



Enero 2008

## La calidad en el contexto universitario

**Dra. Milagros Cong Hermida**

Directora Centro Estudio del Turismo.  
Facultad de Ciencias Económicas.  
Universidad de Ciego de Avila. Cuba

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

**Cong Hermida, M.:** *La calidad en el contexto universitario*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, enero 2008. [www.eumed.net/rev/cccss](http://www.eumed.net/rev/cccss)

---

*Dado que la evaluación está inexorablemente unida a la calidad, ambos conceptos se relacionan de forma inseparable en el comportamiento y los juicios de valor de las personas. Los agentes de cambio educativo podrán encontrar en las respuestas de por qué se puede o no introducir los nuevos conceptos de calidad en la educación*

**Buendía, L y López, R (1999)**

## **1. ANTECEDENTES DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA.**

En los momentos actuales el término calidad, es usado en todos los campos de la vida moderna; vinculándose a los sectores de economías nacionales e internacionales. Trasladando éste al campo de la educación, como fenómeno que abarca el complejo mundo de lo social, por diferentes que sean los contextos, es que alcanza un carácter especial, el estudio de la calidad.

Las instituciones educativas, por su contenido, conducen la formación humanística y el desarrollo profesional del capital humano, que necesita cualquier país, reflexionando hacia esas premisas es que le concedemos tal importancia a la calidad en instituciones universitarias

Existe una diversidad de conceptos sobre calidad y en este ir y venir de concepciones sobre la misma, hoy se han acumulado diferentes tendencias e interpretaciones en el ámbito de la educación superior.

Para definir calidad en éste ámbito, hay que remitirse a los diferentes enfoques teóricos (George, 1992; Astín, 1985 en Buendía y García, 2001): a) La calidad como prestigio, hace referencia a la reputación académica de las instituciones educativas, b) calidad en función de los recursos, considerando instituciones universitarias de calidad aquellas que cuentan con recursos y medios superiores a los habituales, c) calidad como resultado; desde este enfoque una institución universitaria es exitosa en función del éxito de sus egresados, d) calidad como cambio (valor añadido), en este enfoque el valor está dado a la incidencia de la institución sobre el cambio de conducta de los alumnos, de esta forma una institución con estas características es una institución de calidad, e) Desde este enfoque la calidad de las instituciones universitarias es

valorada en función de lo que se enseña en ellas, de su nivel docente, de su currículum, de su sistema pedagógico y del clima institucional.

No obstante como señala Mora (1991: 35) en Buendía y García (2001) *“no se ha resuelto el problema del enfoque óptimo de la calidad, la búsqueda de la calidad a través de medidas como las indicadas tiene poco que ver con la mejora del sistema como un todo y con la calidad del programa educativo. Sin embargo, todas ellas juntas, debidamente ponderadas, sí deben dar una cierta idea de la calidad de una institución”*.

En este sentido, afirma Tejedor (1997: 413): *“parece obvio que una institución universitaria sólo puede alcanzar un razonable nivel de calidad cuando los elementos humanos, financieros y físicos, la enseñanza y la investigación, la organización y la dirección, sean los apropiados para los fines que la institución persigue”*.

Según Buendía y García (2001), de alguna manera todos participan en considerar, una institución universitaria de calidad cuando es pertinente, eficiente y eficaz.

*La pertinencia* podría definirse como la congruencia entre las expectativas del contexto y la oferta institucional (dimensión externa) y la congruencia entre la plataforma teleológica de la institución y los recursos y procedimientos que se arbitren para la consecución de aquellos (Villarroel, 1999).

*La eficiencia* se puede definir (Cohen y Franco, 1992) como una optimización de los recursos en el logro de las metas.

*La eficacia* se refiere a la consecución de los objetivos y metas. Sin embargo como señala Villarroel (1999) cierta bibliografía especializada (Cohen y Franco, 1992) suelen diferenciar entre efectividad y eficacia. La primera abarcaría el logro de objetivos y metas en el ámbito institucional. La eficacia aludiría más bien a la repercusión que logra la institución con sus productos.

Si así se considera la calidad universitaria, la evaluación institucional estaría dirigida a evaluar la pertinencia, eficiencia y eficacia de dicha institución.

La mayoría de los autores entienden que la evaluación de la calidad de una universidad sólo es posible hacerla globalmente, atendiendo a dichos conceptos y recogiendo tanto los inputs, los outputs y sobre todo los procesos que en ella se desarrollan (Buendía y García, 2001).

El proceso para dicha evaluación, tal y como se está llevando a cabo en Europa, se articula en dos grandes fases: Autoevaluación y Evaluación externa. De esta manera el proceso es regulado por la propia institución y a su vez la revisión interna adquiere credibilidad cuando es contrastada por agentes externos.

En este sentido, y como expondremos en el capítulo siguiente, la evaluación institucional permite dar respuesta, en principio, a dos tipos de requerimientos: por una parte, es un instrumento básico para la mejora interna de los niveles de calidad de la universidad; por otro lado, facilita la rendición de cuentas y el análisis de la adecuación de los servicios que prestan las universidades a las necesidades y demandas de la sociedad (Jofre y Vilalta, 1998 en Buendía y García, 2001).

## **2. MODELOS DE CALIDAD**

Muchos trabajos hoy representan el esfuerzo de investigaciones en este campo sin todavía haberse dicho la última palabra, aunque un acuerdo bastante generalizado es el de establecer modelos de evaluación acorde a las condiciones de los contextos. Y en este esfuerzo se han puesto en práctica algunos modelos de calidad en instituciones universitarias y no universitarias, a continuación se describen algunos de ellos.

### **2.1. MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN:**

Este modelo es normativo, el concepto que prima es el de la autoevaluación; el cual evalúa la gestión de la organización educativa usando como guía los criterios del modelo. La máxima del mismo está en la premisa (MEC, 1997):

La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

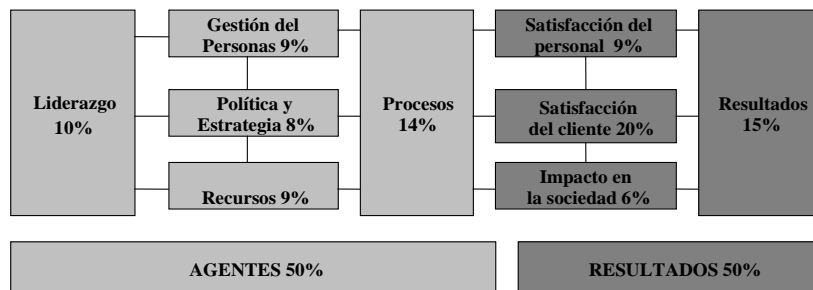
Tiene nueve criterios, los que son, a la vez, de gestión y de autoevaluación de la gestión y se agrupan en dos categorías:

- Los criterios agentes: que reflejan el cómo de la gestión y
- Los criterios resultados que permiten conocer y valorar lo que obtiene la institución como efecto de su actividad.

Se identifica una serie de características en los elementos clave de los centros y propone que se comparen con ellos. Al mismo tiempo se analizan las áreas de mejoras y las fortalezas de la institución. Para mayor incentivo presenta un sistema de puntuación, que facilita la comparación interna en períodos sucesivos y, también con otras organizaciones. Combina de forma ponderada el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados.

De acuerdo a este enfoque, la efectividad de la labor docente de un profesor no es independiente de la consideración que de él posean sus compañeros y la dirección; la eficiencia del aprendizaje de los alumnos está condicionada por el clima escolar de que goce la institución de educación; ambas circunstancias están afectadas por el liderazgo de la dirección y por la eficacia de la acción directiva y éstos, a su vez, son estimulados por los buenos resultados y por el reconocimiento y apoyo de la comunidad educativa. De ahí la necesidad de situar las acciones de mejora de la calidad en una perspectiva de gestión suficientemente amplia. Pero, además, la aplicación del modelo va asociada a la implementación de un proceso de autoevaluación que permite valorar el progreso de la organización y establecer planes de mejora (MEC, 1997).

En España, este modelo está siendo utilizado por los centros educativos como herramienta de autoevaluación, a partir de la adaptación que el MEC (1997) ha realizada junto con el Club gestor de la calidad. El modelo está compuesto por nueve criterios, agrupados en dos bloques.



En la actualidad se ha sustituido el término de *calidad* por el de *excelencia en la gestión*, entendida como un método de gestión que asegura la calidad de los productos, que incluye la satisfacción del cliente, la gestión de los procesos y la gestión de los recursos de forma sostenible y respetuosa con el medio ambiente. Esto ha llevado a un cambio en la terminología del *Modelo de Fundación Europea par la Gestión de Calidad (1997)* denominándose *Modelo Europeo de Excelencia (2001)* y a un reajuste de los criterios.



Como podemos comprobar, el modelo descrito procede del mundo empresarial, por lo que cabría preguntarse, siguiendo a MARCHESI Y MARTÍN

(1998), *¿quiere esto decir que los modelos de gestión de calidad deben mantenerse al margen de los sistemas de organización de las escuelas?, ¿cuál sería entonces el marco de referencia adecuado?*

*Según BOLAM (1993) en MARCHESI Y MARTÍN (1998), la gestión basada en las escuelas no está necesariamente vinculada con la introducción de las leyes del mercado en la educación. Si tenemos en cuenta que una educación de calidad para todos los alumnos/as necesita buenos y eficaces sistemas de organización y de gestión, merece la pena investigar en las escuelas muchas de las técnicas que proceden de la organización industrial.*

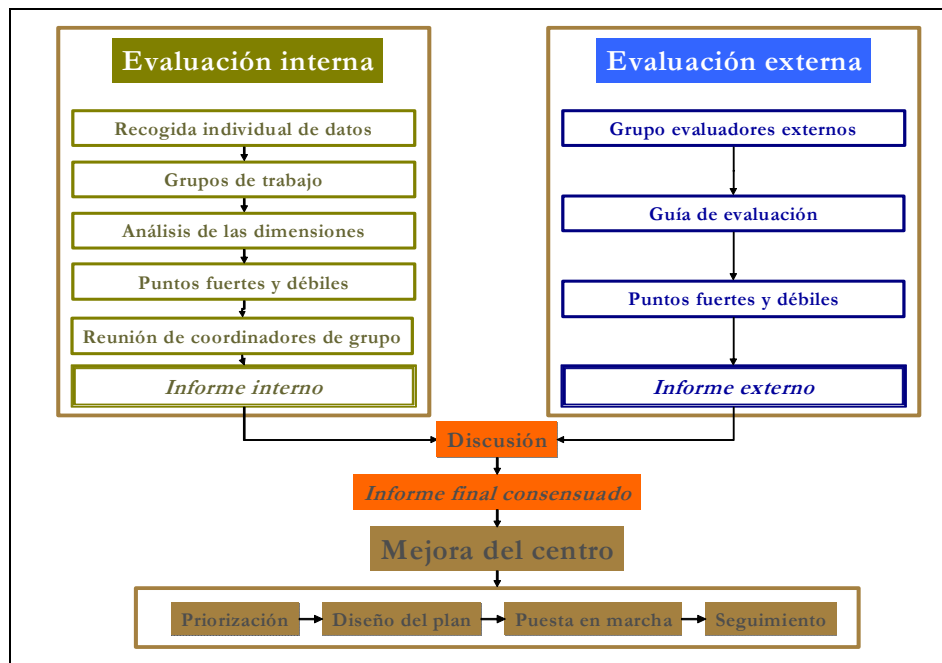


## **2.2. MODELO REFLEXIVO DE CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS**

Si tenemos en cuenta que la evaluación de centros debe ser contextualizada, las investigaciones realizadas con centros educativos, (García, Buendía, Hidalgo, 2005), (Buendía, Hidalgo, García, González, y López, 2001) han llevado a un grupo de profesores universitarios a realizar un ajuste del modelo EFQM. Tras varios estudios de validación de contenido a través del juicio de expertos externos y tras un análisis factorial proponen el modelo MORECA (López, García e Hidalgo, 2006).

El **modelo reflexivo de evaluación de la calidad**, denominado MORECA, se aplica a centros educativos no universitarios. Es un proceso que se inicia con la intención de mejorar la calidad de un centro educativo. Esto implica la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el análisis y reflexión de todos aquellos aspectos inherentes a la vida del centro (documentos del centro, dinamización del equipo directivo, funcionamiento del centro y proceso de enseñanza-aprendizaje) para la posterior discusión, de manera grupal, y elaboración de autoinformes. Esta visión se complementa con la elaboración de un informe externo elaborado por agentes colaboradores. A través de estos procesos se priorizarán los puntos débiles que requieran más urgentemente de un plan de mejora, estableciendo una comisión de seguimiento de dicho plan para, de esta manera, permitir al centro instaurar la cultura evaluativa en el mismo y así, conseguir la mejora continua.

El modelo queda representado de la siguiente manera:



Plantean un modelo reflexivo de evaluación de la calidad de instituciones educativas en el que se alternan diversos mecanismos que suponen un real conocimiento del proceso de enseñanza contextualizándolo en el entorno específico del centro.

### Evaluación interna

Fase abierta en la que se destaca el trabajo grupal participativo como medio de intercambiar opiniones y poner de manifiesto una realidad en la que cobra especial importancia la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Las diversas dimensiones que se han establecido en el instrumento son respondidas de manera individual por todas aquellas personas que se han implicado en el proceso de mejora del centro, ya sean padres, alumnos o profesorado, cada uno con un cuestionario específico a su papel en el centro.

Los resultados obtenidos en los cuestionarios se presentarán, por medio de los estadísticos correspondientes, para que sirvan como primera aproximación a los aspectos más destacables del centro, positiva o negativamente. No se pretende juzgar al centro a partir de unas estadísticas, ésta sólo sirve de base para focalizar la discusión y explicar el porqué de los datos que se han obtenido.

Se establecerán grupos de trabajo que, una vez revisados individualmente los datos, comenzarán a reflexionar sobre los diversos aspectos que aborda el cuestionario. Se pretende que el grupo elabore por consenso un informe en el que se reflejará como ven ellos como grupo ese aspecto en concreto, destacando finalmente los elementos esenciales que definen su centro a partir de puntos fuertes y puntos débiles o de mejora.

Todas las dimensiones serán trabajadas por la totalidad de los grupos que se hayan constituido en distintas sesiones en las que se llegarán a una serie de conclusiones. La diversidad de posicionamientos alcanzados entre los grupo deberán consensuarse, en una puesta en común entre los coordinadores de los grupos, en un informe final de la evaluación interna.

### **Evaluación externa**

El proceso de evaluación externa será complementario al de evaluación interna. Los evaluadores externos, personas ajenas al centro, visitarán el centro y a través de entrevista, análisis de documentos... llevarán a cabo su informe. Puesto que se pretende poder contrastar la información de la evaluación interna con la evaluación externa, el equipo de evaluadores externos tendrá a su disposición una guía de evaluación que permita recoger información de las dimensiones analizadas desde la perspectiva interna, así como los resultados obtenidos de los cuestionarios cumplimentados por los distintos miembros de la comunidad educativa.

## **Informes**

Es esencial en el modelo poner de manifiesto cómo es el centro, de la manera que más se ajuste a la realidad. Esta visión global se consigue consensuando las conclusiones obtenidas de las evaluaciones tanto internas como externas. Se generan, por tanto, los siguientes informes: informe interno, informe externo y el informe final consensuado.

## **Plan de mejora**

La mejora implica introducir mecanismos de cambio. Si no se establece un plan de mejora, todo el proceso no tendría sentido. Es necesario poner en marcha acciones que lleven al centro a mejorar su calidad. Para ello en primer lugar habrá que priorizar aquellas áreas que han resultado potencialmente mejorables tras la revisión del centro. El siguiente paso consistirá en diseñar tantos planes como se consideren necesarios, teniendo en cuenta su factibilidad. En el diseño del plan se establecerán claramente quienes son los agentes implicados, el coste, la temporalización... Una vez diseñado el plan el siguiente paso consiste en su puesta en marcha, aspecto este que debe implicar al mayor número de personas posibles y que puede ser simultánea con otros. Es esencial el seguimiento y evaluación de cada uno de los planes para determinar posibles cambios que faciliten su consecución.

## **2.3. MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

De acuerdo a este modelo se pueden identificar dos dimensiones de la evaluación de la calidad: una absoluta, descriptiva, y otra relacional-explicativa.

La dimensión absoluta, descriptiva: es aquella cuyos juicios de valor se expresan sobre cualquiera de los componentes de los insumos, procesos, resultados o productos de manera aislada. Sin embargo, la contribución más importante que la evaluación puede hacer a la calidad de la educación es aquella que tiene como propósito determinar su relevancia, eficacia, efectividad, congruencia y eficiencia, que son las dimensiones explicativas-relacionales de la calidad.

En este modelo la relevancia, es concebida como la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales, ya sea para la solución de problemas prácticos o de carácter de conocimiento científico o tecnológico. Esta dimensión destaca el vínculo entre los fines educacionales propuestos por la institución y los problemas sociales y/o académicos. De manera que la relevancia tiene en cuenta en primer lugar los objetivos como metas, que deben alcanzarse y en segundo lugar para quien están diseñados dichos objetivos. A partir de estas premisas estaremos hablando de una evaluación de tipo holístico.

La dimensión de eficacia se entiende como el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados, y responde a la pregunta de si una institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender. Permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados. Así, una institución será de buena calidad si sus estudiantes y egresados demuestran los niveles de aprendizaje de contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores establecidos.

La dimensión de efectividad o validez educativa de una institución se refiere al grado en que los procesos educativos en el aula contribuyen al logro de sus resultados y productos. Esto es, tal dimensión establece una relación entre procesos, resultados y productos que finalmente llegan a la sociedad. En dicha dimensión se incluyen también los procesos de apoyo al estudiante como

elementos que contribuyen al logro de resultados: tutorías, asesorías, programas de mejoramiento de hábitos de estudio, etc.

Sobre la eficiencia, el modelo considera que una institución será eficiente si los recursos y procesos que emplea son utilizados apropiadamente y éstos cumplen su función. Esta dimensión tiene un doble propósito:

- está interesada en relacionar el uso apropiado de los recursos en el desarrollo de los procesos.
- por otro, permite establecer una vinculación entre los procesos seguidos y los resultados alcanzados.

El propósito explicativo de la segunda función se basa en la concepción que una institución será eficiente cuando la proporción entre los estudiantes que ingresan y los que egresan es apropiada, o cuando se encuentra una buena relación entre el número de profesores y la cantidad de proyectos de investigación o cuando el tiempo y las etapas en el proceso administrativo para la admisión a la universidad es adecuado.

En cuanto a la congruencia, una institución será de buena calidad si existe correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos. Deberá por tanto existir congruencia, por ejemplo, entre las características de los estudiantes que ingresan, los recursos físicos con que se cuenta o que se adquieren, las políticas institucionales, las acciones abiertas o encubiertas de los participantes en el proceso educativo, etc., y los propósitos y objetivos propuestos.

Las propuestas de este modelo se corresponden con los intereses que desde nuestra concepción deben tener en cuenta los directivos de una institución

de Educación Superior, sobre todo en los elementos que relaciona la congruencia en la institución.

#### **2.4. MODELO DE CALIDAD UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DEL ROSARIO, EN ARGENTINA.**

Supone un enfoque sistémico de la educación superior, la calidad supone una relación de coherencia entre cada uno de los componentes del sistema. En unos casos, esta relación de coherencia o incoherencia será evidente, dada la proximidad estructural y/o funcional entre los componentes relacionados

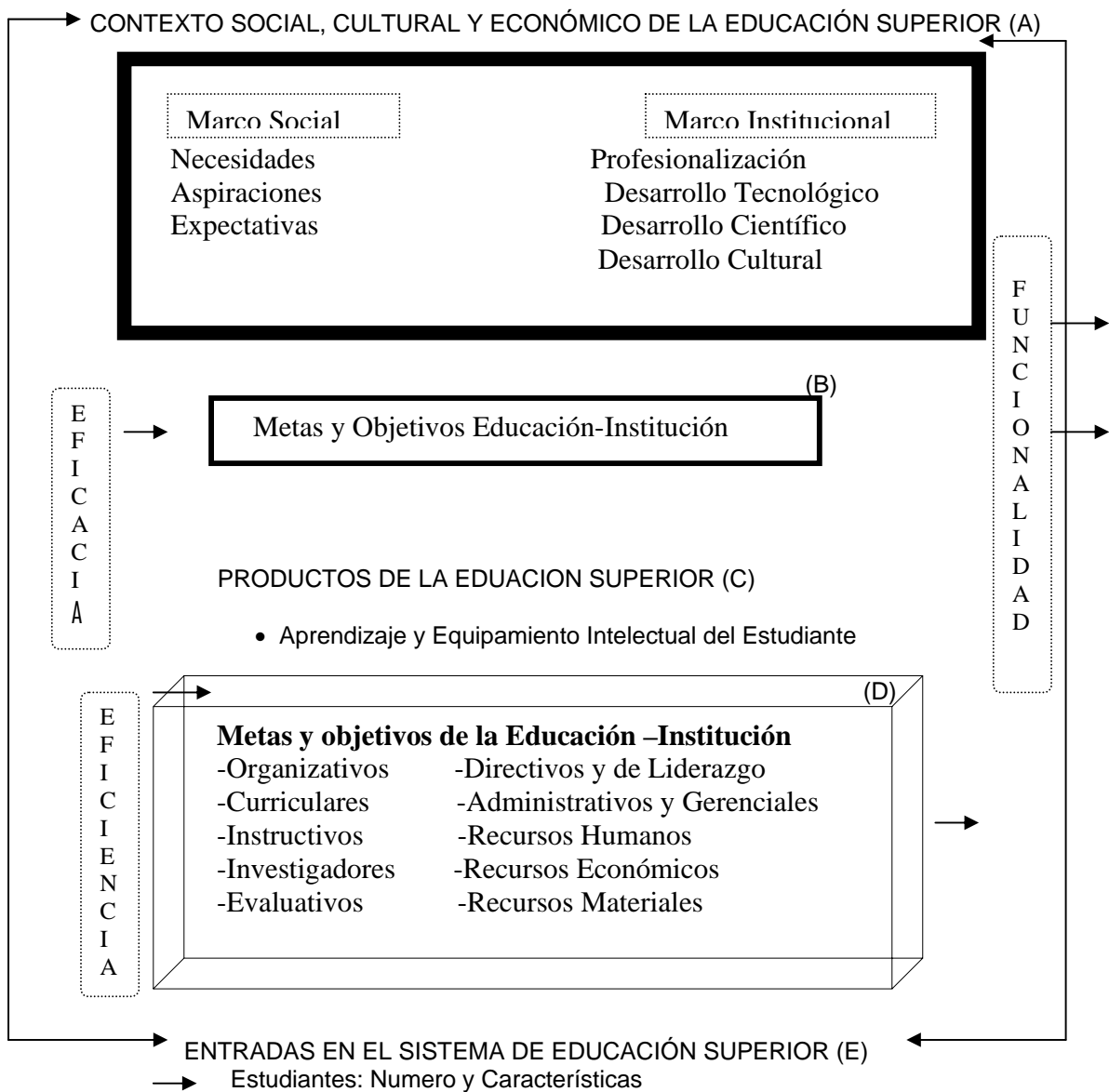
Se establecen determinadas relaciones, las que se dan como directa e inmediata:

- las Necesidades sociales (A)
- la relación postulada entre Metas y objetivos de la Educación Universitaria (B)
- Productos de la educación universitaria (C)

El modelo plantea otro sistema de relaciones, que aunque las considera menos evidente, por su importancia hace referencia a ellas, se trata relaciones indirectas y mediatas

- la supuesta entre Procesos de gestión (D) y Necesidades sociales (A).

Concebido como sistema, este modelo aparta cualquier posibilidad de desajuste entre sus componentes, daña la calidad de los productos y servicios universitarios. En este sentido se asume la posición del autor De la Orden, (1997). Cualquier ruptura en la red de coherencias entre componentes supondría una limitación más o menos severa de la calidad educativa.



Modelo de Calidad Universitaria de la Universidad del Rosario, en Argentina.

Según este modelo el objetivo central del sistema, es la formación de profesionales; y su calidad está dada en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia, expresión, a su vez, de un conjunto integrado de relaciones de coherencia entre los componentes



básicos de la educación o de una institución universitaria concebidos como un sistema para tributar al desarrollo económico y social de un contexto.

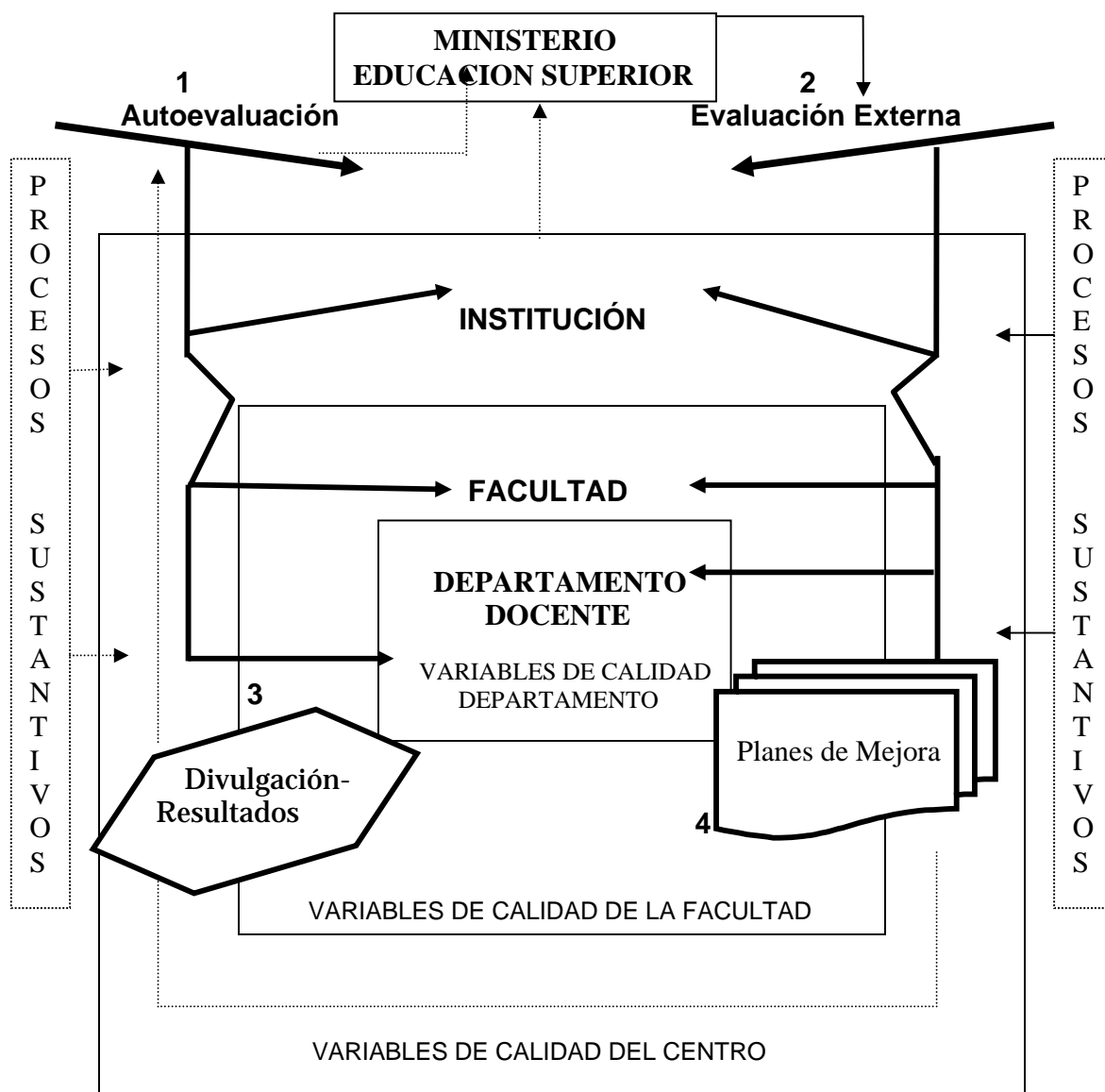
La Funcionalidad esta dada en la combinación efectiva de entradas procesos, productos (Eficiencia) y metas, expectativas y necesidades sociales, de acuerdo a las metas y objetivos que se definen para lograr la coherencia entre todos los elementos (Eficacia)

En el modelo no tiene sentido hablar de eficiencia, cuando hay carencia de eficacia, y es poco creíble considerar como eficaz una institución universitaria que logra objetivos poco relevantes para los estudiantes y para la sociedad, es decir, con un bajo nivel de funcionalidad. Por otra parte, una universidad será considerada escasamente eficaz y funcional si solamente logra algunos de los objetivos con alta significación social y falla en otros a causa de una deficiente distribución y uso de recursos docentes y de investigación.

En esta perspectiva, la calidad aparece como un continuo de forma escalonada, cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia, mutuamente implicados. La excelencia, como su máximo peldaño supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los elementos o componentes principales representados en el modelo sistémico De la Orden (1997).

## **2.5. EL MODELO CUBANO DE CALIDAD INSTITUCIONAL**

El modelo fue establecido con el interés de comprobar la misión social que cumplen las instituciones de educación superior en el país y es rectorado por la Junta de Acreditación de Nacional.



Modelo de calidad aplicado en todas las universidades cubanas.

Como se observa en la figura anterior, el modelo cubano tiene varias etapas dentro del proceso, comienza con la solicitud de la institución a las instancias superiores, la necesidad de su acreditación.

En la Primera Etapa (Autoevaluación), la institución comienza a evaluar sus propios resultados y crea comisiones de autoevaluación, después del análisis autocrítico del trabajo se pasa a elaborar un informe de autoevaluación, incluyendo las calificaciones y plan de mejora que propone, este documento es enviado al Ministerio de Educación Superior, para ser valorado por la Secretaría Ejecutiva de la Junta de Acreditación Nacional. Como parte de lo establecido para este proceso las autoridades universitarias tienen que antes divulgar a todos los trabajadores del proceso que se seguirá en el centro.

La Segunda Etapa (Evaluación Externa), es realizada por el Ministerio de Educación Superior, después de aprobada la evaluación por la Junta de Acreditación. Parten del principio que la gestión de la institución debe tener la calidad requerida en todas sus partes, y utilizar con eficiencia y eficacia los recursos humanos, materiales y financieros que tiene a su disposición. El equipo de evaluadores es seleccionado de diferentes instituciones universitarias en el país, los cuales participan como expertos de la comisión que evalúa al centro. En todos los casos una exigencia para esta selección es que, los profesionales tengan experiencia en la enseñanza, posean alta categoría científica y docente.

En la tercera Etapa (Divulgación de los Resultados) se difunde por la institución las fortalezas y debilidades de las áreas que fueron evaluadas, en ésta juega un importante papel los flujos comunicacionales establecidos por los equipos directivos en el centro.

Por último la cuarta Etapa (Planes de Mejora), quedan establecidas como medidas que debe cumplir el centro en determinado período de tiempo.

Para cada nivel organizativo de la institución, el modelo tiene concebido una guía de evaluación, atendiendo a las variables de calidad dentro de cada una de

ellas (institución, facultad, departamento docente), posteriormente se explica cada una de ellas en el capítulo de evaluación.

Los procesos sustantivos (formación de profesionales, investigación, extensión universitaria) son el centro del proceso tanto para la autoevaluación como para la evaluación externa.

### **3. INVESTIGACIONES SOBRE CALIDAD EDUCATIVA: LA IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO.**

El comienzo del movimiento de Eficacia escolar tiene a penas tres décadas, los autores Purkey y Smith (1983) hacen una revisión de los trabajos que asumían la línea de eficacia escolar, los mismos agruparon la revisión encontrada en cuatro categorías nombradas:

1. Estudio de escuelas prototípicas, comparando escuelas eficaces con escuelas ineficaces
2. Estudios de casos: en estos se describen muestras de de centros o centros de forma individual.
3. Evaluaciones de Programas, en las cuales se busca el nivel de rendimiento alcanzado en diferentes programas educativos.
4. Otras Investigaciones: recoge trabajos realizados de variadas temáticas

A estos intentos en la investigación le han sucedido un buen número de trabajos a escala mundial, como los de Murphy, Hallinger y Mesa, (1995), Creemers (1996), Jansen (1995), Reynolds y Teddlie, (2000), y Murillo, (2003).

En muchos de ellos se han propuestos modelos de escuelas eficaces, en los que no falta el papel del Liderazgo (dinamización para ésta investigación).

Así, hace referencia a ello, Tejedor (2004), cuando señala como significativo aquellos factores encontrados en las diferentes investigaciones, tales como:

- los factores de liderazgo profesional
- fines y objetivos compartidos
- ambiente adecuado de aprendizaje
- proceso de enseñanza aprendizaje como centro de la actividad del aula
- enseñanza intencional con propósito definido
- altas expectativas
- refuerzo positivo
- seguimiento del proceso
- derechos y responsabilidades de los alumnos claramente delimitados
- colaboración de la familia
- organización de la escuela, presta al aprendizaje

Como consecución a este objetivo del análisis también se ha tenido en cuenta los diferentes factores de eficacia escolar encontrados, en una revisión publicada por Murillo (2005), este afirma que hay consenso en nueve elementos o factores de eficacia escolar:

- Metas compartidas
- Liderazgo educativo
- Clima escolar y de aula
- Altas expectativas

- Calidad del currículum/estrategias de enseñanza
- Organización del aula
- Seguimiento y evaluación
- Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional
- Compromiso e implicación de la comunidad educativa
- Recursos educativos

Este último fue agregado como resultado de investigaciones de eficacia escolar en países en desarrollo Welch (2000), Scheerens (2001), Murillo (2003), entre otros; señalan la necesidad de incluir dentro de los factores los recursos educativos.

...tanto en forma de calidad y adecuación de las instituciones, como del mobiliario y material didáctico, así como de los recursos económicos destinados a las actividades (Murillo, 2005)

Para los fines de la investigación que se realiza sobre la calidad de las acciones de dinamización en un contexto universitario, el factor 10, tiene gran importancia, porque viene a traducir lo que se conoce en el contexto cubano como las condiciones materiales para los procesos sustantivos universitarios. Es importante deliberar sobre cuestiones que en la búsqueda de información sobre el tema, los investigadores encuentran con determinada frecuencia, y es la distinción entre eficacia escolar y la calidad.

Un tanto difícil se torna, enmarcar un concepto específico de uno y otro sin poder involucrar a uno y a otro. Si se analiza la calidad en una institución, este término por sí solo no tendría valor, es una variable asociada en todos los casos a las condicionantes de algún elemento en el contexto donde se estudie, esto permite decir que la calidad no es absoluta, si no relativa a algo.

En tanto, un centro puede tener niveles altos en la asignación de recursos, sin embargo, la calidad del aprendizaje no corresponder a esos niveles o, quizás el por ciento de alumnos satisfechos con la formación sea bajo. Y es que no son directamente proporcionales, es uno de los motivos por los que se hace tan difícil el tema de la calidad.

Cuando volvemos atrás, o sea, a la relación que se infiere de la eficacia escolar y la calidad, es significativo comparar los factores antes mencionados con los indicadores de calidad expresados en los anteriores modelos que se explican en el capítulo.

Pensar que indicadores de eficacia escolar y modelos de calidad van separados en el desarrollo de las instituciones educativas, es como separar el juego de los niños o ver los niños sin el juego como actividad, o quizás pensar que la energía está separada de los jóvenes. Significando esta integridad de elementos vinculados al tema, es que se hace necesario establecer cierta comparación, desde los modelos más genéricos de la justificación teórica que se realiza.

Modelo europeo de Calidad	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)
-La satisfacción de los usuarios del servicio de la educación satisfacción de los profesores y del personal no docente. -el impacto en la sociedad - <b>liderazgo</b> que impulse planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad del currículum/estrategias de enseñanza</li> <li>• Organización del aula</li> <li>• Seguimiento y evaluación</li> <li>• <b>Liderazgo educativo</b></li> <li>• Recursos educativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fines y objetivos compartidos</li> <li>• ambiente adecuado de aprendizaje</li> <li>• proceso de enseñanza aprendizaje como centro de la actividad del aula</li> <li>• enseñanza intencional con propósito definido</li> <li>• <b>los factores de liderazgo profesional</b></li> </ul>

Modelo europeo de Calidad	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)
-Criterios de gestión y de autoevaluación de la gestión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los criterios agentes: que reflejan el cómo de la gestión y</li> <li>▪ Los criterios resultados que permiten conocer y valorar lo que obtiene la institución como efecto de su actividad.</li> </ul>		

Comparación de variables de calidad del Modelo europeo e indicadores de Eficacia Escolar.

Como puede observarse, en la Fig. anterior se toman las apreciaciones del Modelo europeo de Calidad para instituciones educativas, y se han hecho comparar con los factores publicados por los autores Tejedor (2004) y Murillo, (2005), encontrados por ellos en la revisión sobre investigaciones de eficacia escolar.

En apunte al criterio que se sigue en la presente investigación, es importante destacar que pareciera que se está desagregando un gran objetivo destinado a las metas que eficazmente tiene que lograr la institución, el resto de las columnas (2 y 3), tributan como conjunto de acciones a ese gran objetivo.

En otro momento de comparación se analizan los mismos indicadores con el modelo de Scheerens:

Modelo Scheerens (1990)	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)



Modelo Scheerens (1990)	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)
<p>Estimulación al Rendimiento por niveles superiores Extensión de consumismo educativo Covariables tales como tamaño del centro, categoría, composición del grupo de estudiantes, ámbito final urbano</p> <p>Ambiente de Centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación al Rendimiento <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Liderazgo educativo</b></li> <li>- Consenso y planificación cooperativa de profesores</li> <li>- Calidad de los currículum del Centro en contenidos y estructura formal.</li> <li>- Clima de orden</li> <li>- Potencial evaluativo</li> </ul> </li> </ul> <p>Ambiente en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicación en el área (incluyendo trabajo en casa)</li> <li>- Enseñanza estructurada</li> <li>- Oportunidad de aprender</li> <li>- Altas expectativas del progreso de los alumnos</li> <li>- Grado de evolución y orientación del progreso</li> <li>- Refuerzo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad del currículum/estrategias de enseñanza</li> <li>• Organización del aula</li> <li>• Seguimiento y evaluación</li> <li>• Metas compartidas</li> <li>• <b>Liderazgo educativo</b></li> <li>• Clima escolar y de aula</li> <li>• Altas expectativas</li> <li>• Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional</li> <li>• Compromiso e implicación de la comunidad educativa</li> <li>• Recursos educativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fines y objetivos compartidos</li> <li>• ambiente adecuado de aprendizaje</li> <li>• proceso de enseñanza aprendizaje como centro de la actividad del aula</li> <li>• enseñanza intencional con propósito definido</li> <li>• <b>los factores de liderazgo profesional</b></li> <li>• altas expectativas</li> <li>• refuerzo positivo</li> <li>• seguimiento del proceso</li> <li>• derechos y responsabilidades de los alumnos claramente delimitados</li> <li>• colaboración de la familia</li> <li>• organización de la escuela, presta al aprendizaje</li> </ul>

Comparación de variables de calidad del Modelo Scheerens e indicadores de Eficacia Escolar.

Especial significado se le otorga a la relación entre modelo cubano de calidad, para la enseñanza superior y los indicadores antes descritos.

Modelo Cubano de calidad institucional (1978)	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)

Modelo Cubano de calidad institucional (1978)	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)
<p>El principio del modelo es que la gestión de la institución debe tener la calidad requerida en todas sus partes, y utilizar con eficiencia y eficacia los recursos humanos, materiales y financieros que tiene a su disposición.</p> <p>Variables de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dirección estratégica</b></li> <li>• Informatización de los procesos sustantivos y de gestión</li> <li>• Gestión y uso de la infraestructura y el financiamiento</li> <li>• Gestión y uso de los Recursos Humanos</li> <li>• Impacto social y pertinencia</li> <li>• Gestión para los procesos sustantivos en las sedes universitarias municipales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad del currículum/estrategias de enseñanza</li> <li>• Organización del aula</li> <li>• Seguimiento y evaluación</li> <li>• Metas compartidas</li> <li>• <b>Liderazgo educativo</b></li> <li>• Clima escolar y de aula</li> <li>• Altas expectativas</li> <li>• Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional</li> <li>• Compromiso e implicación de la comunidad educativa</li> <li>• Recursos educativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fines y objetivos compartidos</li> <li>• ambiente adecuado de aprendizaje</li> <li>• proceso de enseñanza aprendizaje como centro de la actividad del aula</li> <li>• enseñanza intencional con propósito definido</li> <li>• <b>los factores de liderazgo profesional</b></li> <li>• altas expectativas</li> <li>• refuerzo positivo</li> <li>• seguimiento del proceso</li> <li>• derechos y responsabilidades de los alumnos claramente delimitados</li> <li>• colaboración de la familia</li> <li>• organización de la escuela, presta al aprendizaje</li> </ul>

Comparación de variables de calidad del Modelo cubano de calidad institucional universitaria e indicadores de Eficacia Escolar.

Como puede distinguirse los indicadores de eficacia escolar agrupados por estos autores, muy bien permiten compararlos con las variables de calidad de los modelos comentados, modelos que además pertenecen a la praxis de muchos centros educativos, aún cuando cambian los escenarios (Europa-América), sigue latente la correspondencia entre indicadores de eficacia escolar y variables de calidad.

En el debate sobre esta relación, De Miguel (1994) analiza que:

“probablemente la causa fundamental que ha deteriorado el fracaso de este movimiento ha sido su reduccionismo teórico, dado que la

mayoría de los estudios tratan de buscar soluciones simples a problemas de naturaleza bastante compleja”

Es importante considerar que no siempre el éxito está en todos los intentos, pero sí en la perspicacia de la investigación y en su continuidad, en eso radica el principal valor del movimiento de Eficacia Escolar.

Otro de los movimientos estudiados es el movimiento sobre la Mejora de la Escuela patrocinado por la OCDE -International School Improvement Project (ISIP) - considera cada centro escolar como el “centro de cambio” por lo que las reformas educativas o se plantean a este nivel o están llamadas al fracaso.

Los supuestos de los que parte este movimiento son:

- Cuando se trata de mejorar la educación, no se puede hablar de forma genérica porque todos los centros no son iguales.
- reformas educativas adaptadas a las características específicas de cada centro concreto, Cada centro necesita, ser emprendido de forma individual.
- Al establecer las metas u objetivos de los procesos de mejora de un centro educativo deben contemplarse, prioritariamente, las necesidades de desarrollo de los miembros de toda la comunidad escolar (alumnos, profesores y padres), y no sólo estimar los cambios en función de la evaluación del rendimiento de los alumnos.
- La mejora de una institución educativa supone, transformar sus condiciones internas, tanto las relativas a los procesos de enseñanza/aprendizaje como aquellas otras relativa a su organización o funcionamiento.

- La preocupación por el clima interno del centro debe constituir un objetivo prioritario de todo programa de cambio.
- Toda transformación o cambio conlleva un proceso de planificación, implementación y evaluación a lo largo de un período de tiempo que es necesario diseñar de manera precisa y cuidar en su ejecución, dada su incidencia sobre los resultados. Ello significa que la mejora de los centros educativos implica procesos de investigación y acción.

En tanto fue trascurriendo el desarrollo de la Eficacia Escolar, fueron apareciendo interrogantes sobre elementos de la composición interna organizativa de las instituciones. En trabajos de Fullan (1985) y retomados por Cuevas López (2002), son identificados los factores de:

- liderazgo del director y toma de decisiones compartidas
- El consenso en relación con las metas y objetivos del centro.
- La intensa comunicación e interacción entre los miembros.
- Trabajo colaborativo entre el profesorado del centro.

Estos factores, son decisivos en la mejora de cualquier centro, asociado a ellos está el rol que juegan los equipos directivos en el desempeño de la funcionalidad como dirección de la institución, por la importancia que revierte esta variable para la evaluación de calidad se ha dedicado un capítulo a su razonamiento.

El papel del equipo directivo es la premisa para concebir un centro de calidad, por ello; comenzar evaluando o autoevaluando su propio rol ante la comunidad que dirigen es una condición indispensable para cualquier modelo de calidad institucional o de eficacia escolar

Atendiendo a la responsabilidad de los equipos directivos en las instituciones universitarias, la calidad tiene que ser parte del estilo de trabajo dentro de la dinámica directiva. En este trabajo consideramos entonces, que la posición de los directivos ante la calidad, está en reflexionar y:

- Ver el cambio como una necesidad: significa asumir conscientemente, la insuficiencia de los paradigmas con los que ha vivido la institución, y que forman parte de la historia del centro. No se trata de culpar a o quienes; sino de establecer lo que se quiere mejorar, porque honra los servicios educativos de la institución y prestigia los implicados.
- Por tanto el aplauso a un plan de mejoras, tras haber diagnosticado el centro, es de esencial conocimiento para los equipos directivos.
- El seguimiento y el control a las medidas o acuerdos establecidos, es parte del sistema que se construye para la mejora.

## Bibliografía

- ALCÁNTAR, V. M. Y ARCOS, J. L. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6
- BUENDÍA EIMAN L., GONZÁLEZ G. D., POZO LLORENTE, T.(2004). Temas fundamentales en la investigación educativa. Editorial Muralla, S. A
- BUENDÍA, L., y GARCÍA, B (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En GONZALEZ, M. T. (Coord), Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. Málaga: Aljibe.
- BUENDÍA, L., HIDALGO, E., GONZALEZ, D., LÓPEZ, R., OLMEDO, E. (2000). La mejora de la calidad en centros educativos. *Revista de investigación educativa*, 649-651
- BERNAL, J. L. (1999). La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima. *Revista Organización y Gestión*
- BRATUS, B. S, GONZÁLEZ REY, F. (1980). La Tendencia Orientadora de la Personalidad y las formaciones de Sentido".p. 24-36
- BYARS LLOID L, (1998). Gestión de los Recursos Humanos. Cuarta Edición. Ed. Irwin. Madrid.
- CABALLERO, J. Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. (2001). Ed. G. Edit. Universitario. P,18-40, 93-108
- CABALLERO, J., FERNÁNDEZ, C. R. Y GARCÍA., E. (2003). Satisfacción de los secretarios de centros educativos. *Revista Investigación y evaluación educativa*, V,9

- CAMPOS, V. (1991). La imaginación ética. Ed. Ariel. Barcelona España.
- CANTON, I. (1996). La calidad total en los centros educativos. Barcelona: Oikos, Tau.
- CANTÚ D., H. (2000). Desarrollo de una cultura de calidad. México: McGraw-Hill. p40-52
- CASALES, J. (1989). Un enfoque para el estudio de aspectos sociopsicológicos que influyen en la efectividad de la dirección. Revista cubana de Psicología, Vol.6,2, p127-142
- CASALES, J. (1999). Cuestionario para la medición del estilo de liderazgo. Manual de utilización. Revista cubana de Psicología, Vol 16,1, p 70-90
- CASALES, J. (1996). Estilos de Dirección, liderazgo y productividad grupal. Revista cubana de Psicología, Vol13, 2-3, p 157-177.
- CASALES, J.y RUBI, A. (1986). Desarrollo de una metódica para la descripción del estilo de liderazgo en grupos.Revista cubana de Psicología, Vol 3, p 3-32.
- CASALES, J. (2000). Patrones de liderazgo, estrés y desempeño profesional en instituciones de salud. Revista Cubana de Psicología, Vol. 17, 2, p131-146.
- CASANOVA, E.(1996). Para aprender las ciencias de la educación, Madrid: Editorial Verbo Divino
- CETINA, E. (2004). Estímulos al desempeño del personal docente en las universidades públicas estatales. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil (Memoria)*, (pp. 77-82, Col. Biblioteca de la Educación Superior). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

- COLAS, M. P. y BUENDÍA, L. (1994). Investigación educativa. Sevilla: Alfar.
- COLECTIVO DE AUTORES (1999). Tecnología y Sociedad. Ed. Félix Varela. La Habana. Cuba
- CUEVA LÓPEZ, M. (2002). Directores eficaces en contextos multiculturales. Universidad Nacional de Educación a Distancia. (Ed): El Partal, S.L.
- CHIAVENATO I. (1998). Administración de recursos humanos .Ed. Mc Graw-Hill Internacional de México
- DE MIGUEL, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicación en áreas de conocimiento* (pp. 159-175). Granada: Grupo Editorial Universitario.