

Una ruta hacia un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior: la experiencia del proyecto TRALL*

Maurizio Betti¹ - Daniela Davila² - Alejandra Martínez²
Ira Vannini¹

¹ *Alma Mater Studiorum Università di Bologna (Italy)*

² *Universidad Católica Boliviana San Pablo - Cochabamba (Bolivia)*

doi: 10.7358/ecps-2015-012-bett

ira.vannini@unibo.it

A PATH TOWARDS A QUALITY ASSURANCE SYSTEM
IN HIGHER EDUCATION: THE EXPERIENCE
OF THE TRALL PROJECT

UN PERCORSO VERSO UN SISTEMA DI ASSICURAZIONE
DELLA QUALITÀ PER L'ISTRUZIONE SUPERIORE:
L'ESPERIENZA DEL PROGETTO TRALL

ABSTRACT

The article presents the structure of the evaluation design – and main results – used in the project of international cooperation between Europe and Latin America called Alfa III – TRALL (Transatlantic Lifelong Learning. Rebalancing Relations) and the experience of one project partner, the Universidad Católica Católica Boliviana, has been adopted as an example. The design implemented meets the need to evaluate the quality of lifelong learning courses promoted by 15 Latin American universities, partners of the project, and aims to trigger virtuous circles of progressive improvement in the efficiency and effectiveness of the training offer. This

* El ensayo ha sido diseñado y compartido en todas sus partes por todos los autores. En particular, los párrafos 2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.3.1 han sido elaborados por Maurizio Betti; los párrafos 1, 2.4, 2.4.1, 2.4.2 y 4 han sido elaborados por Ira Vannini y los párrafos 3, 3.1, 3.2, 3.3 han sido elaborados por Daniela Davila y Martínez Alejandra.

evaluation design has been defined as a «systemic model» based on analysis of the methodological framework that currently characterizes the field of educational evaluation research, connecting – from an ecological perspective – multiple indicators of the quality: input, in context, in the process, output. Furthermore, the evaluation design has been proposed, since its beginnings, participation and discussion among all partners to be as a system of quality training and transactional – where the analysis of gathered information is an opportunity to achieve collective moments of intersubjective interpretation of data – to facilitate a democratic made decision in order to improve and redesign the courses. According to the main results and the meta-evaluative reflection on the implementation of the quality system to 22 courses there are positive evidences, recognized by all partners, as some critical elements that, to improve the lifelong learning processes, will be assumed to redesign the quality system.

Keywords: Educational evaluation research, Higher education, Latin America, Lifelong learning, Quality assurance.

1. EL MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO: UN DISEÑO EVALUATIVO PARA MONITOREAR LA CALIDAD DE LOS CURSOS TRALL

Desde 2011, durante tres años, se ha desarrollado el proyecto Transatlantic Lifelong Learning. Rebalancing Relations (en adelante, TRALL), proyecto financiado por el programa ALFA III de la Comisión Europea ¹, con el propósito de promover el desarrollo del lifelong learning desde la perspectiva de las instituciones de Educación Superior en el continente latinoamericano. En

¹ El proyecto TRALL ha involucrado a 20 instituciones de Educación superior, 15 de América Latina y 5 europeas, coordinadas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna. Las universidades latinoamericanas participantes han sido: Universidad del Nord Este (UNNE) y Universidad Católica de Salta (UCASAL) de Argentina; Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCB) de Bolivia; Universidade Federal de Goiás (UFG) de Brasil; Universidad del Externado (UEXTERNADO), Universidad ICESI (ICESI) y la Red de Educación Continua de Europa e Latinoamérica (RECLA) de Colombia; Universidad Católica de Temuco (UCT) de Chile; Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) de Ecuador; Universidad de El Salvador (UES) de El Salvador; Universidad de Colima (UCOL) de México; Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción (UCNSA) de Paraguay; Universidad Nacional Agrícola La Molina (UNALM) de Perú; Universidad de la Empresa (UDE) de Uruguay; Universidad de Los Andes (ULA) de Venezuela. Las universidades europeas del proyecto han sido: Alma Mater Studiorum - Università di Bologna (UNIBO) de Italia y coordinadora del proyecto; Universidad de Barcelona (UB) de España; AFMR-ETCHARRY (ETCHARRY) de Francia; INHOLLAND University (INHOLLAND) de los Países Bajos y Universidade do Minho (UMINHO) de Portugal.

este contexto se ha definido un sistema de Quality Assurance (en adelante QA) que sustentara los cursos piloto realizados en el ámbito del *lifelong learning*. Considerando que un sistema de QA debe basarse en una idea de calidad y en un modelo de evaluación coherente con dicha idea se ha procedido a definir el enfoque de calidad a adoptar realizando un análisis del marco teórico-metodológico que actualmente caracteriza el campo de la *educational evaluation research* especialmente en relación con los sistemas de Educación Superior (Beeby, 1977; Wolf, 1987; Walberg & Haertel, 1990; Becchi & Bondioli, 1994; Scriven, 2000 y 2003; Kellaghan & Stufflebeam, 2003). Partiendo desde este debate se ha optado por una idea de calidad que garantice el desarrollo democrático de las Instituciones de Educación Superior y la búsqueda de mecanismos de mejoramiento. Coherentemente con lo anterior el diseño evaluativo de los cursos TRALL se ha definido como un «modelo» sistémico, que busca la conexión – en una óptica ecológica – de múltiples indicadores de calidad: de ingreso, de contexto, de proceso, de salida; sin olvidar la importancia de la participación de todos los actores involucrados en los procesos institucionales. El diseño evaluativo ha sido estructurado desde el comienzo a través del confronto y la co-participación de los socios del proyecto y proponiéndose como un sistema de Calidad *formativa y transaccional* (Bondioli & Ferrari, 2004), en el cual, dentro de cada contexto universitario, el análisis de las informaciones recolectadas constituía una oportunidad de reflexión crítica para instancias colectivas de interpretación intersubjetiva de los datos involucrando los diversos «actores» de la formación; permitiendo además la individuación de hipótesis de mejoramiento y de asunción democrática de las decisiones hacia el re-diseño de los cursos.

Los principales criterios de acción que han orientado las opciones metodológicas del sistema de QA utilizado son de dos tipos.

En primer lugar, desde el comienzo los fines de «valor» para la calidad de los cursos TRALL, en sintonía con los lineamientos europeos sobre la Educación Permanente (European Union, 2006 y 2008), han sido compartido. Dichos lineamientos subrayan que el desarrollo de las competencias en edad adulta debe llevar a:

- la plena realización personal de los individuos en formación;
- la posibilidad de actuar como ciudadanos activos en los contextos de vida política, social y profesional del propio país;
- el mejoramiento de la cohesión social en los contextos de vida de los individuos en formación;
- el mejoramiento de la empleabilidad de los individuos en formación.

Respecto a tales finalidades han sido definidos los diversos indicadores (desde aquellos más ligados a aspectos de valor, a aquellos atinentes a aspectos prácticos-organizativos de los cursos) de las herramientas preparadas, sobre

todo en las fases de la evaluación (ex) ante de los cursos, de la evaluación de ingreso y de la evaluación de salida.

En segundo lugar, la adopción de modalidades de escucha, confronto y negociación, entre todos los socios del proyecto, para el afinamiento de la estructura global del sistema, de los indicadores a medir y de los principales instrumentos. Todo ello con el fin de construir progresivamente un sistema de evaluación y de QA en grado de responder a las especificidades y a las necesidades de los múltiples contextos de las Universidades latino-americanas involucradas en TRALL (Betti & Vannini, 2013) y a sus experiencias y competencias previas en el campo de la *educational evaluation*.

Partiendo de estas elecciones iniciales, el «modelo» aplicativo al cual se hizo referencia para sistematizar los indicadores a recolectar y las diversas fases de evaluación ha sido el *CIPP Evaluation Model* de Daniel Stufflebeam (1971 y 2003). El acrónimo CIPP corresponde a identificar los elementos constituyentes del modelo evaluativo: «context, input, process, product», o sea las macro-áreas de los indicadores a medir, en una óptica de tipo ecológico (Bronfenbrenner, 1979) que – aunque no exhaustiva – apunta a considerar el programa o curso a evaluar como una realidad compleja a la cual sólo puede corresponder un conjunto igualmente complejo, dinámico y variado de indicadores de calidad.

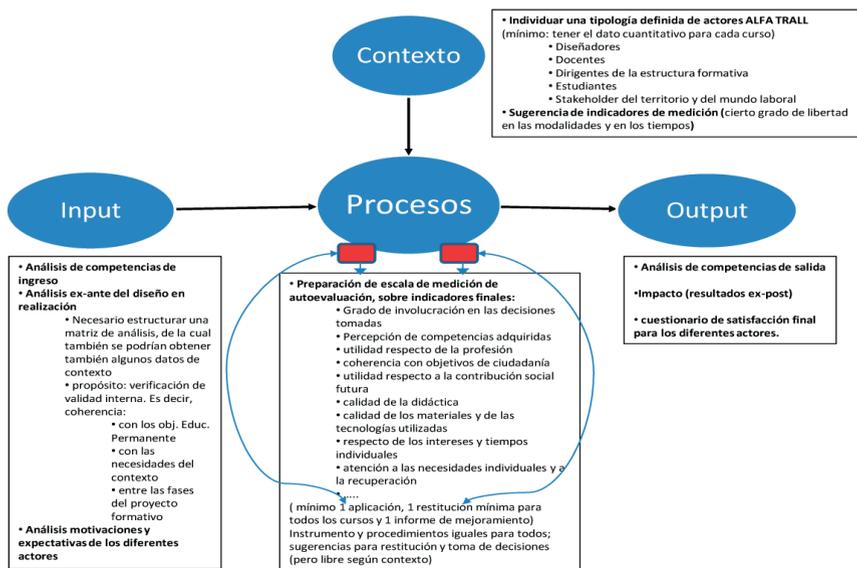


Figura 1. – Modelo aplicativo del sistema de evaluación de los cursos TRALL.

Este modelo aplicativo y procedimental ha resultado particularmente útil para guiar racionalmente el diseño de evaluación, en sus diferentes fases de recolección, descripción, análisis e interpretación de los datos. Para estos motivos ha sido adoptado y contextualizado dentro de la realidad de los cursos TRALL, según el esquema presentado en la Figura 1.

En la fase piloto de los cursos TRALL, se ha privilegiado un enfoque pausado y colectivo de diseño de los instrumentos de recolección, que en algunos casos ha limitado el tiempo para la observación completa de todos los indicadores previstos, pero por otro lado ha tenido la ventaja de crear un contexto de diseño auténticamente colegial, en grado de facilitar la reflexión, no sólo sobre los datos que progresivamente venían recolectados, sino sobre el sistema evaluativo mismo y sobre su efectiva aplicabilidad – con fortalezas y debilidades – en los diversos contextos universitarios latinoamericano involucrados.

Ocurre subrayar en este sentido que los elementos de diversidad que han caracterizado la oferta formativa de los cursos piloto del Proyecto TRALL constituyen uno de los argumentos que han contribuido a la definición del modelo evaluativo: el objetivo era el de crear un sistema de monitoreo que fuera suficientemente flexible y transversal para poderse adaptar a la heterogeneidad de los cursos, garantizando una base de datos válidos, confiables y comunes para todos los contextos universitarios (capaces de ofrecer, sin meras pretensiones de tipo comparativo, una mirada de conjunto sobre la experiencia TRALL) y, al mismo tiempo, la posibilidad de profundizaciones cualitativas a nivel local en grado de entrar en el mérito de los específicos currículos formativos, con sus peculiaridades ligadas a la tipología de destinatarios, a los vínculos político-institucionales presentes y a los recursos disponibles.

En relación a los datos cuantitativos recolectados (que serán presentados posteriormente), ellos tenían justamente el propósito de permitir algunos análisis exploratorios de comparación, capaces de sugerir cuáles elementos positivos y críticos de los proyectos hayan sido mayormente difundidos y cuáles estrategias internacionales podría ser útil poner en pie para sustentar mejor los procesos de *lifelong learning* en América Latina.

Además, a través de una primera interpretación del sistema de QA, se entendía desarrollar un análisis de *meta-evaluation* con el fin de explorar cómo – en los diversos contextos – el sistema mismo de evaluación de la calidad pudiese ser vivido y utilizado y cómo pudiese ser re-diseñado para satisfacer las diferentes exigencias de los socios universitarios. La idea clave que ha guiado los procesos evaluativos ha sido por lo tanto la de un sistema de monitoreo *in progress*, que va definiéndose en la marcha, según un enfoque *adhocratico* (Lipari, 2009) que no olvida todavía orientar una mirada a los datos cuantitativos, para disponer de miradas de conjunto y marcos de orientación general.

2. ANÁLISIS DE LOS DATOS: UNA MIRADA DE CONJUNTO SOBRE LOS CURSOS TRALL REALIZADOS EN LA FASE PILOTO

Coherentemente con el modelo elegido se ha procedido a la definición de indicadores para cada fase del mismo y, para cada una de ella, han sido individuados específicos instrumentos:

- Datos de input: Evaluación ex-ante de los diseños curriculares (Matriz para el análisis de los diseños).
- Datos de contexto: Evaluación de los recursos materiales y humanos de los cursos (Cuestionario de contexto).
- Datos de proceso: Evaluación de las percepciones de los participantes de los cursos (Cuestionario de autoevaluación de proceso).
- Datos de output: Evaluación de datos de asistencia, deserción (Datos de registro curricular) y satisfacción (Cuestionarios de satisfacción).

Los indicadores y los instrumentos han sido definidos durante los diferentes encuentros del proyecto con la participación de los actores involucrados a través de específicos grupos focales.

Los cursos piloto TRALL (años académicos 2012 y 2013) han sido diseñados y realizados por 15 universidades latinoamericanas. Como se observa en la Tabla 1, cada Universidad ha realizado uno o más cursos piloto, por un total de 23 cursos.

Los currículos formativos han sido inherentes a los siguientes campos: formación de los docentes de la escuela y de la universidad (inicial y en servicio), formación para figuras profesionales específicas de los territorios.

Para un mejor análisis de la tipología de cursos, se puede ver la Tabla 2.

2.1. *Datos de input: la evaluación ex ante de los diseños curriculares*

Para el diseño de los cursos se ha predispuesto un formato específico que cada responsable de curso ha llenado en la etapa inicial. Este esquema del formato se presenta en la Figura 2.

Los diversos proyectos han sido analizados sobre la base de algunos indicadores compartidos (reportados en la Figura 2) que han permitido evaluar la coherencia de cada diseño.

Como se ha dicho, el propósito último no era seguramente el de producir comparaciones, sino el de situar cada proyecto dentro de marcos comunes capaces de orientar la lectura de los resultados de los cursos piloto hacia interpretaciones compartidas.

La perspectiva de la construcción de un sistema de *lifelong learning* de calidad para los diversos países latinoamericanos quedó siempre de hecho en

Tabla 1. – Cursos piloto Alfa-TRALL y relativas sedes universitarias.

PARTNER PROYECTO	TÍTULO DEL CURSO DE FORMACIÓN
1. ICESI - Colombia	1. Diplomado en Docencia Universitaria
2. RECLA - Colombia	1. Curso implementación de programas de formación continua apoyados con tecnologías de información y comunicaciones
3. UASB - Ecuador	1. Enseñanza de la Lectura y Escritura. Programa Escuelas Lectoras. Grupo Intag 2. Enseñanza de la Lectura y Escritura. Programa Escuelas Lectoras. Grupo Cotacachi Urbano Rural
4. UCASAL - Argentina	1. Enseñar por competencias
5. UCB - Bolivia	1. Curso Didáctica en la Educación Superior 2. Curso Cultura Ciudadana (para docentes de Educación Primaria)
6. UCNSA - Paraguay	1. Introducción a la tecnología de la educación a distancia
7. UCOL - México	1. Formación de investigadores, uso de la investigación y políticas educativas. 2. Elementos teóricos y metodológicos para su indagación y vinculación con la práctica
8. UCT- Chile	1. Estrategias de aula para la atención de grupos diversos: trabajo colaborativo
9. UDE - Uruguay	1. Taller de sensibilización y Planificación por competencias para docentes del curso TRALL; Taller de uso de Entornos virtuales de aprendizaje 2. Diploma de Docencia Universitaria y del Nivel Superior (con créditos para la próxima edición) 3. Taller de Acreditación de Saberes por portfolio: destinado docentes del Diploma 4. Diploma Superior en Docencia Universitaria
10. UES - Salvador	1. Curso piloto de Formulación de proyectos de inversión bajo el enfoque del marco lógico
11. UEXTERNADO - Colombia	1. Interculturalidad y normatividad: entre el Derecho Positivo y el «Derecho Propio»
12. UFG - Brasile	1. Formación continuada para Comunidad de Bordadoras «Bordana» 2. La confección de vestimenta en la óptica de la enseñanza por competencias
13. ULA - Venezuela	1. Taller introductorio para estudiantes indígenas 2. Curso par Operador de Radio
14. UNALM - Perú	1. Curso de especialización en Gestión de cooperativas agrícolas
15. UNNE - Argentina	1. 1er Ciclo de Formación para Emprendedores

Tabla 2. – Distribución de los cursos piloto Alfa-TRALL por sector (número de itinerarios formativos y universidades involucradas).

CURSOS PILOTO	ITINERARIOS FORMATIVOS	UNIVERSIDADES INVOLUCRADAS
Internos a la universidad (didáctica universitaria y competencias para la investigación)	10	6
Orientados al sector educativo (docentes, docentes de apoyo, gestión de formación continua)	4	3
Orientados al sector productivo, comercial y terciario	6	5
Orientados a competencias transversales y relativas al social (relaciones interétnicas)	2	2

Formato para la preparación de un proyecto de Curso Alfa Trall

Datos de identificación del Curso

Partner Proyecto
Título del Curso de formación
Destinatarios del Curso (características de ellas: culturales y sociales)
Número total de horas del Curso
Período de realización (Fecha inicio - fecha término)
Institución que hospeda el Curso

Finalidad del Curso y objetivos de competencia (expresado en términos de indicadores)

Perfil profesional a formar
Relevancia social del proyecto
Indicadores de competencias

¿Cómo se realizó el análisis inicial de las necesidades de formación (stakeholders, etc..)?

¿Ha sido realizado un análisis de las necesidades formativas del territorio antes de proceder al diseño del Curso? ¿En qué sentido?
¿Cuáles son las necesidades formativas que el curso cumple?
¿Existe un solicitante? Si se contestó sí ¿cuál es?
¿Cuáles stakeholders han sido involucrados? ¿En qué sentido?

¿Cómo se realizó el análisis de las competencias de ingreso?

Requisitos para el acceso al Curso
¿Cómo han sido verificados los requisitos/las competencias para el acceso al Curso?

¿Cuáles contenidos y metodologías se utilizarán?

Contenidos del Curso
Metodologías didácticas: ¿presencia de lecciones frontales?
Metodologías didácticas: ¿presencia de laboratorios/talleres?
Metodologías didácticas: ¿presencia de prácticas?
Metodologías didácticas: ¿presencia de e-learning?

¿Qué métodos de verificación y certificación de las competencias se utilizarán?

Metodologías a utilizar para la evaluación final de las competencias adquiridas (modalidades y instrumentos)
¿El Curso entrega a los estudiantes un certificado final?
Método de evaluación de impactos

Figura 2. – Esquema para el diseño de cada curso Alfa-TRALL.

- El proyecto resulta completo en cada parte?
- Los objetivos del curso son coherente con las finalidades OCSE del Lifelong Learning?
- Los objetivos de aprendizaje han sido adecuadamente explicitados en términos de indicadores de competencia?
- Las competencias individuadas como objetivos del Curso son coherentes con las necesidades formativas?
- Las metodologías didácticas individuadas para el desarrollo del Curso son coherentes con las competencias a perseguir?
- Los recursos humanos disponibles (competencias de los docentes) son adecuados para la formación de las competencias a perseguir?
- Los recursos materiales disponibles (/espacios, tecnologías, etc.) son adecuadas para la formación de las competencias a perseguir?
- Las metodologías evaluativas declaradas son coherentes con las competencias a perseguir?

Figura 3. – Indicadores de coherencia para el análisis comparado de los proyectos de los cursos TRALL.

el trasfondo, como orientación de valor, horizonte de sentido hacia el cual proceder, visión futura de un sistema que pueda poner en relación dialógica los diversos países y sistemas universitarios y permitir comparaciones y reconocimientos recíprocos de las competencias adquiridas por los adultos en formación.

Como se observa en la Figura 3, los indicadores utilizados para la evaluación ex ante de los proyectos se fundan sobre criterios de evaluación de la coherencia interna de los currículos diseñados, pero también de adherencia a los principios del *lifelong learning* promovidos por el OCSE y de adhesión a una metodología de proyecto basada sobre las competencias y su declinación en indicadores operativos, verificables y certificables según la lógica de los créditos.

Los cursos se han desarrollado en la dimensión temporal desde un mínimo de 24 horas a un máximo de 240 horas y han propuesto currículos fuertemente diferenciados por temáticas y tipología de destinatarios, sin embargo han quedado como elementos característicos de todos los cursos:

- la orientación a unos destinatarios adultos en formación continua (*lifelong learning*);
- la tensión hacia finalidades formativas de relevancia social para los países latinoamericanos;
- la involucración de los *stakeholders* para la definición y la evaluación de los currículos;
- la estructuración de los currículos en términos de indicadores de competencia;
- la utilización de metodologías didácticas mixtas, con lecciones presenciales, laboratorios y uso de tecnologías para el *e-learning*.

Por lo que concierne a la relevancia social de los cursos, la Tabla 3 presenta ejemplos de cómo cada socio TRALL ha descrito las finalidades sociales de algunos de sus cursos.

Un elemento adicional que ha sido asumido como caracterizador para todos los cursos en fase de diseño, pero que ha sido sólo parcialmente realizado, es relativo a la evaluación de las competencias de ingreso y de salida sobre la base de específicos indicadores de competencias.

Por lo que concierne a los cursos piloto:

- Las competencias de ingreso han sido evaluadas genéricamente a través del análisis del curriculum vitae y de portfolios no sistemáticos. Algunas universidades han adoptado metodologías más sistemáticas como el análisis específico de productos (un caso) o el análisis detallado de un portfolio estructurado en específicos indicadores de competencias (un caso).
- En particular universidades han adoptado y documentado metodologías sistemáticas de evaluación final para evidenciar el logro de los objetivos definidos inicialmente en término de indicadores de competencias.

Tabla 3. – Finalidad de relevancia social de los diversos cursos Alfa-TRALL.

PARTNER	RELEVANCIA SOCIAL DEL CURSO
UEXTERNADO	Contribuir a la solución de tensiones en el marco de la normativa vigente y de la interlocución intercultural.
UCB	El docente en y fuera del aula tiene una gran responsabilidad, está encargado del rol social que le otorga un diseño curricular profesional, de formar de manera excelente y eficiente al estudiante o participante de un programa educativo. Por ello tendrá que seleccionar de manera pertinente las mejores formas de enseñar y facilitar el aprendizaje significativo para coadyuvar en el desarrollo integral personal y profesional. Este módulo enfoca estas formas para hacer de la enseñanza una planificación responsable y comprometida que facilite lograr no solamente los propósitos fijados en cada plan formativo sin o también trascender y transferir los aprendizajes a los contextos de la práctica profesional y laboral.
UCT	El curso entrega formación a profesores de educación diferencial para poder dar atención formativa a grupos diversos en contextos socialmente vulnerables.
ICESI	Existencia de demanda no satisfecha por el mercado formativo.
ULA	Inclusión educativa para la población indígena.
UNNE	Fomento del emprendedorismo en la región nordeste de Argentina.
UCOL	Contribuir a la mejora de las prácticas educativas y al estudio de la educación.
UFG	Construir oportunidades de desarrollo social y laboral.
UDE	Contribuir al desarrollo de procesos innovadores de docencia e investigación a nivel superior, para interrelacionar la práctica educativa con la investigación.
UCNSA	Con el carácter humanista del currículum se pretende dar una gran valoración a los conocimientos previos del estudiante adulto; combinar en la secuencia del aprendizaje el uso de las TICs y otros medios no digitales; dar espacio a la enseñanza de igual a igual (compañeros de curso, amigos, parientes, etc.); creación de entornos informales; favorecer la empatía cultural o de género.
UASB	Reducir los altos índices de analfabetismo, deserción y el bajo rendimiento escolar existentes en el país; Mejorar la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de educación básica de escuelas: urbano marginales, rurales y particulares del país; Revertir el hecho de que la mayoría de los niños y niñas terminan su educación primaria, sin haber adquirido las habilidades básicas de comprensión y de producción de textos escritos.
RECLA	Contribuir a la mejora de los procesos y prácticas de las unidades de educación continua, por medio de las herramientas, plataformas y buenas prácticas por medio de la actualización de las herramientas virtuales de aprendizaje herramientas y plataformas de aprendizaje que en Universidades pioneras en temas de programas virtuales han sido desarrolladas con éxito.

De lo anterior se evidencia que, en perspectivas futuras, un aspecto importante sobre el cual poner atención corresponde al establecimiento de una conexión más estricta entre el diseño curricular de los cursos en término de indicadores de competencias y las modalidades específicas de verificación, evaluación y certificación de las competencias mismas.

La casi totalidad de los cursos piloto realizados (excepto por dos que eran cursos de diplomados), ha entregado – al término del itinerario formativo – certificados y atestados de asistencia y compromiso. Hizo falta a menudo la definición de estrategias sistemáticas para la verificación y la consecuente certificación de las competencias adquiridas.

Relativamente a las metodologías didácticas, ha habido una atención difusa al uso de metodologías diferenciadas con el fin de sostener la motivación de los estudiantes y los itinerarios de aprendizaje individualizados y personalizados. El uso del *e-learning* ha sido muy extenso: la mayoría de los cursos han sido realizados en modalidad *blended*, algunos han desarrollado modalidades intensivas de e-learning (cuatro casos), otros ha sido orientados al uso de las plataformas virtuales sólo como apoyo a la enseñanza en presencia (un caso).

2.2. Análisis de los datos de contexto

El cuestionario de contexto permitía la recolección de datos en mérito a los profesionales con funciones docentes y con funciones administrativas involucradas, la disponibilidad de recursos materiales (salas, equipamientos, insumos, etc.), las limitaciones identificadas del contexto, los costes y el número de postulantes y estudiantes.

En cada curso los diseñadores han garantizado una adecuada disponibilidad de recursos humanos calificados con funciones de docencia directa como de tutoría y/o asesoramiento. Al mismo tiempo han sido debidamente definidos los recursos materiales, incluyendo salas, plataformas informáticas e insumos necesarios para la ejecución de los cursos.

Otra información relevante para la caracterización de los diferentes contextos en los que se han desarrollado los cursos piloto TRALL y acerca de cómo éstos fueron diseñados para responder a las necesidades formativas que surgieron del contexto mismo, ha sido proporcionada por las repuestas dadas a unos ítems, correspondientes al formato de preparación de los cursos TRALL. A saber:

- ¿Ha sido realizado un análisis de las necesidades formativas del territorio antes de proceder al diseño del curso? ¿En qué sentido?
- ¿Cuáles son las necesidades formativas que el curso cumple?

- ¿Existe un solicitante? Si se contestó sí ¿cuál es?
- ¿Cuáles *stakeholders* han sido involucrados? ¿En qué sentido?

El análisis de las respuestas a las preguntas anteriores manifiesta la heterogeneidad de los cursos pilotos Alfa-TRALL en cuanto a tipología de necesidades formativas detectadas y de *stakeholders* involucrados. Las estrategias para la detección de las necesidades formativas han sido variadas: aplicación y análisis de encuestas a los organismos interesados (tres casos), consultas con organismos de gobierno local o nacional (tres casos), organizaciones gremiales y profesionales (dos casos), solicitudes de entidades económicas (tres casos), consultas y peticiones de unidades internas a las universidades: rectorías, facultades, direcciones de carreras, etc. (cinco casos).

Consecuentemente con lo anterior también la tipología de *stakeholder* involucrados en los procesos de definición de las necesidades formativas a enfrentar con los cursos pilotos ha sido muy amplia, incluyendo organizaciones privadas del ámbito laboral (ej.: SENAI en Brasil, los Colegios Profesionales de Salta en Argentina, etc.), organismos de gobierno local y nacional (ej.: Ministerio de Educación de Uruguay, Gobierno de la provincia de Salta, Municipalidad de Salta, etc.), organizaciones sociales (ej.: Grupos de trabajo indígena, etc.) y unidades internas o relacionadas con las mismas universidades (Fundación Valle del Lili en Colombia, rectorías, facultades, etc.).

2.3. *Evaluación de proceso*

El Cuestionario de autoevaluación de proceso (en adelante CAP) permitió revelar las percepciones de los diversos protagonistas de los cursos piloto (estudiantes, docente, directores y *stakeholders*) durante el desarrollo de los cursos mismos. El propósito del cuestionario – construido según una óptica de evaluación formativa de cuarta generación, apta para identificar aspectos positivos y aspectos de criticidad – era la de involucrar los diferentes «actores» de los cursos en la evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el propósito de una reflexión compartida y de un re-diseño en desarrollo.

El CAP, del que se reporta un ejemplo de ítem en la Figura 4, consideraba las percepciones de los actores en mérito a las diversas dimensiones de los cursos piloto, como:

1. la comprensión de las finalidades del curso y participación de los actores,
2. las competencias promovidas por el itinerario formativo,
3. la realización del curso de formación,
4. los espacios y recursos materiales,
5. la colegialidad en el grupo de los docentes,
6. las relaciones con el contexto profesional de referencia.

1. Competencias promovidas por el itinerario formativo

(para: docentes, cursantes, stakeholders, director/coordinador)

a. El Curso de formación promueve importantes competencias para su actividad laboral	1	2	3	4	5	6	N/R
b. El Curso de formación promueve las competencias de ciudadanía entre los cursantes	1	2	3	4	5	6	N/R
c. Los conocimientos adquiridos están dirigidos a contribuir activamente al mejoramiento de la sociedad	1	2	3	4	5	6	N/R
d. Las competencias formadas en el Curso responden a las exigencias del mercado laboral	1	2	3	4	5	6	N/R

Figura 4. – Ejemplo de ítem (área competencias promovidas por el itinerario formativo) del Cuestionario de Autoevaluación de Proceso (CAP).

Tener por lo menos una reunión para devolver los datos del CAP para diseñar e introducir, en el proceso, algunos elementos de mejora

La devolución de los datos es un momento importante que permite una interpretación intersubjetiva de los datos del proceso. El análisis de los puntos de fuerza y de los puntos de debilidad que se manifiestan durante el desarrollo del Curso permite individualizar los aspectos fundamentales sobre los cuales es necesario actuar para mejorar el itinerario formativo.

El encuentro de devolución debería ser organizado según las fases siguientes:

ANTES DE INICIAR

1. Cargar los datos del CAP en la Ficha Excel
2. Calcular medias y desviaciones estándar para cada indicador
3. Preparar algunos gráficos o tablas (de fácil lectura) que permitan evidenciar:
 - a. Quién ha contestado al CAP (cuántos sujetos y cuáles roles)
 - b. El indicador medido
 - c. Su media
 - d. Su desviación estándar
4. Individualizar una persona (interna o externa al Curso) que sea disponible a desarrollar la función e moderador imparcial durante el encuentro de devolución.

DURANTE EL ENCUENTRO DE DEVOLUCIÓN

1. Hacer participar al encuentro a lo menos dos representantes de los diferentes "actores" del Curso (estudiantes, docentes, stakeholders), además del coordinador y/o del director
2. El moderador propone los datos y recuerda la estructura del CAP
3. Cada participante lee los datos y evidencia puntos de fuerza y de debilidad del Curso
4. El moderador abre el confronto solicitando a cada uno de expresar el propio juicio sobre los datos, en particular sobre los puntos de debilidad relevados.
5. El moderador estimula la participación de cada uno
6. El moderador pide explicitar las posibles propuestas de mejoramiento sobre la base de los problemas encontrados
7. El grupo negocia las propuestas de mejoramiento y define por lo menos dos o tres acciones a realizar en el corto período

A FINAL DEL ENCUENTRO DE DEVOLUCIÓN, debería producirse un breve informe en el cual indicar:

1. Cuáles son los más importantes puntos de fuerza que se están manifestando durante el Curso
2. Cuáles son los puntos de debilidad del Curso sobre los cuales se considera urgente e importante actuar
3. Cuáles acciones de mejoramiento compartidas que se pretenden realizar en el corto período.

Figura 5. – «Líneas guía» para la conducción de los encuentros de devolución del Cuestionario CAP.

Como se puede observar en la Figura 4, para cada dimensión analizada, el CAP preveía una serie de descriptores «de calidad» de los cursos TRALL. Estructurados como afirmaciones con las cuales cada «actor» tenía que confrontarse preguntándose si su propia percepción subjetiva del curso correspondía, más o menos (en una escala de 1 a 6), a tales situaciones de excelencia.

De acuerdo con una perspectiva de evaluaciones formativas, el CAP ha sido usado como instrumento de autoevaluación de procesos: estudiantes, docentes, directores y *stakeholders* han – cada cual desde propio punto de vista – declarado su propia visión sobre la marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entregando datos interpretables tanto en cuanto a tendencias centrales generales, como en su variabilidad en relación con los diversos actores que respondieron.

Al término de la recolección de los datos con el CAP, estaba previsto un encuentro de devolución con todos los protagonistas de cada curso TRALL que habían participado de la evaluación. El propósito era aquel de interpretar de forma colectiva los datos en una óptica de evaluación formativa, compartida, transaccional y de asumir decisiones sobre los nuevos itinerarios de mejoramiento de forma democrática. En el modelo aplicativo de la estructura de evaluación TRALL han sido entregadas algunas «líneas guía» para la conducción de los encuentros de devolución, como se puede ver en la Figura 5.

2.3.1. Principales resultados del CAP: una mirada de conjunto sobre los procesos organizativos y didácticos de los cursos piloto TRALL

El cuestionario CAP ha sido utilizado por 8 socios sobre un total de 10 cursos piloto. Para cada curso han contestado al cuestionario la casi totalidad de los estudiantes asistentes, una representación de los docentes y de los *stakeholders*, el director o el coordinador del curso; en total se trata de 202 personas que respondieron. En la figura 6 se presenta la distribución global de los diversos tipos de actores que respondieron sobre la muestra total.

Las medias por dimensión de las evaluaciones asignadas a los diversos indicadores de calidad del CAP son todas muy elevadas, superiores al puntaje 5 (se vea Figura 7), con elevados niveles de homogeneidad en las respuestas (índices de variación inferiores al 15%); sólo el área 6 (de las relaciones con el contexto profesional de referencia) presenta evaluaciones levemente más bajas, con un índice de variación superior al 15%.

Es oportuno subrayar que un instrumento de evaluación como el CAP puede inducir naturalmente, por lo menos en sus primeras experiencias de utilización por parte de individuos, la sobre-estimación de las evaluaciones atribuidas por una suerte de efecto Pigmalión positivo que se establece so-

bre los contextos observados: los cursos piloto TRALL, por lo que concierne las finalidades del *lifelong learning*, las competencias a conseguir, las modalidades organizativas y didácticas de realización. La posibilidad de utilizar la evaluación en un sentido plenamente formativo, y, por ende, la capacidad de ser críticos respecto de los procesos que se iban realizando y de individuar dificultades y errores, es una actitud que se puede adquirir sólo con el tiempo y con la costumbre a una práctica constante de autoevaluación y reflexiones colegiales.

No incide sobre las evaluaciones el rol cubierto por los que respondieron, mientras – como era esperable – aparecen significativas algunas diferencias en las evaluaciones expresadas en los diversos contextos universitarios.

Para ejemplificar, se pueden observar los diversos perfiles CAP de tres universidades socias originados de las respectivas autoevaluaciones de proceso del curso piloto (se vea Figura 8).

En el caso de UCOL (México), las autoevaluaciones muestran valores muy elevados para todas las dimensiones consideradas (los coeficientes de variación son inferiores al 10% en todas las dimensiones, menos en la dimensión del Contexto donde se alcanza el 14%); ello subraya una sustancial satisfacción por los procesos en curso de actuación, con algunos leves puntos de caída en mérito a las relaciones con los contextos profesionales de referencia.

Diferentes aparecen las autoevaluaciones de UCB (Bolivia); ellas ponen en relieve una actitud mayormente crítica en mérito a las dimensiones de los procesos considerados, a lo mejor debido a una mayor costumbre de esta universidad a utilizar procedimientos de autoevaluación en otros contextos formativos (los coeficientes de variación son todos inferiores al 12%). El caso de UFG (Brasil) manifiesta ulteriores diferencias; aquí las evaluaciones en el proceso son todas muy satisfactorias, menos que por la dimensión de la colegialidad donde los que respondieron han evidenciado dificultades en el compartir opciones didácticas y organizativas entre los docentes (aquí también los coeficientes de variación son bajos en todas las dimensiones menos en la dimensión de las Finalidades que alcanza el 14%).

Obviamente, en estos casos el encuentro de devolución de los datos entre los «actores» - que habría debido seguir esta primera fase de recolección de los puntajes de autoevaluación – se delinea según modalidades potencialmente diferentes en cada uno de los tres casos brevemente analizados.

Sólo para ejemplificar, en el siguiente punto 3, donde se presenta la experiencia de la UCB, el análisis de la devolución evidencia una cierta atención analítica para la lectura de las fortalezas y de las debilidades del curso, a la cual debería luego seguir una reflexión sobre el diseño para el mejoramiento del currículo formativo.

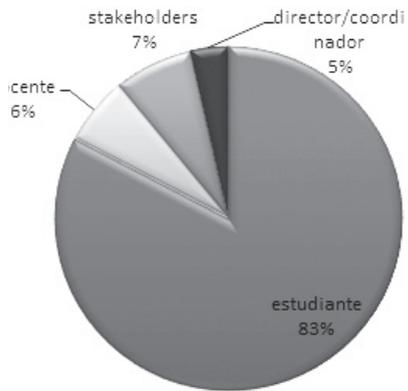


Figura 6. – «Actores» de los cursos TRALL que respondieron al Cuestionario CAP.

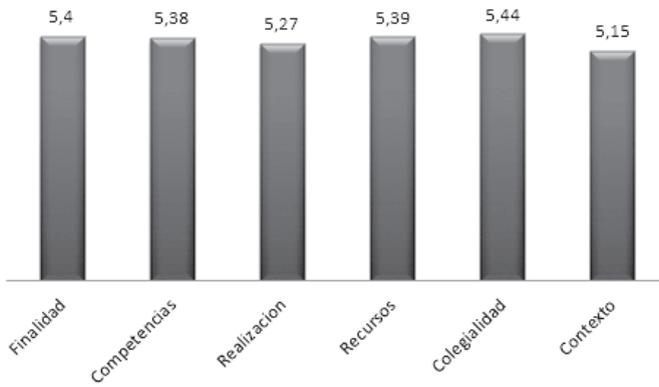


Figura 7. – Puntajes medios para cada dimensión del Cuestionario CAP.

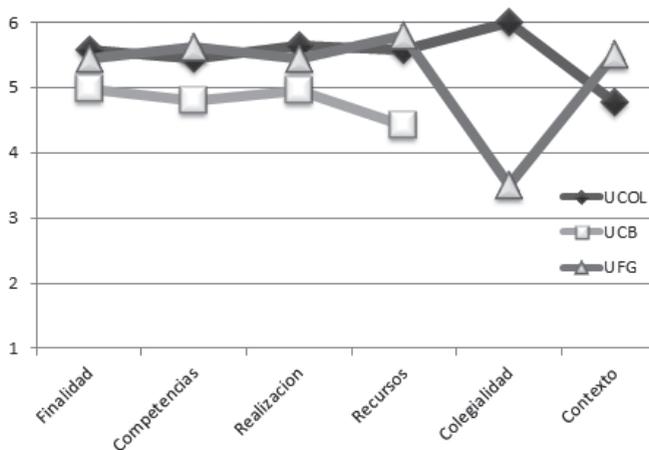


Figura 8. – Un ejemplo de comparación entre tres perfiles de de autoevaluación con el Cuestionario CAP.

2.4. Datos de output: la evaluación de los datos de salida

El diseño evaluativo aplicado a los cursos TRALL preveía finalmente la recolección de los datos de salida, al fin de tener una mirada sobre la eficacia global de los itinerarios formativos realizados en la fase piloto. Se tomaron en cuenta los resultados desde el punto de vista de la asistencia de los participantes a los cursos, del número de deserciones, de su grado de satisfacción.

2.4.1. Datos de asistencia y deserción

Por lo que se refiere a las informaciones sobre las tasas de dispersión y de frecuencia a los cursos, han llegado datos de 12 universidades latinoamericanas y de 16 cursos piloto en total (sobre los 23 realizados).

El número de inscritos a cada curso ha sido en media de 28.4 personas, con un máximo de 51 inscritos y un mínimo de 12 personas.

La media global de los estudiantes que han terminado el itinerario formativo es significativamente más baja, par a 23.7. De hecho el fenómeno de la deserción ha sido presente en casi todos los cursos, en algunos casos muy levemente mientras en otros casos de forma muy consistente. Aunque hubo cuatro cursos que no sufrieron abandono.

Para aquellos que lograron terminar el itinerario formativo, la asistencia a las lecciones en presencia ha sido elevada: en media el 88% de los participantes ha asistido más del 75% de las horas totales programadas. En un caso la asistencia ha sido más baja alcanzando el 60% mientras en cuatro casos la totalidad de los estudiantes ha asistido todas las horas de lección previstas.

2.4.2. La satisfacción para los cursos TRALL

Para medir la satisfacción de los diversos «actores» de los cursos piloto, han sido elaborados:

- un cuestionario estructurado de satisfacción, finalizado a registrar el grado de satisfacción respecto a las expectativas iniciales, al soporte organizativo y didáctico recibido, a las competencias adquiridas, a su potencial de utilización en el mundo del trabajo (además recolectaba sugerencias para un futuro mejoramiento de los cursos);
- cuestionarios semi-estructurados de satisfacción final para docentes, coordinadores, directores, *stakeholder*, finalizados a recolectar, en modo abierto, puntos de fuerzas y de debilidad, y sugerencias para futuros mejoramientos.

El cuestionario para estudiantes ha sido contestado por un total de 198 sujetos. Las evaluaciones atribuidas a los diversos ámbitos organizativos y di-

dácticos de los cursos TRALL, como se observa en la Tabla 4, son todas muy elevadas. Hay además un elevado grado de homogeneidad en las respuestas puesto que los coeficientes de variación son todos inferiores al 10%, de hecho, en una escala de puntajes de 1 a 6, todas las evaluaciones medias son superiores al puntaje 5.

Tabla 4. – Media puntajes atribuidos a los diversos indicadores del Cuestionario de satisfacción.

ÁMBITOS EVALUADOS (ESCALA PUNTAJES DE 1 A 6)	MEDIA	% DI VARIACIÓN
La organización general del curso	5.32	16.4%
La idoneidad de las aulas utilizadas para el curso	5.28	16.1%
La idoneidad de los laboratorios utilizados para el curso	5.08	19.9%
La organización de las actividades formativas	5.37	14.0%
Apoyo para cuestiones de gestión y administrativas	5.33	15.4%
La calidad didáctica de los recursos utilizados (textos, presentaciones, learning objects, ...)	5.39	14.7%
Las tecnologías a disposición para el aprendizajes utilizadas	5.36	16.0%
La preparación de los docentes sobre los contenidos	5.66	11.5%
La capacidad del docente para enseñar	5.65	11.2%
La profesionalidad de los tutores del curso	5.60	12.5%
El ambiente que se establece entre los estudiantes	5.51	12.7%
La evaluación de los aprendizajes utilizadas	5.25	15.4%
Los aprendizajes teóricos adquiridos	5.39	13.5%
Las competencias adquiridas	5.32	13.7%

El único aspecto sobre el cual se evidencian leves críticas es aquello relativo a la adecuación de los laboratorios o talleres (puntajes medio de 5.08 con un índice de variación par casi al 20%); mientras los ámbitos mayormente apreciados parecen ser aquellos relativos a la competencia didáctica de los docentes del curso, donde se registran las evaluaciones más elevadas y mayormente homogéneas entre ellas.

Hay, obviamente, diferencias en las evaluaciones de los cursos individuales de cada institución, que responden a las peculiaridades de cada currículo formativo con sus específicos aspectos organizativos y didácticos: en algunos casos se observan evaluaciones más entusiastas, en otros buenas o levemente más críticas, pero en ningún contexto universitario se evidencian puntajes inferiores a 4.5.

La percepción de satisfacción por los cursos piloto realizados se manifiesta también a través de las respuestas a otras preguntas puestas en el cuestionario.

Casi el 70% de los participantes a los cursos considera que las competencias adquiridas les serán útiles en el mundo del trabajo, mientras poco menos del 30% lo considera como probable (ver Figura 9); además la satisfacción general por los cursos frecuentados es casi total (ver Figura 10).

Levemente más críticos resultan los juicios sobre las competencias adquiridas (se vea la Figura 11): aunque tres cuartos de los estudiantes afirma de haber encontrado perfecta correspondencia entre los resultados del curso y sus expectativas iniciales, se mantiene un 23% de participantes que reporta una satisfacción sólo parcial. Además por lo que concierne la percepción de competencia (se vea Figura 12) al término del curso, poco menos del 40% de los estudiantes afirma de sentirse sólo un poco más competentes, dejando a poco más del 60% una visión más entusiasta.

El dato global presentado en la Figura 13 evidencia una fuerte variabilidad entre los diferentes contextos universitarios latinoamericanos en los cuales se han realizado los cursos; como se observa en el gráfico, hay evaluaciones bastante diversas atribuidas por los diversos grupos de estudiantes: en mérito a algunos currículos formativos emerge una percepción de evidente eficacia respecto a las competencias alcanzadas, mientras para otros currículos emergen evaluaciones mucho más prudentes. Se sienten sólo un poco más competentes respecto al inicio del curso, aunque a frente – como se ha visto – de una elevada satisfacción general de la experiencia de formación realizada.



Figura 9. – Satisfacción de los estudiantes TRALL respecto a las competencias adquiridas.

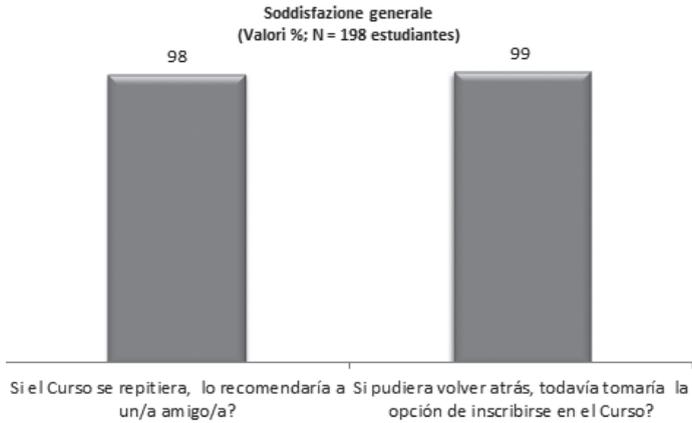


Figura 10. – Satisfacción general de los estudiantes TRALL (repetirían y aconsejarían el curso).

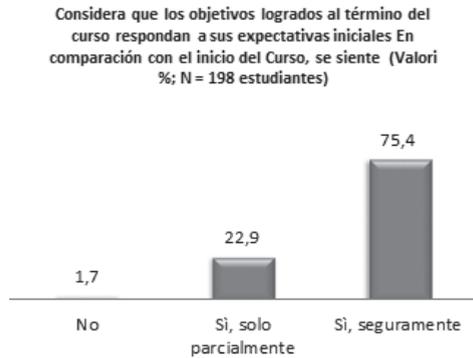


Figura 11. – Satisfacción de los estudiantes TRALL respecto de las expectativas iniciales.

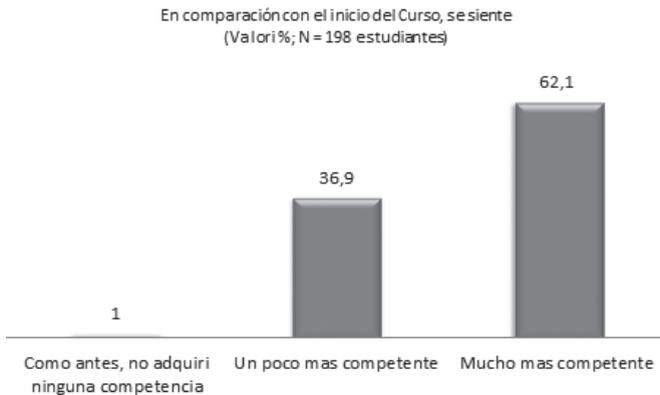


Figura 12. – Percepción de los estudiantes TRALL respecto a las competencias adquiridas.

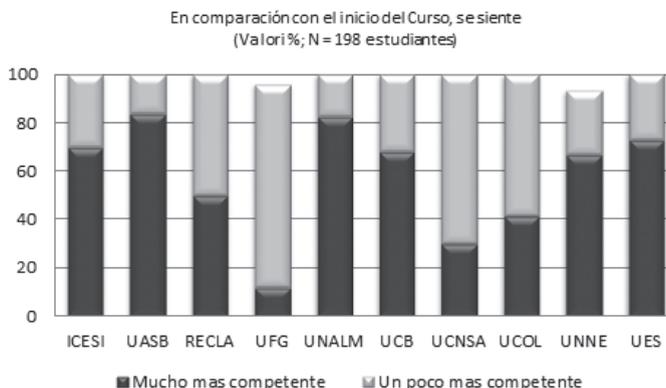


Figura 13. – Percepción de los estudiantes TRALL respecto a las competencias adquiridas, por sede universitaria.

Por lo que concierne a la evaluación de las competencias adquiridas, se ha optado, en estos tres años iniciales, por no definir criterios y procedimientos compartidos de verificación de los aprendizajes; frente a las múltiples particularidades de cada contexto formativo nacional entre los cuales los cursos han sido realizados. La posibilidad de llegar a líneas guía comunes para la evaluación y la certificaciones de las competencias de todos los cursos TRALL ha sido puesto como objetivo a perseguir a mediano-largo plazo, a través de un itinerario de profundización adicional de la confrontación y de la negociación – entre los socios TRALL – de los diferentes sistemas de evaluación nacionales. Sin embargo ha sido posible postular una hipótesis bastante coherente con las dinámicas que frecuentemente se manifiestan en los procesos de lifelong learning que se centra en la importancia que la experiencia de formación reviste para cada participante más allá de las competencias efectivamente adquiridas. Si bien resulta evidente que existe, en general, un elevado grado de satisfacción en mérito a los aprendizajes logrados, es oportuno observar que se manifiestan también, especialmente en algunos currículos formativos, altos porcentajes de valoraciones menos entusiastas en mérito a las competencias adquiridas, cuya explicaciones podrían relacionarse con las oportunidades de llevar a la práctica los aprendizajes alcanzados o también con el grado de definición en los currículos de los descriptores de competencias a lograr. Diseños curriculares con un consistente componente de actividades de práctica pueden facilitar la autoevaluación de las competencias considerando que los aprendizajes son puestos a prueba en contextos reales. Por otro lado, una clara y precisa definición de los descriptores de

competencias, conocida por los participantes, constituye un elemento que facilita los correspondientes procesos de autoevaluación.

Finalmente ha sido recolectada, entre todos los actores involucrados, información en mérito a puntos de fuerzas y sugerencias para posibles mejoras a implementar en sucesivas ediciones de los cursos.

Entre los puntos de fuerzas existe una sustancial coherencia entre las opiniones expresadas por los estudiantes y aquellas manifestadas por los docentes, coordinadores y *stakeholders*. Los elementos que, transversalmente a los diferentes cursos, han sido evidenciados como fortalezas son relativos a la relevancia de los contenidos, la calidad de los docentes, la utilización de plataformas y materiales virtuales, y la didáctica que, en general, ha facilitado la participación y el clima activo en que se han desarrollado los cursos. Otros puntos de fuerzas han sido identificados en la importancia de mantener una estrecha relación con los *stakeholders* incluyendo el desarrollo de actividades prácticas en contextos reales de desempeño profesional.

Con el propósito de contar con información relevante para las próximas versiones de los cursos a todos los actores han sido solicitadas sugerencias e indicaciones para el mejoramiento de los programas formativos. En general las sugerencias se relacionan con aspectos logísticos, con el mejoramiento de aspectos metodológicos y de herramientas, siendo claramente específicas para cada curso; sin embargo es posible identificar algunos elementos transversales y relevantes especialmente en mérito a establecer mayores vinculaciones para el proceso de aprendizaje con los contextos reales de desempeño profesional; como las opiniones en mérito a «reforzar las actividades de seguimiento en situ» (UASB) o cuanto expresado por uno stakeholder de la UNALM que considera relevante el análisis de «casos exitosos de cooperativa agrícolas» en vista de la adaptación y experimentación en las realidades laborales de los estudiantes. En el punto siguiente se presenta una reflexión crítica sobre la sostenibilidad del sistema de QA en el marco de una experiencia concreta del proyecto TRALL.

3. APLICACIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD (QA) EN EL MARCO DEL PROYECTO TRALL. EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA

Con el propósito de evidenciar tanto el proceso como los resultados de la aplicación del sistema de aseguramiento de la calidad TRALL en un caso específico se presenta la experiencia de la Universidad Católica Boliviana, universidad que ha realizado dos cursos en el marco del proyecto. La oportuni-

dad de aprendizaje representada por el proyecto TRALL ha sido asumida por la UCB desarrollando todos los elementos del sistema de aseguramiento de la calidad y ha producido algunos efectos que han impactado profundamente en la forma de desarrollar procesos académicos en la universidad. El primero se refiere al reconocimiento de los saberes previos como una respuesta a la diversidad de la población que hoy en día asiste a las universidades en sus diferentes niveles cuyos aprendizajes previos merecen ser reconocidos con los consiguientes beneficios académicos y económicos que este reconocimiento conlleva. El segundo, es el procedimiento integral y participativo de aseguramiento de la calidad en todas sus fases, habiéndose obtenido resultados muy interesantes y pertinentes a la mejora de la calidad como una meta permanente a buscar. Ambos aspectos están siendo incorporados en las prácticas de esta institución, primero de manera piloto en el Departamento de Educación y luego en la universidad en su conjunto.

3.1. Evaluación de contexto y entrada

Hace algunos años ya, que la UCB ha implementado experiencias en la formación en base a competencias, se han re-diseñado varias carreras de grado, de las cuales 7 están en proceso de implementación. El proceso aún no se ha aplicado ni en posgrado ni en formación continua, debido principalmente a que la construcción de la oferta para estos programas se desarrolla en función de la experiencia del equipo docente a partir del cual nace la idea y en base a la percepción que tienen de las necesidades de especialización de los profesionales de su área; pero sin la confrontación directa con la realidad y sus actores.

Sin embargo, el Departamento de Educación sí ha asumido la necesidad de desarrollar todos sus programas de posgrado en base al enfoque de formación por competencias. En este marco, es que se desarrollaron las experiencias presentadas a TRALL, es decir, el curso en Didáctica para docentes de educación superior y en un curso ofrecido al Gobierno Municipal de La Paz sobre cultura ciudadana, destinado a docentes de educación primaria del municipio.

Si bien los cursos estaban diseñados en base a competencias; los indicadores de contexto y de entrada nos permitieron poner más atención en la consideración de las características de los participantes y del curso, así como también de sus necesidades, visibilizando así los procedimientos para el diseño de futuras ofertas formativas, aspecto que impacta directamente en la calidad de un programa.

Un elemento novedoso fue la consideración de las competencias de ingreso, que si bien habían sido ya tomadas en cuenta por la universidad en el

sentido de poder resolver las falencias con las cuáles llegan los estudiantes a los diferentes niveles formativos, no se había considerado la posibilidad de que los participantes de estos cursos pudieran llegar a la Universidad con competencias desarrolladas, tanto en pregrado como en posgrado. Esto rompió con la concepción de que el aprendizaje formal es la única vía posible para aprender y abrió la puerta para facilitar el acceso a poblaciones con necesidades particulares de formación y con experiencias y aprendizajes ya desarrollados, partiendo del reconocimiento académico de sus saberes previos. Este factor implica el reconocimiento de la diversidad misma y la afirmación de que la universidad trabaja por competencias, entendidas éstas como un continuo que se desarrolla desde niveles básicos hasta de alto dominio a lo largo de toda la vida.

En base a los insumos recibidos de TRALL, se diseñó el procedimiento para la realización de la validación de competencias o la validación de los resultados de aprendizaje en sintonía con la definición de CEDEFOP (2008, p. 98).

Proceso por el que un organismo competente confirma que determinados resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias), obtenidos por una persona en un contexto formal, no formal o informal, se han evaluado conforme a criterios previamente establecidos y cumplen el nivel mínimo exigido.

A partir de esta validación la institución universitaria reconoce con créditos las competencias validadas y la persona pueda proseguir sus estudios.

Este proceso fue aplicado en el curso de Didáctica mencionado anteriormente, el cual forma parte del Diplomado de Formación Docente para la Educación Superior. Este Diplomado es un requisito que las instituciones de educación superior solicitan a sus nuevos docentes, aunque éstos hayan ejercido la docencia con anterioridad; por lo mismo, se constituye en un espacio en el cual las personas pueden demostrar las competencias generadas a través de la misma experiencia docente y enriquecer la calidad de la oferta del programa.

Se estableció un procedimiento para la validación de competencias, que parte del lanzamiento de una convocatoria la cual contempla: la descripción de la competencia a validar y sus indicadores, la modalidad de evaluación: evaluación de portafolio y entrevista, fechas para la presentación de portafolios y realización de entrevistas, formato para la elaboración del portafolio e información sobre las personas de contacto encargadas del asesoramiento para el proceso de validación.

Posteriormente se realizó el asesoramiento a las personas interesadas de acuerdo a las necesidades, el cual se realiza tanto de manera presencial como

virtual, y se abordan temas sobre: competencia a demostrar, explicación de los indicadores, selección de evidencias, elaboración del formulario START (Situación, Tarea, Actividad, Resultado y Transferencia; Bonsema, 2007). Luego se evalúa el portafolio tanto en su presentación como a través de una entrevista que se realiza con el concurso de una comisión designada para la evaluación, se comunican los resultados de la evaluación y se emite el Certificado de validación de competencias que otorga una cantidad de créditos y exime del pago del curso al participante.

En el marco del proyecto TRALL, mediante este proceso se certificaron las competencias de dos personas. A partir de esta experiencia, se viene realizando el mismo procedimiento en las siguientes versiones del diplomado en el Módulo de Didáctica en la Educación Superior y el de Nuevas Tecnologías en el Aula, en este último módulo 2 personas se han sometido al procedimiento y una ha validado su competencia.

A partir de esta experiencia, se ha elaborado un reglamento, que ahora se encuentra en revisión del asesor jurídico de la Universidad para ser presentado a la Junta Directiva para su aprobación y posterior puesta en ejercicio en toda la Universidad, tanto en el nivel de pregrado como en el de posgrado.

3.2. Evaluación de proceso

Para la evaluación de proceso, se aplicó el cuestionario CAP proporcionado por TRALL a los distintos involucrados, procedimiento que realizó en dos cursos, uno interno: el curso de Didáctica con el que se trabajó también la validación de competencias descrito anteriormente y otro con el Gobierno Autónomo Municipal de La Paz (en adelante GAMLP) como *stakeholder*. Ambas experiencias fueron muy ricas, presentando cada una sus particularidades.

En la segunda experiencia, en un inicio hubo alguna forma de resistencia a su aplicación, los representantes del GAMLP, demandaron el cambio de alguna terminología del cuestionario porque en su parecer podrían crear malentendidos en los participantes, hubo algo de susceptibilidad ya que los docentes del curso eran personal de la alcaldía y se sintieron «evaluados», aspecto que después fue superado una vez que participaron activamente del proceso y la devolución de resultados.

El procedimiento se inicia con la aplicación del instrumento, posteriormente el procesamiento de los resultados y finalmente la devolución de los mismos a los implicados en el curso. El cuestionario está constituido por afirmaciones sobre las cuales los participantes eligen una opción a partir de una escala de likert que va del 1, como medida de menor acuerdo, a 6, como

medida de mayor acuerdo respecto a la afirmación proporcionada y de una pregunta abierta en la que se solicita identificar las debilidades y fortalezas del curso. Esto último fue muy interesante y provechoso, porque permitió reconocer y valorar los aspectos positivos, y reflexionar sobre los aspectos que presentaban dificultades, estableciendo de manera conjunta mecanismos de mejora, generando mayor confianza en el proceso.

A continuación se presentan los resultados generales de ambos cursos: Figura 14.

La media de los resultados obtenidos en cada área evaluada, es de 4.79 en el primer curso y de 4.98 sobre 6 puntos en el segundo, resultado que permite evidenciar que los participantes valoraron de manera positiva cada curso, lo cual puede corroborarse con la información proporcionada por ellos mismos en el análisis de la pregunta abierta.

Entre las opiniones más relevantes en torno a las fortalezas y debilidades de cada curso se tienen las siguientes: Tabla 5.

Como puede observarse, si bien los participantes encontraron muchas fortalezas, también manifiestan que hay elementos que mejorar, los cuales han sido percibidos por ellos como debilidades y que permiten identificar claramente aquellos sobre los cuales es preciso resolver. Por otra parte, puede verse como elemento común en ambos cursos la falta de tiempo para la realización de algunas actividades y la impuntualidad de los participantes, que hacen necesaria una indagación respecto a los horarios más apropiados para que los participantes puedan llegar a tiempo a las clases.

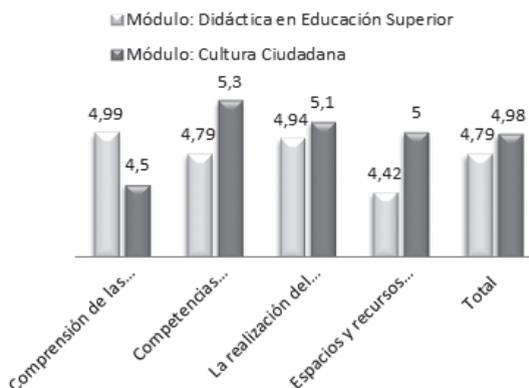


Figura 14. – Resultados de la evaluación de proceso ambos cursos.

Tabla 5. – Evaluación de proceso: principales fortalezas y debilidades: ambos cursos.

DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
<ul style="list-style-type: none">• Diversidad en el perfil de los participantes, así como la orientación del curso hacia la demanda laboral.• El cumplimiento del programa ofrecido, en comparación con otros cursos en otras instituciones.• El enfoque por competencias fue calificado como novedoso, haciendo falta profundizar más en éste.• En el aspecto de la didáctica fue valorad la metodología participativa, dinámica y con retroalimentación para los estudiantes.• Las estrategias metodológicas de corte participativo utilizadas en clase.• El involucramiento que sintieron todos los participantes en las actividades, lo que causó mucha motivación.• La metodología utilizada en el proceso de aprendizaje se constituye en los contenidos mismos del curso.• El cumplimiento del plan ofrecido, permite desarrollar seguridad en el proceso.	<ul style="list-style-type: none">• Insuficiencia de mayor detalle para la explicación de conceptos y antecedentes teóricos necesarios para la mejor comprensión.• Falta de aulas y salas adecuadas.• Retrasos en la llegada de los participantes, ya que la mayoría trabaja.• Escaso tiempo para la realización de algunas actividades.• No contar con refrigerio.
CURSO CULTURA CIUDADANA	
<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
<ul style="list-style-type: none">• Clases muy activas.• Utilización de diferentes técnicas de aprendizaje.• Dinámicas socializadoras adecuadas.• Fotos y videos que facilitan la identificación con las situaciones planteadas en los módulos.• Uso de tecnologías.• Posibilidad de transferencia de los aprendizajes a las aulas de los maestros participantes.• Las clases fueron calificadas como «espectacular».• Permite la reflexión y el cuestionamiento para proponer cambios.• Ejemplos claros.• El facilitador provee diversidad de materiales.• Empatía de parte del facilitador.• El facilitador refuerza el tema y recapitulando cada vez para una mayor comprensión.	<ul style="list-style-type: none">• El factor tiempo no permite que existan espacios para preguntar y compartir.• Impuntualidad en el inicio de clases hasta con 45 minutos de retraso• Las características del tráfico paceño dificultan llegar a clases.• Poca tolerancia ante el retraso.• Falta de material y bibliografía de apoyo.• El uso de las tecnologías no es pertinente.

La experiencia de la devolución de los resultados, en las que se compartieron y discutieron estos resultados con representantes de todos los involucrados en el curso, evidenció que son los detalles los que inciden en la percepción del curso, no se trata siempre de contar con un buen o mal docente, sino de otros aspectos que a veces pasan incluso desapercibidos por los organizadores pero que son percibidos como importantes por los participantes. El espacio para poner en común entre todos los actores las percepciones respecto al curso, se convirtió en un momento de aprendizaje para los organizadores y para los participantes en la oportunidad de ser escuchados y por lo tanto reconocidos como centro de interés.

Si bien los resultados de proceso en general fueron positivos, lo que sirve para reconocer y valorar el esfuerzo de todos los involucrados, también permitió reflexionar sobre algunos aspectos que se debían mejorar de manera inmediata para garantizar la conclusión adecuada del curso.

3.3. *Evaluación de resultados*

En algún momento se percibió que se debía realizar una nueva valoración respecto a si se superaron o no las deficiencias encontradas en la evaluación de proceso, sin embargo el instrumento de evaluación final persigue otro propósito, por lo que no permitió realizar esta comparación. Por ello, se considera que podría ser enriquecedor incorporar algunos de los indicadores de proceso en la evaluación final con el fin de comparar ambas evaluaciones y esclarecer si los ajustes realizados logran superar las deficiencias encontradas en el proceso.

La evaluación final está orientada a valorar de manera general al curso, y obedecen al modelo clásico de evaluación de Kirkpatrick (1994), en el que se consideran 4 variables: aprendizaje, satisfacción, aplicabilidad y resultados logrados. De esta manera, los indicadores de la evaluación final propuesta por TRALL, son claves para identificar el éxito del curso, al recoger el nivel de satisfacción de los participantes y otros involucrados, pero también permiten visibilizar sus percepciones sobre el logro o desarrollo de sus competencias y su aplicabilidad a la vida laboral.

A continuación se muestran estos resultados: Figura 15.

La figura anterior muestra los puntajes obtenidos sobre la aplicabilidad de los conocimientos al mundo laboral. Si se agregan los resultados de los dos niveles superiores que corresponden a sí, seguramente que sí y sí probablemente, se llega en ambos casos casi al 100%, lo que demuestra que hay confianza en que los aprendizajes serán útiles.

En la Figura 16 se muestra cómo los participantes se consideran respecto al nivel de competencia adquirido en cada curso, la mayoría se percibe co-

mo «mucho más competente», pero algunos, entre el 27 y 30%, se perciben como poco más de lo que era antes.

Si se comparan los resultados de las dos Figuras 15-16 se podría inferir que si bien reconocen que los aprendizajes son de utilidad, todavía algunos de los participantes no consideran de haberse apropiado todavía de ellos.

En relación al cumplimiento de sus expectativas se presentan los resultados del ítem en mérito a la disponibilidad a realizar nuevamente el curso y si lo recomendarían a otras personas.

La Figura 17 muestra que el nivel de cumplimiento de las expectativas es alto, estando entre el 75 y 79%, en aquellos que sí consideran que el curso cubrió sus expectativas, si se suman a los que están conformes de manera parcial el porcentaje sobrepasa el 90%. Sin embargo, este cumplimiento parcial y el no cumplimiento, aunque sea reducido, debe dar pauta a preguntarse qué motivó esta respuesta; tal vez no hubo claridad en la presentación de los alcances del curso, ¿qué esperaban del curso esas personas? Por la similitud de los resultados podría por otra parte inferirse que este es un porcentaje «normal», en el sentido de que no se puede satisfacer las necesidades de «todos» pero sí de la «mayoría», o tal vez, simplemente, el curso superó sus expectativas (Figura 18).

Partiendo de las anteriores interrogantes, pese a todo, los participantes volverían a realizar el curso en un 95%, lo que quiere decir, que aunque no se hayan cumplido a cabalidad sus expectativas o no se consideren mucho más competentes, sí repetirían el curso.

En la Figura 19 se puede analizar que, entre el 95 y el 98%, los participantes recomendarían los cursos, lo que da cuenta del alto valor reconocido a ambos cursos.

Los resultados de las tres figuras anteriores, llaman la atención en el sentido de un cuestionamiento respecto a qué esperan los participantes cuando optaron por realizar un curso de formación; ¿confían en que un curso universitario estuviera destinado a proporcionarles conocimientos útiles pero no en la misma medida a desarrollar sus competencias?, entonces cabe preguntarse ¿dónde han desarrollado sus competencias previas?, ¿en espacios de educación formal, en el trabajo o, en general, en la vida? Estas interrogantes invitan a repensar el rol de la formación universitaria, a cualquier nivel y ligarla indefectiblemente al desarrollo no sólo de conocimientos sino de competencias.

Para el Departamento de Educación de la UCB, la experiencia dejó en claro, que un buen curso no es solo aquel que es dinámico, entretenido y con un agradable clima, sino aquel que otorga posibilidades de acercamiento a la acción real, que es pertinente al mundo del trabajo y a las necesidades de los participantes, que no cumple objetivos sino que desarrolla competencias.

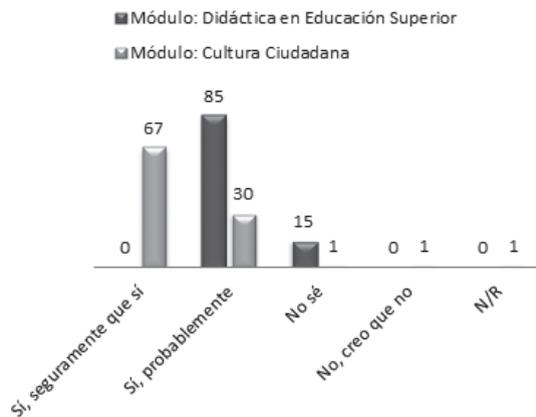


Figura 15. – Conocimientos aplicables en el mundo laboral: ambos cursos.

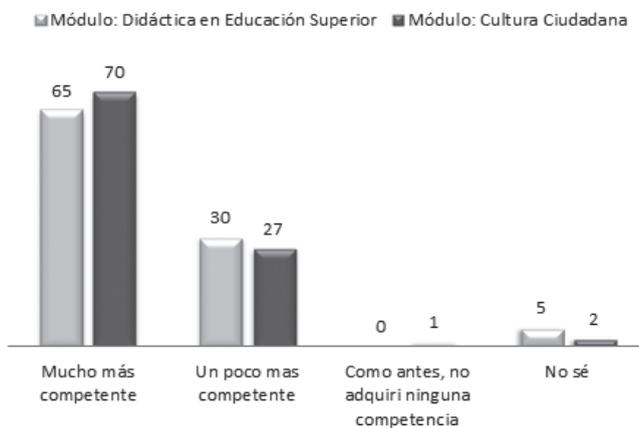


Figura 16. – Niveles de competencia adquiridos: ambos cursos.

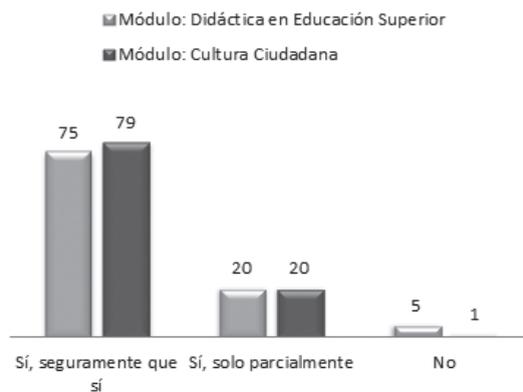


Figura 17. – Niveles de expectativas alcanzadas: ambos cursos.

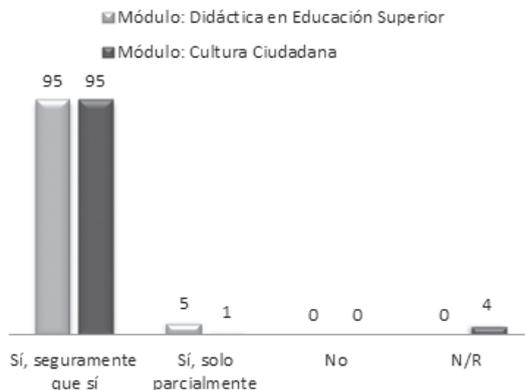


Figura 18. – *Cursar nuevamente el módulo: ambos cursos.*

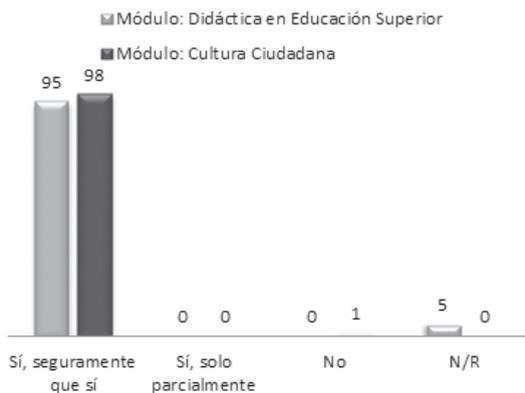


Figura 19. – *Recomendaría el curso: ambos cursos.*

En muchas ocasiones, este acercamiento se ve limitado por el espacio físico, el tiempo destinado al curso, la cantidad de participantes, etc., aspectos que limitan las oportunidades de aprendizaje, pero de ninguna manera se constituyen en obstáculos para el desarrollo de competencias y para ofrecer una formación pertinente y significativa.

Este procedimiento, se ha realizado, posteriormente, en dos ocasiones más, y ha suscitado el interés de desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad en la universidad que recupere los instrumentos y experiencia desarrollados por la institución y los articule en un sistema integral.

El poder analizar un curso, en cada una de sus fases, desde su diseño hasta sus resultados, es una tarea que ofrece respuestas a muchas de las interrogantes que se suscitan no sólo sobre el éxito de los cursos sino sobre la misión misma de la Universidad en la formación de las personas para la vida y el trabajo.

4. PRIMERAS EVALUACIONES SOBRE EL SISTEMA DE QA IMPLEMENTADO

Frente de los datos presentados, se considera importante - más que una reflexión de síntesis sobre los datos registrados en esta fase piloto de los cursos (fase en la cual el sistema de QA ha sido utilizado por primera vez como «sistema *in progress*») – un meta análisis sobre el sistema mismo de evaluación de la calidad.

En los diversos momentos de encuentros en presencia que han sido realizados durante el desarrollo del proyecto – a través de específicos grupos focales y mediante un cuestionario *on line* de evaluación del diseño formativo – han sido recolectadas y compartidas las reflexiones de los responsables de la QA de las diversas sedes universitarias. Emerge un panorama interesante sobre el diseño evaluativo implementado, con significativos relieves críticos y útiles sugerencias.

El modelo ha tenido unas respuestas positivas entre todos los socios del proyecto; las afirmaciones registradas subrayan la capacidad tanto de tener en cuenta múltiples indicadores, como de adecuarse a los diferentes contextos formativos:

Positivo, se dio seguimiento al curso, lo que nos permitió contar con datos oportunos para la evaluación de los procesos pedagógicos y administrativos. (UCB)

Pertinente y aplicable, al ser genérico permite medir y evaluar la experiencia, independientemente de su planteamiento metodológico. (UEXTERNADO)

El sistema de aseguramiento de la calidad es: Oportuno por los momentos en que se realiza, no solo se limita al resultado, sino que incorpora revisión desde el inicio. Integrador por considerar a todos los actores en el proceso. Innovador por las dimensiones que incorpora inicio, contexto, salidas y proceso. (ULA)

El sistema de QA parece haber ofrecido además una útil contribución, en cada sede universitaria, para la gestión y el monitoreo de los procesos formativos. En particular, la utilidad se evidencia principalmente por los proce-

dimientos de evaluación de proceso con su función formativa y reguladora, capaz de hacer emerger datos útiles al mejoramiento de los itinerarios en desarrollo.

Los datos nos permiten identificar, replantear y modificar las dificultades que se presenten en el desarrollo pedagógico y en el seguimiento administrativo del curso. (UCB)

La propuesta de QA aporta una valoración integral de los diferentes elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, la aplicación de esta propuesta puede contribuir al mejoramiento de los procesos de aprendizaje. (ICESI)

Permiten no solo revisar el proceso realizado, sino determinar ulteriores experiencias, particularmente en la preparación previa y en la creación de las condiciones de aprendizaje. Por ejemplo, en la relación con los stakeholders. Permiten además la revisión constante de los procesos, desde la programación y difusión, hasta la evaluación. Es un modo de aprendizaje sobre el aprendizaje. (UEXTERNADO)

Contar con una herramienta que permite evaluar, vigilar y apoyar de manera integral el desempeño de los actores como el proceso educativo. (UASB)

En este marco sustancialmente positivo, no faltan reflexiones críticas que subrayan también las dificultades de aplicación del diseño; en particular emerge el problema del tiempo que la aplicación del sistema demanda, problema que se presenta sobretodo donde los currículos formativos han sido de breve duración (desarrollo de los cursos en pocos meses).

El diseño es muy interesante y bien cuidado, pero llegó a destiempo. (UCOL)

En el caso de cursos intensivos o de poca duración, se espera en un espacio de tiempo muy corto la respuesta a dos cuestionarios (de proceso y final). En esos casos, sería mejor utilizar un único cuestionario. (UFG)

También con este propósito, se sugiere la posibilidad de estructurar mejor el sistema de QA a través de procedimientos *on line*, con soporte a distancia y una distribución de los tiempos bien definida; capaces de monitorizar el currículo formativo desde las fases iniciales de diseño hasta el final, involucrando los diversos actores en momentos específicos y por medio de instrumentos ad hoc.

Otro elemento que ha sido problematizado es el de los indicadores: seguramente son ya muchos aquellos presentes en el modelo, pero no todavía completamente adecuados a las diferentes exigencias de los diversos contextos universitarios y no perfectamente claros y unívocos en su significado.

La posibilidad de llegar a un sistema de QA compartido depende justamente de la capacidad de individuar un núcleo de indicadores (ni muchos, ni demasiado pocos) que sepan devolver una imagen esencial de diversos currículos en ejecución, así para poderlos observar con una mirada de conjunto, dejando las profundizaciones a procedimientos de evaluación específicas realizables en los contextos específicos.

De las reflexiones de los diferentes socios emerge por lo tanto la necesidad de una revisión adicional de los ítems de los diversos instrumentos, así para aclarar adicionalmente la descripción operativa. Además se evidencia la exigencia de agregar indicadores y descriptores en áreas menos consideradas:

No se integró indicadores que evalúen el desempeño metodológico (didáctico) de los docentes desde el enfoque por competencias. Tampoco se incluyó indicadores de interculturalidad y/o diversidad. (UASB)

No se incluye una medición de los facilitadores y de los procesos previos de programación. Carece de una evaluación o seguimiento a término medio y lejano de las propuestas formativas. (UEXTERNADO)

Es necesario además llenar la laguna de la evaluación de las competencias aprendidas en los itinerarios formativos, a través de procedimientos de QA que permitan a los diversos socios de hacer transparente – y «recíprocamente legibles» – los niveles de competencias alcanzados por los participantes a los cursos.

Finalmente, para afinar el núcleo de los indicadores de la calidad, muchos socios evidencian la necesidad de involucrar los referentes territoriales de los varios currículos formativos también a través del uso de entrevistas y grupos focales:

Convocar a todos los stakeholders, identificar especialistas en el tema [...]. Comprometer a los profesionales, interesarlos en certificarse en el tema planteado. (UNALM)

Se trata de sujetos que tienen intereses y que pueden ofrecer un punto de vista muy precioso en particular sobre la calidad de los objetivos de los cursos y de los resultados alcanzados en término de competencias profesionales, y así también sobre la calidad de las situaciones de aprendizaje, de tal modo que éstos sean siempre más cercanos a los contextos de aprendizaje tipo laboratorio o taller.

Si la necesidad de definir de modo aún más preciso y satisfactorio el sistema es una prioridad reconocida por toda la red TRALL, a través de los diversos socios latinoamericanos, pero subrayan también la exigencia de poner en campo algunas condiciones de factibilidad importantes. En particular se evidencia que:

- Ocurre tiempo para «adueñarse» de los procedimientos de QA: se trata de un cambio de mentalidad que necesita constancia y tiempos largos; ello va además en par con el cambio demandado para adquirir el hábito del diseño por competencias (la única en grado de hacer dialogar los diversos contextos formativos entre ellos y comparando procesos y resultados).
- El modelo debe ser completo: la parte sobre la evaluación de las competencias finales es indispensable.
- Requiere disponer de tutores internos específicamente dedicados al seguimiento del proceso de QA dentro de cada sede universitaria.
- Requiere de todas formas mantener la posibilidad de algunas opciones autónomas por parte de cada universidad para enriquecer y contextualizar el modelo.

Frente a tales condiciones, los diversos socios TRALL garantizan el apoyo al afinamiento del sistema de QA, en sus diferentes aspectos. Se afirma la voluntad de:

- Ofrecer soporte a la promoción de una cultura de la transparencia de los currículos diseñados con el fin de una evaluación compartida en el interior de la red TRALL.
- Garantizar apoyo administrativo a los procedimientos de recolección y análisis de los datos.
- Poner a disposición servicios *on line* para la gestión de los procedimientos de monitoreo.
- Proponer nuevos indicadores para analizar los contextos socio-culturales de pertenencia de los estudiantes y sus necesidades formativas; la competencia metodológica-didáctica de los docentes de los cursos; para medir el impacto de los currículos formativos TRALL (evaluación ex post a medio y largo plazo).

Finalmente, se subraya la disponibilidad para entregar una contribución para afinar los procedimientos de la evaluación de las competencias:

En nuestra Universidad hemos avanzado en procesos de assessment de los resultados de aprendizaje para valorar el logro alcanzado por cada estudiante en las competencias de egreso definidas para el programa. Esta experiencia puede ser compartida con el Proyecto TRALL. (ICESI)

Una relación más cercana con los stakeholders, para este caso, quienes están interesados en estos espacios de aprendizaje, sobre todo para temas de financiación. (UEXTERNADO)

En conclusión, en la meta evaluación del sistema de QA los socios TRALL han reflexionado también sobre la posibilidad de institucionalizar el sistema mismo dentro de los diversos contextos universitarios latinoamericanos.

Emergen en mérito muchas opiniones positivas, aunque siendo conscientes de la necesidad de adoptar – en las diversas sedes – estrategias sustentables y compartidas:

- el diseño evaluativo no debe ser «impuesto, sino propuesto», promoviendo una progresiva aceptación entre los diversos referentes institucionales a través de comparaciones colegiales y dialógicas y teniendo en cuenta las específicas condiciones político-normativas de cada sede;
- en cada sede se pueden adoptar estrategias de persuasión progresiva, por medio de una aplicación del modelo y observando en terreno su eficacia por el mejoramiento de los itinerarios formativos.

Entre las diversas afirmaciones registradas:

En la Universidad estamos trabajando con procesos de aseguramiento de la calidad de los procesos de E-A, y a partir del sistema de QA propuesto hemos realizado ajustes a nuestro modelo que ya se están implementando. (ICESI)

Si, se está elaborando un proyecto para generar un nuevo sistema de QA. (UCB)

Con ocasión de procesos de acreditación y autoevaluación, se han implementado progresivamente estos procesos también, no solo para experiencias espejo a las ya tenidas, sino para otros procesos internos y de educación formal. El proceso será intentar expandirlo a otras dependencias de la universidad. (UEXTERNADO)

Completamente, inclusive en algunos casos fue necesario ajustar los ítems para que se ajusten al contexto de los actores y el itinerario formativo. En las segundas ediciones de los cursos fueron aplicados y los resultados enviados en el análisis. (ULA)

5. CONCLUSIONES E PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO

El análisis realizado ha permitido evidenciar como la experimentación del sistema de QA en el marco del proyecto TRALL ha representado para las universidades involucradas una experiencia esencialmente positiva. Lo anterior se ha manifestado en la valoración otorgada a aspectos como: (a) la adopción de un sistema de aseguramiento de calidad centrado en los procesos formativos y en los aprendizajes de los diversos actores involucrados; (b) la participación activa de diversos los actores y especialmente la de los estudiantes y de los stakeholders, ha sido particularmente valorizada; (c) la adopción en la práctica de conceptos (como el de *competencias*) y de procedimientos (como los de *monitoreo* y de *restitución*) que, muchas veces declaradas en el plano teórico, son de difícil implementación.

Sin embargo la evaluación de los cursos piloto y la meta-evaluación realizada por los responsables de los mismos han evidenciado aspectos que invitan a la búsqueda de mejoramientos del sistema de QA. En particular es necesario incluir con mayor precisión la evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes y definir también los procesos e indicadores de impacto. Estos dos elementos son de notable importancia para poder configurar en su totalidad el sistema de QA experimentado.

Los aprendizajes logrados y la valorización del modelo hecha por los socios del proyecto TRALL abren a la posibilidad de perfeccionar el sistema de QA en vista de posibles adopciones institucionales. Para ello, indudablemente se hacen necesarias algunas adecuaciones y condiciones. Entre las primeras está la necesidad de continuar con la contextualización, especialmente en el plano lingüístico para satisfacer las especificidades de léxico en cada país, de los cuestionarios utilizados, sin claramente menoscabar los propósitos y funciones de los mismos. En cambio algunas condiciones resultan importantes para seguir con la experimentación del sistema de QA: la incorporación de programas formativos de una mayor duración promedio (semestres o años académicos) para permitir una adecuada programación especialmente de la evaluación de proceso, considerando más de una instancia de *devolución* a los diferentes actores. Lo anterior será posible únicamente con un claro compromiso de las autoridades de la universidad para con el proceso de aseguramiento de la calidad (QA). Otra condición importante es relativa al fortalecimiento de la red de instituciones universitarias y de stakeholder nacionales e internacionales, del ámbito público y privado, interesadas a desarrollar el sistema de QA y a compartir experiencias y resultados en el ámbito de un dialogo interinstitucional e internacional en la dirección de un mayor grado de reconocimiento de los itinerarios formativos desarrollados en los diferentes países de la región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becchi, E., & Bondioli, A. (1994). La valutazione: una pratica in via di definizione. In M. Ferrari (a cura di), *La valutazione dei contesti prescolari* (pp. 3-15). Bergamo: Junior.
- Beeby, C. E. (1977). The meaning of evaluation. *Current Issues in Education*, 4, 68-78.
- Betti, M., & Vannini, I. (2013). Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto Alfa III Trall. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8(2), 45-61.

- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Bonsema, P. (2007). Assessing competences. An essential step in valuating, validating and accrediting prior learning. In R. Duvekot, G. Scanlon, A. Charraud, K. Schuur, D. Coughlan, T. Nilsen-Mohn, & R. Klarus (Eds.), *Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the valuation of prior learning in the European workplace* (pp. 213-220). Amsterdam: HAN University, Foundation EC-VPL & Hogeschool van Amsterdam.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Union (2006). Decision N° 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning. *L 327/45 Official Journal of the European Union*. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.327.01.0045.01.ENG
- European Union (2008). Decision N° 1357/2008/EC of the European Parliament and of the Council of 16 December 2008 amending Decision N° 1720/2006/EC establishing an action programme in the field of lifelong learning. *L 350/56 Official Journal of the European Union*. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32008D1357>
- Kellaghan, T., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht - Boston - London: Kluwer.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating training programs: The four level*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Lipari, D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Scriven, M. (2000). La valutazione: una nuova scienza. In A. Bondioli & M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo* (pp. 27-41). Milano: FrancoAngeli.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 15-30). Dordrecht - Boston - London: Kluwer.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht - Boston - London: Kluwer.
- Stufflebeam, D. L. et al. (1971). *Educational evaluation and decision-making*. Ithaca, ILL: Peacock.

- Walberg, H. J., & Haertel, G. D. (Eds.). (1990). *International encyclopedia of educational evaluation*. Oxford - New York - Berlin - Frankfurt - Sao Paulo - Sydney - Tokyo - Toronto: Pergamon Press.
- Wolf, R. M. (1987). The nature of educational evaluation. *International Journal of Educational Research*, 11(1), 7-20.

RIASSUNTO

In quest'articolo si presenta la struttura del disegno valutativo – e i suoi principali risultati – utilizzato nel progetto di cooperazione internazionale TRALL (Transatlantic Lifelong Learning. Rebalancing Relations) esemplificandolo con il caso di una università partecipante, la Universidad Católica Boliviana. L'impianto che si presenta è stato implementato per soddisfare la necessità di valutare la qualità dei corsi di «lifelong learning» realizzati da 15 università latinoamericane, con il proposito di promuovere dei circuiti virtuosi per il progressivo miglioramento dell'efficienza e dell'efficacia dell'offerta formativa. Il disegno valutativo inteso come un «modelo sistémico» è stato definito partendo dall'analisi del quadro metodologico che caratterizza attualmente il campo dell'«educational evaluation research», articolando – in una visione ecologica – diversi indicatori di qualità: «context», «input», «process» e «product». L'impianto valutativo, sin dagli inizi, ha considerato il dialogo e la partecipazione di tutti i soggetti proponendosi come un sistema di qualità formativa e transazionale – per mezzo dell'interpretazione intersoggettiva dei dati in momenti collettivi di analisi – per favorire i processi decisionali democratici orientati al miglioramento e alla riprogettazione dei corsi. I principali risultati e la riflessione meta-valutativa realizzata evidenziano come la implementazione del sistema di qualità su 23 corsi abbia consentito la esplicitazione sia di aspetti positivi, riconosciuti da tutti i partner, sia di alcuni elementi critici che, per migliorare i processi formativi di «lifelong learning», verranno considerati nel ridisegno del sistema stesso.

Parole chiave: America latina, Apprendimento permanente, Educazione superiore, Ricerca valutativa in educazione, Valutazione della qualità.

How to cite this Paper: Betti, M., Davila, D., Martínez, A., & Vannini, I. (2015). Una ruta hacia un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior: la experiencia del proyecto TRALL [A path towards a quality assurance system in Higher Education: The experience of the TRALL project]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 77-115. doi: 10.7358/ecps-2015-012-bett