la toma de decisiones en función de su consecución
- El avance hacia un sistema de gestión de la información ágil y que integre la información necesaria para la toma de decisiones.

- **La práctica evaluativa**

Como plantean De Miguel (2003) o Nevo (1990) generar cultura evaluativa en una institución significa considerar la evaluación como una herramienta al servicio de la gestión de la organización y de la toma de decisiones. Estos mismos

autores insisten en que, para que esto sea posible, es necesario que la institución cuente con normativa que asegure el uso, utilidad y utilización de la evaluación.

2. Impacto de los procesos evaluativos en la realidad universitaria de la FTyCA.

El establecimiento de unos criterios e indicadores de la calidad relacionado con determinados aspectos de la vida universitaria ha sido una de las mayores repercusiones de los procesos evaluativos desarrollados en la FTyCA.

- **Respecto a los Títulos.** Existe mayor visibilidad de las carreras que se dictan, duración, plan de estudios, nómina profesores, calendario académico, cursado, exámenes, entre lo más destacado. La información sobre la carrera resulta de gran utilidad para los estudiantes que ingresan al sistema universitario, el conocimiento que tengan sobre la carrera puede impactar positivamente en la baja de las tasas de deserción en los primeros años de las carreras.

Debemos destacar que los colectivos implicados en un título son el cuerpo académico: autoridades, docentes, alumnos y graduados; otras universidades para la formulación de titulaciones complementarias u otros aportes con lo cual se favorece la internacionalización. Desde lo profesional: consejos profesionales, organizaciones vinculadas a empresas, ONG, etc. todos aquellos actores sociales con quien se involucre la titulación. Para los colectivos participantes en este estudio, la universidad debe organizar y gestionar la formación de sus docentes.

- **Respecto al Plan de estudios.** Como se ha señalado anteriormente, en relación a los planes de estudio han sido dos los puntos fuertes de los procesos de acreditación: la revisión y adecuación de estos a estándares nacionales e internacionales y el avance en la formación práctica cuya supervisión ha permitido una mayor interacción con el medio local a través de convenios con distintos organismos públicos.

También debemos destacar la actualización de contenidos y bibliografía, la articulación con el campo profesional vinculando acción formativa y capacitación permanente de acuerdo con el grado de desarrollo del campo disciplinar a nivel nacional e internacional. Por otro lado, Debería estar

articulado con orientaciones hacia la investigación porque aportaría herramientas del conocimiento científico a los estudiantes. La inclusión de las prácticas profesionales es un aporte al saber hacer en el campo disciplinar generando en los alumnos habilidades procedimentales y actitudinales en situaciones problemáticas.

- **Respecto al profesorado.** Con la acreditación se pusieron en marcha fondos económicos específicos como el FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad) que han posibilitado desarrollar varias estrategias entre ellas: la organización de los Departamentos Académicos y la Comisión Curricular que tiene a su cargo la observación de la programación curricular de los docentes en todas las instancias: planificación, ejecución y evaluación. El trabajo de las Comisiones Curriculares posibilita la evaluación constante y casi en tiempo real de lo que sucede en todos los aspectos de las carreras. El avance en los llamados a Concursos Públicos de Antecedentes y Oposición y la incorporación de los profesores al Programa de Incentivos de la Investigación, corrigiendo un punto interesante: el docente postulante a una cátedra debe exponer trayectoria académica y profesional en el área donde se postula, además de actualización permanente en teorías del aprendizaje y enseñanza universitaria, innovación, creatividad para aportar a la formación de los profesionales Para los colectivos participantes en este estudio, la universidad debe organizar y gestionar la formación de sus docentes..
- Respecto a la difusión de la **información**. Existe mayor visibilidad en los medios de prensa locales como asimismo en la página web de la facultad sobre las actividades institucionales que desarrolla, especialmente las referidas a la producción de la investigación y las tareas de extensión universitaria donde participan docentes y estudiantes. Falta ajustar en esa información la relación tasa ingreso-egreso de los estudiantes por cada una de las carreras. Sin dudas, avanzar en estos procedimientos brindará mayor transparencia a la comunidad universitaria y social al acceder a una información veraz sobre las carreras.
- Respecto a los **servicios** de apoyo a los estudiantes. Las recomendaciones recibidas en el proceso de acreditación han servido para establecer procedimientos de seguimiento de la suficiencia, pertinencia y adecuación

de los diferentes servicios de la facultad y de la propia universidad. Servicios tales como: comedor, salud, deportes y recreación, residencia universitaria, orientación vocacional, becas, biblioteca,.. Un logro importante es la infraestructura, destacada como suficiente y adecuada para las carreras que se dictan en la Facultad.

- **Respecto al establecimiento de sistemas de gestión.** La principal característica del sistema de gestión, según la percepción de los diferentes colectivos participantes, es que si bien es cierto que falta un Plan Estratégico que le permita “legitimar, justificar y consensuar las opciones de mejora que se van a tomar...” (Rodríguez Espinar, 2013, p. 85), en la FTyCA como la propia universidad están avanzando en el establecimiento de dicho plan estratégico a partir del plan director de los equipos de gobierno de la facultad y de la universidad, visibilizando de esta manera el compromiso institucional con la calidad.

Los procesos evaluativos han establecido una mayor coordinación entre la gestión administrativa y académica donde se han logrado avances importantes como por ejemplo la migración de datos de los alumnos en servidores centralizados en el Centro de Operaciones de Redes.

- **Respecto a la inserción laboral de los egresados y su satisfacción.** El compromiso de una universidad con sus estudiantes no termina cuando estos finalizan sus estudios. Realizar el seguimiento de sus egresados y conocer la satisfacción de estos con la formación que tienen en función de las demandas del contexto profesional y la satisfacción de los empleadores respecto a las competencias que portan los alumnos es una obligación de las universidades para con sus egresados. Los gestores de los títulos en la Universidad de Catamarca y en la FTyCA deberán mejorar el contacto que mantienen con sus egresados, saber dónde se insertan y de qué manera se desempeñan, consultarlos sobre sus experiencias y sobre las necesidades de capacitación que los aquejan en el mundo profesional y estar abiertos a las críticas que ellos tengan sobre sus titulaciones. Hay mucho camino para andar al respecto y mucho para hacerse.

VI.1.3. Respecto a los indicadores de calidad de las titulaciones y la percepción que de su logro tiene la comunidad universitaria de Catamarca

Para algunos sujetos consultados la información que es parte del contrato social, es el **plan de estudios**. De allí que toda la información que se pueda brindar sobre el mismo es necesaria. Sirve a los interesados, a la comunidad, a las empresas, organismos públicos y todo aquel que requiera los servicios profesionales de los egresados.

Por otro lado, consideraron que un **título** universitario de calidad debe estar ajustado a las realidades regionales y globales de la disciplina en la que se forma a los jóvenes; acotado en el tiempo, para que los alumnos transiten su formación de grado en el tiempo estipulado, posibilitando su mejor inserción laboral, actualizado, para posibilitar la competitividad de los egresados en el mundo laboral.

Con respecto al **profesorado**, la satisfacción que resaltan son las posibilidades de acceder a carreras de posgrados mediante la firma de convenios con otras universidades nacionales e internacionales con lo cual uno de los criterios la *internalización* ha sido un eje satisfactorio para estudiantes y docentes. También demostraron interés que estos procesos evaluativos permanezcan en la institución de modo de estar actualizados con la información institucional además que todos los sectores se encuentren comprometidos y consustanciados con los objetivos de la institución.

La principal característica del **sistema de gestión** según la percepción de los diferentes colectivos participantes es que éste debe ser previsible, transparente, participativa y conocida por toda la comunidad educativa. Los participantes en este estudio consideran imprescindible el compromiso de la universidad con la transparencia, resaltando que las universidades deben hacer pública la información por su relación con la responsabilidad que le cabe como institución pública.

Retomando el nivel de logros que consideran han dejado los procesos evaluativos consideran que proporcionaron datos concretos, calificados y sistemáticos para conocer las bondades y las dificultades de la facultad. La autoevaluación les ha

permitido interpelarse, interrogarse como comunidad educativa pero también participar en negociaciones con otras universidades para establecer vínculos cooperativos mediante la firma de convenios interinstitucionales y a la vez iniciarse en proyectos de vinculación sean nacionales e internacionales.

VI.1.4. Respecto a las directrices que marcan el proceso a seguir en el establecimiento de un sistema interno de aseguramiento de la calidad en la Universidad Nacional de Catamarca

- Creación de una estructura estable para la **Gestión de la Calidad** la UNCa debe establecer una estructura clara, ágil, visible cuya misión esté vinculada a la participación de sus usuarios. Esta unidad constituye el auténtico motor de la cadena, una suerte de “tracción central” (OCU, 2013).
- Necesidad de contar con personal técnico cualificado y con conocimiento en el tema.
- Contar con un sistema integral para la gestión de la información que sea una herramienta sólida y capaz de generar, centralizar, actualizar, validar y compartir los datos que necesitan las unidades académicas y los equipos de gestión para facilitar la toma de decisiones.
- Establecer criterios e indicadores de una política de calidad para orientar a los gestores de las distintas unidades académicas en la toma de decisiones institucionales.
- Informar, sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la bondad de los procesos evaluativos; procesos que demandan transparencia, esencial para llegar a la calidad. No se puede hablar de calidad sin transparencia en los procesos. Hay que preparar a la comunidad universitaria hacia la transparencia y la rendición de cuentas, como un modo de fortalecer el prestigio de la universidad y su valoración social.
- Estos procesos vinieron para quedarse y por lo tanto se los debe “naturalizar” e integrar en la vida diaria universitaria de los distintos colectivos universitarios.
- Los procesos evaluativos deben estar simplificados. Deben ser procedimientos más ágiles, más “naturalizados” no es necesario que un título se paralice de caras a la certificación o acreditación, el evaluador es quien debe

observar el título y éste continuar con su dinámica.

- Crear espacios reflexivos sobre la necesidad de evaluar todos los servicios universitarios. Para ello necesita contar con equipos de gestión comprometidos, cohesionados y competentes que desplieguen y extiendan espacios introspectivos en cada uno de los sectores a su cargo e involucrar a docentes, administrativos, estudiantes, directivos, egresados, investigadores, gremios universitarios, funcionarios públicos y demás representantes de la comunidad social catamarqueña.

VI.2. CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO Y SU PROSPECTIVA

Generar cultura evaluativa en una institución es uno de los grandes retos y de las mayores aportaciones de la evaluación a la mejora de la calidad de la educación superior. Como señala Mateo (2000, p.13), esto implica que la evaluación debe ofrecer visiones y análisis no simplificadores de las realidades educativas, interpretar la información desde todos los puntos de vista y agentes implicados, establecer diálogos en profundidad entre las partes, ejercer una acción crítica, buscar el consenso, diseñar alternativas de acción, tomar decisiones y establecer compromisos.

Esta cultura supone, como afirma Pérez Juste (2000) la existencia de una aptitud y una actitud positiva, a lo que se uniría el conocimiento, la información relevante para la mejora que ofrece la evaluación. Al caer en tierra bien abonada por la actitud favorable, una información de tal naturaleza daría sus mejores frutos en el compromiso con las decisiones de mejora de los planes, proyectos, procesos y resultados (Pérez Juste, 2000, p. 266).

En el recorrido metodológico de este trabajo se ha mostrado que todas las facultades que integran la UNCa poseen entre dos o más carreras de posgrado acreditadas por CONEAU y un grupo de profesionales capacitados para asumir tareas evaluativas. La gestión debería asumir una propuesta integradora para conformar equipos que añadan valor a un diseño integral de la evaluación.

Entendemos que poner en valor el conocimiento es convocar a los sujetos que han participado de las *comisiones ad hoc* en los procesos evaluativos de las distintas facultades para conformar equipos de trabajo capaces de iniciar un proceso

integral y de toda la institución universitaria para transitar la cultura evaluativa.

No hemos encontrado evidencias de una política de calidad universitaria, tampoco una planificación estratégica con real participación de toda la comunidad universitaria. Este año -junio 2017- se ha presentado el Marco Estratégico Base (MEB) -Rectorado 2016-2020- en la Asamblea Universitaria y, si bien, en el eje *5.1: gestión institucional sobre el planeamiento y calidad institucional*, se prevé acciones de prácticas permanentes de planeamiento de la gestión del Rectorado, queda la sensación cuando se contraponen los discursos de los sujetos, que no pasa de ser una acción enunciativa y no fáctica porque continúan repitiéndose los mismos problemas: baja relación ingreso-egreso; el promedio de estudios en una carrera es superior a la media esperada.

Para que la cultura evaluativa este presente, cada fase de la planificación estratégica debe ser ampliamente participativa. De allí, se entiende la urgencia de contar con una estructura que aglutine todos los datos que se producen en el interior de las facultades; la identificación de la información evitará un esfuerzo oculto y no gestionado y sobre todo permitirá a todos los usuarios de la educación universitaria (gestores, docentes, estudiantes, egresados y administrativos).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2017) Informe sobre el estado de la evaluación externa de calidad en las universidades españolas, 2016. (ANECA)
- Aguerrondo, I. (2002). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. Descargado de <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Águila Cabrera, V. (2004). El concepto de calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Iberoamericana de Educación*, 1-8. Descargado en <http://rieoei.org/calidad7.htm>
- Alaminos Chica y Castejón Costa, J. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. Descargado en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%C3%B3n,%20an%C3%A1lisis%20e%20interpretaci%C3%B3n.pdf>
- American Psychological Association. (2015). Guía para citar textos y referencias bibliográficas según Norma de la American Psychological Association (APA) (6º ed). Dirección Nacional de Bibliotecas INACAP.
- Araujo, S. (2011). Balance de los sistemas de evaluación universitaria en la región. Impactos y desafíos. En A. Servetto y D. Saur (Comp.) *Sentidos de la universidad* (pp. 110-122). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- Araujo, S. (2014). La evaluación y la universidad argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Educación Superior XLIII (4)* 172, 57-77. Descargado en <http://www.redalyc.org/pdf/604/60432737009.pdf>
- Araujo, S. (2015). Evaluación y acreditación: dos enfoques, dos dinámicas. En Instituto de Estudios y Capacitación. Federación nacional de docentes universitarios. *Política Universitaria*, 2, 26-31. Recuperado en http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1441904118_2-digital.pdf
- Araujo, S., Trotta, L. (2011). La acreditación de las ingenierías: configuración compleja en la institucionalización política. [Archivos Ciencias de la Educación] 5(5), 1-15. Descargado en http://www.memoria.fahce.unla.edu.ar/art_revista/pr.5430/pr5430.
- Argüelles, C., Pereyra, N. y Ponce, P. (2010). La acreditación de las carreras llegaron para quedarse. X Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina. Descargado en

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93148/VALLE%20PEREYRA.pdf.txt;jsessionid=944F5BDDBB0F1C3589121353736E58B5?sequence=3>

- Arguelles, C., Pereyra, N. y Ponce, P. (2010, diciembre). Las acreditaciones de las carreras llegaron para quedarse. Comunicación presentada en el X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona. CEAC.
- Bolívar, A. (2004). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En Zabalza, M. (Ed.). *Reforma educativa y organización escolar*, 915-944
- Bolseguí, M. y Fuget Smith, A. (2006). Cultura de la evaluación: una aproximación conceptual. *Investigación y posgrado*. 12, (1), pp. 77-98 Recuperado en <file:///C:/Users/w/Downloads/DialnetCulturaDeEvaluacionUnaAproximacionConceptual-2309843.pdf>
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bravo Estévez, M. y Arrieta Gallastegui, J. (s.f.). El método Delphi. Su implementación en una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas. Descargado en <https://www.bing.com/search?q=bravo+estevez+y+arrieta+gallestegui+c%3%a1culos+estad%3%adsticos&input=1&nclid=01F755157DDA0B7E401A28C647AE94FA&FORM=WNSGPH&cc=ES&setlang=es-ES&sbts=-1>
- Bricall, J. (2000). Informe universidad 2000. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE). [Informe]. Descargado en <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- Buendía Eisman, L. González, D. y Pozo Llorente, T. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Callejos Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista especializada Salud Pública*, 76, 409-422. Descargado en <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/colabora3.pdf>
- Castillo Ramírez, A., Izar Landeta, J. M. & Hernández García, V. (2012). Modelo de autoevaluación para la acreditación del programa de Ingeniero Mecánico Administrador de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Investigación Educativa*, (14), pp.106-125. Descargado en

- http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/castillo_izar_hernandez_autoevaluacion_acreditacion.html
- Chiang Salgado, M., Díaz Larena, C. y Rivas Aguilera, A. Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior. (2013). *Lasallista de Investigación*, 10 (2). Descargado en: <http://repository.lasallista.edu.co:880/ojs/index.php/rldi/article/view/507>
- Colás Bravo, M. y Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación educativa* (2ª ed.). Sevilla. Alfar.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional, Informe Técnico*. Buenos Aires, Argentina.
- Comisión Nacional de evaluación y acreditación universitaria (2007). *Acreditación de carrera de Ingeniería en Minas, Informe técnico*. Buenos Aires, Argentina.
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (2000). Manual de acreditación para carreras de ingeniería en la República Argentina. 1-167. Descargado en <http://www.fac.org.ar/consejo/reglam/confedma.PDF>
- Cook T. y Reichard. Ch. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Coppola, N. (2012). *Las políticas de evaluación de la función docente universitaria en el marco de la evaluación institucional: un estudio comparado entre Argentina, España y México* (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Corengia, A. (2010). *Impacto de la política de evaluación y acreditación de la calidad en universidades argentinas. Estudio de casos* (Tesis doctoral no publicada). Doctorado en Educación. Escuela de educación, Universidad de San Andrés.
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teacher College Record*, 64, 672-683
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluation of educational and social programs*. San Francisco: Josey-Bass.
- De Miguel, M. (1999). El plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 99-114. Descargado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118008>

- De Miguel, M. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora en la enseñanza superior. *Investigación Educativa*, 19 (2), 397-400. Descargado en https://www.researchgate.net/publication/39148492_Modelos_academicos_de_evaluacion_y_mejora_en_la_ensenanza_superior
- De Miguel, M. (2002). El proceso de acreditación: algunas precisiones metodológicas. En Michavila, F y Zamorano, S. *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio* (pp. 21-35). Madrid: Biblioteca Virtual.
- De Miguel, M. y Adopa, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad en la Educación Superior. *Educación*, (394), 295-310. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre349/re34914.pdf?documentId=0901e72b81236652>
- De Pablos, J.C. (2013). Guía breve APA 6. Cita y referencia en Ciencias Sociales, según Deming, W y Jurán, J. (1981). *Management and Statistical Techniques for Quality and Productivity*. New York: New York University Press.
- Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983). Madrid, España. Santillana.
- Donini, A. (2008). Crisis y desafíos de la universidad contemporánea. Descargado en [http://www.bing.com/search?FORM=U270DF&PC=U270&q=Donini%2C+A.\(2008\).+Crisis+y+desaf%C3%ADos+de+la+universidad+contempor%C3%A1nea](http://www.bing.com/search?FORM=U270DF&PC=U270&q=Donini%2C+A.(2008).+Crisis+y+desaf%C3%ADos+de+la+universidad+contempor%C3%A1nea)
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Descargado de http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicada. (2009). Informe Pares Evaluadores. Catamarca.
- Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas (2009). Informe autoevaluación: Licenciatura en Geología. Catamarca.
- Fernández Lamarra, N. (2007). Educación superior en América Latina y en Argentina. Los procesos de evaluación y de acreditación. Universidad Tres de Febrero y UNESCO. Descargado de <http://www.umsa.edu.ar/wp-content/uploads/2015/08/FERN%2081NDEZ-LAMARRA-2.pdf>
- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Educación comparada*, 27, 123-148

- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía* (3ª ed.). (V 1, 2, pp. 502-509; 1811-1819). Barcelona. Ariel.
- Gamma, Z. (2012). Avaliação institucional: primeiras aproximações– teoria e crítica. *Educativa*, 23 (52), 254-272. Descargado en <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1738/1738.pdf>
- García Aracil, A. y Palomares Montero, D. (2012). Indicadores para la evaluación de las instituciones universitarias: validación a través del método Delphi. *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (1), 119-144. doi: 10.3989/redc.2012.1.863
- Gil Flores, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Revista interuniversitaria de didáctica*, 10, 199-212. Descargado de <http://e-spacio.uned.es/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID>.
- Gil Flores, J., García Jiménez, E. y Rodríguez Gómez, G. (1994). *Enseñanza HI*, 183-199. Descargado en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20428/analisis_datos.pdf.
- Gil-Gómez de Liaño, B. y Pacual-Ezama, D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de validez de contenido. *Anales de Psicología*, 3, 1011-1020.
- González López, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *Educación*, 6, 155-169
- González López, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior Electronico. *Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 445-446
- González, L. y Ayarsa, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. *CRESALC/UNESCO*, 337-390
- Guadglanone, A. (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. Buenos Aires: Teseo.
- Guba y Lyncoln (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beberly Hills: Sage.
- Gutiérrez Britos, J (2011). Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta de moebio*, 41, 105-122. Descargado de <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n41/art01.pdf>
- Gutiérrez Britos, J. (1999). Consignas para el “despegue” de un grupo de discusión: un modelo de presentación. *Empiria*, 2, 153-166. Descargado de <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/714>

- Hernández Limón, O. y Hernández, C. (2012). Indicadores de calidad de las instituciones de educación superior. *Diálogo. Canoas* 2, pp. 185-200. Descargado en file:///C:/Users/w/Downloads/Dialnet-IndicadoresDeCalidadDeLasInstitucionesDeEducacionS-5113548%20(3).pdf
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- la norma APA 6ª Ed. Descargado de <http://hdl.handle.net/10481/29616>
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Madrid: Pirámide.
- León Guerrero, M. y Crisol Moya, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPMAUGR y OPEAUMAUGR): la opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 271-298. Descargado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152COL6.pdf>
- León, O. G. (2016). *Cómo redactar textos científicos y seguir las normas APA 6ª para los trabajos de fin de Grado y fin de Máster, tesis doctorales y artículos* (4ª ed.). Madrid: Garceta.
- Linstone, H. y Turoff, M. (1975). *The Delphi Method. Techniques and application*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- López Abreu, O. y García Muñoz, J. (2014). La evaluación y acreditación en la universidad de ciencias pedagógicas. Buenas prácticas en su implantación. *Atenas*, 3 (27), 28-41
- López Toro, A. (2000). *La evaluación de la calidad en la universidad española*. (Tesis Doctoral no publicada). Departamento de Economía y Administración de Empresas, Universidad de Málaga, Málaga.
- López, M. (1999). *A la calidad por la evaluación* [Monografía]. Barcelona: Praxis.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Segunda edición. Madrid: Alianza editorial.
- Manríquez y Méndez Pineda. (2009.). La técnica del grupo de discusión en la investigación cualitativa, aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (3), 1-7. Descargado <http://rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>

- Mariño, H. (2002). *Calidad: Lecciones aprendidas, Guías empresariales*. Bogotá: Alfaomega-Cambio.
- Marquina, M., Ramírez, B. y Rebello, G. (2009). La actuación de pares evaluadores de carreras de posgrado: percepciones desde el propio campo académico. *RAES*, 1; 1, 57-77.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori
- May, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13, (44), 55-66. Descargado en <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art07.pdf>
- Membrado, J. (2002). Innovación y mejora continua, según el modelo EFQM de excelencia. (2 ed.). Madrid: Díaz de Santos.
- Mendicoa, G.E. (2004). *Manual teórico-práctico de investigación social (apuntes preliminares)*. Buenos Aires: Espacio.
- Michavila, F. y Zamorano, S. (2002). El proceso de acreditación: algunas precisiones metodológicas. En Michavila, F y Zamorano, S. *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio*, pp.57-70. Madrid: Biblioteca Virtual.
- Michavila, F. y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación. *Educación*, 235-263. Descargado en http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_10.pdf
- Mignone, E. (1998). Política y Universidad. *El estado legislador*. Buenos Aires: Lugar.
- Miles, M. y Huberman, A. (2007, 2ª ed.). *analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Descargado en <http://www.mincyt.gob.ar/accion/evar-646>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1972). Estudio de Factibilidad. Tomo I.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1973). Resolución N.º 380.
- Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. (2009). Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.
- Miranda, C. (2007). Educación Superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente: un debate pendiente en Chile *Estudios Pedagógicos*, XXXIII, 1, 95-108.

- Morales, A. (s.f.) Fundamentos de la investigación documental y la monografía.
Descargado
<http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf>
- Morros i Vigil, M. (2012). *La mejora de la calidad en los centros residenciales de acción educativa. Criterios para su evaluación*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Granada.
- Municio, P. (2000). Evaluación de la calidad. En Pérez (2000): Hacia una educación de calidad, gestión, instrumentos y evaluación. Madrid: Narcea.
- Municio, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Complutense de Madrid*, 2 (15), 485-508
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro*. Bilbao: Mensajero.
- Nosiglia, M. y Mulle, V. (2015). El gobierno de las instituciones universitarias a partir de la Ley de Educación Superior 24.521: un análisis de los estatutos universitarios. *RIES*, VI (15). Descargado de <https://ries.universia.net/rt/printerFriendly/1061/1132>
- Ortega Mohedano, F. El método Delphi, prospectiva en ciencias sociales a través del análisis de un caso práctico. (2008). *EAN*, 64, 31-54. Descargado en: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/102053/1020532015/El_metodo_Delphi_prospectiva_en_Ciencias_Sociales_a_traves_del_analisis_de_un_caso_practico.pdf
- Ospina Duque, R. (2011). *Evaluación de la calidad en educación superior* (Tesis doctoral no publicada). Departamento Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Peinado Castro, Y., Martín Laín, T., Corredera Genovés, E., Moñino, N. y Prieto Jiménez, L. (2010). Grupo de Discusión: métodos en investigación en educación especial. Descargado en https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/GrupDiscusion_trabajo.pdf
- Peñaloza, A. y Osorio, M. (2012). Elaboración de instrumentos de investigación. Recuperado en <https://nticsaplicadasalainvestigacion.wikispaces.com/file/view/guia+para+elaboracion+de+instrumentos.pdf>
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33. Universidad Nacional de Educación a distancia. España
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla

- Pérez Juste, R., López Rupérez, F., Peralta Ortiz, M. y Municio Fernández, P. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Perozo, L., González, B. y Jiménez, C. (2014). Cultura evaluativa en las instituciones universitarias. Valor fundamental para la calidad educativa. *Educación en valores 2 (18)*, pp. 22-35. Descargado en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n18/art03.pdf>
- Popham, W. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Pozo Llorente, M., Gutiérrez Pérez, J. y Rodríguez Sabrote, C. (2008). El uso del método Delphi en la definición de criterios para una formación de calidad en la animación sociocultural y tiempo libre. *RIIE*, 25 (2). Descargado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Pozo Llorente, MT, Suárez Ortega, M y García-Cano Torrico, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Educación*, 358, 58-81. doi: 10-44381988592X-RE-2012-358-183
- Pugliese, J. (2000). *La calidad en el sistema universitario argentino*. S/D.
- Ramos Sánchez, J. (2011). Investigación evaluativa. En S. Cubo Delgado, B. Martín Marín y J. Ramos Sánchez (Coords.). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 409-453). Madrid: Pirámide.
- Rangel Torrijo, H. (2010). Hacia una evaluación generadora. Más allá de la evaluación técnico-burocrática de las universidades de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación* 54/1, 1-7. Descargado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3697563>
- Real Academia Española (2016) en <http://www.rae.es/>
- Rodríguez Espinar, S (2013). *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis (VOL 22)
- Rodríguez Espinar, S (2013). *La evaluación de la calidad en educación superior*. Madrid: Síntesis (VOL 21).
- Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. e Ispizua, M. (1989) *La decodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa. Entrevistas en profundidad*. Universidad de Deusto, Bilbao. Descargado en http://www.margen.org/docs/curs45-1/unid2/apunte04_02.pdf

- Ruiz Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Lissen, E. (S/F). las agencias de acreditación: un puente hacia la calidad en la enseñanza superior. Descargado en www.saece.org.ar/docs/congreso2/sanchez_lissen.doc · Archivo DOC
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa..* Barcelona: Leartes.
- Santillana. (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*. (Edición revisada y actualizada en 1994). Madrid: Santillana
- Scharager, J. y Díaz, R. (2007). Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: la posición del par evaluador. *Calidad de la evaluación N.º 26*, 105-114. Descargado en https://www.researchgate.net/publication/28182387_Aceptacion_de_la_diversidad_institucional_en_los_procesos_de_acreditacion_la_posicion_del_par_evaluador
- Schindler, L., Puls Elvidge, S., Welzant, H. y Crawford, L (2015). Definitions of quality in higher education: a synthesis of the literature. *Higher learning research communications*, 5 (3), 3-13- Descargado de <http://dx.doi.org/10.1870/hirc.v5/3.244>
- Scriven, M. (1991). *EvaluationThesaurus*. Newbury Park: CA Sage.
- Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teacher college record* 68, 523-540
- Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1985). Capítulo I. Introducción a la evaluación. Descargado de <http://postgrado.una.edu.ve/evaluacionaprendizajes/paginas/stufflebeamcap1.pdf>
- Suasnábar, Claudio. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tyler, R. (1970). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tójar Hurtado, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La muralla.
- Trotta, L. (2015). *Estudiantes y políticas de acreditación. Una mirada desde lo local: el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP (2001-2010)* (Tesis de Maestría no publicada). Facultad de Ciencias Sociales, sede Argentina.
- Quintana Díaz, García, D. (Coords) (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa..* Madrid: CCS.

- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior, siglo XXI, visión y acción. Art. 11. París: UNESCO.
- Universidad Nacional de Catamarca (2014). *Informe de gestión 2012-2013*. Catamarca, Argentina. Secretaria de Extensión UNCa
- Universidad Nacional de Catamarca (2016). *Informe de gestión 2014-2015*. Catamarca, Argentina. Secretaria de Extensión UNCa
- Universidad Nacional de Catamarca (2016). *Marco Estratégico de Base -Rectorado 2016-2020*. Catamarca, Argentina. Editorial Universitaria, UNCa
- Universidad Nacional de Catamarca (2017). *Informe de gestión 2015-2016*. Catamarca, Argentina. Secretaria de Extensión UNCa
- Úriz, M. J., Ballesteros, A., Viscarret, J. y Ursua, N. (2006). *Metodología para la investigación*. España. Eunate.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis
- Van Grieken, S. (2015). Evolución del proceso Bolonia y sistema educativo español. Descargado en <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2015>
- Velez Pareja, I. El método Delphi. (2015). ELECTRONIC JOURNAL. Doi 10.2139/ssrn.420040
- Villanueva, E. (2008). La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina. *Avaliação*, 13, 793-805. Recuperado en http://www.redalyc.org/pdf/2191/Resumenes/Resumen_219114874009_1.pdf
- Villanueva, E. (2011). Acreditación universitaria: confianza y legitimidad. *Iberoamericana de educación*, 57, 53-70. Descargado en [file:///C:/Users/w/Downloads/rie57a02%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/w/Downloads/rie57a02%20(2).pdf)
- Watty, K. (2003) ¿When will academics learn about quality? *Quality in Higher Education*, 9 (3), 213-221.
- Zambrano, Díaz, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad de aprendizaje: un estudio contextual en la Unión-Chile* Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Zapata, G. y Fleet, N. (2012). Mercado, rendición de cuentas e información pública en educación superior. *Estudios pedagógicos*, 2, pp. 259-276. Descargado en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S071807052012000200016&ng=es

ÍNDICE DE GRÁFICOS, FOTOS Y FIGURAS

Capítulo 1

Figura 1. Evolución histórica del término calidad según Membrado (2002)	31
Figura 2. Evolución del Proceso Bolonia y Sistema Educativo Español según Van Grieken Salvador (2015)	61
Foto 1. Casa de Gobierno de la provincia de Catamarca con el Ex Presidente (1972)	70
Foto2. Universidad Nacional de Catamarca	82
Foto 3. Plaza de la Reforma	85
Figura 3. Etapas del proceso evaluativo de CONEAU	87
Foto 4. Facultad de Tecnología y Cs. Aplicadas	91

Capítulo II

Figura 4. Modelo contextual de la entrevista de investigación según Valles (1999)	103
Figura 5. Organización del guion de entrevista	107
Foto 5. Material dispuesto en la sala para el GD	115
Foto 6. Los participantes del GD	116
Gráfico 1. Distribución de los participantes por perfiles	136
Gráfico 2. Procedencia de los participantes de la muestra	137

Capítulo III

Gráfico 3. Criterios de suficiencia para el personal académico de grado y posgrado	195
Gráfico 4. Descriptores de infraestructura	197
Gráfico 5. Distribución de la respuesta 10 en relación con el grado de formación	205
Gráfico 6. Distribución de las respuestas 13 en relación con la muestra	208
Gráfico 7. Distribución de las respuestas del bloque 2	212

INDICE DE TABLAS

Parte I

Tabla 1. Fase 1 y 2	26
Tabla 2. Fase 3 y 4	26
Tabla 3. Etapas de desarrollo y consolidación de la investigación evaluativa	46
Tabla 4. Modelos de evaluación de la calidad en Educación Superior	53
Tabla 5. Cuadro comparativo de las ofertas educativas	78
Tabla 6. Misión y Visión de la UNCa	83
Tabla 7. Etapas y tareas de los GD	111
Tabla 8. Etapa y preparación de los GD	112
Tabla 9. Articulación entre ámbito y dimensiones	114

Parte II

Tabla 10. Tipos de documentos analizados	118
Tabla 11. Análisis lista de control	121
Tabla 12. Momentos de la planificación de la Consulta Delphi	126
Tabla 13. Dimensiones y subdimensiones segundo cuestionario Delphi	128
Tabla 14. Porcentajes de convergencia establecidos en la consulta Delphi	129
Tabla 15. Fiabilidad de los CPCC	132
Tabla 16. Titulaciones de Pregrado, Grado y Posgrado FTyCA	135
Tabla 17. Formación de la muestra de los participantes del CPCC	137
Tabla 18. Los estudiantes participantes según el curso académico	138

Parte III

Tabla 19. Agrupamiento de los discursos en macrocategorías, categorías, subcategorías y unidad de análisis	145
Tabla 20. Categorías de análisis de la información recogida en las entrevistas ...	146
Tabla 21. Cuadro de macrocategorías, categorías, subcategorías, unidades de análisis del GD	147
Tabla 22. Parafraseo	149
Tabla 23. Preguntas para consulta Delphi	151
Tabla 24. Dimensiones y categorías de análisis documental	167

Tabla 25. Matriz de análisis documental	168
Tabla 26. Ejemplo de análisis documental	169
Tabla 27. Normativas que regulan los procesos evaluativos	170
Tabla 28. Informe de autoevaluación y del Comité de Pares Evaluadores (CPE) en la FTyCA para las carreras de Ingeniería en Minas y Licenciatura en Geología	172
Tabla 29. Categorías, subcategorías y unidades de análisis	184
Tabla 30. Primera pregunta cuestionario Delphi I	185
Tabla 31. Coeficiente de Cronbach por bloques en la consulta Delphi II	200
Tabla 32. Bloque 1: los procesos evaluativos (evaluación institucional)	201
Tabla 33. Bloque 1: los procesos evaluativos en porcentajes	202
Tabla 34. Correlación según Tau_b de Kendall entre ítems 1, 2, 3 y 14	204
Tabla 35. Correlación según Tau_b de Kendall entre ítems 4,8,10,13,14 y 15 ...	206
Tabla 36. Bloque 2: el plan de estudios	210
Tabla 37. Bloque 2: el plan de estudios en porcentajes	211
Tabla 38. El plan de estudios con relación a la dimensión nacional e internacional	212
Tabla 39. Bloque 3: La práctica profesional	213
Tabla 40. Bloque 3: La práctica profesional en porcentajes	214
Tabla 41. Tabla cruzada Bloque 3 por grupos	214
Tabla 42. Bloque 4: gestión de títulos	215
Tabla 43. Bloque 4: gestión de títulos en porcentajes	216
Tabla 44. Prueba de análisis de varianzas	217
Tabla 45. Prueba ANOVA	218
Tabla 46. HSD de Tukey	218
Tabla 47. Relación media y varianza en la dimensión evaluación institucional ..	222

GLOSARIO

ANECA	Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANOVA	Análisis de la varianza entre grupos
CA	Comité de Autoevaluación
CCA	Ciclo Común de Articulación
CPE	Comité de Pares Evaluadores
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIN	Consejo Interuniversitario Nacional
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONFEDI	Consejo Federal de Decanos de Ingeniería
CPCC	Cuestionario de Percepción sobre los Criterios de Calidad
CRUP	Consejo Rectores Universidades Privadas
DAFO	Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades
DT	Desviación Típica
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFQM	Fundación Europea para la Gestión de la Calidad
EI	Evaluación Institucional
ENQUA	Red Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior
FOMEC	Fondos para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria
FTyCA	Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas
GD	Grupo de discusión
gl	Grados de libertad
GP	Grupo Promotor
IM	Ingeniería en Minas
ISO	Organización Internacional de Normalización
LES	Ley de Educación Superior
LG	Licenciatura en Geología
M	Media
ME	Ministerio de Educación
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
PNECU	Plan Nacional de Evaluación de la Calidad en las Universidades de España
PROMEI	Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería
RAE	Real Academia Española
Sig	Significatividad
SPU	Secretaría de Políticas Universitarias
UNCa	Universidad Nacional de Catamarca
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación
V	varianza

ANEXOS

ANEXO 1: Protocolo de entrevista semiestructurada en profundidad (Fase I)

1. **Información general:** edad, sexo, profesión, carrera, antigüedad, situación de revista, y dedicación (para los docentes).

2. **Acreditación:**

- ¿Cuál es su visión respecto del sistema de acreditación institucional que actualmente se implementa en el país a través de la CONEAU?

- ¿Conoce las razones por las cuales la Facultad decidió postularse a la acreditación institucional?

- ¿Cómo fue el proceso de autoevaluación institucional?

- ¿Cómo se involucraron los profesores, los alumnos? ¿Qué aspectos positivos y negativos resalta?

- ¿Cómo fue la visita de los evaluadores externos? ¿Se preparó? ¿De qué forma?

- ¿Qué le pareció el resultado obtenido en el proceso de acreditación?

- ¿Qué impacto interno y externo considera que tuvo el resultado obtenido?

- ¿Considera necesario introducir algún cambio en el sistema de acreditación actualmente vigente?

3. **Calidad:**

- ¿Se modificaron los planes de estudios? ¿Las formas de enseñanza-aprendizaje?

- Aspectos que resaltaría de la facultad en relación a la gestión de la calidad.

- ¿Qué aspecto de la facultad debería cambiar para brindar una mejor calidad de sus ofertas institucionales?

- ¿Se cumple con la misión y visión institucional para la que fue creada?

Este guion fue abierto y flexible a medida que interactuaba con el entrevistado.

ANEXO 2: Protocolo del Grupo de Discusión (Fase I)

Dimensión pedagógica

- ¿En qué medida la Universidad está preparada para afrontar la evaluación?
- La exigencia de informar y rendir cuenta permanentemente ¿produce tensiones, conflictos?, ¿cuáles son los más frecuentes?
- ¿Cómo sería un modelo de EI que posibilite un sostenimiento para alcanzar prácticas de calidad?
- ¿Cómo serían las condiciones de la EI para ofrecer respuestas adecuadas a la innovación y mejora constante de los procesos educativos?
- ¿Cuál es el valor añadido para la universidad participar de un proceso de EI

Dimensión política

- Algunos agentes de la Universidad reconocen en la EI un negocio. ¿Qué opinan de esta afirmación?
- ¿Qué interés político puede haber en los procesos de EI?

ANEXO 3: Parrilla de categorías - Información documental (Fase II)

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	UNIDADES DE ANÁLISIS
COMPROMISO INSTITUCIONAL CON LA CALIDAD (D1)	Política de calidad (D1PC)	Existencia
		Difusión
		Accesibilidad
		Transparencia
	Plan Estratégico (D1 PE)	Existencia
		Difusión
		Accesibilidad
CRITERIOS E INDICADORES DE CALIDAD (D2)	Títulos (D2T)	Información pública
		Resultados académicos
		Enseñanza/aprendizaje
		Inserción profesional egresados
	Profesorado (D2P)	Docencia
		Investigación
	Servicios (D2S)	Administrativos
		Académicos y de apoyo
	Infraestructura (D2I)	Suficiencia y adecuación
		Disponibilidad
	Relación con el entorno (D2E)	Municipal
		Empresarial
SISTEMAS DE GESTIÓN (D3)	Gestión económica (D3GE)	
	Gestión administrativa (D3GA)	Existencia
		Difusión
	Gestión de la calidad (D3GC)	Utilidad
	Gestión de la información (D3GI)	
PRÁCTICA EVALUATIVA (D4)	Regulación (D4R)	Normativa
	Uso (D4U)	Toma de decisiones

ANEXO 4: Lista de Control (Fase II)

Dimensiones	Ausencia	Presencia
Dimensión I. Compromiso institucional con la calidad		
-		Existencia de un Plan Estratégico (actualizado)
-		Difusión y accesibilidad del Plan Estratégico (se dio a conocer en Consejo de universidad, de centro; está en la web, es de fácil acceso)
-		Existencia de una Política de calidad
-		Difusión y accesibilidad de la Política de calidad
Dimensión II. Criterios e indicadores de calidad		
<i>Respecto a los títulos.</i> Se han establecido unos criterios/indicadores/referentes de la calidad de:		
-		La información pública disponible.
-		los resultados académicos a alcanzar
-		La enseñanza (currículum, competencias, contenidos, desarrollo de la docencia, coordinación,...)
-		La internacionalización
-		La satisfacción de los diferentes colectivos con distintos aspectos del plan de estudios
-		Seguimiento de los egresados
-		La difusión de la información (transparencia)
<i>Respecto al profesorado.</i> Se han establecido unos criterios/indicadores/referentes de la calidad de:		
-		La docencia (evaluación de la docencia, mejora de la docencia con planes de formación e innovación educativa,...)
-		La investigación. Reconocimiento,
<i>Respecto a los servicios.</i> Se han establecido unos criterios/indicadores/referentes de la calidad de:		
-		Los servicios administrativos / técnicos (unidades funcionales) de la universidad
-		Los servicios de apoyo administrativo a los estudiantes
-		Los servicios de apoyo académico a los estudiantes
-		Los servicios de apoyo personal//específico a los estudiantes

Respecto a la infraestructura. Se han establecido unos criterios/indicadores /referentes de la calidad de:

- Aulas (dimensiones, tipo, equipamiento,...)

- Biblioteca

Respecto a la relación con el contexto. Se han establecido unos criterios/indicadores/referentes de la calidad de:

- Relación con la gestión municipal

- Relación con el tejido empresarial

- Relación con los empleadores

Dimensión III. Sistemas de gestión

Gestión Económica

Gestión administrativa

- Existencia de una estructura administrativa clara y capacitada

- Avance hacia un sistema de gestión administrativa por procesos (se toma como referente para la mejora de la gestión administrativa normativas internacionales o nacionales)

- Coordinación entre la gestión administrativa y académica:

- Participación de la estructura administrativa en la toma de decisiones de los títulos

- Creación de estructuras que aseguren la participación de los administrativos en el desarrollo de un título.

- Existencia y difusión pública de unas normativas ADMINISTRATIVAS claras (normas de admisión, de matrícula,...)

- Conocimiento por parte de la comunidad universitaria de la estructura administrativa (web, ...)

Gestión académica

- Existencia de una estructura de gestión académica clara y pública

- Existencia de unas directrices nacionales o locales claras respecto a la gestión y desarrollo académico de los títulos

- Participación de los estudiantes, profesorado, administrativos,

empleadores, egresados y en la toma de decisiones académica de los títulos.

- Existencia y difusión pública de unas normativas académicas básicas (normas de permanencia, normativa de exámenes,...)

Gestión de la calidad:

-
- Existencia de unos referentes / orientaciones externas para la evaluación y gestión de la calidad de los títulos
-

- Respuesta institucional a esos referentes
-

- Existencia, definición y uso por parte de la Universidad de un sistema interno para la gestión de la calidad de títulos que considere:
-

- Una estructura encargada de la gestión de la calidad, seguimiento y evaluación de los títulos reconocidos y regulada (Comisión, grupo,...)
-

- Unas dimensiones sobre las que gira el seguimiento y evaluación de los títulos
-

- Unos procedimientos que contemple el responsable y el proceso a seguir para la recogida y análisis de la información
-

- El procedimiento para seguir para la toma de decisiones, el responsable y los agentes implicados
-

- Emisión de informes
-

- Elaboración y seguimiento de Planes de Mejora
-

- Difusión y uso de los informes
-

Existencia y actualización permanente de unas bases de datos sobre:

-
- Los servicios de la Universidad
-

- Profesorado
-

- Estudiantes (Acceso y matrícula, procedencia,...)
-

- Títulos
-

- Los resultados académicos alcanzados en los títulos
-

Dimensión IV: Protagonismo de la evaluación

ANEXO 5: Cuestionarios usados en la Consulta Delphi

Delphi I

Edad:.....

Título:.....

Grado:.....

Posgrado:.....

Trabajo:.....

Actual.....

Experiencia en evaluación institucional:

1. ¿Qué ventajas supone para la universidad el contar con mecanismos para asegurar el seguimiento y mejora de sus titulaciones? Indique tres adjetivos con los que caracterizaría estos mecanismos
2. ¿Qué debe aportar la universidad al contexto profesional?
3. ¿Qué ventajas supone para la universidad el contar con mecanismos para asegurar el seguimiento y mejora de sus titulaciones? Indique tres adjetivos con los que caracterizaría estos mecanismos
4. ¿Qué importancia debe tener la relación entre el perfil de ingreso y el de egreso en la valoración de los resultados de un título?
5. ¿Qué aporta a un título la inclusión de prácticas? Deben considerarse en todos los títulos? Por qué?
6. ¿Cómo debe ser el modelo de gestión de un título?
7. ¿Quiénes deben ser los colectivos implicados en un título? ¿Qué lugar debe ocupar la satisfacción de estos colectivos en la toma de decisiones del mismo?
8. ¿Cuáles deben ser los criterios que marquen la suficiencia y adecuación del personal académico que imparte docencia en un título? Deben ser los mismos para la docencia en grado y en posgrado?

9. Con qué descriptores caracterizaría la infraestructura y los recursos con los que debe contar un título para su adecuado desarrollo.
10. Cuáles son desde su perspectiva los aspectos más relacionados y que garantizan la sostenibilidad de un título.
11. ¿Qué información debe hacer pública una universidad respecto a un título? ¿A quién debe servir la información que sobre un título debe hacer pública una universidad?
12. A la luz de todo lo expuesto hasta ahora, indique (de manera resumida) cuáles deberían ser los criterios de calidad de los títulos de una universidad.

Delphi II

Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Tenga en cuenta que:

1= Totalmente en desacuerdo; 2=Bastante en desacuerdo; 3=De acuerdo; 4= Bastante de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo

Ud. debe tildar una alternativa en cada

pregunta. Gracias!!!!

Dra. María Teresa Pozo Llorente (Directora Tesis UGR)

LOS PROCESOS EVALUATIVOS (EVALUACIÓN INSTITUCIONAL)	Respuesta				
	1	2	3	4	5
1. Proporcionan a la institución datos concretos, calificados y sistemáticos que permite visualizar cómo funciona la institución					
2. Importan beneficios en términos de cultura organizacional al realizar planificaciones de manera más racional y eficiente					
3. Son instancias para repensarse, interpelarse y fomentar procesos participativos y transparentes.					
4. La implementación de los procesos evaluativos será una realidad cuando haya leyes que obliguen a las universidades a su establecimiento.					
5. Permiten la autoevaluación y control del servicio que brinda la Universidad.					
6. Orientan las ofertas académicas de acuerdo a las demandas del contexto.					
7. Los procesos evaluativos en las universidades solo aportan tarea burocrática					
8. la evaluación institucional es un proceso superficial que no genera beneficios					
9. Los procesos evaluativos en las universidades no sirven para nada					

10. Los procesos evaluativos en las universidades deben ser asumidos desde una agencia externa. A modo de Auditoría					
11. Los procesos evaluativos en las universidades deben desarrollarse solo desde la propia universidad (evaluación interna)					
12. Los procesos evaluativos en las universidades deben ser mixtos; es decir contemplar una fase de autoevaluación y otra de evaluación externa.					
13. La finalidad de la evaluación en la universidad es el control					
14. La finalidad de la evaluación en la universidad es la mejora					
15. La finalidad de la evaluación en la universidad es la sanción					
EL PLAN DE ESTUDIOS					
16. En su diseño debe indicarse el compromiso de la universidad con los resultados académicos que espera alcanzar.					
17. Su diseño debe tener en cuenta más la práctica profesional que el avance de las disciplinas que lo integran.					
18. En su diseño se debe tener en cuenta la dimensión nacional e internacional					
19. Debe incorporar los sistemas de evaluación a emplear en los distintos espacios curriculares.					
20. La estructura de un plan de estudios debe ser muy cerrada para asegurar que el desarrollo de las enseñanzas no depende del docente que las imparta.					
21. Su diseño toma como referente dar oportunidad al estudiante en tareas de Docencia, Investigación, Extensión/Desarrollo Tecnológico					
22. Aporta un equilibrio en la cantidad de espacios curriculares: asignaturas, talleres, seminarios, prácticas, materias optativas, sistemas de tutorías para los estudiantes					

23. En su diseño se debe contemplar un sistema para su seguimiento y evaluación					
24. Uno de sus aspectos más destacados es la definición de competencias y objetivos.					
LA PRÁCTICA PROFESIONAL:					
25. Permite corroborar, aportar, “cerrar” lo aprendido					
26. Todos los títulos deben contemplar prácticas externas					
27. Ubican al futuro egresado en su ambiente natural de trabajo					
28. Concede a los estudiantes transitar una experiencia propia guiada					
29. Tiende a un ejercicio profesional más responsable					
GESTIÓN DE TÍTULOS					
30. Las universidades cuentan con referentes / orientaciones externas para la evaluación y gestión de la calidad de los títulos					
31. La gestión de los títulos le permite a la universidad contar con un sistema interno que considere: el profesorado (normativas de concursos abiertos y públicos), los estudiantes (acceso, matrícula, procedencia), los egresados (seguimiento, etc.)					
32. La gestión de los títulos debe estar basada en una estructura encargada de la gestión de la calidad, seguimiento y evaluación de los títulos reconocidos y regulada (Comisión Curricular, Grupo de Expertos, Dirección de Departamento, etc.)					
33. La gestión de los títulos debe estar basada en unos procedimientos que contemplen el responsable y el proceso a seguir para la recogida, análisis de la información y toma de decisiones					
34. La gestión de los títulos debe darse a una empresa externa					

ANEXO 6: Cuestionario de percepción criterios de calidad (CPCC) (Fase III)

Cuestionario CPCC a estudiantes

Estimado estudiante: le pedimos tome unos minutos para responder este cuestionario, que consta de dos partes claramente diferenciadas; una primera, con sus datos personales y, una segunda parte, donde solicitamos indique grado de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas a los procesos evaluativos de la Universidad.

Muchas Gracias por su colaboración

Dra. María Teresa Pozo Llorente (Directora Tesis UGR)

Catalina Lobo (Doctoranda UGR)

Primera Parte

1. Usted es estudiante de la carrera.....

2. Curso.....

3. Sexo:

a) Hombre

b) Mujer

4. Edad:.....

Segunda Parte

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Tenga en cuenta que:

1. =totalmente en desacuerdo 2. = bastante en desacuerdo 3. = de acuerdo 4. = bastante de acuerdo 5. = totalmente de acuerdo y 6 = no sabe/no contesta

Debe elegir sólo una alternativa por cada respuesta.

LOS PROCESOS EVALUATIVOS	RESPUESTAS				
Respecto a la evaluación institucional	1	2	3	4	5
1. Conozco el plan Estratégico de la Universidad.					
2. La información de la Universidad en la página web es accesible y actualizada.					
3. Me resulta útil la información sobre la carrera que figura en la página web					
4. Conozco la política de calidad de la Universidad y de mi Facultad.					
5. Participo en diferentes actividades que organiza mi Facultad sobre evaluación y calidad universitaria					
6. Colaboro en las tareas de difusión y promoción de carreras que realiza la Facultad al medio local.					
Respecto al Plan de Estudio					
7. Existe información pública disponible de las características curriculares: contenidos, tiempo de duración de la carrera, incumbencias profesionales del título.					
8. Conozco los convenios nacionales e internacionales para estudiantes que contribuyen al crecimiento profesional.					
9. Recibí información acerca del rol de los Consejos Profesionales.					
10. Participo en talleres reflexivos sobre las problemáticas más comunes del plan de estudio.					
Respecto al asesoramiento y apoyo a los estudiantes					
11. Conozco las normativas administrativas de mi carrera (normas de admisión, de matrícula, de exámenes, etc.)					
12. Conozco el alcance de las tutorías que oferta la Facultad.					
13. Los estudiantes tienen asignados un tutor que acompañan su recorrido estudiantil					
14. Me siento asesorado en las cuestiones académicas de mi carrera					
15. Me siento asesorado en las cuestiones administrativas de mi carrera					
16. Elaboro junto al Tutor los objetivos educativos a lograr en el año académico de acuerdo a mis necesidades educativas.					
17. Los estudiantes participamos en la vida universitaria tomando decisiones de interés a los objetivos formativos de la carrera.					
Respecto a la calidad de la docencia					
18. Los docentes en sus clases presentan diferentes estrategias didácticas.					
19. Los docentes crean vínculos pedagógicos desde un aprendizaje autónomo.					
20. Los docentes saben trabajar en equipo y realizan propuestas pedagógicas innovadoras.					
21. Los docentes despiertan estímulos reflexivos para autoevaluar las cátedras.					

Respecto a los servicios e infraestructuras						
22. Los servicios administrativos son los adecuados para el funcionamiento de la institución universitaria.						
23. Cuenta con servicio de apoyo administrativo para los estudiantes.						
24. Existen servicios de apoyo pedagógico a los estudiantes.						
25. La idoneidad de las infraestructuras es una cuestión prioritaria que la Facultad le presta especial atención.						
26. La Facultad asegura la suficiencia y adecuación de espacios para el desarrollo de actividades (aulas, laboratorios, espacios administrativos, de recreación, etc.)						
27. Las instalaciones del edificio son seguras y adecuadas.						
28. Cuenta con acceso al equipamiento informático, multimedia.						
29. La Universidad y/o Facultad aseguran el acceso de los estudiantes a las bases de datos documentales y resto de servicios de la Biblioteca.						
PRÁCTICA PROFESIONAL						
30. Las prácticas constituyen un referente profesional básico para el futuro desempeño profesional						
31. La formación práctica está supervisada por un equipo de profesionales integrado por docentes, representantes de los colegios profesionales, empresas,						
32. En las prácticas profesionales curriculares los estudiantes abordan competencias procedimentales para resolver situaciones futuras de sus						
33. La Universidad y/o la Facultad informan sobre los convenios y acuerdos establecidos con el tejido profesional para la realización de prácticas curriculares.						
34. La Universidad y/o la Facultad facilitan la realización de prácticas profesionales curriculares fuera del contexto local y nacional aportando una						
GESTIÓN DE TÍTULO						
35. En la gestión política, académica y administrativa de un título deben estar presentes todos los colectivos implicados en el mismo.						
36. La Universidad y/o la Facultad aseguran la coordinación entre la gestión administrativa y académica.						
37. La Universidad ha creado servicios especializados para la gestión de datos e indicadores						
38. Existen unos criterios y procedimientos para la toma de decisiones consensuadas en base al análisis de la información						
39. La gestión de títulos debe estar basada en una estructura encargada de la gestión de la calidad, seguimiento y evaluación de los títulos reconocida y						

Cuestionario a Docentes, Administrativos y Gestores

Estimado colaborador/a: le pedimos tome unos minutos para responder este cuestionario, que consta de dos partes claramente diferenciadas; una primera, con sus datos personales y, una segunda parte, donde solicitamos indique grado de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas a los procesos evaluativos de la Universidad.

Muchas Gracias por su colaboración

Dra. María Teresa Pozo Llorente (Directora Tesis UGR)

Catalina Lobo (Doctoranda UGR)

Primera Parte

1. Usted es:

a) Miembro del equipo

directivo

b) Docente

c) No Docente

d) otros

(indicar).....

2. Sexo:

a) Hombre

b) Mujer

3. Edad:.....

4. Años de experiencia en el cargo que ocupa.....

5. Experiencia en procesos de gestión de la calidad en Educación Superior.....

6. Última formación académica alcanzada:.....

Segunda Parte

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Tenga en cuenta que:

1. =totalmente en desacuerdo 2. = bastante en desacuerdo 3. = de acuerdo 4. =

bastante de acuerdo 5. = totalmente de acuerdo y 6 = no sabe/no contesta

Debe elegir sólo una alternativa por cada respuesta:

LOS PROCESOS EVALUATIVOS	RESPUESTAS				
	1	2	3	4	5
Evaluación Institucional					
1. Existe un plan estratégico para los distintos sectores que integran la universidad					
2. El plan estratégico define los canales de comunicación con los distintos estamentos universitarios					
3. La Universidad cuenta con información accesible y actualizada en su página web					
4. La Universidad tiene definida una política de calidad, su difusión y accesibilidad para todos sus usuarios.					
5. La Universidad informa sobre la pertinencia de la oferta institucional a la comunidad local					
6. Cuenta con un sistema de información ágil y seguro que supera los datos fragmentarios y la dispersión de los mismos.					
7. Se planifica la evaluación con indicadores consensuados por los diferentes sectores universitarios.					
8. Existen instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito de valoración.					
9. La recogida de datos de las evaluaciones constituyen la base de una tarea reflexiva a cargo de los distintos colectivos universitarios.					
10. Informa a la sociedad sobre las revisiones y fiscalizaciones externas de los procesos evaluativos llevados a cabo en las universidades.					
PLAN DE ESTUDIO					
Respecto al diseño curricular					
11. Existe información pública disponible de características curriculares: contenidos, tiempo de duración de la carrera, incumbencias profesionales del título.					
12. Informa a los docentes y estudiantes de los convenios nacionales e internacionales que contribuyen al desarrollo curricular de las ofertas académicas.					
13. Optimiza la consulta a los Consejos Profesionales de los emergentes cotidianos en las profesiones.					
14. Realiza revisión periódica del plan de estudios con el aporte de sus implicados					
15. El Consejo Curricular trata permanente las problemáticas relacionadas al plan de estudio y genera consenso con los implicados.					
Respecto a los estudiantes					
16. Existencia y difusión pública de unas normativas ADMINISTRATIVAS claras (normas de admisión, de matrícula, de exámenes, etc.)					
17. Cuentan con procedimientos de seguimiento de la trayectoria formativa de los estudiantes.					
18. Existen unos criterios consensuados para la organización de tutorías.					
19. El tutor realiza un seguimiento pormenorizado en la trayectoria estudiantil.					
20. Tiene establecido un seguimiento y monitoreo permanente de sus egresados					
Respecto a los docentes					

21. Las estrategias didácticas son variadas y diversas en relación con las competencias que se esperan alcanzar.					
22. Se han establecidos planes de mejora con respecto a la formación e innovación docente.					
23. Sabe trabajar en equipo y realizar propuestas pedagógicas innovadoras.					
24. Está comprometido con el proyecto institucional.					
Respecto a los servicios					
25. Los servicios administrativos son los adecuados para el funcionamiento de la institución universitaria.					
26. Existencia de una estructura administrativa clara y capacitada					
27. Cuenta con servicio de apoyo administrativo para los estudiantes.					
28. Brinda servicio de apoyo pedagógico a los estudiantes.					
29. Cuenta con suficiencia y adecuación de espacios para el desarrollo de actividades (aulas, laboratorios, espacios administrativos, de recreación, etc.)					
30. Cuenta con acceso al equipamiento informático, multimedia.					
31. Los estudiantes pueden acceder a bibliografía y material de estudio (en papel y digital).					
PRÁCTICA PROFESIONAL					
32. La práctica debe estar supervisada por un equipo de profesionales integrado por docentes, representantes de los colegios profesionales, empresas, etc.					
33. Las prácticas deben trabajar con habilidades procedimentales para resolver situaciones profesionales.					
334. Las prácticas deben ser incluidas en todas las titulaciones porque todos los profesionales están al servicio de la comunidad.					
35. Las prácticas son una herramienta necesaria para el desempeño profesional.					
36. La intensidad de la formación práctica está en la resolución de problemas emergentes.					
37. Los estudiantes deberían contar con un período de práctica profesional como un modo de ejercer su futura profesión.					
GESTIÓN DE TÍTULO					
38. Debería crearse una estructura que asegure la participación de los administrativos en el desarrollo de un título.					
39. Coordinación entre la gestión administrativa y académica.					
40. La gestión de títulos le permite a la Universidad contar con un sistema interno que considere: el profesorado (normativas de concursos abiertos y públicos), los estudiantes (acceso, matrícula, procedencia), los egresados (seguimiento, monitoreo)					
41. La gestión de títulos debe estar basada en una estructura encargada de la gestión de la calidad, seguimiento y evaluación de los títulos reconocida y					

regulada (Comisión Curricular, Grupo de Expertos, Dirección de Departamento, etc.)					
42. La gestión de los títulos debe estar basada en unos procedimientos que contemplen el responsable y el proceso a seguir para la recogida, análisis de la información y toma de decisiones.					

Nota de Refuerzo

San Fernando del Valle de Catamarca, 22 de febrero de 2016.

Estimado:

Catalina Lobo, Doctoranda de la Universidad de Granada, España junto a la Directora de Tesis Doctoral: Dra. María Teresa Pozo Llorente, tienen el agrado de recordarles que la sesión para dialogar juntos a otros pares se desarrollará el día **01 de Marzo a desde las 19,00 a 20,30 horas** en la Sala de Profesores de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas. Allí abordaremos el tema de evaluación de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la UNCa.

Asistir a la sesión programada me permitirá abordar otra faceta del objeto de investigación de la Tesis Doctoral y busco a partir del aporte valioso de Ud. continuar con la aplicación de un cuestionario en escala, que será aplicado en una comunidad más amplia a nivel Nacional. De allí que su asistencia, opinión, inquietud, duda y cualquier otro motivo servirá de insumo para observar el objeto de estudio desde otra dimensión.

También al finalizar la sesión se le aplicará un cuestionario que deberá contestar en forma individual teniendo en cuenta lo abordado en la sesión grupal. Esto le demandará entre 5 a 10 minutos. Le recordamos que su participación es valiosa para la investigación que estamos llevando a cabo.

Muchas gracias por la aptitud de apertura y comunicación.

Dra. María Teresa Pozo Llorente (Directora Tesis UGR)

Catalina Lobo (Doctoranda UGR)

Presentación e Inicio del GD

Buenas tardes: en primer lugar, deseo agradecerles la presencia de todos, me siento halagada porque desde el primer contacto han demostrado mucha predisposición para participar.

Como les dije el propósito de esta reunión está relacionada con la investigación que estamos desarrollando en la Universidad de Granada, España y cuyo objeto de investigación es la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas.

En esta oportunidad llevaremos a cabo una técnica metodológica, que se denomina **grupo de discusión**, donde Uds. son nuestros convocados e invitados por un moderador para recoger la opinión sobre un tema. Partimos de la idea, que los presentes son usuarios de la educación universitaria, saben de qué hablaremos porque transitan o transitaron de manera permanente la universidad y, desde ese lugar, el tema de hoy es la **evaluación institucional**.

Quizás se pregunten por qué no hemos realizado un procedimiento más usado en las investigaciones, como lo son las encuestas. Porque las preguntas de antemano dirigidas por el encuestador no nos parecían oportunas, buscamos opiniones, puntos de vistas. No respuestas a interrogantes donde deban expresar en una escala de alternativas. Desde este lugar, no hay respuestas más importantes que otras. Todas las que se pongan en juego acá nos interesan. **Todas**, en su conjunto.

La diferencia con las encuestas es que las preguntas que realizaremos no se contestan fácilmente, sino que se construyen en grupos más amplio, como éste.

Otra característica que tuvimos en cuenta es que Uds. como invitados a esta mesa tienen distintos perfiles: personal de gestión, docentes, administrativos, egresados y alumnos avanzados de esta facultad. Por otro lado, también participan otros actores como empleadores, profesores y alumnos de una Facultad que no ha pasado por procesos de acreditación.

Todos los invitados conocen cómo se dan los procesos de evaluación institucional, ese es nuestro tema. Lo que buscamos es de manera informal dar respuestas a preguntas que pondremos a consideración de los presentes. Tengo algo más para decirles, en la mesa figuran sus nombres personalizados. Deseo que los busquen y se los coloquen de manera visible así personalizamos la conversación como lo hacemos habitualmente.

También debo pedirles permiso para contar con **grabadora** de voz y cámara fotográfica. Como es una técnica de investigación necesitamos los registros de los discursos que acá se produzcan y no podría tomar notas a medida que se produzcan las conversaciones porque la dinámica que tiene esta estrategia. Seguramente acá se reproducirá esa agilidad.

Bueno, ya estamos preparados para dar inicio y la primera pregunta que pondremos a consideración de todos es:

- ¿En qué medida la universidad está preparada para afrontar los procesos evaluativos?

Cualquiera de Uds. puede romper el hielo y dar su opinión y a partir de ahora nos iniciamos en un diálogo abierto, ameno, que va a durar hasta aproximadamente hasta las **20,30 horas**.

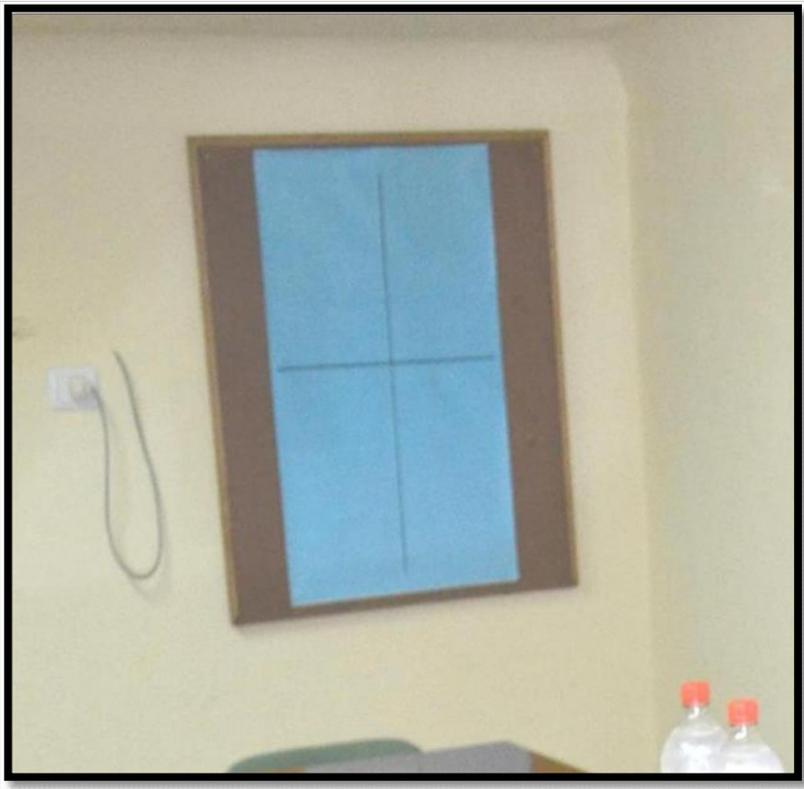
MODELO TARJETAS CON LOS NOMBRES

Foto IV
Tarjeta Nombres



MODELO MATRIZ DAFO

Foto V
Matriz DAFO en la Pizarra Sala



Carta invitación a los participantes Delphi

Estimado Colega: nos ponemos en contacto con Ud. porque estamos realizando una ronda de consulta sobre los procesos de la **evaluación y acreditación** que forma parte de mi Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España.

En primer lugar, deseamos conocer si Ud. está dispuesto a **participar** de la consulta, que para su información el primer cuestionario contiene preguntas abiertas. Una vez analizadas las respuestas se realizará una **segunda consulta** en un cuestionario escalar y de rápida cumplimentación, en el que le solicitamos su grado de acuerdo con unas afirmaciones. Si se alcanza acuerdo y consenso en la segunda ronda el proceso habrá culminado; de no ser así realizaríamos una tercera y última ronda de consulta.

Le solicitamos colaboración una vez que haya decidido participar en el proceso completo, su opinión es muy valiosa en este estudio.

Agradecemos profundamente su respuesta por un sí o no, de modo de avanzar en esta etapa. Saludamos a Ud. y quedamos a la espera de su respuesta.

Dra. María Teresa Pozo Llorente (Directora Tesis UGR)

Catalina Lobo (Doctoranda UGR)