

PROGRAMA POLITICAS Y GESTION UNIVERSITARIA-CINDA

CALIDAD ACADEMICA EN EDUCACION SUPERIOR

Modelos de Verificación

Soledad Ramírez Gatica



Manual N° 2

Serie Manuales de Apoyo a la Docencia Universitaria

PROYECTO MULTIRREGIONAL DE EDUCACION MEDIA Y SUPERIOR (PROMESUP)
PROGRAMA REGIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO (PREDE)
ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS



Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINDA

Colección Gestión Universitaria
ISBN 956-7106-09-6
Inscripción Nº 83.286

Dirección Ejecutiva: Europa 2048
Teléfono: 2341128; Fax: 2341117
Santiago. Chile

Diseño y Composición Gráfica
Multivac Ltda. Bandera 566 of. 74
Fono: 6953655 - 698 7574

INDICE

PRESENTACION	7-8
INTRODUCCION CAPITULO PRIMERO	9-11
DEFINICIONES Y CONCEPTOS	13-16
CAPITULO SEGUNDO	
TRES MODELOS QUE AYUDAN A DETECTAR CALIDAD	17-31
2.1 Modelo Integrativo de George Kuh	18
2.2 Modelo de los Criterios de Calidad de W. Bergquist	26
2.3 Modelo de la Práctica Efectiva de Chickering	28
CAPITULO TERCERO	
PROPOSICIONES METODOLOGICAS	33-57

CAPITULO CUARTO	
CONCLUSION	59-60
BIBLIOGRAFIA	61-64
ANEXO	65

PRESENTACION

CINDA, desde hace más de una década, ha desarrollado sistemáticamente, con el apoyo del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, actividades de investigación y estudios sobre políticas y gestión universitaria, dando origen a la publicación de libros y la ejecución de seminarios internacionales que han difundido ampliamente sus resultados.

Los trabajos iniciales sobre pedagogía universitaria mostraron la necesidad de considerar otros factores en relación con la conceptualización y calidad de la docencia, encontrándose que uno de ellos es la necesidad de contar con materiales de apoyo en aspectos innovativos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este manual es el segundo de una serie, cuyo propósito es estimular la reflexión y servir de material de apoyo a la docencia universitaria en algunos aspectos innovativos, considerándose, además, que sean de fácil aplicación.

Los manuales componentes de esta serie han sido elaborados de acuerdo con la modalidad de trabajo basada en la organización de Grupos Operativos, formados por especialistas de universidades participantes, lo que contribuye a que los resultados reflejen en medida importante su experiencia y la de sus instituciones.

Dado el carácter experimental de estos manuales se espera recibir, de quienes los utilicen, comentarios evaluativos y sugerencias que permitan perfeccionarlos.

La Doctora Soledad Ramírez Gatica, autora de este manual, es Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad del Bío Bío (Chile). Posee el título de Profesora de Estado en la Universidad de Concepción, y los grados de Master en

Manuales de apoyo a la Docencia Universitaria-CINDA

Educación (M. Ed.) Y de Doctor en Educación (Ed. D.) que obtuvo en Auburn University, Auburn, Alabama (EE.UU). Ha desempeñado en su universidad los cargos de Directora de Docencia, Decana de la Facultad de Ciencias y Humanidades y Vicerrectora Académica.

CINDA agradece la colaboración, tanto a los autores como a las Instituciones vinculadas a la publicación de estos manuales, que espera constituyan un aporte de mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria en la región.

CINDA

Julio de 1992

INTRODUCCION

El trabajo que a continuación se presenta es uno de una serie de manuales escritos bajo la coordinación de CINDA y los auspicios de la OEA. El objeto de esta serie es poner a disposición de la comunidad académica nacional y latinoamericana un conjunto de reflexiones y de herramientas que podrían ayudar a esclarecer algunos aspectos que constituyen una verdadera preocupación para aquellos que estamos involucrados en Educación Superior y su devenir.

En el presente manual se aborda el tema de la calidad académica en Instituciones de Educación Superior, mirado desde distintas perspectivas. Por tanto no es la intención dejar resuelta la problemática que subyace bajo el rótulo de "calidad", sino simplemente escudriñar algunos conceptos y modelos y someterlos a prueba en nuestra realidad latinoamericana. Por consiguiente, no se espere encontrar en este manual respuestas a todas las inquietudes, como tampoco alguna receta maestra que dé solución a la creciente demanda por calidad a la cual están sometidas nuestras instituciones.

Sin embargo, los conceptos, los modelos y las estrategias que se presentan, podrían servir de base no solamente para enriquecer la discusión sobre el tema, sino que para probar en terreno aquellos aspectos que mejor se adapten a cada realidad institucional, especialmente en instituciones nuevas. Es un hecho que la demanda por calidad, lejos de extinguirse seguirá creciendo, especialmente cuando los recursos se tornan cada vez más escasos y la competencia de las instituciones por captar mejores estudiantes y recursos va en aumento.

En el Capítulo # 1 se aborda una serie de conceptos y definiciones relacionados al tema de la calidad. Algunos de éstos se fundamentan en trabajos publicados por CINDA y su equipo de investigación. Otros simplemente provienen de la literatura especializada; no hay por tanto ningún reclamo de originalidad en ellos.

En el Capítulo # 2 se presentan tres planteamientos distintos, aunque no son excluyentes. El primero es un enfoque globalizante, en el sentido que abarca la casi totalidad de las variables que interaccionan en las Instituciones. Dichas variables son agrupadas en cuatro categorías: las de Entrada, las de Contexto, las de Resultado y las de Compromiso. En otras palabras, se integran los planteamientos de Alexander Astin (1974) y de David Stufflebeam (1971) en un solo enfoque.

El segundo enfoque que se presenta para analizar "calidad" en .organizaciones de educación superior, foca liza su atención en los programas docentes o carreras que se ofrecen. Esta proposición se fundamenta en el trabajo de William Bergquist (1986) y sus llamados "criterios de calidad".

El tercer punto de vista está basado en el trabajo realizado por Arthur Chickering y sus colaboradores con el patrocinio de la Asociación Norteamericana de Educación Superior y la Fundación Johnson. El planteamiento descansa sobre siete principios básicos en la función docente de pregrado, los cuales, de estar presentes, garantizan efectividad en la docencia.

De esta manera el trabajo se aproxima al constructo calidad institucional, observando la institución toda, las carreras que se imparten, y la función docente y sus variables.

En el Capítulo # 3 se presentan algunas proposiciones metodológicas destinadas a implementar uno o todos los modelos presentados. Así, se entregan instrumentos destinados a evaluar la efectividad de la docencia según el planteamiento de Chickering y asociados, los cuales han sido validados en Estados Unidos y en estos momentos están siendo utilizados en Francia y en Estonia. No obstante, es muy probable que tengan valor transcultural, y para probarlos, en la realidad latinoamericana se han traducido y adaptado a las características que presenta nuestro medió.

También se presentan algunas sugerencias metodológicas para implementar el modelo integrativo y/o los criterios de Bergquist, especialmente cuando el .administrador se vé enfrentado a tomar decisiones sobre la supresión de alguna carrera o sobre qué programa docente necesita reforzamiento.

El Capítulo # 4 contiene algunas conclusiones con respecto a la utilización de los distintos modelos. Al mismo tiempo que ofrece una reflexión personal, de la autora del Manual sobre el Tema de la calidad en Instituciones de Educación Superior, considerando el momento por el que atraviesa' nuestro país y la experiencia de otros países al respecto.

Solamente resta esperar que el esfuerzo realizado por la OEA y por CINDA y su grupo operativo, constituya un aporte significativo al quehacer de la Educación Superior de Chile y América Latina.

CAPITULO PRIMERO

DEFINICIONES Y CONCEPTOS

Sin lugar a dudas calidad es una de las grandes demandas que se hace a la Educación Superior en estos tiempos, no sólo Chile y en latinoamérica sino a nivel mundial.

Las razones son variadas, pero quizás las más sobresalientes sean la creciente escasez de recursos, la mayor oferta institucional y demanda por educación y la gran heterogeneidad que presenta dicha oferta. De esta forma se ha generado una gran presión sobre estas instituciones educacionales en el sentido de necesitar mostrar lo que hacen y que los recursos que en ellas se invierten están plenamente justificados.

Por otra parte, el nacimiento de una serie de instituciones de corte privado, ha originado mayor competencia en el sector, al tiempo que éstas han debido demostrar a sus respectivas comunidades su credibilidad en el aspecto académico. y su viabilidad en lo económico.

Así nos encontramos, tanto en Chile como en otros países, con un verdadero clamor por excelencia, al tiempo que paralelamente se oyen términos como eficiencia, equidad y pertinencia en la Educación Superior.

El mayor problema se plantea cuando nos enfrentamos a tener que demostrar que una institución o un programa de postgrado presenta excelencia o eficiencia o

simplemente calidad. De Inmediato surgen preguntas relativas a qué medidas usar, con qué criterios se pueden seleccionar o cómo probar su validez. Y éste es quizás el mayor desafío que existe en estos momentos en este sector.

A modo de Iniciar el análisis de algunos términos, digamos que calidad es un constructo, multidimensional, en cuanto a la pluralidad de sus componentes, y relativo por ser un término de referencia de carácter comparativo.

Existen muchas y variadas definiciones de calidad académica; sin embargo, es probable que la mayor variación se encuentre en sus componentes, los cuales presentan a su vez parámetros propios de excelencia. En el caso de instituciones educacionales, diferentes autores le adjudican al constructo calidad distintos elementos, y el rango de éstos va desde los más globales, como estilos curriculares vigentes en una institución o características de su medio ambiente académico, hasta la cantidad de doctores participantes en su cuerpo de profesores. La óptima combinación de aspectos seleccionados en un determinado contexto constituye un ideal de calidad, el cual, la mayoría de las veces es perfectible.

Es necesario reconocer, entonces, que existen muchos modelos destinados a detectar calidad Institucional. Algunos privilegian indicadores de tipo cuantitativo tales como el número de postulantes que tiene la institución, o los puntajes obtenidos por éstos en las pruebas de admisión; otros modelos enfatizan aspectos más bien cualitativos como la coherencia que existe entre las políticas institucionales declaradas y lo que realmente se implementa al interior de la organización. Y hay quienes han desarrollado modelos integrativos, los cuales complementan ambos aspectos.

También se escucha una demanda por efectividad, la cual se refiere a la congruencia que se verifica entre objetivos planificados y perseguidos, con los resultados que se obtienen. (CINDA, 1989). Según este planteamiento, una institución podría carecer de efectividad en su curriculum, si lo que aprenden los estudiantes no guarda relación con los objetivos propuestos por el programa. Al respecto, cabe señalar la opinión de Patricia Cross (1975) cuando afirma que es posible detectar tres niveles de curriculum, aquel que es descrito en el catálogo o boletín Institucional, aquel que es enseñado por los profesores y aquel que es aprendido por los alumnos. La efectividad, en este planteamiento, debería estar reflejada en la consistencia que existiría entre los tres niveles curriculares.

En cuanto al concepto de eficiencia, si se aplica en el mismo sentido que se le da en el área administrativo-financiera, tendríamos que decir que una Institución es eficiente cuando usa sus recursos en la mejor forma posible, de acuerdo a sus funciones

y a una misión preestablecida. Hay quienes que, como Angel Ginestar (1990), señalan que una de las maneras de verificar eficiencia institucional es considerar las carreras que la institución ofrece como proyectos de Inversión, sometiendo a las mismas a similares requisitos de viabilidad que se exigen de cualquier proyecto de Inversión, incluyendo como factor de gran importancia el tiempo que se demora un estudiante en cursar una cierta carrera.

En lo que se refiere al término excelencia, pareciera que la mejor forma de reflejarlo es decir que ésta se hace evidente cuando las tareas se realizan en el mejor nivel posible de desempeño. Desde esta perspectiva es, al igual que el concepto de calidad, intangible y relativo: No obstante, los estudiosos del tema se han dedicado a aislar las características que presentan fan las instituciones de excelencia y en países como Estados Unidos e Inglaterra existen los "ranking" que permiten visualizar cuales son las Instituciones de mayor excelencia o en qué lugar se halla una Institución con respecto a otra. Sin embargo, la tendencia es especificar áreas de excelencia Institucional, más bien que señalar nombres de Instituciones en forma global.

En todo caso, es común considerar los conceptos de calidad y de excelencia como equivalentes, pero no sucede lo mismo con eficiencia y efectividad; tal vez ello se deba al hecho que éstos han llegado a ser parte obligada del vocabulario diario en los medios de comunicación, especialmente en América Latina, para referirse a la necesidad de producir más para mejorar el bienestar de la población y afrontar el pago de los servicios de la deuda externa.

Por otra parte, cuando nos referimos a la función docente, estamos considerando algo que va mucho más allá de la simple relación entre docentes y estudiantes en el aula. La simple función docente incluye, entre otros factores, la especificación de políticas en la formación de profesionales, la definición de los criterios de reclutamiento de alumnos y profesores y las normas de evaluación de rendimiento, además de todas las actividades que tienen lugar en las aulas.

Por consiguiente, la docencia es una actividad de suyo compleja, con dimensiones cualitativas y cuantitativas referidas a los actores que en ella intervienen, a los procesos y a los resultados de los mismos. Al mismo tiempo, es la actividad que demanda la mayor parte del tiempo de los académicos y no puede ser definida en términos abstractos o generales, sino que en relación a criterios específicos y concretos.

Finalmente, nos referimos al concepto de eficiencia, el cual en administración se utiliza en referencia al logro de objetivos planificados. En los trabajos de CINDA, hemos ido más lejos. Al referirnos a eficacia, estamos pensando no sólo si se alcanzaron

los objetivos, sino que además si los recursos y medios utilizados fueron los más adecuados para el logro de esos objetivos.

Para una revisión más acabada de los conceptos vertidos, el lector puede referirse, entre otros, a la serie de libros sobre Pedagogía Universitaria en América latina publicados por CINDA en Santiago de Chile.

Después de esta apretada reseña en torno a algunos conceptos básicos, se presentarán los modelos aludidos en la introducción, los cuales, como se verá, no se adscriben necesariamente a la semántica descrita. Sin embargo, no existe franca contradicción entre ellos. De todas formas, para cada enfoque presentado se definirá el alcance conceptual en el cual se fundamenta.

TRES MODELOS QUE AYUDAN A DETECTAR CALIDAD

Se presentan a continuación tres modelos que ayudan a detectar calidad en distintos niveles. El valor que tienen y la principal razón para haber sido seleccionados es la representatividad de los elementos que los conforman. Es lugar común en la literatura especializada encontrar mención de la Importancia que tiene por una parte, la competencia del cuerpo académico en las instituciones, y por otra las características de entrada que presentan los estudiantes. Tampoco es sorpresa encontrar un modelo que enfatice la calidad de la relación profesor-alumno, dentro y fuera de la sala de clase o la necesidad de establecer coherencia entre las políticas declaradas en la retórica oficial de la institución y lo que ocurre en la realidad de todos los días.

El Modelo Integrativo de George Kuh analiza una institución desde una perspectiva global, ya que considera todos los elementos que conforman el ambiente institucional organizados en tres categorías. El Modelo de los Criterios de Calidad de William Bergquist observa las características que deben presentarlas carreras o programas docentes exitosos y el Modelo de la Práctica Efectiva de la Docencia de Arthur Chickering presenta siete principios en los cuales se fundamenta la práctica efectiva en la docencia de pregrado.

Tal como se dijo en la introducción de este Manual, estos modelos no son excluyentes, si bien pueden utilizarse en forma separada con propósitos diferentes. A

saber: los modelos de Bergquist y de Chickering podrían ser muy interesantes en el análisis de fortalezas y debilidades institucionales que requiere la planificación estratégica y el de Kuh podría servir de base al autoestudio institucional.

2.1. Modelo Integrativo de George Kuh

George D. Kuh (1981) ha aportado claridad al análisis del constructo calidad y de los elementos, que lo conforman al desarrollar un marco de referencia conceptual. el cual integra el enfoque propuesto por Alexander Astin (1974) con el David Stufflebeam (1971). De esta forma, presenta un modelo de nivel institucional formado por cuatro grupos de variables, los cuales incluyen componentes de calidad de tipo cualitativo y cuantitativo.

Los cuatro grupos de variables son: Contexto, Entrada, Compromiso y Resultado. A continuación analizaremos cada grupo, tratando de aislar algunos elementos que pudieran ser más ilustrativos.

Contexto: Los indicadores de calidad del Contexto son aquellas características de un ambiente institucional relativamente estables en el tiempo, tales como los gastos por estudiante, el tamaño del cuerpo de alumnos y de la institución, el propósito institucional y características organizacionales formales e informales.

Muchos de estos indicadores se han producido tradicionalmente por métodos cuantitativos; sin embargo, varios de ellos son típicamente cualitativos, al mismo tiempo que interactúan con indicadores de los grupos de Compromiso y de Resultado.

Resultados de estudios empíricos han demostrado que los jóvenes que estudian en instituciones pequeñas y de alto costo, en el sentido que invierten más recursos en la formación del alumno, obtienen mejores niveles de rendimiento que sus compañeros de instituciones más grandes. Lo mismo sucede con las actividades co-curriculares, las cuales resultan más satisfactorias y de mejor provecho en instituciones más bien pequeñas (Rock y otros (1970), Astin-(1977), Chickering (1969), Bowen (1977).

Por otra parte, numerosos investigadores han ligado la calidad de la experiencia que tiene el alumno de pregrado con la evidencia y claridad del o los propósitos institucionales. Así, instituciones que tienen numerosas misiones y propósitos envían mensajes confusos a alumnos y profesores que tienden a distorsionar el

sentido de comunidad, considerado importante para una experiencia con verdadero potencial de desarrollo para los jóvenes.

En la mayoría de los estudios relacionados al propósito o misión institucional, la calidad no ha sido definida operacionalmente, sino que se han utilizado más bien impresiones subjetivas de contribuciones de la Institución al desarrollo estudiantil como variable dependiente. Así, el concluir que propósitos institucionales evidentes están relacionados positivamente con calidad es el resultado de un proceso deductivo. Por otra parte Kuh (1977) nos señala que en la medida que las instituciones son capaces de articular una misión clara y perceptible, se efectuará un proceso de selección de universidad más informado por parte de los estudiantes. De esta forma, el alumno tratará de ir a la institución que presente una misión con la cual se pueda identificar y que sea más congruente con sus propias expectativas y las de sus padres. Este mismo hecho, con toda seguridad estimulará al alumno a trabajar duro y perseguir con mayor ahínco su meta de carrera profesional o grado académico.

Otro indicador de Contexto, que los especialistas señalan como importante, es el del ambiente de residencia universitaria. Si bien ésta no constituye una práctica extensiva en Latinoamérica, es interesante notar que un estudiante que reside en el campus invierte alrededor de un 75% de su tiempo en participar en actividades que no están necesariamente relacionadas al curriculum académico formal. Por otra parte, DeCoster y Mable (1980) indican que aproximadamente el 70% de lo que los estudiantes aprenden durante los años de universidad es el resultado de experiencias vividas fuera de la sala de clases. Así el ambiente residencial constituye un factor crítico al considerar la-calidad de la experiencia universitaria.

Las investigaciones de Feldman y Newcomb (1969), Chickering (1974), Astin (1977). Reilley y Zgliczynsky (1980) demostraron que los estudiantes que viven en residencias universitarias obtienen mejores calificaciones, están más motivados a terminar sus carreras, demuestran actitudes más positivas hacia la universidad y se comprometen en mayor grado en actividades sociales y académicas que los jóvenes que sólo asisten a las clases o actividades obligatorias de su plan de estudios. Tal parece que el hecho de residir cerca o dentro del ambiente académico impregna al joven de un mayor compromiso con su quehacer escolar y gatilla un mejor aprovechamiento de las oportunidades que le brinda este habitat.

Existe una variada gama de instrumentos destinados a detectar calidad en ambientes residenciales universitarios. pero todos ellos han sido validados en Estados Unidos y no se conoce de experiencias latinoamericanas al respecto. A continuación se identifican varios de ellos, los cuales pueden servir de modelos para realizar estudios similares en nuestro país: College University Environment Scales (Pace. 1969). University y Residence Environment Scales (Gerst y Moas, 1972), Coüeqe Characteristics Index (Stern, 1962); finalmente Baird y Hartnett (1980) han sintetizado más de veinte instrumentos de evaluación ambiental que pueden ser utilizados para monitorear la calidad de los ambientes en que habitan los estudiantes.

En resumen. la mayoría de las investigaciones sobre la calidad de las variables de Contexto correlacionan manifestaciones unidimensionales y cuantitativas de calidad (por ejemplo rendimiento académico) con indicadores cuantitativos de Contexto (por ejemplo. gasto por alumno y rentas de académicos). Para mayores detalles sobre 'este punto' puede consultarse el texto "Achieving Educational Excellence" de Alexander Astln, Jossey Bass, San Francisco 1985.

Entrada: Los indicadores de conductas de entrada son los más populares cuando se trata de analizar la calidad institucional y la mayor parte del tiempo se presentan bajo forma cuantitativa. Basta echar un vistazo a la prensa, nacional en la época de postulación a las universidades para constatar cómo se destaca que tal o cual institución recibió los mejores puntajes obtenidos en la Prueba de Aptitud Académica, como signo de distinción, lo que para muchos ciertamente constituye una medida auténtica de calidad.

En Estados Unidos, los puntales obtenidos en el Scholastic Aptitude Test o el American Callege Testing Program son los indicadores más usados para inferir calidad de las características de entrada de los estudiantes y al parecer hay una tendencia estable que correlaciona .estos indicadores con calidad medida en términos de prestigio o solvencia académica institucional. No obstante, aunque nadie podría argumentar que las medidas de habilidad no están relacionadas con calidad, tampoco se podría confiar exclusivamente en estos 'indicadores para verificar presencia de calidad; de ahí que muchos estudiosos han combinado este tipo de indicador con otras variables tales como rendimiento y prestigio ocupacional. En otras palabras, estas medidas cuantitativas de Entrada, combinadas con medidas cuantitativas de Contexto y cualitativas de Resultado pueden, según Kuh (1981), reflejar calidad en forma bastante fidedigna.

También se han señalado que las características no intelectuales revisten cierta importancia cuando se analiza el concepto de calidad y estas se correlacionan con las características que pueda presentar el medio ambiente universitario, aspecto raramente considerado en nuestro país por el personal encargado de la admisión de alumnos a las instituciones universitarias. Sin embargo, en Estados Unidos y otros países, instituciones altamente selectivas, donde un gran número de postulantes calificados compiten por las limitadas vacantes disponibles, las decisiones de admisión consideran características no intelectuales. En efecto, se ha detectado que los ambientes institucionales que son congruentes con las características y expectativas de los alumnos entrantes, generan mayor satisfacción de los jóvenes con su Institución y por lo tanto con la calidad de su propia experiencia educacional. (Moas y otros, 1979). Por otra parte Astin, (1968, 1985) ha identificado seis factores no Intelectuales que hacen diferir distintos tipos de Instituciones. Estos factores son: Pragmatismo, Liderazgo, Estética, Masculinidad, Intelectualismo y Status. De esta forma él encontró que instituciones tecnológicas como el Massachusetts Institute of Technology (MIT), se diferencian de aquellas de Artes Liberales como Oberlin O Grinnel en los factores de Estética, Pragmatismo y Masculinidad. Por lo anterior se puede presumir que los estudiantes que presentan características consistentes con los factores dominantes de un campus determinado, encajarán mejor en su ambiente y estarán más satisfechos con el mismo.

A pesar de lo anterior, es necesario señalar que en un ambiente universitario que presenta poco desafío a la forma acostumbrada de comportamiento y de pensamiento de sus estudiantes, existe el peligro que los jóvenes se "aclimaten" rápidamente. Si ello sucede, el desarrollo adecuado del Joven se estaría coartando, por tanto no habría presencia de calidad institucional. Por otra parte, si el ambiente universitario le proporciona desafíos desmedidos y lo priva de las fuentes de apoyo adecuadas (consejería, tutoría académica, refuerzos, estímulos, grados de libertad, etc.) el resultado será insatisfacción y probablemente abandono de la institución. De aquí que es de gran importancia considerar lo recomendado por Chickering y otros en el sentido de proporcionar un esquema de desafío-apoyo equilibrado, de manera que haya espacio para la necesaria adaptación del estudiante a las demandas del nuevo medio. En la medida que esto ocurra, se estará trabajando por lograr un objetivo que la mayoría de las instituciones reclama como propio, cual es la formación integral de la persona; porque los desafíos curriculares y

co-curriculares que remueven el equilibrio del alumno y lo estimulan a alcanzar mayor diferenciación e integración personal, son tareas consideradas necesarias para promover el desarrollo integral del ser humano. (Knefelkamp 1980; Perry. 1970).

Compromiso: Los Indicadores de Compromiso han sido menos usados que otros, primero porque su importancia es de énfasis más bien reciente. y además porque información sobre este aspecto no ha sido incluida como parte de los sistemas institucionales de información. Como resultado de lo anterior se encuentra que, en general, no hay indicadores de Compromiso disponibles con facilidad en las instituciones de Educación Superior, especialmente en los países latinoamericanos.

George D. Kuh señala que fueron Astin y Scherrei (1980) junto con Pace (1980) y Scott (1981) quienes aportaron una argumentación racional para enfatizar las variables de Compromiso en la acreditación de calidad. Lo anterior por cuanto calidad es más una función de lo que los estudiantes hacen con los recursos de una institución (variable de Contexto) que de los recursos propiamente tales.

Uno de los aspectos importantes de Compromiso es la relación de los estudiantes con sus compañeros. Son muchos los que han señalado esta relevancia. ya que el grado en el cual los jóvenes están satisfechos con su compromiso con otros jóvenes ha sido correlacionado con calidad. Así, la participación en casi cualquier actividad extra curricular parece estar relacionada positivamente con persistencia. cambios deseables para que haya desarrollo personal, logro de objetivos profesionales y satisfacción general con la experiencia universitaria. (Astin 1977, Astin y Scherrel 1980. Chickering 1974, 1980).

No obstante la influencia del grupo de pares en la calidad de la experiencia, ésta depende en gran parte de la cantidad de tiempo disponible para la interacción del alumno con sus compañeros. Por lo tanto, los currículos sobrecargados que implican más de 16 a 20 horas de clases semanales, atentan en contra de la calidad de toda la experiencia universitaria, ya que los estudiantes carecen no sólo del tiempo necesario para interactuar con sus pares sino que además no les es posible visitar la biblioteca, reflexionar, descansar y recrearse, actividades todas de gran importancia para su desarrollo personal.

Sin embargo, así como el compromiso con pares tiene gran potencial de crecimiento, también puede ser negativo y debilitador del desarrollo personal, porque aquellos jóvenes que se involucran con grupos orientados negativamente hacia la vida académica y sus responsabilidades, pueden reforzar conductas inconsistentes con los fines de la institución, convirtiéndose en personas insatisfechas, llegando incluso a abandonar sus estudios.

Otra variable de Compromiso es la instrucción misma, la cual constituye la actividad medular de la vida universitaria. La literatura sobre calidad de la instrucción se divide en dos grandes áreas: la que enfatiza el logro de objetivos de aprendizaje y la que privilegia métodos de enseñanza consistentes con las características de los estudiantes, como es estilos cognitivos y actitud hacia cierto tipo de aprendizaje. Existe una gran variedad de marcos conceptuales, que ayudan a conocer y comprender mejor a los estudiantes como receptores de instrucción; entre ellos están los trabajos de Knefelkamp (1980) y de Kolb (1981), los cuales han enfatizado la importancia que tienen las características del alumno y del desarrollo del intelecto en el proceso de aprendizaje. Lee Knefelkamp ha estimulado particularmente a los profesores universitarios a utilizar los conceptos de las teorías del desarrollo humano para mejorar la calidad de la Instrucción.

Por otra parte, una gran cantidad de investigación se ha llevado a cabo para averiguar los efectos de distintos métodos Instruccionales, de los cuales la conferencia o exposición oral parece ser el más utilizado, no obstante haberse comprobado que aporta escasas ventajas a los estudiantes (Kuh, 1981). Con respecto a este aspecto, Menges (1988) señala que la elección de un método instruccional depende fundamentalmente del tipo de objetivo a lograr y del escenario donde ocurrirá la instrucción (tamaño del grupo, condiciones de la sala de clases, elementos didácticos disponibles, etc.), sin olvidar las características del alumno y del profesor. No obstante, el mismo autor aclara que "el criterio más importante para tasar la pertinencia de un método es la medida en la cual el mismo asegura que el alumno persevere en aquellas tareas que son esenciales para alcanzar el objetivo deseado".

Sobre la variable instrucción habría mucho más que decir, pero sólo añadiremos finalmente que el compromiso que se tiene con ella también se puede medir en la calidad y la frecuencia de la interacción que el alumno y el profesor sostengan fuera de la sala de clase. Este aspecto ha sido bastante investigado por Pascarella (1980), Chickering y otros quienes han concluido

que la accesibilidad y apertura del profesor para tratar a los alumnos en un ambiente ajeno a la clase formal tiene un impacto significativo en la calidad de lo que el joven aprende y en general de la experiencia educacional.

Existe otra variable del Compromiso que está muy relacionada a la anterior y se refiere a la interacción informal entre profesores y estudiantes. La Student Task Force on Education de Stanford identificó, en 1973, a la interacción profesor • alumno como uno de los componentes más importantes de una educación de pregrado de calidad. En efecto, alumnos que informan mayor interacción con sus profesores, también muestran mayor satisfacción con su Institución y exhiben mejores índices de rendimiento. al mismo tiempo que demuestran mayor interés en proseguir estudios más avanzados que sus pares que no frecuenten a sus maestros fuera de la clase. Por consiguiente este tipo de alumno será menos inclinado a abandonar sus estudios. (Trow, 1975; Pascarella, 1980; Thistlewaite, 1959; Sean, 1981; Chickering, 1987).

El último aspecto de Compromiso que analizaremos se refiere al esfuerzo que el alumno pone en su propio aprendizaje. Las evidencias empíricas nos muestran que los jóvenes aprenden mejor cuando invierten tiempo y energía en la tarea de aprendizaje (Astin, 1980). Pace (1979, 1980, 1981) ha enfatizado la distinción entre la cantidad de tiempo que el alumno gasta estudiando y la calidad del tiempo invertido en tal actividad. Al respecto Pace señala que el subrayar pasajes en un texto requiere mucho menos esfuerzo y es menos educativo que resumir las lecturas requeridas o interpretar los puntos principales de un texto, Después de estudiar 13 universidades norteamericanas el mismo autor concluyó que "mientras mejor sea la calidad del esfuerzo intelectual, mejores son las calificaciones", y agrega que "mientras más tiempo se gaste en asuntos académicos, mejor será la calidad del esfuerzo que se haga en sacar ventaja de otras oportunidades de aprendizaje disponible en los campus universitarios". (Pace, 1980).

En todo caso, los métodos actuales 'para medir la calidad del esfuerzo estudiantil se basan fundamentalmente en lo que los jóvenes dicen sobre sí mismos y son básicamente cuantitativos. Sin embargo, las evidencias otorgan bastante peso a este aspecto como propulsor de calidad en el proceso de aprendizaje.

Resultado: Las variables de Resultado siguen en frecuencia de uso a las de Entrada como representantes de calidad, y la mayor parte de las veces son tratadas con métodos cuantitativos tradicionales. Estas variables son

consideradas por muchos como mejores que otras para medir calidad por cuanto representan potencialmente el "valor agregado" del paso por la universidad. (Astin, 1980, Bergquist, Hodgkinson, 1981).

Una forma relativamente sencilla de saber si una institución está satisfaciendo las expectativas de sus estudiantes es observar sus índices de retención. Así, Gruson; Levine y Lustberg (1977) han señalado que el grado en que los alumnos persisten en completar sus estudios y lograr sus metas educacionales es un indicador válido de calidad en la experiencia universitaria. Tanto la institución como el joven se benefician porque, por una parte la retención de alumnos está unida con una matrícula estable, la que a su vez se relaciona con la estabilidad de la base financiera de la Institución, y, por otra, demuestra la satisfacción de los estudiantes con su universidad por la preparación que están recibiendo en todos los aspectos. La retención de los alumnos en la universidad también ha sido correlacionada con la frecuencia y la calidad de la Interacción informal entre profesores y estudiantes (Pascarella y Terenzini, 1977; Pascarella, 1980), con el grado de compromiso con sus pares y actividades institucionales como organizaciones sociales artísticas y deportivas (Astin, 1975, 1977, 1985; Chickering, 1982), con la autoestima del alumno y con el promedio de notas del joven. (Astin, 1975, 1977). Sin embargo, es bueno señalar que en países como Chile, el factor socioeconómico es de gran impacto en la persistencia del alumno para completar sus estudios. El aumento de demanda por recursos para crédito universitario, sumada a la escasez de becas para alumnos de talento, tiene gran impacto en la deserción de estudiantes de las universidades, especialmente de las estatales.

Otra manifestación de Resultado se relaciona con el desarrollo social, emocional e intelectual del joven que asiste a la universidad. Existe evidencia sustancial que indica que los jóvenes que han vivido la "experiencia universitaria" tienden a exhibir un mejor nivel de desarrollo psicosocial que aquellos que no han asistido a la universidad, lo cual parece indicar que la interacción entre el habitat universitario y el proceso de maduración tiene un gran potencial de desarrollo personal.

Varios investigadores han concluido que, en promedio, el joven universitario tiende a ser más liberal y profundo en sus puntos de vista religioso, político y social y que evidencia procesos de pensamiento más complejos y autónomos, (Trent y Medsker, 1968; Ellison y Simon (1973). Por otra parte, Chickering luego de un estudio en 13 universidades norteamericanas concluyó que la Institución

tiene una poderosa influencia en las tareas del desarrollo del joven adulto las que él denomina vectores de desarrollo (1969. 1974. 1981). Estas conclusiones parecen tener valor transcultural, por cuanto han sido corroboradas por algunos trabajos realizados en países latinoamericanos.

Otros aspectos de Resultado son calidad de desempeño profesional de los titulados, éxito profesional, logro de niveles más altos de perfeccionamiento, etc.

En consecuencia. el modelo presentado integra un conjunto de variables de tipo cualitativo y cuantitativo que cubren distintos aspectos de la vida académica de una institución y de los usuarios de la misma.

2.2. Modelo de los Criterios de Calidad de W. Bergquist

William H. Bergquist plantea que para que un programa docente pueda ser calificado de buena calidad debe acreditar en qué medida la institución ha otorgado lo que él denomina "valor agregado" al estudiante, en términos de características deseadas, destrezas necesarias o resultados profesionales buscados y alcanzados.

De esta forma. el autor sugiere siete criterios, los cuales deben estar presentes en cualquier programa docente que pretenda exhibir calidad. Los cinco primeros criterios centran su atención en el programa mismo, en tanto que los dos últimos están centrados en el estudiante. Así Bergquist plantea que:

Un programa es Motivador cuando provoca el interés de los postulantes, de los padres y de la comunidad en general. Un programa que es atractivo resulta ser también cuantitativamente exitoso, pues atrae no sólo buenos alumnos sino que además ayuda financiera y reconocimiento institucional.

Para ser atractivo y por tanto motivador, debe responder a las necesidades e intereses de los alumnos actuales o potenciales.

Un programa es Beneficioso cuando considera la realidad de su entorno en términos de los problemas y necesidades de la sociedad en la cual está inserto. Por tanto exhibirá calidad en la medida que beneficie los intereses de la comunidad, reflejados en sus estudiantes y profesores Y dicho beneficio se proyecte más allá del límite institucional.

Un programa es Congruente cuando las experiencias de aprendizaje que entrega son consecuentes con lo prometido por la Institución y sus políticas declaradas de docencia. Calidad y congruencia están, según Bergqulst y otros, correlacionadas con el comportamiento correspondiente y los valores expresados en las políticas concuerdan con las decisiones institucionales. De esta forma, resulta de vital importancia exhibir congruencia entre Intenciones, experiencias y resultados.

Un programa es Distintivo cuando se identifica con la historia y misión de su universidad y contribuye a consolidar su sello Institucional. Muchas veces, programas de calidad de una institución son copiados por otra con un resultado negativo, porque el programa al ser trasplantado, pierde su atractivo, su congruencia y aún su impacto beneficioso, porque no refleja el particular propósito y naturaleza de la institución que lo ofrece ni presenta el particular sello de su gente . En resumen la "cultura organizacional" está ausente.

Este aspecto, tiene relevancia no sólo en las organizaciones educativas sino en cualquier organización formal. El involucramiento de los miembros de la organización con ella y su tarea hace que tenga un sello que la identifica, el que unido a otros factores como costumbres, tradiciones, slogans, constituye lo que se denomina "saga institucional".

Un programa necesita, además, ser Efectivo. Ello significa, según Bergqulst, que debe especificar los resultados esperados y demostrar en forma documentada cuando son alcanzados. En otras palabras, un programa docente no puede ser considerado de alta calidad hasta que la institución no se arriesga y demuestra cómo está evaluando su programa y logrando los resultados esperados.

El sexto criterio se relaciona con la Funcionalidad del programa. Esta se mide en términos de cómo el programa satisface las necesidades y produce los cambios deseados en los alumnos. La alta calidad del programa está relacionada con la provisión de aprendizajes y experiencias escogidas, las que a través de una cuidada variedad de condiciones prepararán al alumno a desarrollar todos los atributos que necesita para funcionar adecuadamente en la compleja sociedad de hoy.

Finalmente, un buen programa es Promotor de Crecimiento. Es decir, provee formas de evaluar las necesidades del alumno y lo ayuda a crecer y desarrollarse en distintas direcciones; Cognitiva, Afectiva, Ética, Moral, Social y

Física. Estos son algunos de los aspectos del desarrollo humano que deben ser considerados. La razón esencial es que cada estudiante es una persona que se encuentra en continuo proceso de crecimiento y desarrollo el cual es multidimensional, por lo que la universidad no puede focalizar su acción en sólo un aspecto del individuo, ya que su desarrollo no es parcial sino Integral y simultáneo.

De ésta forma, según Bergquist, un programa docente es:

- Motivador : Cuando hace "algo" que atrae a las personas.
- Beneficioso : Cuando hace "algo" que ayuda a las personas y a la comunidad.
- Congruente : Cuando hace lo que dice que hará.
- Distintivo : Cuando responde a características únicas de la institución y su gente, que lo diferencia de otros programas en el mercado.
- Efectivo : Cuando lo que hace, lo hace bien y ello es demostrable.
- Funcional : Cuando provee a los alumnos de los atributos necesarios para tener éxito en la sociedad.
- Promotor de crecimiento : Cuando facilita crecimiento en varias direcciones y áreas.

2.3. Modelo de la Práctica Efectiva de Chickering.

En 1986 se inició en los Estados Unidos un estudio destinado a explorar cuáles serían las características de una docencia de pregrado de calidad, El proyecto contó con los auspicios de la Asociación de Educación Superior, las Comisiones de Educación de todos los estados y la Fundación Johnson. El grupo de .expertos encargado de realizar el trabajo estuvo dirigido por Arthur W. Chickering, académico de reconocido prestigio que ha realizado importantes aportes al campo de la Educación Superior en el mundo a través de sus Investigaciones y trabajos publicados en varios idiomas. Entre estos últimos merecen especial reconocimiento "Education and Identity". "The Modern American College" y "Commuting versus "Resident Students", los cuales están enteramente dedicados a buscar respuesta al problema de cual es la educación

que debe proveer la universidad para responder en forma debida a los alumnos y la sociedad .

De acuerdo al planteamiento de Chickering, en la práctica efectiva de la docencia de pregrado existen siete principios básicos, sin los cuales no existida efectividad. Estos principios son los siguientes:

- 1 La práctica efectiva de la función docente estimula el contacto alumno - profesor.

El contacto frecuente, tanto dentro como fuera de la sala de clase, es el factor más Importante en la motivación y compromiso estudiantil. El Interés que demuestra el profesor ayuda a los alumnos a sobrellevar los rigores del trabajo académico y a seguir adelante.

Este estudio demostró que el alumno que conoce bien aunque sea a unos pocos profesores, estimula su compromiso Intelectual y lo refuerza en su búsqueda de valores y de planes profesionales futuros .

- 2 La práctica efectiva de la docencia estimula la cooperación entre los estudiantes.

El aprendizaje del alumno es reforzado cuando ocurre en un esfuerzo de equipo, más que en una carrera solitaria. El "buen aprendizaje" como el "buen trabajo" es colaborativo y social, no competitivo y aislado. El trabajo con los demás aumenta el compromiso personal con el propio aprendizaje. Al mismo tiempo que el compartir las ideas personales con los demás y el responder a las reacciones de otros mejora el proceso de pensamiento reflexivo y ayuda a profundizar la comprensión.

- 3 La práctica efectiva de la docencia estimula un aprendizaje activo.

Definitivamente aprender no es un deporte de espectadores. Los estudiantes no aprenden sentados en clase, escuchando a los profesores, memorizando materias pre-envasadas y lanzando respuestas. Ellos deben hablar sobre lo que están aprendiendo, escribir sobre ello, relacionarlo con conocimientos anteriores o a experiencias pasadas y aplicarlo a su vida diaria. Deben convertir lo que aprenden en parte de si mismos.

- 4: La práctica efectiva de la docencia otorga respuestas oportunas .

El conocer lo que se sabe ayuda a focalizar el aprendizaje. El estudiante necesita una retroalimentación constante sobre su desempeño para sacar beneficio de los cursos que sigue. Al inicio del año el joven necesita conocer su punto de partida en cuanto al conocimiento y competencias que ya posee: en la clase también necesita oportunidades frecuentes de demostrar lo que sabe y de recibir sugerencias para mejorar.

Incluso, en varios momentos de la vida universitaria los jóvenes necesitan ocasiones para tasar lo que han aprendido y lo que todavía necesitan saber. De ahí que reviste particular importancia para ellos toda información que les ayude a autoevaluarse.

5: La práctica efectiva de la docencia enfatiza el empleo del tiempo en la tarea.

Tiempo + energía = aprendizaje. No hay sustituto para el tiempo usado en la tarea. Por tanto, aprender a usar el tiempo en forma adecuada es un aspecto crucial tanto para estudiantes como para profesionales.

En este aspecto, el cómo una institución define las expectativas de tiempo para los alumnos, profesores, administradores y otros profesionales, puede establecer las bases para un alto desempeño de todos.

6: La práctica efectiva de la docencia comunica altas expectativas.

El que espera más obtiene más, parece ser la tónica. El esperar que los alumnos tengan un excelente desempeño se convierte en una profecía autocumplida cuando profesores e instituciones tienen altas expectativas de sí mismos y hacen esfuerzos extras en el trabajo académico.

Se ha determinado que la transmisión de altas expectativas es un factor importante para todos los involucrados en el proceso.

7: La práctica efectiva de la docencia respeta la diversidad de talentos y de formas de aprendizaje.

Hay muchos caminos que conducen a aprender. Los jóvenes traen a la universidad distintos estilos de aprendizaje y variados talentos. Alumnos que son brillantes en un grupo de seminario, se convierten en 'nulidad' en el laboratorio o el taller de arte. Del mismo modo que aquellos jóvenes que son exitosos en trabajos de experiencia concreta, no son tales cuando de conceptualización abstracta se trata.

Los estudiantes necesitan la oportunidad de mostrar sus talentos y de aprender en formas que a ellos les resultan exitosas. Al mismo tiempo, la congruencia entre forma de enseñar y estilo de aprendizaje ha demostrado ser una fórmula que facilita el aprendizaje exitoso en los alumnos.

Los Inventarios

Para examinar conductas individuales y políticas y prácticas institucionales y su consistencia, los investigadores han desarrollado un conjunto de Instrumentos que denominaron Inventarios; éstos no son neutrales, sino que expresan los puntos de vista vertidos en los siete principios, los que a su vez están anclados en cincuenta años de investigación en torno al proceso enseñanza-aprendizaje en jóvenes universitarios.

En el tercer capítulo se presentan estos instrumentos, junto con proposiciones metodológicas para la implementación de éste último o los otros modelos descritos.

PROPOSICIONES METODOLOGICAS

Se presentan a continuación dos Inventarios destinados a examinar conductas individuales y prácticas y políticas Institucionales, como también la consistencia de las mismas. Estos inventarios están anclados en los Siete Principios para una práctica efectiva en la Educación de Pregrado, propuestos por Chickering y colaboradores presentados en el capítulo anterior. El propósito de estos instrumentos es proveer una base de diagnóstico a la institución con el objeto de mejorar la docencia en los programas docentes de pregrado-

Los Inventarios no están destinados a evaluar unidades individuales, profesores o administradores. Su propósito es el mejoramiento de la educación de pregrado, por tanto serán muy útiles si se utilizan como base de diagnóstico, más que como base de juicio sobre desempeño, o evaluación sumativa.

Los instrumentos están dirigidos a los profesores y a otros actores involucrados con la Institución como estudiantes, otros profesionales, miembros de organismos colegiados. Ellos están divididos en dos partes las cuales pueden ser utilizadas juntas o en forma separada.

El Inventario de los profesores tiene siete secciones, una por cada principio: Contacto profesor-estudiantes, cooperación entre estudiantes, aprendizaje activo,

retroalimentación constante. tiempo en la tarea, altas expectativas y diversidad de talentos y de formas de aprendizaje ,

A su vez, cada sección contiene un conjunto de diez preguntas que reflejan conductas personales del profesor frente a cada Principio, quien tiene la opción de elegir una de cinco alternativas de respuestas frente a la descripción de cada conducta. Al final del Inventario se elaboró una figura destinada a recibir las respuestas las cuales pueden conformar un perfil. Luego se ha provisto una hoja resumen de respuestas para que la persona que respondió el instrumento, después de revisar sus respuestas. Identifique las áreas en las cuales siente que necesita trabajar.

Los resultados del Inventario pueden ser utilizados como base para programar actividades de pedagogía universitaria, para optimizar la planificación de la docencia, y en general para discutir en los departamentos académicos distintas estrategias que permitan mejorar la función docente basadas en información específica y relevante.

El instrumento puede ser muy útil no solamente a profesores, sino que también al personal del área de servicios estudiantiles. y a administradores que también realizan docencia.

Inventario del Profesor

Marque una X en el lugar preferido.

1 = muy a menudo; 2 = a menudo; 3 = ocasionalmente;

4 = raramente; 5 = nunca.

Sección 1: La práctica efectiva estimula el contacto profesor-alumno.

	1	2	3	4	5
1. Aconsejo a mis estudiantes sobre oportunidades de hacer carrera en su área de especialidad.....					
2. Los alumnos pasan por mi oficina sólo a visitarme:.....					
3. Comparto mis experiencias, valores y actitudes con mis alumnos.....					
4. Asisto a actividades realizadas por estudiantes.....					
5. Ayudo al personal de asuntos estudiantiles en aspectos relacionados a la vida extracurricular de los jóvenes.....					
6. Conozco a mis alumnos por su nombre al fin de las dos primeras semanas de clase.....					
7. Realizo un esfuerzo especial por estar disponible para los alumnos que tienen alguna desventaja.....					
8. Entrego consejo o tutoría informal a mis estudiantes.....					
9. Llevo a mis alumnos a reuniones u otros eventos en mi área de especialidad.....					
10. Cuando se presentan conflictos con alumnos en mi institución me ofrezco para ayudar.....					

Sección 2: La práctica efectiva estimula la cooperación entre alumnos.

	1	2	3	4	5
1. Pido a mis alumnos que compartan sus intereses e inquietudes.....					
2. Estimulo a mis alumnos a estudiar y preparar tests en grupo.....					
3. Estimulo a mis alumnos a realizar proyectos juntos.....					
4. Solicito a mis alumnos evaluar mutuamente sus trabajos.....					
5. Pido a mis alumnos explicarse mutuamente conceptos Dífíciles.....					
6. Estimulo a mis alumnos a darse cumplidos mutuos por sus logros.....					
7. Pido a mis alumnos discutir conceptos claves con compañeros que piensan y son diferentes.....					
8. Asigno tareas creando comunidades de aprendizaje, a través de grupos de estudio, o equipos de proyecto.....					
9. Estimulo a mis alumnos a unirse a menos a un grupo de actividades extra curriculares.....					
10. Trato de distribuir criterios de desempeño a los alumnos, de tal forma que la nota de cada uno es independiente de la de los demás.....					

Sección 3: La práctica efectiva estimula el aprendizaje activo.

	1	2	3	4	5
1. Pido a mis alumnos presentar sus trabajos a la clase.....					
2. Pido a mis alumnos resumir similitudes y diferencias entre distintas teorías, pensamientos , conclusiones de investigaciones .					
3. Pido a mis alumnos relacionar temas del curso a eventos externos .					
4. Asigno a mis alumnos pequeñas investigaciones o trabajo independiente.					
5. Estimulo a mis alumnos a desafiar mis ideas, las de otros compañeros o las presentadas en los textos					
6. Ofrezco en clase situaciones concretas, de la vida real para analizar					
7. Utilizo role playing, simulaciones, o micro laboratorios en clase.					
8. Estimulo a mis alumnos para que sugieran salidas atre• rreno, proyectos de investigaciones u otras actividades.					
9. Mis alumnos y yo hacemos arreglos para que realicen Pasantías, prácticas, internados o visitas en su especialidad.					
10. En mis proyectos de investigación, hago participar a mis estudiantes .:					

Sección 4: La práctica efectiva otorga respuestas a tiempo.

	1	2	3	4	5
1. Asigno tareas y doy tests					
2. Preparo ejercicios y problemas para la clase que den al alumno retroalimentación Inmediata sobre su desempeño.					
3. Entrego trabajos y pruebas corregidas en una semana.					
4. Entrego a los alumnos una evaluación detallada de su trabajo temprano en el semestre					
5. Cito a mis alumnos a mi oficina para hablar sobre su progreso en el curso.					
6. Cuando devuelvo trabajos y tests, pongo comentarios sobre las fortalezas y debilidades que percibo.					
7. Doy a mis alumnos un pre-test al comienzo del curso.					
8. Estimulo a los alumnos a llevar un registro de su progreso.					
9. Analizo los resultados del examen final con los alumnos antes de que terminen el semestre.					
10. Hablo o escribo una nota a los jóvenes que faltan a clase					

Sección 5: La práctica efectiva enfatiza el tiempo en la tarea.

	1	2	3	4	5
1. Solicito a mis alumnos completar su trabajo a tiempo					
2. Informo claramente a mis alumnos la mínima cantidad de tiempo que deberán gastar en la preparación de sus clases.					
3. Informo claramente a mis alumnos la cantidad de tiempo que se requiere para entender materias que son complejas					
4. Ayudo a mis alumnos a autofijarse metas desafiantes en su aprendizaje					
5. Cuando los alumnos deben hacer presentaciones orales, yo los estimo a ensayar antes.					
6. Enfatizo la importancia del trabajo constante, dedicación persistente y distribución ordenada del tiempo.					
7. Explico a los alumnos las desventajas de faltar a clases					
8. Explico a los alumnos que ser estudiante requiere de una jornada completa de 44 horas semanales .					
9. Hablo con alumnos que se quedan atrás, para analizar sus hábitos de estudio, horarios y otros compromisos .					
10. Cuando un joven falta a clase lo hago recuperar el trabajo perdido.					

Sección 6: La práctica efectiva comunica expectativas altas.

	1	2	3	4	5
1. Informo a mis alumnos que espero que trabajen duro en mi curso					
2. Enfatizo la importancia de tener altos estándares de logro en el trabajo académico					
3. Hago saber por escrito y en forma verbal lo que espero al comienzo del curso.					
4. Ayudo a mis alumnos a fijarse metas desafiantes en su aprendizaje					
5. Los jóvenes conocen las consecuencias por no presentar sus trabajos a tiempo					
6. Sugiero lecturas o tareas extras					
7. Estimulo a los alumnos a escribir bastante					
8. Reconozco públicamente los trabajos de excelencia;					
9. Reviso mis cursos.					
10. Analizo con mis alumnos como se está desarrollando el curso hasta el momento.					

Sección 7: La práctica efectiva respeta la diversidad de talentos y de estilos de aprendizaje.

	1	2	3	4	5
1. Estimulo a mis alumnos a expresarse cuando no entienden algo					
2. Desestimulo el sarcasmo, la burla u otras conductas que puedan avergonzar a un alumno					
3. Utilizo distintas actividades en mi enseñanza para alcanzar un amplio rango de jóvenes					
4. Selecciono lecturas y actividades con las que los alumnos se identifiquen					
5. Proveo materiales o tareas extras para los que muestran falta de base en su formación					
6. Integro a mis cursos nuevos conocimientos sobre la mujer o grupos que son discriminados					
7. Hago un espacio en mis cursos para aquellos alumnos que desean realizar algún trabajo especial					
8. He desarrollado como alternativa para mis alumnos contratos de aprendizaje, paquetes computacionales, aprendizaje para el dominio					
9. Estimulo a mis alumnos a seguir la-especialidad de su elección cuando veo que tienen interés y aptitud					
10. Trato de saber Información sobre los intereses, formas de estudiar, y preferencias de mis estudiantes, al comienzo del semestre					

Las respuestas pueden ser transcritas en la figura siguiente, ubicando una X en el lugar correspondiente. Al unir los puntos de cada pregunta, se obtendrá un perfil por sección. El Ideal de respuesta o banda de control se encuentra en la alternativa 1 de todas preguntas del Inventario, siendo aceptable la alternativa 2. Esto significa que mientras más se aleje el perfil de la alternativa 1 más precario será el diagnóstico sobre la docencia que imparte el profesor que respondió el instrumento.

Una vez analizado el perfil, en la Hoja Resumen se pueden identificar las áreas que el Interesado estima que necesita reforzar.

Ejemplo de elaboración del perfil de la sección #1.

Preguntas> (Alt.)		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Contacto alumno	1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	< perfil ideal
Profesor	2	X	X				X					
	3			X				X				
	4				X				X			
	5					X				X	X	

Este profesor presenta en general un perfil bastante alejado del ideal; especialmente en lo que se refiere a la interacción con sus alumnos fuera del aula y al Interés en las inquietudes estudiantiles. Tal vez no sepa lo importante que es para el joven comunicarse informalmente con él. Quizás tampoco conozca las etapas del desarrollo psicosocial del joven universitario. Justamente éstas son áreas en las que puede trabajar en un taller de Pedagogía Universitaria.

PERFIL DEL PROFESOR

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SECCION 1 CONTACTO PROFESOR ALUMNO	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
SECCION 2 COOPERACION ENTRE ALUMNOS	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
SECCION 3 APRENDIZAJE ACTIVO	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
SECCION 4 RESPUESTAS OPORTUNAS	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
SECCION 5 TIEMPO EN LA TAREA	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
SECCION 6 ALTAS EXPECTATIVAS	1										
	2										
	3										
	4										
	5										
SECCION 7 RESPETA DIVERSIDAD	1										
	2										
	3										
	4										
	5										

Resumen de Respuestas

Después de revisar mis respuestas a este Inventario, percibo la necesidad de trabajar más en:

NOTA: Este Inventario ha sido traducido y adaptado al Español ya la realidad chilena. con permiso de los autores, y sólo para uso académico. Por lo tanto su reproducción comercial está prohibida.

INVENTARIO INSTITUCIONAL

Este Inventario contiene seis secciones, las cuales consideran a la institución como un todo. Ellas se refieren a políticas, prácticas y normas institucionales, como también a expectativas que apoyan a la práctica efectiva de la educación de pregrado. Las secciones contemplan: Clima de la Institución, Prácticas Académicas, Curriculum, Profesorado, Servicios de Apoyo Académico y Asistencial de Alumnos e Infraestructura.

El instrumento puede ser utilizado por personas o grupos relacionados con la institución, sean o no profesores de ella. Sus resultados pueden servir para crear ambientes universitarios con mayor poder de desarrollo, como también en la discusión de metas institucionales, por cuanto pueden ser de gran ayuda en la planificación institucional de largo plazo.

Igual que el Inventario destinado a los profesores, necesita ser respondido con máxima honestidad ya que resulta obvio detectar de inmediato cuáles son las respuestas más adecuadas para crear una imagen positiva. Por tanto ambos Inventarios serán útiles en la medida que reflejen la realidad de quienes los responden.

A diferencia del otro instrumento, éste tiene seis posibilidades de respuesta a cada conducta enunciada: 1: muy a menudo, 2: a menudo, 3: ocasionalmente, 4: raramente, 5: nunca, 6: no sé o no se aplica.

Inventario Institucional

Marque una X en el lugar preferido.

1 = muy a menudo; 2 = a menudo; 3 = ocasionalmente:

4 = raramente; 5 = nunca; 6 = no sé o no. se aplica.

Sección 1: Clima Institucional.

	1	2	3	4	5	6
1. Hay oportunidades en que alumnos y profesores se juntan informalmente en el campus.						
2. Hay representación de alumnos en las comisiones más importantes de profesores y administradores.						
3. Los estudiantes son reconocidos públicamente por logros académicos de excelencia.						
4. Esta institución recluta y retiene mujeres entre sus alumnos, profesores y administradores.					.	
5. Los administradores reconocen explícitamente las contribuciones de profesores y alumnos a las políticas y prácticas institucionales.						
6. Las publicaciones institucionales reflejan diversidad en el cuerpo de alumnos, profesores y administradores	..					
7. La administración estimula a los profesores para tener altas expectativas de desempeño estudiantil.			..			
8. El Rector y otras autoridades son accesibles a profesores y estudiantes.						
9. Administradores y profesores hacen todo lo posible por crear un ambiente de hospitalidad en la universidad	.					
10. Autoridades, Decanos. Directores de Departamento. dan ejemplo de relaciones colaborativas.						
11. Los alumnos saben que en esta universidad se trabaja duro.						

Sección 2: Prácticas Académicas.

	1	2	3	4	5	6
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						

Sección 3: Currículum.

	1	2	3	4	5	6
1. Los cursos ofrecen experiencias y actividades prácticas.						
2. Los profesores revisan y monitorean los requerimientos académicos de la institución ..						
3. Los profesores revisan y monitorean los requisitos de la carrera :						
4. Los estudiantes se involucran en contratos de aprendizaje, estudio independiente, aprendizaje para el dominio .						
5. Los meches tienen la posibilidad de incluirse en programas especiales (Ej. Taller de Creatividad)						
6. Los alumnos participan en pasantías o prácticas profesionales						
7. Tanto profesores como alumnos están conscientes del conocimiento, destrezas y actitudes que esta institución espera que posean al momento de la graduación						
8. Los jóvenes siguen la especialidad que personalmente eligieron						
9. Los alumnos pueden seguir cursos interdisciplinarios						
10. Los alumnos participan en actividades o programas que les ayudan a apreciar diversidad cultural.						
11. Los alumnos participan en comunidades de aprendizaje, multicursos o seminarios diseñados para ayudar a analizar la relación entre las diversas materias que estudian						

Sección 4: Profesores.

	1	2	3	4	5	6
1. Los profesores están en la universidad y disponibles para los alumnos durante la semana						
2. Hay criterios claros para evaluar la docencia						
3. Los profesores tienen el tiempo y otras facilidades para desarrollar nuevas y más efectivas formas de enseñanza o ponerse al día en su especialidad						
4. Los profesores reciben retroalimentación sobre su desempeño como profesores y tutores						
5. Se discute con los profesores las limitaciones respecto a labores de consultoría u otras actividades privadas externas.						
6. Los profesores toman en serio la tutoría o consejería académica						
7. Hay anualmente aumentos de sueldo relacionados directamente con la función docencia						
8. Los profesores trabajan con personal de los servicios estudiantiles						
9. Esta institución reconoce la tutoría como parte legítima de la carga académica						
10. Los profesores participan en importantes decisiones institucionales, relativas a planificación a largo plazo, presupuesto, y personal						
11. Los profesores evalúan las contribuciones de los administradores al clima de la institución						

Sección 5: Servicios de apoyo académico y asistencial.

	1	2	3	4	5	6
1. Los servicios de consejería abarcan un amplio rango de problemas estudiantiles						
2. Los alumnos pueden recurrir a una instancia de ayuda para escribir sus trabajos						
3. Se ofrece a los alumnos seminarios sobre administración del tiempo						
4. Los servicios estudiantiles y el gobierno estudiantil realizan actividades en conjunto						
5. Los jóvenes con problemas académicos reciben ayuda para mejorar su preparación						
6. Los buenos alumnos sirven de tutores, o consejeros para otros estudiantes						
7. Los alumnos reciben ayuda en la preparación de documentos para postular a ayuda financiera.						
8. Las actividades estudiantiles tienen especificados objetivos educacionales						
9. Los alumnos trabajan con el mismo tutor durante toda su carrera						
10. Esta institución provee entrenamiento a profesores y funcionarios para enfrentar las necesidades de los estudiantes						
11. La ayuda financiera llega a tiempo a aquellos estudiantes que la solicitaron ..						

Sección 6: Infraestructura.

	1	2	3	4	5	6
1. Las clases tienen muebles movibles						
2. Los alumnos tienen lugares cómodos para hablar con profesores						
3. Hay disponibilidad de lugares quietos para estudiar						
4. Lugares deportivos y recreacionales están abiertos en fin de semana y en horario vespertino						
5. Una cafetería o algún local para comer está abierto durante el horario diurno y vespertino						
6. Los estudiantes usan video, laboratorios y equipo artístico en la universidad						
7. Los alumnos utilizan computadores provistos por la universidad						
8. Las facilidades de estacionamiento son adecuadas y sirven las necesidades de alumnos, profesores y funcionarios						
9. Hay transporte público disponible desde y hacia la universidad a toda hora						
10. Durante el semestre la Biblioteca está abierta hasta tarde los días de semana y los fines de semana						
11. Oficinas de la administración están abiertas para los alumnos que tienen sus clases en horario vespertino						

Al igual que con el Inventario del Profesor, la persona que responda el Inventario Institucional puede transcribir las respuestas a la figura de la página siguiente y obtener un perfil Institucional.

Del mismo modo el perfil ideal también se encuentra en la alternativa # 1, siendo la 2 aceptable. Por lo tanto en la medida que el perfil se acerque más a la alternativa #5, ello significará que es necesario revisar políticas y prácticas institucionales. Una vez analizado el perfil, la persona que respondió el instrumento podrá identificar en la Hoja Resumen las áreas en las cuales la institución necesita trabajar , como también las personas más calificadas para atacar los problemas.

PERFIL INSTITUCIONAL

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
SECCION 1 CLIMA INSTITUCIONAL	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
SECCION 2 PRACTICA ACADEMICA	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
SECCION 3 CURRICULUM	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
SECCION 4 PROFESORES	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
SECCION 5 SERVICIOS	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											
SECCION 6 INFRAESTRUCTURA	1											
	2											
	3											
	4											
	5											
	6											

Resumen de respuestas.

Después de revisar mis respuestas a estas seis secciones, pienso que las áreas más importantes en las que mi institución necesita trabajar son:

Las personas o grupos que están en mejor posición para atacar estos problemas son :

NOTA:

Este Inventario ha sido traducido y adaptado al español y a la realidad chilena con permiso de los autores y sólo para uso académico. Por lo tanto su reproducción comercial está prohibida.

Los Instrumentos entregados, los cuales proveerán información básicamente cualitativa pueden complementarse con información cuantitativa relevante que posea la Institución.

Cabe hacer notar que el concepto de "educación de pregrado" que utiliza Chickering es bastante amplio, y penetra todo el quehacer institucional; ello explica la presencia de factores tales como el clima Institucional, infraestructura, servicios de apoyo a estudiantes, etc. Porque, a diferencia de otros planteamientos que circunscriben la práctica educativa sólo a la sala de clases, Chickering hace responsable a la institución toda de la educación que recibe el estudiante, y, como se señaló antes, no sólo es importante lo que alumno recibe en la sala de clases, sino que también lo que aprende fuera de ella.

El modelo de Chickering resulta entonces tan globalizante como el modelo integrativo de Kuh: aún más, en los Inventarios están reflejadas medidas de Compromiso de profesores y estudiantes y medidas de Contexto que traducen características significativas de la institución. Por otra parte, los indicadores de Entrada y Resultado, se encuentran disponibles en casi todas las instituciones, especialmente a través de información cuantitativa como cantidad de postulantes a la Institución, cantidad de matriculados por año, porcentaje de supervivencia académica y cantidad de egresados por cohorte.

La información que aportan ambos modelos puede ser utilizada en actividades de planificación institucional, para efectuar cambios que ayuden a optimizar el servicio a los estudiantes tanto en docencia como en otros rubros, para efectos de diagnóstico institucional, y por último para crear ambientes institucionales poderosos en cuanto a promover crecimiento y desarrollo tanto en alumnos como en profesores.

Los criterios de Bergquist, por otra parte, pueden servir de complemento a los otros modelos, ya que centran su atención solamente en un programa docente o carrera, y enfocan el interés en aspectos cualitativos los cuales son lo suficientemente amplios como para cobijar antecedentes cuantitativos. Así por ejemplo, para que un programa sea de calidad debe ser efectivo, es decir, lo que hace debe hacerlo bien y en forma demostrable; y, ¿cómo podríamos saber si lo que hace lo hace bien, si no acudiéramos a antecedentes tales como: cantidad de alumnos que finalizaron el programa, calidad de los profesores que impartieron la docencia en cuanto a jerarquía académica, dedicación horaria, coherencia del perfil profesional buscado por el programa con los objetivos perseguidos por los programas de asignatura y de éstos con los contenidos y las evaluaciones a las cuales fueron sometidos los estudiantes?

En realidad los siete criterios propuestos por Bergquist pueden constituirse en Interrogantes para ser respondidas al enfrentar decisiones sobre la mantención de una determinada carrera, o la posibilidad de Invertir en un cierto programa docente. A la vez que los criterios de Efectividad y Funcionalidad parecen resumir todos los demás criterios ya que tal como se señaló más arriba la Efectividad consiste en demostrar que lo que se hace se hace bien, y la Funcionalidad está en directa relación a la anterior pues se refiere al logro de objetivos propuestos por el programa en términos de adquisición de aprendizajes y conductas deseables.

No obstante, es bueno señalar que a pesar que una Institución puede exhibir un programa que sea motivador; congruente, beneficioso, distintivo, promotor de crecimiento, efectivo y funcional, es necesario además considerar dos aspectos de impacto, las que Bergquist denomina Penetración e Irradiación.

El primero se refiere a la profundidad del Impacto del programa respectivo. Patricio Cross, (1975) ha señalado que en cada institución existirían tres tipos de currículum:

1. Aquel que es descrito por el catálogo o boletín Institucional.
2. Aquel que es enseñado por los profesores.
3. Aquel que es aprendido por los alumnos.

Cross agrega que la naturaleza y cobertura de estos tres tipos de currículum no son siempre la misma y. aún ni siquiera complementaria. El currículum señalado por la Institución es a menudo Ignorado y contradicho por los profesores en su enseñanza, y aún más frecuentemente, por los alumnos en su aprendizaje. Por esta razón la planificación académica de la institución muchas veces fracasa porque penetra sólo el primero de estos niveles curriculares.

Por lo anteriormente señalado, también es posible encontrar Instituciones que después de Importantes esfuerzos, realizan cambios en su quehacer, alteran sus calendarios académicos, modifican sus horarios, el uso de espacio físico y procedimientos, llegando incluso a cambiar contenidos y objetivos curriculares, pero estos cambios se reflejan en documentos y retórica oficial (nivel 1) Y no se aprecian en la práctica diaria (nivel 2) ni en los resultados obtenidos (nivel 3).

Por tanto una planificación adecuada debe cautelar la penetración a los niveles 2 y 3 lo que garantizaría la congruencia. Una de las formas de verificar que lo planificado

realmente se implemente,. es a través de cuestionarios autoevaluativos a los profesores.. de encuestas a los estudiantes y de supervisión clínica.

La Irradiación se 'refiere a la amplitud del impacto que puede tener un programa docente. Así, si un programa es señalado por presentar una alta calidad académica, ésta debería impregnar toda la institución, aumentando la posibilidad que otras carreras o programas puedan también exhibir características similares.

Un programa "irradiante" estará relacionado con otros programas. Conseguirá reconocimiento y recursos para la Institución, al mismo tiempo que servirá. de modelo a otros en el futuro desarrollo institucional y promoverá confianza y colaboración entre las partes que Integran el organismo universitario.

De esta forma, los siete criterios unidos a estas dos medidas de Impacto conforman un conjunto de indicadores 'significativos de presencia de calidad en un programa docente.

CONCLUSION

En momentos en que la necesidad de verificar el quehacer de las Instituciones de Educación Superior se hace más urgente, CINDA ha convocado a estudiar el tema de la calidad y del mejoramiento de la educación.

Este manual ha intentado abordar el problema presentando tres planteamientos distintos aunque complementarios sobre la exploración de calidad en Instituciones universitarias. El primero observa la institución, sus actores, sus procesos y su medio ambiente; el segundo analiza las características que debe presentar un determinado programa docente o carrera y el tercero enfoca la práctica de la docencia de pregrado de manera bastante amplia.

Para Implementar estos planteamientos, se ofrecen varias sugerencias metodológicas. Además se presentan los instrumentos destinados a probar el modelo de Chickering y colaboradores, los cuales si bien fueron elaborados para examinar conductas y prácticas personales y políticas institucionales consistentes con los Siete Principios para la Práctica Efectiva de la Docencia, también se prestan para observar algunos indicadores de Compromiso, Contexto y Resultado, de los cuales nos habla el modelo de Kuh.

Por otra parte, los criterios que ofrece Bergqulst para examinar un programa docente pueden ser Inferidos del análisis que se haga con los otros dos modelos. ya que como resultado de este análisis se obtendrá Información que llevará a concluir si una institución posee programas docentes motivadores, beneficiosos, efectivos o funcionales, sin perjuicio de otras estrategias que se desee utilizar tales como entrevistas, encuestas, etc.

Se eligieron estos enfoques porque tradicionalmente cuando se habla de calidad de la docencia. el análisis se circunscribe solamente a algunas variables que Intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje, especialmente a su resultado en términos de niveles de rendimiento. Tal es así que el proceso de examlnacl6n de universidades normado por la Ley de 1980, sólo considera la función docente en el aula dejando fuera significativos elementos del clima universitario, situación que en estos momentos está siendo remediada por la labor del Consejo Superior de Educación.

De esta forma. se hace cada vez más urgente la exploración de medios que permitan verificar las instituciones de manera Integral, y no sólo con Indicadores cuantitativos, sino que también observando aspectos cualitativos como el clima organizacional o la coherencia entre políticas y decisiones institucionales.

Por otra parte la tarea de mejorar la docencia de pregrado es un proceso de largo plazo y no el resultado de esfuerzos esporádicos. Lo Ideal es por ejemplo Incorporar los siete principios de práctica docente efectiva y los Inventarlos a las políticas y prácticas institucionales e internalizarlos en las normas y expectativas de la institución.

El Ingrediente más Importante para mejorar la educación en cualquier tipo de Institución es la creación de una cultura organizacional que valore, estimule y apoye los esfuerzos para ser mejores profesionales de la academia. La clase de cultura que enfatiza desempeño de calidad en los administradores, profesores, personal de apoyo y estudiantes. Aquella que incentiva y premia el correr riesgos. Aquella que estimula a los miembros de la comunidad de aprendices y maestros a identificar sus debilidades y perseguir actividades expresamente diseñadas para fortalecer su desempeño.

Sin duda el análisis de los distintos factores involucrados, en la calidad académica de una institución está lejos de ser agotado. El presente trabajo ha pretendido realizar un aporte preliminar al estudio integral de esta situación.

BIBLIOGRAFIA

- Argyris, C. y Schon, D. A. Theory In Practice: Increasing Professional Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- Astin, A. W. Undergraduate Achievement and Institutional Excellence, en la Revista Science, 1968, 161, 661-668.
- Astin, A. W. Measuring the Outcomes of Higher Education, en Evaluating Institutions for Accountability, Ed. Howard R. Bowen. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- Astin, A. W. Preventing Students from Dropping Out. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- Astin, A. W. Four Critical Years. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
- Astin, A. W. When does a College deserve to be called High Quality, Washington DC. AAHE, 1980.

- Astin, A. W., y Scherrei, R. A. Maximizing Leadership Effectiveness: Impact of Administrative Style on Faculty and Students, San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- Astin, A. W. Achieving Educational Excellence. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Baird, L Y Hartnett, R. Understanding Students and Faculty Lite. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- Bergquist, W. H. y Armstrong. J. Planning Effectively for Educational Quality. San Francisco: Jossey-Bass, 1986
- Bowen, H. R. Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
- Chickering, A. W. Education and identity. San Francisco: Jossey-Bass, 1969.
- Chickering, A. W. Commuting Versus Resident Students: Overcoming the Educational Inequities of Living Off Campus San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- Chickering, A. W. The Modern American College. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- Chickering, A. W. y Colaboradores. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. The Wingspread Journal. Vol.9, #2. The Johnson Foundation 1987.

-
- Chickering, A. M. y Z. Gamson. Applying the Seven Principles for Good Practice In Undergraduate Education New Directions for Teaching and Learning. N#47, San Francisco: Jossey-Bass, Fall 1991.
- CINDA. Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe: Políticas, Gestión y Recursos. Estudio de casos. Santiago de Chile, CINDA, 1990.
- Cross, P. K. "Learner Centered Reform, en Learner Centered Reform: Current Issues In Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- De Coster D. y Mable, P. Personal Education: Community Development in College Residence Halls. Washington DC: ACPA~ 1980.
- Ellison, A. y Simon, B. Does College make a Person Healthy and Wise? en Does College Matter? Editado por L.C. Solmon y P.J. Taubman, New York: Academic Press, 1973.
- Feldman, K. y Newcomb, T. The Impact of College on Students. Vol. #1. San Francisco: Jossey-Bass, 1969.
- Gerst, M. S. y Moos, R. H. Social Ecology of University Students Residence. Journal of Educational Psychology, N# 63 (1972): 513-525.
- Ginestar, A. y Colaboradores. Costos Educativos para la Gerencia Universitaria. Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, 1990.

Manuales de apoyo a la Docencia Universitaria-CINDA

- Gruson, E., y otros. Issues In Accreditation Eligibility and Institutional Quality. Cambridge, Mass: Sloan Commission on Government and Higher Education, 1977.
- Hidgkinson, H. J. Moving Beyond Faculty Productivity to Quality. AAHE Bulletin, 33 (1981): 1-2.
- Knefelkamp, L. L. Faculty and Student Development in the 80's Renewing the Community of Scholars. En Improving Teaching and Institutional Quality, 1980. Current Issues In Higher Education, N# 1, Washington DC: AAHE, 1980.
- Kolb, D. A. Learning Styles and Disciplinary Differences, en The Modern American College, editado por A. W. Chickering y otros. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- Kuh, G. D. Admissions, En College Student Personal Services, editado W. T. Packwood. Springfield, III: Thomas, 1977.
- Kuh, G. D. Indices of Quality In the Undergraduate Experience AAHE Research Report N# 4, 1981.
- Menges, R. J. Instructional Methods, en The Modern American College, editado por A. W. Chickering y otros. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- Moes, R. H. Evaluating Educational Environments, San Francisco Jossey-Bass, 1979.

-
- Pace, C. R. College and University Environment. Scales Technical Manual, 2# Ed. Princeton, N.J. Educational Testing Service, 1969.
- Pace, C. R. Measuring Outcomes of College: Fifty Years of Findings and Recommendations for the future. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Pace, C. R. Measuring the Quality of Student Effort In improving Teaching and Institutional Quality, 1980. Current. Issues In Higher Education, N# 1. Washington DC; AAHE, 1980.
- Pascarella. E. T. y Terenzini P. Patterns of Student-Faculty Informal Interaction Beyond the Classroom and Voluntary Freshman Attrition. Journal of Higher Education. 48 (1977): 540-552.
- Pascarella. E. T. Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes. Review of Educational Research 50 (1980): 545-595.
- Perry, W. G. Forms of Intellectual and Ethical Development In the College Years. New York: Holt, 1970.
- Rock D. y otros. Relation ship between College Characteristics and the Student Achievement. American Educational Research Association Journal 7 (1970):109-121.

- Scott, R. A. Program Reviews Missing Members: A consideration of Quality and Its Assessment College Board Review (Winter 1980-1981); 18-21,30.
- Stern, G. G. Environments for Learning en The American College, editado por N. Sanford. NY: Wiley, 1962.
- Stufflebeam, D. y otros. Educational Evaluation and Decision Making. Itaska, Ill.; Peacock, 1971.
- Thistlewalte, D.L College Environments and the Development of Talent. Science, 130 (1959): 71-76.
- Trent, J. y Medsker, L. Beyond High School. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- Trow, M. The Public and Private Lives of Higher Education. Daedalus 101 (1975): 113-127.
- Williams, D. y otros. Changing Students and Changing Residence Halls: Research and Implications. En Personal Education; Community Development In College Residence Halls. Editado por D. Decoster y P. Mable, Washington DC ACPA, 1980.

ANEXO
Cuestionario de Opinión
CALIDAD ACADEMICA EN EDUCACION SUPERIOR
Modelos de Verificación

Uno de los aspectos que cobra mayor importancia en Educación Superior es la verificación de su calidad. Es por ello que es de nuestro mayor Interés recibir Información sobre que aspectos podrían contribuir a mejorar este manual.

	Mucho	Algo	Poco	Nada
• El contenido del Manual satisface una real necesidad de la Educación Superior en esta materia				
• El manual proporciona información útil.				
• El manual proporciona información aplicable				
• El manual es claro de entender.				
• El manual requiere ser acompañado de un taller o de asesoría especializada				
• Los modelos presentados deberían traer procedimientos de aplicación más específicos				
• En el mediano plazo este manual puede ser de beneficio para mi institución				
• La información sobre los modelos es suficiente				
• La actividad académica se puede mejorar a partir de la aplicación de los instrumentos aportados por el manual.				
• En mi opinión los aspectos positivos y negativos del manual son :				
Negativos: _____				

Positivos: _____				

Se ruega enviar su respuesta a: Dra. Soledad Ramírez G. Universidad del Bio Bio Casilla 5-C Concepción. Chile.

Serie Manuales de Apoyo a la Docencia Universitaria.

- N° 1 "Creatividad y Docencia Universitaria"
Marra Inés Solar Rodríguez
Mayo de 1992.
- N° 2 "Calidad Académica en Educación Superior"
Modelos de Verificación
Soledad Ramírez Gatica
Julio de 1992.