

LA ACREDITACION EN LOS SISTEMAS DE EDUCACION SUPERIOR DE LOS ESTADOS UNIDOS Y CANADA

1

Documento presentado

por el Dr. Jesús Ferrn Bayona,

Rector de la Universidad del Norte,

en el Seminario de Acreditación-Universitaria,

Cartagena, agosto 20 de 1993

INTRODUCCION

Agradezco al señor Director del Icfes y a sus directivos la invitación que me han cursado para que presente a ustedes el Sistema de acreditación en los Estados Unidos y Canadá.

Debo aclarar que el documento que he preparado está basado en entrevistas que realicé sobre el tema de la acreditación en un reciente viaje que hice por los Estados Unidos, en donde tuve la oportunidad de visitar diversas universidades de prestigio tanto en California como en el Este, en Chicago como en Nueva Orleans, así como en sesiones de trabajo en Washington con representantes de organismos del Estado y de asociaciones privadas, en entidades como el Council on Postsecondary Accreditation, y el Center for Quality Assurance in International Education.

EL CONTEXTO HISTORICO DE LA ACREDITACION EN LOS ESTADOS UNIDOS

El nacimiento del sistema de acreditación en Estados Unidos está estrechamente ligado con el itinerario histórico y el contexto social de la educación superior, en ese país.

Durante el final del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la educación superior en los Estados Unidos empezó a desarrollarse con el propósito de convertirse en educación masiva, claramente dirigida a sustentar los procesos de desarrollo económico y social, dentro de un contexto de autonomía y libertad.

Hay que tener en cuenta que las universidades en Norteamérica, que en sus comienzos fueron instituciones privadas, siguieron el modelo anglosajón. Ya en la segunda mitad del siglo XIX, la influencia de la universidad alemana se hizo notoria, especialmente en el campo de la formación de postgrado y en el de la investigación.

Por otro lado, las ideas provenientes de la Revolución Francesa crearon un clima de secularismo y democracia, que, para muchos autores, fueron la semilla de la evolución que ha tenido la universidad norteamericana a partir del siglo XIX, particularmente en lo que tiene que ver con la aparición de las

Universidades públicas.

Es en este contexto cultural en donde nace el sistema de acreditación. A finales del siglo pasado, un grupo de Presidentes de Colleges y Universidades se reunieron para discutir sobre los requisitos que necesitaban sus instituciones para ser reconocidas y tener una legitimidad pública más sólida. Fue así como se pusieron de acuerdo en fundar asociaciones regionales voluntarias de universidades y colleges de uno o varios Estados. Nacieron siete agencias regionales de acreditación, con carácter no gubernamental con el fin de proveer los servicios de acreditación en cuanto a estandarización de criterios y evaluación de instituciones.

Las políticas educativas, que, con el tiempo, fueron evolucionando hacia metas que permitieran el acceso de toda la población a los beneficios de un sistema escolar universal, abierto al fortalecimiento de la vida democrática y a la formación de recursos humanos para el crecimiento de la productividad económica, tuvieron una intensa repercusión en el sistema de educación superior.

Los programas educativos que se establecieron, después de la Segunda Guerra Mundial, para permitir el acceso de todos los veteranos al sistema universitario y, posteriormente, las becas del gobierno federal, abrieron las puertas de la universidad

(pública y privada) a grandes sectores de la población. Cabe anotar que el sistema, de becas federales y de los fondos gubernamentales de financiación a las instituciones de educación superior adquiere relevancia en relación con el proceso de acreditación ya que si bien la adhesión de las universidades a las agencias de acreditación es voluntaria, el gobierno federal sí ayuda con aportes financieros a las instituciones acreditadas.

La acreditación regional voluntaria se desarrolla a partir de entonces, a fin de responder a los cambios profundos que ocurren en el sistema de la educación superior. Es importante señalar, para nuestro caso, que "a medida que los veteranos de guerra se incorporan a las universidades, la acreditación contribuye a asegurar el mantenimiento de la calidad de instituciones que contaban, en ese momento con un número reducido de académicos calificados". (1)

En la década de los 50 y durante los 60, el sistema de acreditación va ganando espacio para asegurar la calidad de los programas académicos que iban en aumento y ayudar a las nuevas instituciones a desarrollarse dentro de estándares mínimos de calidad. Para evitar la acreditación federal directa, las

(1) Simmons, Howard, La acreditación en los Estados Unidos documento presentado en "Seminario Internacional sobre Acreditación Universitaria en América Latina y el Caribe", publicado en Acreditación en América Latina antecedentes y experiencias Cinda, Santiago de Chile, 1993, pag. 106.

agencias acreditadoras se dieron a la tarea de proporcionar toda la información de que iban disponiendo sobre las instituciones a los gobiernos de cada Estado.

A este proceso de ampliación de la cobertura se le suman la creciente complejidad de los avances tecnológicos, de los sistemas de información, la sofisticación de los recursos vinculados con la enseñanza, entre otros, todo lo cual fue consolidando la necesidad de la acreditación como mecanismo no gubernamental de "control, de cohesión y de confiabilidad pública". (1)

En la década del 70, la acreditación institucional voluntaria estaba adscrita a un número grande de agencias acreditadoras, dependientes de las asociaciones regionales. Posteriormente estas, con varias asociaciones de acreditación especializada y con el fin de asegurar mayor uniformidad en cuanto a políticas, procedimientos y prácticas, crearon la coordinación de todas las agencias en el Council on Post-Secondary Accreditation, con sede en Washington, pero, debido a conflictos y diversidad de criterios, seis grupos regionales de agencias acreditadoras han

(1) Op. Cit. Pag. 109

anunciado que se saldrán de COPA este año (1), con la intención probable de fundar un nuevo grupo que los represente en Washington.

Sobre el desarrollo histórico que acabamos de esbozar podemos decir, de acuerdo con Howard Simmons (2), que la acreditación se desarrolló en los Estados Unidos conforme a la evolución de las instituciones universitarias, en un ambiente socioeconómico y cultural que se caracteriza por presentar estos rasgos:

- (1) Un fuerte sentido de autonomía frente a los poderes del gobierno, sea estatal o federal;
- (2) El carácter individualista y de libertad local que poseen las comunidades para decidir sus modos de acción colectiva;
- (3) El arraigo de un sistema privado educativo paralelo al sistema público y ambos con aspiración hacia la calidad y excelencia; y
- (4) Una visión sobre cómo forjar el destino de la nación a partir de una triple asociación de ideas: la educación, la

(1) Ver the Chronicle of Higher Education february 10, 1993 No. 33. En un documento de USIA aparece este texto: "COPA reports that it will remain in existence until december 31, 1993. No changes in the accreditation structure of U.S. Higher Education and the responsibilities of regional and discipline-specific accrediting bodies are expected. Copa currently represents 60 accrediting bodies. However, a committee has been established to design a new structure for the nongovernmental recognition of accreditation bodies and to continue to assure that the quality of institutions of higher education will be maintained in the self-regulated system practiced in the U.S. That committee expects to hold its first meeting in mid-july."

(2) Simmons, Howard, OP. Cit. Pag.108

democracia y la economía que se constituyeron en tres procesos simultáneos para construir la nación americana.

METODOLOGIA DE LA ACREDITACION

Podemos distinguir tres tipos de acreditación en los Estados Unidos. En primer lugar, se debe mencionar que cada uno de los estados establece un mínimo de requerimientos para autorizar el funcionamiento de instituciones post-secundarias. Aunque puede decirse que esta autorización gubernamental constituye un primer nivel de acreditación, el carácter mínimo de los estándares (standards) exigidos por los gobiernos estatales nos conduce a asegurar que la acreditación propiamente dicha, como proceso que pretende auspiciar la búsqueda de la excelencia en la educación superior, cobra identidad en los tipos siguientes de acreditación. En segundo lugar, está la llamada acreditación institucional que es otorgada por las agencias regionales de acuerdo con unos estándares (standards) de calidad previamente definidos; y en tercer lugar, encontramos la acreditación especializada, o por programas, otorgada por cuerpos de acreditación especializados en una determinada disciplina o campo del saber, que centra su atención, igualmente, a través de unos estándares (standards) definidos, en la calidad de un programa en particular con miras a evaluar la idoneidad de sus objetivos, recursos, currículo, facultativos, etc. Existe una estrecha relación entre estos dos últimos tipos de acreditación

(la institucional y la especializada), ya que, por un lado, muchas agencias de acreditación especializada exigen, para acreditar un programa, que la institución que lo ofrece esté a su vez previamente acreditada, y, por otro, los procedimientos, estándares (standards) y criterios de acreditación son básicamente análogos, con la obvia diferencia de énfasis en lo general institucional, o en lo particular programático.

Los pasos que debe seguir una institución que busca acreditarse son básicamente tres. En primer lugar está el auto-estudio (self-study). Este es realizado por la institución en un período no inferior a dieciocho meses. En él participan profesores, administradores, miembros de la junta de gobierno (trustees) y estudiantes, en un proceso de autoevaluación institucional, en el que básicamente se busca identificar las fortalezas y debilidades de la institución, en cuanto al logro de sus objetivos y a la calidad de los recursos, y procesos que ella moviliza para lograrlos. Esta es la etapa más valorada del proceso de acreditación en los Estados Unidos, ya que usualmente un autoestudio bien planeado y ejecutado con objetividad e integridad institucional reporta una imagen realista de los logros y dificultades de la institución, y es el punto de partida para una planeación orientada a la solución de los problemas y necesidades institucionales.

El segundo paso lo constituye la visita de expertos (site visit) realizada por un grupo de profesionales seleccionados por la comisión central de la agencia acreditante, cuyas características y cualidades han sido discutidas previamente con la institución. El objetivo central de este equipo visitante es evaluar la coherencia entre el auto-estudio y la realidad institucional. Este objetivo pretende lograrse a través de entrevistas, consultas, visitas a las distintas áreas e instalaciones de la institución, análisis de documentos, etc. En el caso de la Middle States Association of Colleges and Schools, tanto el auto-estudio como la visita de sitio, se planean y ejecutan teniendo como referente el documento denominado "Characteristics of excellence in Higher Education", en el que se encuentran enunciados los estándares de acreditación que han sido aceptados por todas las instituciones asociadas a ese cuerpo acreditante. Algo similar ocurre con las demás agencias regionales.

El tercer paso en las acciones de acreditación puede denominarse proceso de revisión (Review Process), realizado por la comisión central de la agencia acreditante. Dicha comisión revisa el reporte del equipo evaluador, estudia las recomendaciones presentadas en dicho reporte, y procede a confirmarlo o a solicitar información adicional según el caso. Las decisiones finales de la comisión se sitúan en diferentes rangos, de acuerdo

con el carácter de la institución o programa que busca acreditarse. Para las instituciones que se candidatizan a una acreditación inicial, la decisión final puede ser:(1)

- Acreditación sin condiciones; en este caso la institución debe ser nuevamente evaluada en un máximo de cinco años.
- Acreditación por un mínimo de tres años, con el requisito de un reporte de seguimiento o una nueva visita en un tiempo establecido. Normalmente, la comisión especifica la naturaleza, los propósitos y el alcance del seguimiento y las visitas que se realizarán.
- Postergación de la decisión de acreditación, quedando pendiente la recepción de información adicional o clarificaciones de la institución. La comisión normalmente especifica la información requerida.
- Aplazamiento de la decisión de acreditación, que permita a la institución corregir serias debilidades, y reportar a la comisión dentro de un tiempo limitado. En estos casos la institución mantiene su status de candidata a la acreditación durante el periodo de aplazamiento.
- Negación de la acreditación. En estos casos a la institución se le permite mantener el status de candidata hasta que esté lista para una nueva evaluación en un periodo determinado de tiempo.

(1) Ver el "Handbook for evaluation, Team members" de la Commission on Higher Education-Middle States Association of Colleges and Schools. January 1990.

- Requerimiento a la institución para que, presente en un periodo limitado de tiempo una sustentación a fin de no ser cancelada su candidatura. Cuando esta sustentación prospera, se establecen nuevas visitas de evaluación.
- Cancelación de la candidatura de la institución cuando la sustentación no alcance los requerimientos mínimos de elegibilidad de la comisión. En estos casos la cancelación de la candidatura está sujeta al debido proceso y a la posibilidad de apelación.

Para las instituciones ya acreditadas, las decisiones de la comisión van desde la reafirmación de la acreditación sin condiciones, hasta su remoción de la lista de las instituciones acreditadas, miembros de la agencia acreditante. Las decisiones intermedias son análogas a las anteriormente citadas para las que buscan acreditación inicial.

ESTANDARES

El punto de partida del proceso de acreditación es el establecimiento y enunciado público de estándares que normalmente son producto de una intensa revisión y discusión en la que participan activamente todos los miembros que constituyen un cuerpo o agencia regional de acreditación. Estos estándares, además de ser indicadores de calidad, son un instrumento que sirve a las instituciones en sus procesos de búsqueda de

excelencia y a los evaluadores en su valoración de los logros institucionales. Presentemos aquí, de manera escueta, los estándares mínimos con los que debe contar toda institución que quiera ser candidata a la acreditación:

- Debe tener claramente enunciada su misión, con metas y objetivos coherentes con las expectativas y aspiraciones de la educación superior.
- Debe poseer una junta de gobierno que incluya miembros representativos de la sociedad civil, que esté en capacidad de impulsar la misión institucional y ser consistente con ella en cada una de sus actividades y decisiones.
- Debe poder demostrar que todos sus ingresos son utilizados en el sostenimiento y reinversión para cumplir con sus propósitos y programas educativos.
- Debe contar con profesores suficientes en número, experiencia, títulos, y calidades académicas, para garantizar el cabal desarrollo de los programas. Se exige un alto porcentaje de profesores de dedicación exclusiva a la institución.
- Debe ofrecer uno o más grados correspondientes a programas de educación post-secundaria, cuyos propósitos, claramente definidos y públicamente expresados, deben estar de acuerdo con necesidades sociales fácilmente indentificables.
- Requiere tener, claramente integrados con el estudio de las áreas de especialización propias de sus programas, niveles de formación orientados a la educación general. (General

Education), artes liberales, humanidades o áreas relativas, así como tener definidos específicamente los contenidos y propósitos de dichos estudios.

- Poseer una biblioteca, un centro de recursos de enseñanza-aprendizaje y un buen centro de informática cuyos servicios sean suficientes, pertinentes e idóneos para garantizar la naturaleza y el nivel de los programas exigidos.
- Debe proveer servicios apropiados para el estudiante, y programas de desarrollo estudiantil, consistentes con los perfiles y necesidades del estudiantado.
- Debe garantizar procesos equitativos de admisión y políticas de contratación no discriminatorias y acordes con los objetivos institucionales.
- Tener al alcance del cuerpo acreditante toda la información y documentación que pueda ser requerida sobre los diversos aspectos de la institución y sus actividades.

Más allá de esta base mínima, las instituciones deben estar en capacidad de demostrar el cumplimiento de los estándares adoptados por la agencia acreditante, y la intensidad de sus esfuerzos en la búsqueda de la excelencia académica. (1)

Ya que sería extremadamente extenso presentar aquí las características de todos los estándares que se utilizan en el

(1) Ver "Characteristics of excellence in Higher Education - Standards for Accreditation" Commission on Higher Education. Middle States Association of Colleges and Schools Philadelphia, Junio 1992

proceso de acreditación en E.E.U.U., me voy a permitir hacer algunos comentarios sobre dos de ellos, que, en mi opinión, tienen particular interés para la situación de la Universidad en nuestro país.

CUERPO DOCENTE (THE FACULTY).

Respecto a las características que se pretenden encontrar en el cuerpo de profesores de una institución que busca ser acreditada, podemos anotar los siguientes puntos:

- La labor de los profesores debe encarnar las metas y objetivos de la institución en cada una de sus actividades docentes, investigativas y de extensión. En este sentido, es fundamental el papel del profesor en la construcción de un ambiente de compromiso con la misión y objetivos institucionales, sin menoscabo de la libertad académica y la autonomía intelectual que deben caracterizar su práctica.
- Deben existir procesos de evaluación periódica de los profesores, que valoren la articulación de sus acciones de instrucción con vista a construir la efectividad del currículo. Dicha evaluación también está orientada a calificar los productos investigativos de los docentes, su participación en las políticas de desarrollo profesoral, y sus niveles de compromiso con la formación integral de los estudiantes.

- Es fundamental, como característica de excelencia, el número y porcentaje de los profesores de tiempo completo y dedicación exclusiva. Las políticas de selección y desarrollo de los profesores de dedicación parcial (part-time) deben ser las mismas que las aplicadas a los profesores de tiempo completo (full time).
- Los profesores deben contar con un completo servicio de ayudas para la enseñanza. La pertinencia y la disponibilidad de estos servicios constituyen en buena parte la clave de la calidad docente. El uso real y continuo de estos recursos debe ser valorado en el proceso de acreditación.
- Existen muy estrictas estipulaciones respecto de los grados y méritos académicos que deben tener los profesores. La maestría es una mínima exigencia para los profesores que dictan en programas de pre-grado. Dichas exigencias en cuanto a títulos, investigaciones y publicaciones son mucho más estrictas para los profesores de post-grado.

BIBLIOTECA

- La biblioteca, entendida como un centro de recursos educativos, desde el cual se impulsan los procesos de investigación y ampliación del saber, es el eje de la vida universitaria y debe cumplir una función preponderante en el logro de los objetivos y metas institucionales.

- Se valora la cantidad y la calidad de sus recursos, el acceso real de los estudiantes y profesores a todos los servicios, así como sus recursos locativos, distribución física, luz, acústica, etc.
- La biblioteca debe ampliar el radio de la creatividad investigativa de profesores y estudiantes. En este sentido, además de libros básicos de consulta, debe contar con suficientes colecciones de revistas, publicaciones periódicas, material no impreso, obras de referencia, ayudas audiovisuales, etc.. Es ineludible la interconexión con redes de información nacionales e internacionales, y el acceso a bases de datos y servicios a través de terminales de computador.
- El personal, a cargo de los servicios de la biblioteca, debe ser altamente calificado, y las políticas de selección son similares a las aplicadas al cuerpo docente.
- Es muy importante, en el proceso de acreditación, la comprobación de que la biblioteca tiene la función efectiva de generar vida universitaria, de manera coherente con las metas y objetivos institucionales.

ACREDITACION Y EVALUACION

El concepto de acreditación universitaria requiere situarse en el concepto más amplio de evaluación. Aquí es importante identificar el tipo de evaluación que implica la acreditación y

diferenciarlo de otros. En primer lugar, la acreditación no es una evaluación como la que se puede aplicar sobre objetos o cosas, que a pesar de estar en movimiento, no se desarrollan en una dirección específica. Este tipo de objetos o cosas pueden ser calificados como buenos o malos dentro de su clase, pero no pueden ser evaluados desde el punto de vista del logro de una meta significativa. Tampoco puede asimilarse la acreditación al tipo de evaluación que podemos aplicar en organismos o productos humanos, que a pesar de ser fruto de un proceso de desarrollo, se nos presentan para ser valorados exclusivamente en su resultado independientemente del método o el proceso que lo hizo posible.

La acreditación implica formas de evaluación que se aplican sobre sistemas organizados intencionalmente hacia el logro de un fin a través de un proceso de desarrollo, y en las que el interés central no es solamente la consecución exitosa o fallida de esas metas, sino como dicho sistema organizado dirige sus estructuras, planes, procedimientos y recursos hacia el logro de sus objetivos. La acreditación es un tipo de evaluación de procesos institucionales que se dirige hacia el logro de unas determinadas metas. En este sentido no es una evaluación centrada en el producto, aunque una valoración de éstos pueda ser parte del proceso de acreditación.

En las décadas pasadas, el concepto de acreditación estuvo centrado en el diseño de unos estándares y el consecuente

análisis de si los recursos de una institución respondían o no a las exigencias de esos estándares. Este énfasis focalizaba la labor de la acreditación en mediciones de tipo cuantitativo, por lo tanto la reflexión sobre si los recursos y esfuerzos de la institución se adecuaban a sus metas y planes pasaba aparentemente a un segundo plano. Ultimamente, se ha dado un viraje en este énfasis, planteándose ahora las metas o propósitos de una institución, como el eje de la acreditación, ya que son entendidas como normas en el proceso de evaluación.

El planteamiento de las metas refleja claramente el concepto de calidad de la educación y los criterios desde los cuales ésta es entendida. Frederick Crosson, en su texto "The Philosophy of Accreditation"(1), plantea que en la educación superior las metas pueden ser enfocadas en la dirección de lo naturalmente deseable para cualquier persona (el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de enunciar a través del lenguaje el orden o los componentes subyacentes a diversos aspectos de la sociedad y la naturaleza), o en la dirección de lo deseable para la sociedad en términos del papel de los individuos en un contexto especial de acuerdo con necesidades previamente determinadas. Crosson plantea que las metas o fines naturalmente apropiados, en la medida en que expresan aspiraciones universales del desarrollo del individuo, deben ser la base de un planteamiento de

(1) Published for the conference on "The Role of Accreditation in Institutional and Program Improvement", presented by COPA, April 13, 1988.

propósitos que responda a un criterio de calidad de la educación.

Las metas relacionadas con necesidades sociales son mucho más cambiantes que las basadas en finalidades propias del desarrollo del individuo, y a pesar de que identifican el papel de la universidad en el sentido de preparar a los individuos para que cumplan funciones específicas en el marco de problemáticas y necesidades sociales claramente establecidas, no pueden plantearse independientemente de los propósitos del desarrollo del individuo antes mencionados. Respecto de estas metas que surgen de necesidades sociales específicas, Crosson asegura que antes de saber si los recursos están verdaderamente dirigidos a su cabal cumplimiento, debe establecerse si ellas están bien planteadas y responden a necesidades claramente relevantes y pertinentes en el contexto social. (1)

Teniendo en cuenta lo anterior podemos mencionar cuatro estándares comunes que constituyen el formato general de evaluación de cualquier institución universitaria:

1. Tiene propósitos claros y enunciados públicamente, consistentes con su misión.
2. Ha organizado efectivamente los recursos humanos financieros y físicos para lograr sus propósitos.
3. Está logrando sus propósitos.
4. Puede continuar logrando sus propósitos.

(1) Crosson, Frederick. Op. Cit. Pag. 3

En resumen, podemos decir que la acreditación es un modo de concebir la acción educativa. La filosofía subyacente a ella, anota Simmons, se podría sintetizar en tres postulados: (1)

(1) Toda acción educativa está dirigida hacia la excelencia humana y, si bien la excelencia parece ser un concepto abstracto y no medible, pueden establecerse indicadores de calidad que deben ser estudiados y verificados en la práctica, a través de distintas formas de evaluación. Por tanto, la acción educativa está esencialmente vinculada a procesos y productos que pueden ser evaluados por la comunidad universitaria.

(2) La acción educativa, en su aspecto formal e institucionalizada, es un tipo de contrato social entre personas y grupos, en el que se crean derechos y responsabilidades. Por tanto, las personas y las instituciones asumen obligaciones y deberes en el marco de ciertos niveles de libertad.

(3) La acción educativa está impulsada por la libertad, que es el principio rector que le permite cumplir sus fines de desarrollo humano y gestión social de la democracia.

LA ACREDITACION EN EL CANADA

De acuerdo con Richard Simoneu, (2) la complejidad y diversidad cultural intrínseca a la sociedad canadiense, hacen que sus

(1) Simmons, Howard Op. Cit. Pag. 109

(2) Simoneau, Richard, La evaluación universitaria en Canadá: acciones descentralizadas y cada vez más concertadas. Presentado en "Seminario internacional sobre acreditación universitaria en América Latina y el Caribe", publicado en Acreditación universitaria en América Latina antecedentes y experiencias CINDA, Santiago de Chile 1993. Pag. 121

sistemas universitarios no sean fácilmente abordados desde una óptica común, ya que se nos presentan como sistemas altamente descentralizados y diversificados. En términos generales, podemos decir que la Universidad canadiense goza de un amplio margen de autonomía en el plano jurídico y político-administrativo. Aunque la inmensa mayoría de las instituciones de educación superior en el Canadá son corporaciones privadas con amplias potestades para cumplir con sus objetivos académicos, todas ellas reciben financiamiento del gobierno. Dicha financiación constituye un alto porcentaje de los ingresos de las Universidades, y va acompañada de ciertos controles administrativos. A pesar de ellos se puede seguir afirmando hoy, según Simoneu, que Canadá es uno de los países en los que el Estado interviene menos en los asuntos universitarios. El Estado se limita a una misión global de "orientación, apoyo y evaluación", mientras que las universidades "definen sus prioridades, planifican sus actividades y determinan los medios a emplear para alcanzar sus objetivos"(1). En Quebec y Ontario (las 2 provincias centrales), los propósitos de evaluación y orientación del Estado se delegan en un organismo consultivo del que hacen parte representantes del medio universitario y de otros sectores. Debe aclararse que parte importante de los procesos de evaluación universitaria, es realizada por las mismas instituciones mediante su asociación voluntaria (conferencia de rectores en Quebec, consejo de universidades en Ontario). Debe

(1) Simoneau, Richard. Op. Cit. Pag. 123

decirse, sin embargo, que estos procedimientos de evaluación no son equivalentes al modelo de acreditación vigente en los EE.UU. No existe en Canadá la acreditación institucional, y la acreditación especializada se aplica muy restringidamente. Aunque los procesos de evaluación universitaria son similares a los vigentes en EE.UU. (preparación de informes de auto-evaluación, comités de visita, etc.), la diferencia fundamental estriba en que en el Canadá la evaluación externa tiene un carácter público, y todas las instituciones y programas deben someterse a ésta (1).

La acreditación especializada se ha limitado en Canadá a algunas profesiones como la Medicina y la ingeniería en las que los graduados pueden ejercer la profesión solamente cuando son egresados de un programa acreditado.

Según Simoneu, la acreditación institucional no se generalizó en Canadá debido al crecimiento más lento de los sistemas universitarios. En los años 50, mientras se consolidaba en EE.UU. la acreditación voluntaria y no gubernamental, en Canadá los poderes públicos eran los encargados de dar el reconocimiento a las universidades. En los 60 aparece la función de los organismos mediadores, que cobran importancia, dada la necesidad de evaluar un sistema universitario, que en esa época experimentó un gran crecimiento en la población estudiantil, recursos y

(1) Idem., Pag. 124 s.s.

presupuesto. Cabe anotar que los criterios y estándares de calidad con que se desarrolló la evaluación eran muy similares a los utilizados en el sistema de evaluación estadounidense. (1)

En los 70 los esfuerzos de evaluación universitaria se dirigen hacia la creación de un modelo de desarrollo concertado y racionalizado de los programas y las actividades profesionales. Se hizo énfasis en definir responsabilidades de planificación con un enfoque sectorial y disciplinario.

En Ontario se realiza desde 1982 un nuevo proceso en el que los programas elaboran cada siete años un informe de auto-evaluación. Muchas veces la aceptación de este informe, por parte de la comisión mediadora, es suficiente para la certificación de la calidad del programa y, por lo tanto, se garantiza la continuidad del financiamiento gubernamental. Sin embargo, el organismo decide estudios detenidos para una tercera parte de los programas evaluados. Estos estudios son realizados por consultores externos a la provincia. El comité director del organismo clasifica los programas en rangos similares a los utilizados en EE.UU., estableciendo los mecanismos adecuados de apelación.

Se evidencia hoy en día la preocupación por encontrar un modelo integrado en el que sean valorados, desde una noción de calidad, los procesos de gestión institucional y auto-evaluación; las

(1) Idem. Pág. 126

investigaciones y los aportes disciplinarios en el campo de los estudios avanzados; y los resultados de la educación universitaria en términos de la competencia adquirida por los estudiantes. Según Simoneu, el caso canadiense, en el que se reconocen las repercusiones positivas de evaluación universitaria, enseña que "las mejores políticas de nivel central no serán aquellas que persigan administrar y controlar todo, sino aquellas que inciten al máximo a las universidades a cumplir con sus propias responsabilidades de evaluación"(1).

COMENTARIOS

De esta exposición que he hecho, quiero concluir, precisando, primero, que (1) la acreditación certifica -con respecto a otras Instituciones educativas o al público- que una institución ha sido evaluada, cumple o está por encima de los estándares establecidos y está alcanzando sus propias metas. (2) La acreditación es un proceso voluntario, no una actividad gubernamental.

(3) Las instituciones escogen el sistema de acreditación; una vez acreditadas, están de acuerdo en atenerse a los estándares convenidos y en regularse a sí mismas asumiendo la responsabilidad de su mejoramiento continuo.

(1) Idem. Pag. 130

En segundo lugar, pienso que el sistema norteamericano de acreditación para la Educación Superior ha sido muy probado con los años y ha llegado a obtener un alto grado de "performance". Su aplicación a nuestro caso colombiano no podría consistir en un traslado sin adecuación, ya que de acuerdo con nuestro sistema universitario, habría que hacer algunas consideraciones:

(1) Es más aconsejable que la acreditación se realice al comienzo por programas (o especialidades) y no por instituciones.

(2) La acreditación no debe confundirse con un mecanismo de control externo, sino como un proceso que las instituciones asumen para lograr la excelencia académica.

(3) No obstante, dada nuestra muy incipiente experiencia en este campo, no conviene dejar a las Instituciones solas en su proceso de autoevaluación. Se podría llegar a excesos, deformaciones y otras distorsiones para obtener a toda costa la acreditación. Por eso, la entidad, agencia o comisión evaluadora externa debe ayudar a que el proceso de autoevaluación sea transparente y objetivo.

(4) Pienso que la aplicación de la acreditación por regiones no funcionaría en Colombia al comienzo, dado que nuestro sistema de administración pública y privada no es regional como en los Estados Unidos, donde los Estados son muy fuertes.

(5) Hay que mantener el principio de la adhesión voluntaria de las instituciones al sistema de acreditación.

B I B L I O G R A F I A

- Acreditación Universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias CINDA. Santiago de Chile 1993.
- Characteristic of Excellence in Higher Education, Standards for Accreditation, Middle States Association of Colleges and Schools. Philadelphia Junio 1992.
- Criteria for Accrediting Programs in Engineering in the United States. Accreditation Board for Engineering and Technology. 1981.
- Crosson, Frederick, The Philosophy of Accreditation. Published for the conference on "The role of Accreditation in institutional and Program Improvement" by COPA. Abril 1988.
- Handbook for Evaluation, Team members. - Commission on Higher Education Middle States Association of colleges and schools. Philadelphia 1990.
- Policy statement on Rights and Responsibilities of Accrediting Bodies and institutions in the Accrediting Process. COPA Washington. 1985.
- Policy Statement on the Role and Value of Accreditation. COPA Washington. 1982

(6) Sugiero que en las comisiones acreditadoras, o como se llamen, estén personas de altas calidades humanas y profesionales, y con experiencias en la educación superior. Podría pensarse, entre otros, en Rectores de universidades que conformarían una Junta de alto nivel.

(7) En todo caso, el sistema nacional de acreditación no debe instalarse a marchas forzadas, sino siguiendo un proceso gradual que le dé posibilidades, a quienes van a adherirse a él, de ilustrarse, de hacer pruebas, de acomodarse, a fin de que el proceso pueda cumplir con su finalidad que es el mejoramiento de la calidad de las instituciones.

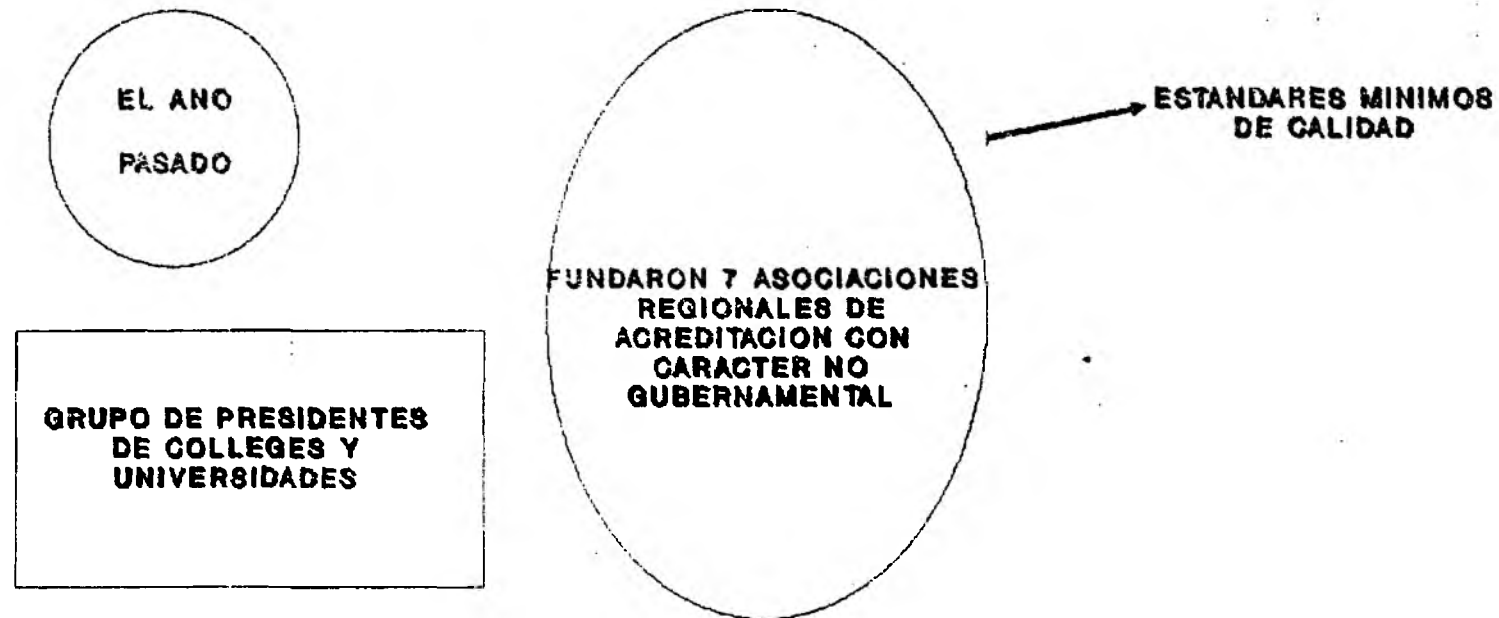
LA ACREDITACION EN LOS SISTEMAS DE EDUCACION SUPERIOR DE LOS ESTADOS UNIDOS Y CANADA

JESUS FERRO BAYONA

FRUTO DE ENTREVISTAS DE LOS ESTADOS UNIDOS

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA
UNIVERSIDAD DE CHICAGO
UNIVERSIDAD DE NUEVA ORLEANS
UNIVERSIDAD DE WASHINGTON

EL CONTEXTO HISTORICO DE LA ACREDITACION EN LOS ESTADOS UNIDOS



LA ACREDITACION SE DESARROLLO CON ESTAS CARACTERISTICAS

*Síntesis hecha
por Melara al
documento
de Dem*

FUERTE SENTIDO DE AUTONOMIA FRENTE A LOS PODERES DEL
GOBIERNO

ARRAIGO DE UN SISTEMA PUBLICO Y AMBOS CON ASPIRACION
HACIA LA CALIDAD

VISION SOBRE COMO FORJAR EL DESTINO DE LA NACION A
PARTIR DE UN TRIPLE ASOCIACION DE IDEAS : LA EDUCACION
LA DEMOCRACIA Y LA ECONOMIA

✓

TRES TIPOS DE ACREDITACION EN LOS ESTADOS UNIDOS

LOS ESTADOS ESTABLECEN UN MINIMO DE REQUIRIMIENTOS PARA AUTORIZAR EL FUNCIONAMIENTO DE INSTITUCIONES POST-SECUNDARIAS.

LA ACREDITACION INSTITUCIONAL QUE ES OTORGADA POR LAS AGENCIAS REGIONALES DE ACUERDO CON UNOS ESTANDARES DE CALIDAD PREVIAMENTE DEFINIDOS

ACREDITACION ESPECIALIZADA, O POR PROGRAMAS, OTORGADA POR CUERPOS DE ACREDITACION ESPECIALIZADOS EN UNA DETERMINADA DISCIPLINA O CAMPO DEL SABER

*Sumario
del
documento
de
servicio*

PASOS QUE DEBE SEGUIR UNA INSTITUCION QUE BUSCA ACREDITARSE

AUTOESTUDIO - AUTOEVALUACION ES REALIZADO POR LA INSTITUCION EN UN PERIODO NO INFERIOR A 18 MESES CON PROFESORES, ADMINISTRADORES MIEMBROS O JUNTA DE GOBIERNO. SE BUSCA IDENTIFICAR FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN CUANTO AL LOGRO DE OBJETIVOS Y LA CALIDAD DE LOS RECURSOS Y PROCESOS QUE MOVILIZA PARA LOGRARLOS.

*Sintesis del documento
de Verro*

VISITA DE EXPERTOS REALIZADA POR UN GRUPO DE PROFESIONALES SELECCIONADOS POR LA COMISION CENTRAL DE LA AGENCIA ACREDITANTE, CUYAS CARACTERISTICAS Y CUALIDADES HAN SIDO DISCUTIDAS PREVIAMENTE CON LA INSTITUCION. EL OBJETIVO DE ESTE EQUIPO VISITANTE ES EVALUAR LA COHERENCIA ENTRE LA AUTOEVALUACION Y LA REALIDAD INSTITUCIONAL MEDIANTE ENTREVISTAS, CONSULTAS, VISITAS A DISTINTAS AREAS E INSTALACIONES DE LA INSTITUCION.

PROCESO DE REVISION REALIZADO POR LA COMISION CENTRAL DE LA AGENCIA ACREDITANTE. DICHA COMISION REvisa EL REPORTE DEL EQUIPO EVALUADOR, ESTUDIA LAS RECOMENDACIONES PRESENTADAS Y PROCEDE A CONFORMARLO O A SOLICITAR INFORMACION SEGUN EL CASO.

**PARA LAS INSTITUCIONES QUE SE CANDIDATIZAN A
UNA ACREDITACION INICIAL, LA DECISION FINAL
PUEDE SER :**

*Sin los
documentos de
ferro*

- ACREDITACION SIN CONDICIONES
- ACREDITACION POR UN MINIMO DE TRES ANOS CON EL REQUISITO DE UN REPORTE DE SEGUIMIENTO O UNA NUEVA VISITA EN UN TIEMPO ESTABLECIDO
- POSTERGACION DE LA DECISION DE ACREDITACION, QUEDANDO PENDIENTE LA RECEPCION DE INFORMACION
- APLAZAMIENTO DE LA DECISION DE ACREDITACION QUE PERMITA A LA INSTITUCION CORREGIR DEBILIDADES
- NEGACION DE LA ACREDITACION
- REQUERIMIENTO A LA INSTITUCION PARA QUE PRESENTE EN UN PERIODO LIMITADO DE TIEMPO DE SUSTENTACION A FIN DE NO SER CANCELADA
- CANCELACION DE LA CANDIDATURA

*Sintesis
docu de
Jemo*



**ESTANDARES
DE
CALIDAD**

TENER MISION, METAS Y OBJETIVOS COHERENTES CON LAS EXPECTATIVAS Y ASPIRACIONES

POSEER JUNTA DE GOBIERNO QUE INCLUYA MIEMBROS REPRESENTATIVOS DE LA SOCIEDAD CIVIL

DEMOSTRAR QUE TODOS SUS INGRESOS SON UTILIZADOS EN EL SOSTENIMIENTO Y REINVERSION PARA CUMPLIR CON SUS PROPOSITOS

CONTAR CON PROFESORES SUFICIENTES EN NUMERO EXPERIENCIA, TITULOS Y CALIDADES ACADEMICAS QUE GARANTICEN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS

OFRECER UNO O MAS GRADOS CORRESPONDIENTES A PROGRAMAS DE EDUCACION POST-SECUNDARIA DE ACUERDO CON LAS NECESIDADES DE LOS PAISES

NIVELES DE FORMACION ORIENTADOS A LA EDUCACION GENERAL

POSEER BIBLIOTECA Y CENTROS DE RECURSOS

SERVICIOS APROPIADOS PARA EL ESTUDIANTE

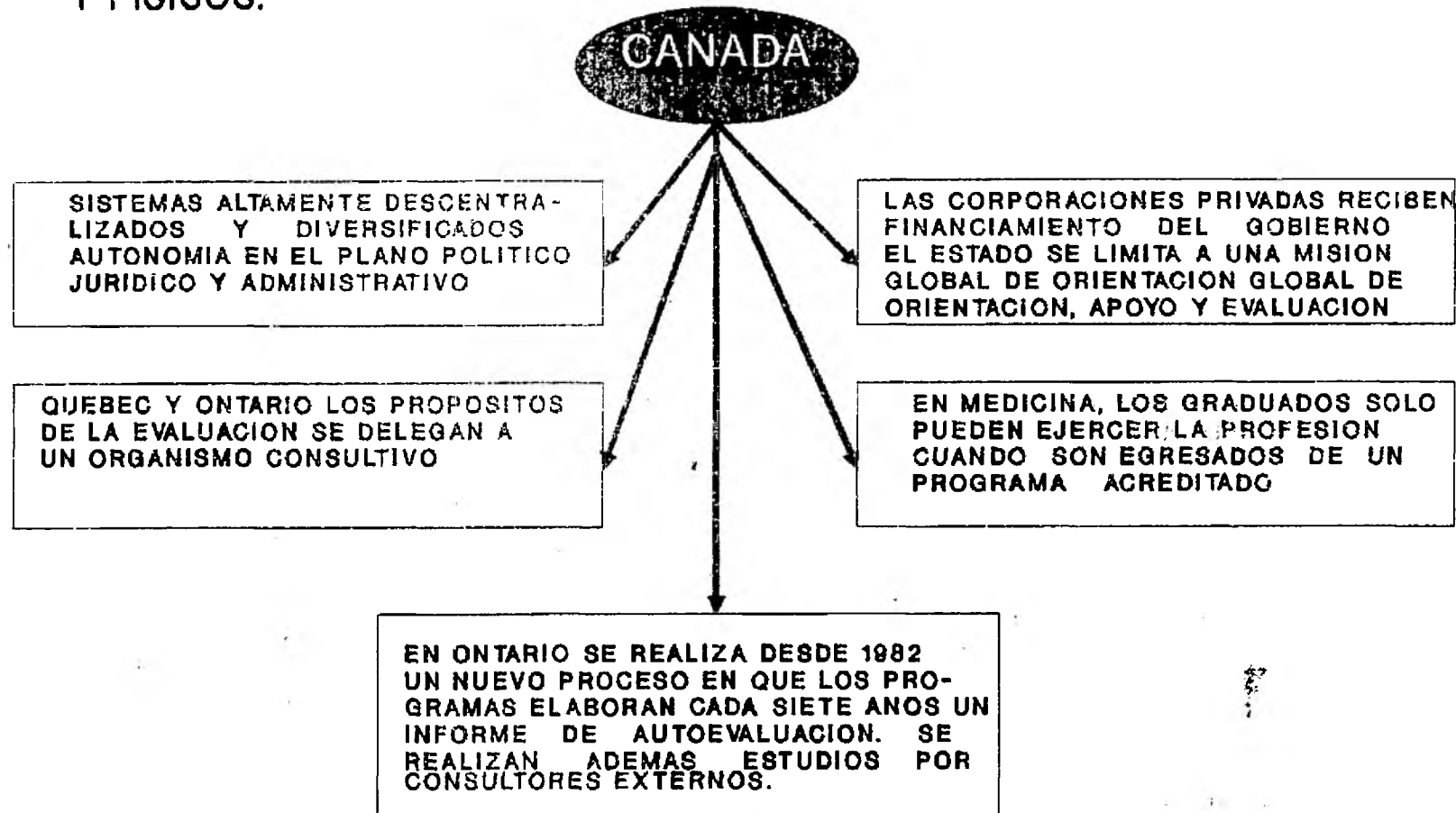
PROCESOS EQUITATIVOS DE ADMISION

INFORMATICA Y DOCUMENTACION REQUERIDA

CUATRO ESTANDARES COMUNES QUE CONSTITUYEN EL FORMATO GENERAL DE EVALUACION DE CUALQUIER INSTITUCION UNIVERSITARIA

*sumario de
nueva ad
Documento de
Temo*

- PROPOSITOS CLAROS COHERENTES CON SU MISION
- ORGANIZACION EFECTIVA DE LOS RECURSOS HUMANOS, FINANCIEROS Y FISICOS.



PAPEL DEL PROFESOR EN LAS ACCIONES DE INVESTIGACION, DOCENCIA Y SERVICIO

*Encuesta doc
de Terro*

PROCESOS DE EVALUACION PERIODICA DE LOS PROFESORES

NUMERO INDICADO DE PROFESORES DE TIEMPO

CUERPO DOCENTE

2

*Sistemas de
de Devro*

**ACREDITACION Y
EVALUACION**



LA ACREDITACION IMPLICA FORMAS DE EVALUACION QUE SE APLICAN SOBRE SISTEMAS ORGANIZADOS

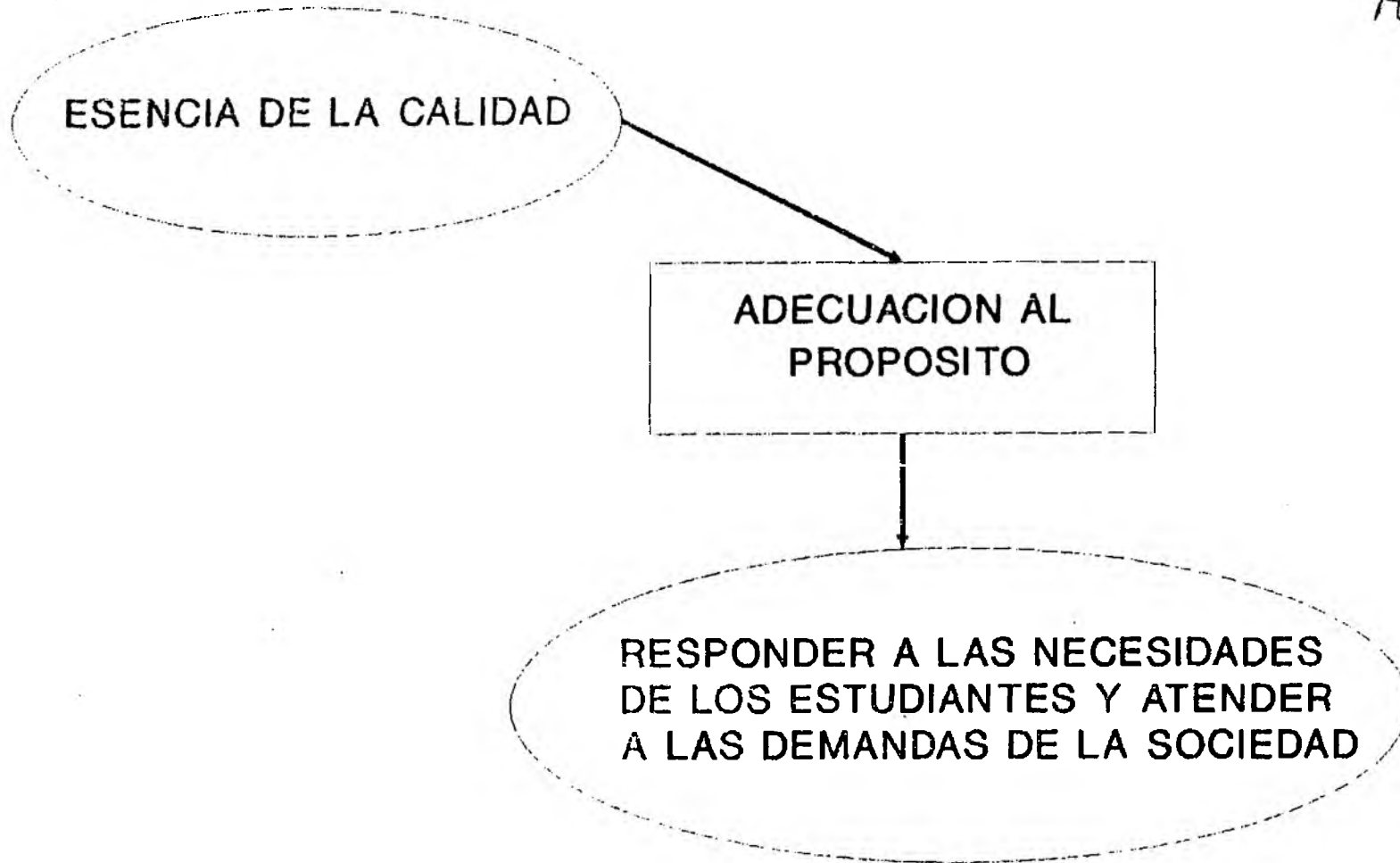
EL INTERES NO ES SOLAMENTE LA CONSECUCION EXITOSA O FALLIDA DE LAS METAS, SINO COMO DICHO SISTEMA ORGANIZADO DIRIGE SUS ESTRUCTURAS, PLANES, PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS HACIA EL LOGRO DE OBJETIVOS

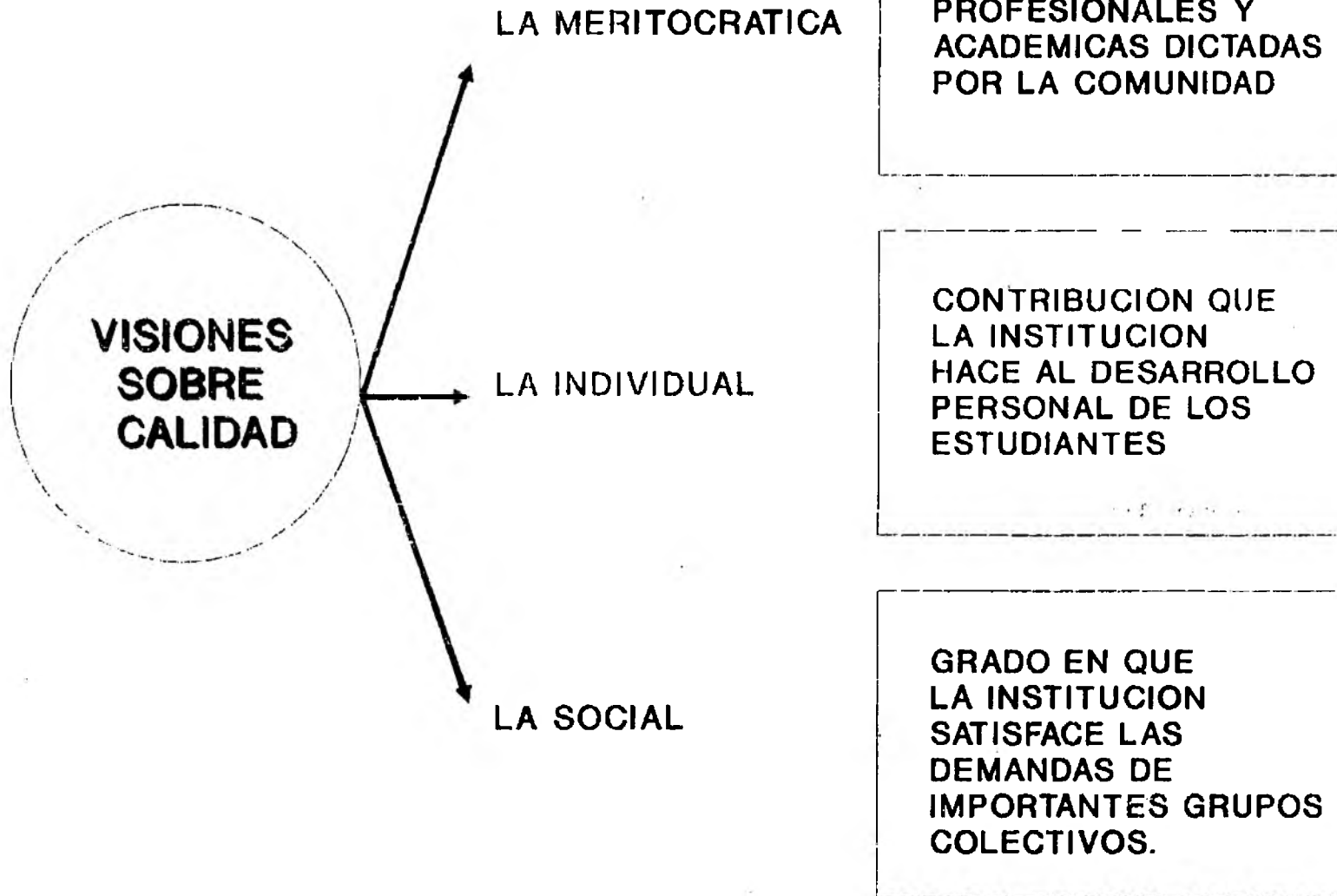
ES UN TIPO DE EVALUACION CENTRADA EN PROCESOS INSTITUCIONALES. NO ES UNA EVALUACION CENTRADA EN EL PRODUCTO.

SISTEMAS DE ACREDITACION EDUCATIVA EN EUROPA

Gerardo Arango Puerta, S.J.

*Sintesis del
doc de
Arang*





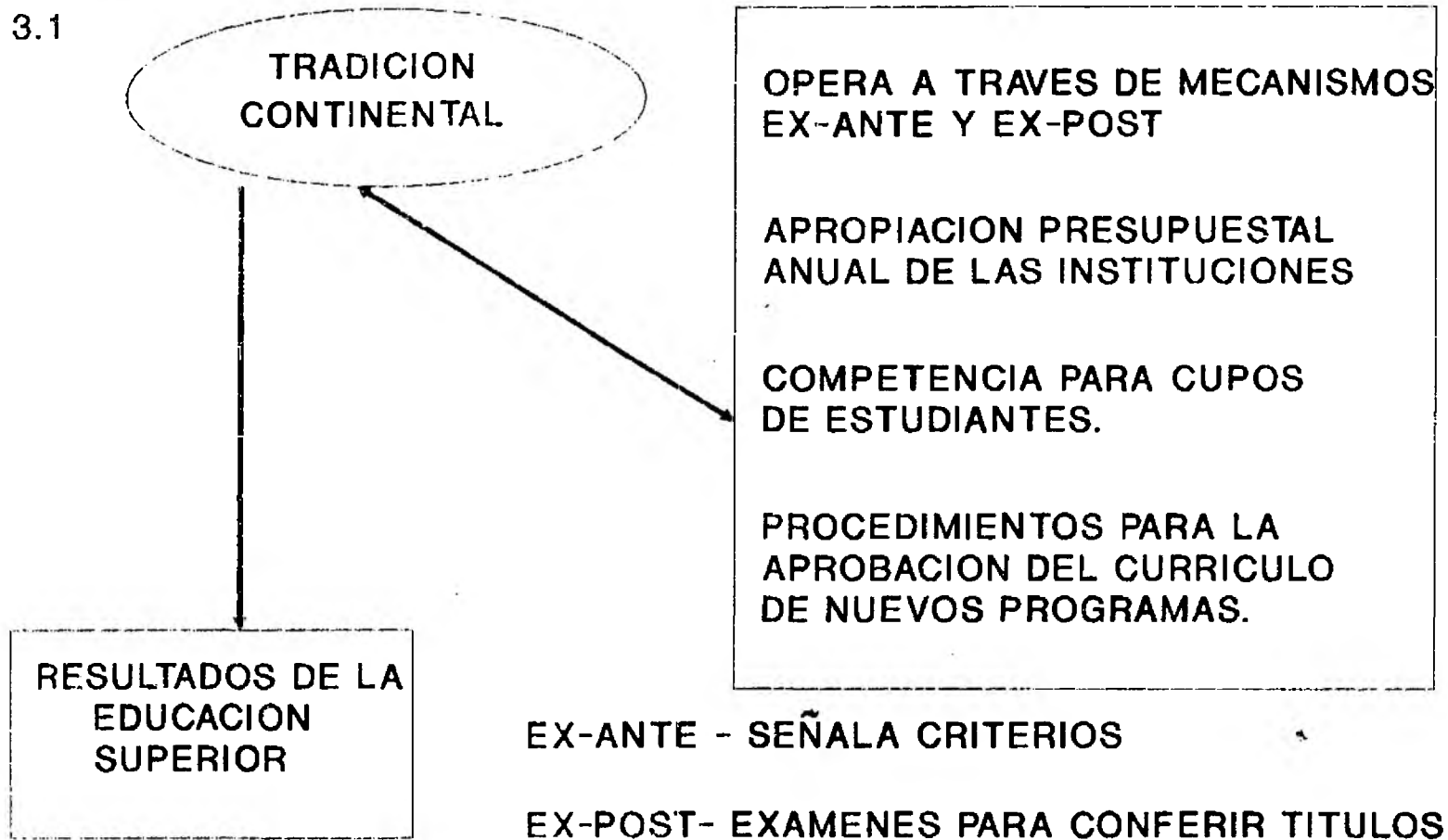
- 0

*Doc de
Arango*

3

METODOS TRADICIONALES DE ADMINISTRACION DE LA CALIDAD EN LA EDUCACION SUPERIOR EUROPEA

3.1



*Doa de
Arango*

3.2



ACADEMICOS CON MUCHAS EXPERIENCIAS Y ALTO PRESTIGIO EN UNA AREA DEL CONOCIMIENTO.

EXAMINAN EL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES E INFORMAN SOBRE SU CALIDAD EN COMPARACION CON ESTANDARES DE LAS DEMAS INSTITUCIONES.

EL SISTEMA DE EXAMINADORES EXTERNOS SE COMPLEMENTA CON LA EXIGENCIA DE UNA LICENCIA PROFESIONAL O DE UNA ACREDITACION IMPARTIDA POR GRUPOS INTERESADOS DE LA SOCIEDAD.

4.

LOS NUEVOS METODOS DE ACREDITACION

ORIENTADOS AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR

*Docu de
Araugo*

4.1

EL CASO DE FRANCIA DESDE 1985

CREACION DEL COMITE NACIONAL DE EVALUACION - CNE - NOMBRADO POR EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA.
17 MIEMBROS • 11 DE LA COMUNIDAD ACADEMICA Y 6 AGENCIAS GUBERNAMENTALES.

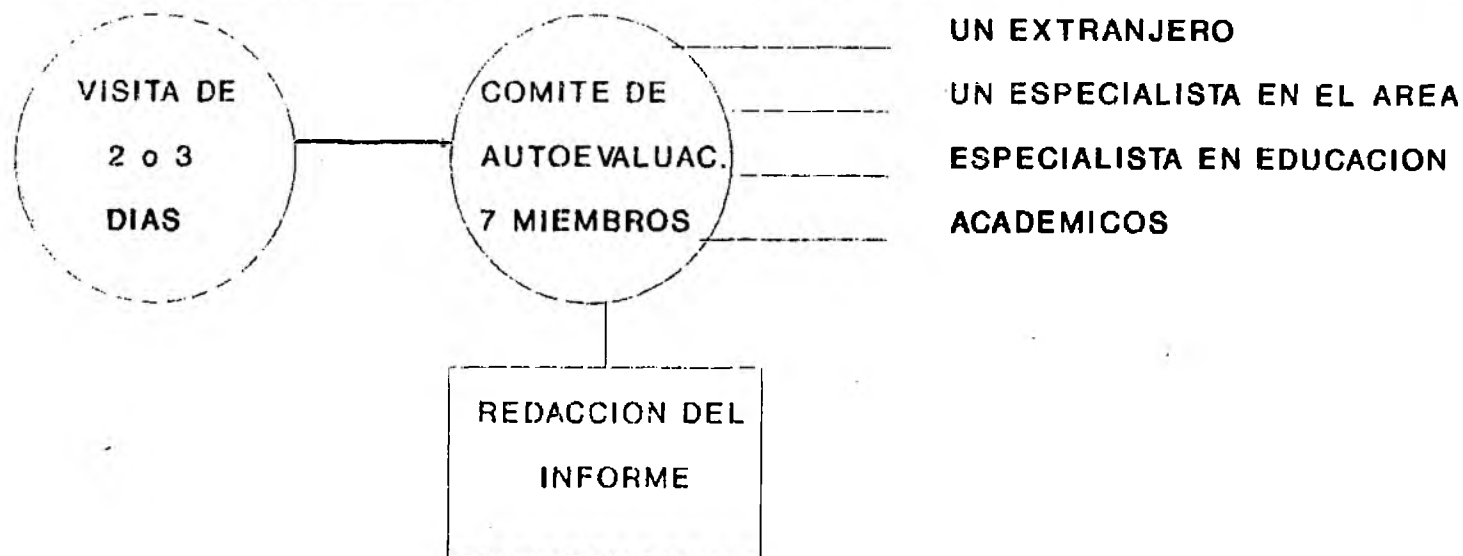
PROCEDE A LA EVALUACION DE CADA UNIVERSIDAD QUE LO INVITE.

TIPOS DE ESTUDIO

- . EVALUACION GENERAL DE LA INSTITUCION
- . CUMPLIMIENTO DE CONTRATOS VIGENTES ENTRE LA INSTITUCION Y EL MINISTERIO DE EDUCACION.
- . AUTOEVALUACION CONFIDENCIAL DE LA INSTITUCION.
- . DATOS ESTADISTICOS NECESARIOS.
- . VISITAS QUE SE REALIZAN A TRAVES DE UN COMITE DE PARES EXTERNOS A LA UNIVERSIDAD 15 O 20 PERSONAS EN SU MAYORIA ACADEMICOS. 10% DE LA INDUSTRIA
5% EXTRANJEROS

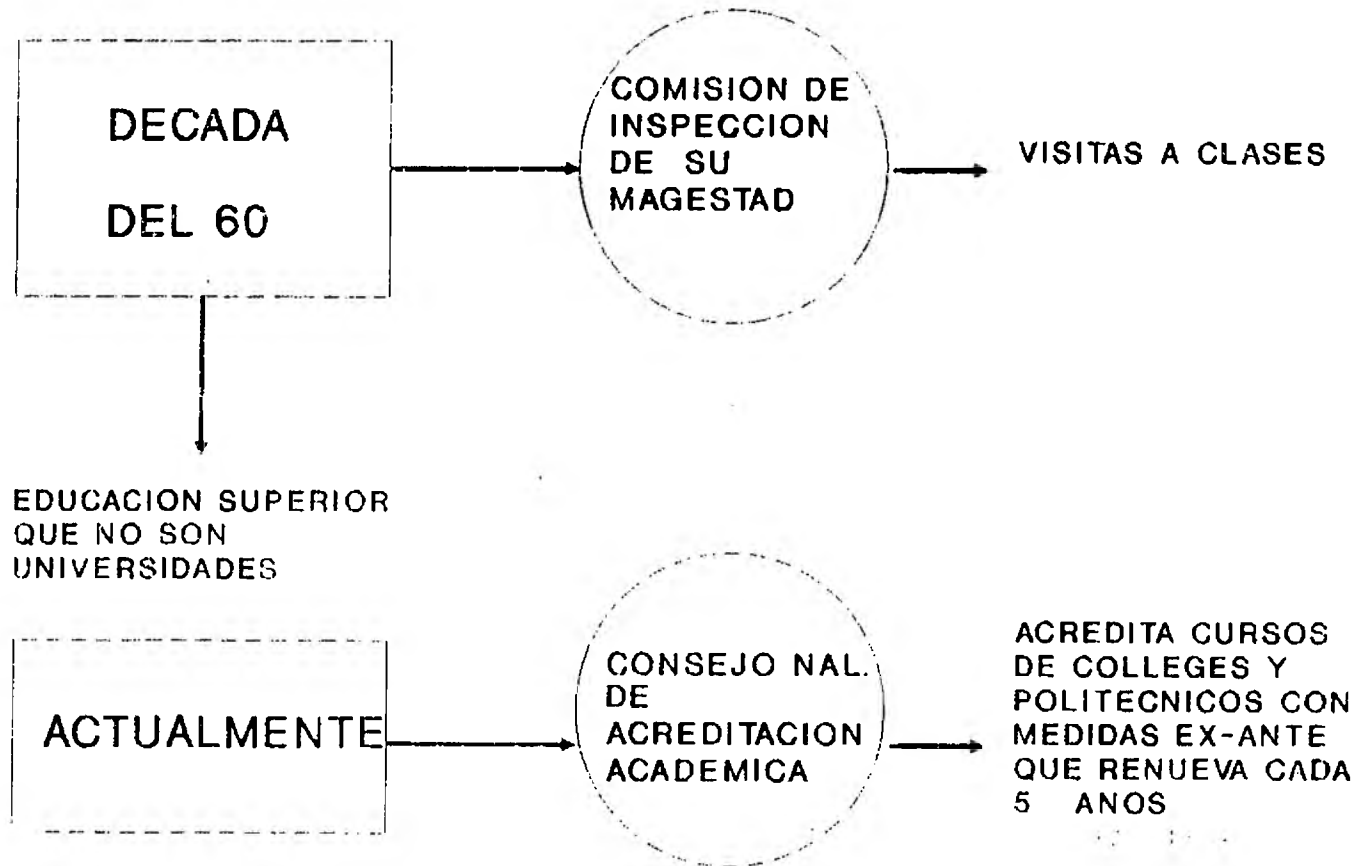
4.2 EL CASO DE LOS PAISES BAJOS :

EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACION COMIENZA CON UNA AUTOEVALUACION DE TODOS LOS PROGRAMAS DE UN AREA DEL CONOCIMIENTO. EXISTE UNA LISTA DE CHEQUEO PARA PODER COMPARARLAS ENTRE SI. LAS AUTOEVALUACIONES SE ENVIAN AL COMITE QUE HA DE VISITAR LAS UNIVERSIDADES. EL COMITE CONSTA DE 7 MIEMBROS, UNO DE LOS CUALES DEBE SER EXTRANJERO ESPECIALISTA EN EL AREA Y UNO ESPECIALISTA EN EDUCACION



4.3 EL CASO DEL REINO UNIDO

Deu de Araugo



4.3 EL CASO DEL REINO UNIDO

José Araujo

**UNIVERSIDADES
1.990 - 1.991**

AUDITORIA
FINANCIERA

UNIDAD DE
AUDITORIA
ACADEMICA

AAV

AUTOEVALUACION
DE LAS UNIVERSIDADES
SOBRE LA CALIDAD
DE LA DOCENCIA,
SU INVESTIGACION
Y SU FORMA DE
ADMINISTRAR LOS
DINEROS PUBLICOS

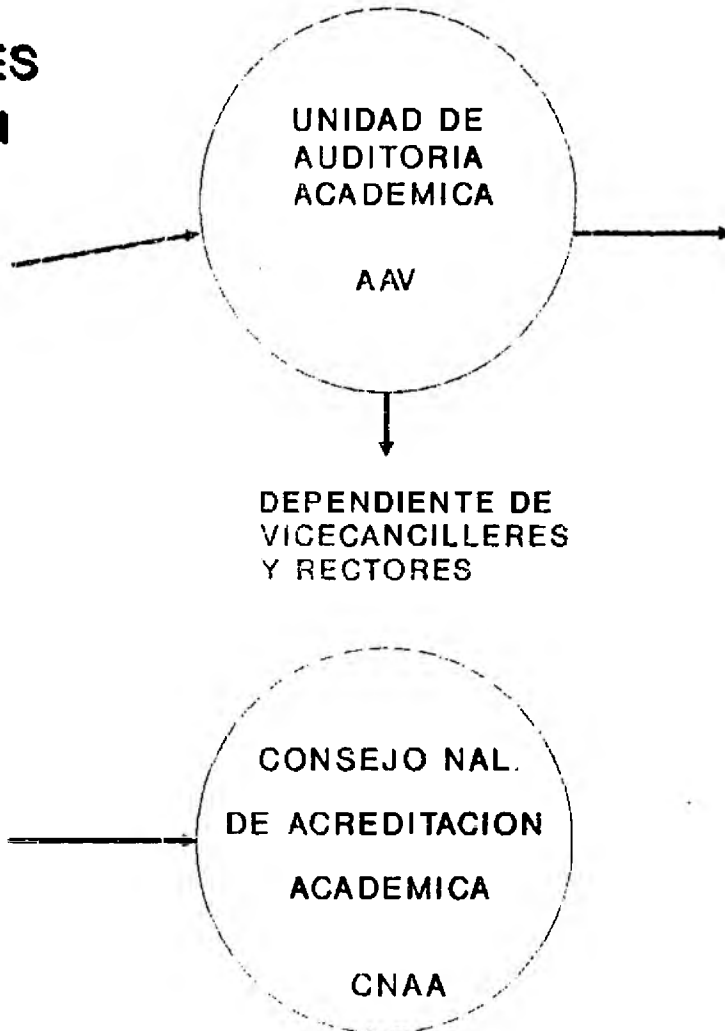
AUDITORIA DE
CALIDAD TOTAL
Y GERENCIA

DEPENDIENTE DE
VICECANCILLERES
Y RECTORES

AUDITORIA DE
LA EVALUACION
ACADEMICA

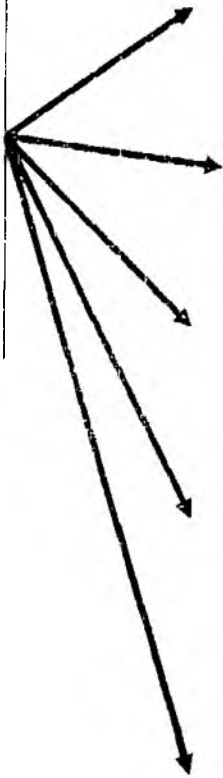
CONSEJO NAL.
DE ACREDITACION
ACADEMICA

CNAA



Arango

**ELEMENTOS
COMUNES
DE ESTOS
NUEVOS
METODOS**



MEDIR LA CALIDAD DE LA DOCENCIA

**QUIEN HACE LA ACREDITACION ES
UN AGENTE INDEPENDIENTE DEL
GOBIERNO Y DE LA MISMA UNIVERSIDAD.**

MECANISMOS DE AUTOEVALUACION

**REVISION DE PARES ACADEMICOS
Y VISITAS DE ESTOS AL PROGRAMA
O UNIVERSIDAD.**

**RESULTADO DE LA ACREDITACION
Y EL ACCESO AUTOMATICO A
RECURSOS OFICIALES DE FINANCIACION**

2

SISTEMAS DE ACREDITACION EDUCATIVA EN EUROPA

Padre GERARDO ARANGO PUERTA, S.J.
Rector
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA



**SIMPOSIO SOBRE
ACREDITACION UNIVERSITARIA**

ICFES - Universidad de Cartagena - ASCUN
Centro de Convenciones
20 de Agosto de 1993, Cartagena

CONTENIDO

1. Un creciente interés por la acreditación de la calidad de la Educación Superior en Europa
2. El concepto de la Calidad
3. Métodos tradicionales de administración de la calidad en la Educación Superior Europea.
 - a. Tradición Continental.
 - b. Tradición Británica.
4. Los "nuevos" métodos de acreditación
 - a. El caso de Francia
 - b. El caso de los Países Bajos
 - c. El caso del Reino Unido
 - d. Elementos comunes de estos "nuevos métodos"

Es un honor para mí y para la Universidad que represento, el haber sido invitado a participar en este Simposio como expositor sobre las experiencias de acreditación en los países europeos.

La Universidad Javeriana ha establecido y desarrollado convenios y mantiene múltiples tipos de relaciones con instituciones europeas. Por el conocimiento que tenemos de la situación en esos Países he aceptado el conversar con ustedes sobre lo que hemos observado allí y lo que hemos oído en otros foros que se han ocupado del mismo tema que nosotros hemos comenzado a desbrozar hoy.

Voy a utilizar tres fuentes para mi charla: en primer lugar las visitas a algunos países europeos y los informes que hemos recibido directamente de ellos en varias reuniones convocadas por el grupo Columbus y la CRE en Chile y en Sao Paulo en 1989 y 1992. Me referiré, además, a un documento que tengo el gusto de entregarles hoy: se trata de la relación que hace el Comité de Enlace de las Conferencias de Rectores Europeos a la Comisión de la Comunidad Europea y que lleva por título "Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Europa" (*Quality Assesment in European Higher Education*), de diciembre de 1992.* Dedicaré prácticamente todo el tiempo que me ha sido asignado a presentarles este documento que suele llamarse el informe Van Vught-Westerheijden con el fin de contribuir a la comprensión de su posterior lectura y análisis más detenido que les recomiendo a Ustedes muy insistentemente.

Tendré también presente el artículo de Walter Zeller, director de investigaciones de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) que recoge su ponencia en el Seminario internacional sobre Acreditación Universitaria organizado por CINDA en diciembre de 1991 en Santiago de Chile y aparecido este año en forma de libro.

En mi charla, que tendrá cuatro pequeños apartes, les mostraré a Ustedes, en primer lugar, por qué el nuevo interés de los europeos en la acreditación de la calidad y de la administración de la educación superior; veremos, luego qué concepto de calidad utilizan en los procesos de acreditación; expondremos después cuáles son los métodos tradicionales de administración y acreditación de la calidad; veremos en el cuarto aparte cuáles son los que se pueden llamar "nuevos métodos" de acreditación universitaria en Europa; y, finalmente, reflexionaremos brevemente sobre los elementos comunes de esos nuevos procesos de evaluación de la calidad académica de tal manera que puedan servirnos para nuestro intercambio de ideas de esta tarde.

* LIAISON COMMITTEE OF RECTORS' CONFERENCES. *Quality Assesment in European Higher Education*. A report on methods and mechanisms, and policy recommendations to the European Community. Brussels, december 1992

1. UN CRECIENTE INTERES POR LA ACREDITACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR EN EUROPA

Para cualquiera que visite con detenimiento el mundo universitario del viejo continente es evidente que existe un creciente interés por la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. Se pueden señalar varios factores como explicativos de este interés:

a - La preocupación de la sociedad por el aumento significativo del gasto público en general y del de la Educación Superior en concreto. Desde allí se cuestiona la prioridad que deba darse a la Educación Superior frente a otras actividades sociales. Son temas como Educación y Desarrollo; Investigación y Desarrollo; relación Universidad-Industria; Calidad de la docencia y de la investigación universitaria, etc.

b - La rápida y grande expansión de los sistemas de Educación Superior en Europa Occidental en las décadas del 70 y el 80. Los crecientes números de estudiantes, programas, departamentos e instituciones han despertado el interés de la sociedad y las discusiones sobre los efectos reales de esta democratización del acceso a los estudios universitarios.

c - El proceso de "apertura" que viven todos los países europeos, que ha llevado a una creciente preocupación por conocer y pedirle cuentas a todos los sectores de la sociedad. Es lo que ellos llaman la *accountability*, que impide que las universidades se mantengan como jardines privados de la comunidad académica, apartados del resto de la sociedad. Hoy se les exige a las instituciones universitarias explicar ante la opinión pública en general qué hacen y qué tan bien lo hacen en el uso de los recursos fiscales.

d - La creciente movilidad internacional de estudiantes, profesores e investigadores entre países europeos, así como la internacionalización del mercado laboral en la Comunidad Europea, exigen que exista la posibilidad de homologar las credenciales y entender las equivalencias de estándares y créditos entre los diferentes sistemas europeos de Educación Superior, y por consiguiente, que se preste mayor atención a los sistemas de evaluación de la calidad.

Todo lo anterior es indicativo de que en Europa Occidental, los valores extrínsecos de la Educación Superior han adquirido preponderancia en la última década, aunque conservando la búsqueda de las cualidades intrínsecas de la educación que se refieren a los ideales de la búsqueda de la verdad y el conocimiento.

En resumen, la expansión de los sistemas de educación superior en Europa Occidental y el creciente costo de estos sistemas han obligado a que encuentren formas de legitimarse en términos de beneficios a la sociedad claramente definidos. Las instituciones se ven entonces en la necesidad de demostrar su relevancia y calidad y de rendir cuentas a la sociedad. Al mismo tiempo, la internacionalización subraya la importancia de crear sistemas de evaluación de calidad que permitan comparar informaciones de diversos países.

2. EL CONCEPTO DE LA CALIDAD

Del párrafo anterior queda en claro que los valores extrínsecos de la educación superior tienen hoy en Europa una gran importancia. Pero eso no significa sin más que haya claridad sobre el concepto de "calidad". En efecto, coexisten perspectivas esencialistas y nominalistas al tratar de este tema. En la perspectiva esencialista, la pregunta que se hace es: ¿Cuál es la esencia de la calidad de la Educación Superior? ¿debe ésta medirse ex-ante, o más bien ex-post?. La perspectiva nominalista, por el contrario, se basa en una interpretación instrumentalista de la calidad y deja de lado la perturbadora pregunta de qué es lo que en realidad hace que una forma de Educación Superior pueda decirse de alta calidad. La calidad, en este sentido nominalista, puede definirse como 'adecuación al propósito', definición que se enmarca dentro de una noción subjetiva, dependiente de los propósitos de un sujeto determinado. Pero este acercamiento a la evaluación implica que habrá tantas definiciones de calidad en educación superior, cuantos grupos de interesados existan (estudiantes, docentes, comunidades científicas, gobierno y el mercado laboral). En el documento que hoy les entrego se ha tomado una posición nominalista como punto de partida, aunque los autores han añadido a esta posición la visión de que desde la práctica misma de la administración de la calidad en educación superior, es posible derivar algunos elementos comunes, útiles en la discusión sobre el concepto de calidad.

De todas maneras, es claro que se requiere que las instituciones que forman parte de sistemas masivos de educación superior llenen las necesidades de los estudiantes y atiendan las demandas de la sociedad. Los autores mencionan un estudio interesante sobre la educación superior en los Estados Unidos (Birnbaum, 1989) que llega a conclusiones análogas. En ese estudio, Birnbaum distingue entre tres visiones sobre calidad: la meritocrática, la social y la individual. La visión meritocrática basa la calidad en la adecuación institucional a normas profesionales y académicas dictadas por la comunidad académica. La visión social se basa en el grado en que la institución satisface las demandas de importantes grupos colectivos. La visión individual pone el énfasis en la contribución que la institución hace al desarrollo personal de los estudiantes. Birnbaum concluye que, en el caso americano, existe una tendencia inicial a conceder mayor importancia a la visión meritocrática, mitigada por la escasez de recursos que obliga a prestar atención a las otras

dos visiones. Y que finalmente, lo que protege y fortalece el sistema de educación superior en los Estados Unidos es la tensión que se da entre estas tres visiones; si desapareciera alguna de ellas, sostiene Birnbaum, el sistema americano se debilitaría enormemente. Los europeos pretenden mantener una visión global que incluye las tres implicaciones del término.

Observen Ustedes, además, que en la p. 8 del informe de Van Vught - Westerheijden, ellos nos presentan en un cuadro sinóptico un ejemplo de tipología de las prácticas de acreditación según lo que se propone cada sistema. Es, a mi juicio, de suprema importancia poder establecer con claridad qué se pretende evaluar en cada caso para poder determinar el proceso que se ha de seguir, sus actores, el momento de hacerlo, sus indicadores, etc. Estos diversos tipos de acreditación, que persiguen diversos fines, pueden ser simultáneos y aplicarse a una misma Institución para acreditarla, por ejemplo como formadora de profesionales, por una parte, y como investigadora, por otra parte. Y en este caso sería una acreditación global de la Institución o solamente de alguno de sus programas.

El documento señala sus limitaciones, dado que en el corto tiempo de que se dispuso, no era posible estudiar todos los aspectos relevantes: por lo tanto se limitó a estudiar los sistemas generales de evaluación de calidad que se han desarrollado o están por desarrollarse. No pretendé señalar cómo se traduce de hecho ese interés general en un sistema operante, que tenga en cuenta la situación política y la situación económica nacional, así como las tradiciones y la cultura local, las costumbres y los aspectos legales. Por eso este trabajo que Ustedes tienen hoy en sus manos no aborda el problema de medición ni de los procedimientos precisos para determinar y utilizar 'indicadores de desempeño'. Estos dependen en gran medida de circunstancias específicas nacionales, que no solamente son diversas entre sí, sino que varían a través de los años, aun en un mismo País. Los autores señalan en la página 9 del informe, un listado de documentos que tratan sobre cómo determinar esos 'indicadores de calidad' que pueden ser de gran utilidad para nosotros cuando vayamos a elaborar uno o varios sistemas de acreditación colombiana.

3. METODOS TRADICIONALES DE ADMINISTRACION DE LA CALIDAD EN LA EDUCACION SUPERIOR EUROPEA.

Entramos aquí en el centro de nuestro tema. Los Europeos suelen distinguir entre los métodos tradicionales de medición de la calidad y los nuevos métodos de acreditación universitaria. Veamos brevemente los métodos tradicionales. El informe señala que existen dos tradiciones distintas en Europa: la tradición británica y la tradición continental.

a. Tradición Continental.

Desde hace mucho tiempo, la educación superior ha sido controlada por el Estado en la mayoría de los países continentales de Europa, tanto bajo la tradición germánica Humboldtiana como bajo la tradición francesa Napoleónica, que han servido de modelo para muchos de los demás países. Desde luego, existen diferencias entre ellas. Quizás la más importante es que en la tradición Humboldtiana se enfatiza el '*Lehr-und Lernfreiheit*' (la libertad de enseñanza y aprendizaje), mientras que en la Napoleónica el control del Estado no sólo cubre los currículos sino también las metodologías y los comportamientos estudiantiles. A pesar de dichas diferencias, en ambas tradiciones se encuentran influencias similares en las relaciones entre el Estado y la educación superior.

En general, puede decirse que la tradición continental tiene como su característica más importante, el hecho de que el control de la calidad de la Educación Superior por parte del Estado opera a través de mecanismos ex-ante. El objetivo implícito es que la educación superior en el país debe servir efectivamente para los fines que el gobierno y la economía nacional persiguen. Este objetivo es consecuencia de que en esos países el gobierno es la mayor -y a veces la única- fuente de financiación. Los mecanismos más importantes de control de calidad en la tradición continental son en cuanto a los recursos:

- Apropiación presupuestal anual de las instituciones.
- El status de trabajadores oficiales que se da a los académicos.
- La competencia que se establece para cupos de estudiantes.

Y en cuanto al proceso de educación el control ex-ante se realiza a través de:

- Procedimientos para la aprobación del currículo de nuevos programas o de nuevas dependencias o nuevas instituciones.
- A veces, prescripciones detalladas para los currículos y para los exámenes.

Más aún, en algunos casos, se complementa con controles ex-post para verificar la aplicación de las prescripciones gubernamentales a través de inspección directa.

Finalmente, los resultados de la educación superior, o sea los egresados, se controlan, bajo esta visión ideal de la tradición continental, a través de una mezcla de procedimientos ex-ante y ex-post. Ex-ante, señalando criterios y ex-post, a través de exámenes adicionales para conferir títulos de validez nacional.

Estas medidas de control se aplican en diferentes países del continente europeo a todos o a algunos sectores de la educación superior, dependiendo de circunstancias históricas y políticas. Algunos campos del conocimiento han sido tradicionalmente objeto de un control estatal más exigente: la medicina, el derecho, la ingeniería y la formación de educadores. El grado de control, desde luego, es variable según el país. Como ustedes pueden ver, en los países continentales europeos la forma tradicional de controlar la calidad de la

Educación Superior era bastante semejante, en principio, a la reglamentada por la ley 80/80, aunque, quizás, no tenía el reglamentarismo que se impuso a veces entre nosotros.

b. Tradición Británica.

En la tradición británica, el control estatal era muchísimo más tenue que en la tradición continental. Las instituciones de educación superior han gozado de mayor autonomía y poder. Las Universidades han tenido libertad para escoger sus directivas y su profesorado según sus propios criterios y bajo sus propias condiciones, incluidos los niveles salariales; para seleccionar y admitir a sus alumnos; para diseñar sus currículos y para otorgar sus propios títulos; y para controlar la calidad de la educación. Aun cuando el financiamiento estatal aumentaba cada año, la distribución de los recursos era dejada en manos de los académicos, a través del Comité de Becas Universitarias (*Universities Grants Committee, UGC*). En años más recientes, sin embargo, este comité fue reemplazado por el Consejo para el Financiamiento de las Universidades (*University Funding Council, UFC*) con mayor injerencia del gobierno.

En esta tradición británica, el mecanismo más importante para mantener los estándares académicos de calidad ha sido el de los examinadores externos. Estos son académicos con mucha experiencia y alto prestigio en un área del conocimiento, pertenecientes a otras instituciones de educación superior. Ellos examinan el trabajo de los estudiantes y profesores, e informan sobre su calidad en comparación con estándares de las demás instituciones.

En algunos pocos campos del conocimiento, el sistema de examinadores externos se complementaba con la exigencia de una licencia profesional o de una acreditación impartida por grupos interesados de la sociedad (mecanismo que también existía en el continente pero con injerencia también del gobierno).

Estas eran las formas tradicionales del control de la calidad en Europa. De hecho hasta los años 80 se consideraba que, a pesar de la heterogeneidad de los sistemas nacionales, había un reconocido status de calidad en todas las universidades.

Pero desde principios de dicha década se inició en toda Europa un movimiento que ha ido instaurando "nuevos métodos" de comprobación de la calidad: aún no se puede decir que todos los estados europeos los hayan implantado, pero sí es seguro que hay un movimiento hacia ello. El Informe, al que he venido refiriéndome, ofrece a Ustedes un análisis detallado de la situación en cada País a partir de la página 27 hasta la 39. Allí puede consultarlo quien tenga interés en conocer el detalle de cada País. Hacerlo aquí no solamente nos llevaría demasiado tiempo, sino que dispersaría nuestra atención. Prefiero, pues, concentrarnos en una visión de conjunto de lo que sucede en Francia, Holanda y el Reino Unido, en donde existían ya en marcha

nuevos métodos de acreditación desde 1985. Ustedes pueden encontrar el detalle de la descripción de estos procesos en el informe Van Vught-Westerheijden en las p. 13-21.

4. LOS "NUEVOS" METODOS DE ACREDITACION

Creo que debo comenzar este aparte con la siguiente observación: una nota específica de estos "nuevos métodos" consiste en que el fin general de ellos no está "en proveer una manera de control del estado (*social accountability*) sino que están dirigidos especialmente hacia el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. El peso relativo de estos dos fines, mejoramiento de la calidad y "*accountability*", difiere en la práctica de los diversos países, pero en cada caso la atención explícita al mejoramiento de la calidad de la Educación aun en sus más altos niveles, es un desarrollo nuevo importante".

a. El caso de Francia

Desde 1985 se creó el Comité Nacional de Evaluación (*Comité National d'Evaluation*, CNE), nombrado directamente por el Presidente de la República, sólo al cual debe reportar. Es, por lo tanto, independiente del primer ministro, del ministro de educación y de otras instancias gubernamentales. Consta de 17 miembros: 11 de la comunidad académica y 6 de agencias gubernamentales como el Consejo Económico y Social (*Conseil Economique et Social*) que reúne a empleadores y sindicalistas, la Corte Constitucional (*Conseil d'Etat*) y la Oficina contable del gobierno o Procuraduría (*Court des comptes*).

El Comité Nacional de Evaluación (CNE) procede a la evaluación de cada Universidad que lo invite. En ella realiza dos tipos de estudios: por una parte hace una evaluación general de la Institución, de su calidad de educación (para lo cual utiliza todas las eventuales evaluaciones existentes) y, de un modo especial, del cumplimiento de los contratos vigentes entre esa institución y el Ministerio de Educación. Aunque esta evaluación no está hecha para la destinación de fondos del Ministerio, sí tiene una relación directa con estas decisiones. En estas evaluaciones se consideran los aspectos educativos, investigativos y administrativos.

El resultado de esta evaluación es un informe público en que se hacen recomendaciones a la Institución. El proceso de evaluación dura un año.

La segunda forma de estudio parte de una autoevaluación de la Institución, que es confidencial. A ello se añaden todos los datos estadísticos necesarios. Sigue después una visita del Comité Nacional de Evaluación (CNE) que se realiza a través de un Comité de pares externos a la Universidad que hace un nuevo informe público. El Comité de pares consiste en 15 o 20 personas, en su mayoría académicos, pero de los cuales un 10% son de la industria y un 5%

extranjeros. El Comité evalúa todos los cursos en un área disciplinaria amplia.

Cada año el Comité Nacional de Evaluación (CNE) informa al Presidente de sus trabajos, pero no hace una jerarquización de las Universidades.

b. El caso de los Países bajos

Aunque en el arreglo de 1985 entre el gobierno y las Universidades se convino que el recién creado Inspectorado de Educación Superior (IHO) haría la evaluación de las Universidades, en la práctica fue la Asociación de las Universidades cooperadoras de los Países Bajos (VSNU) la que estableció y es propietaria de esta "nueva manera" de evaluación.

Este hecho ha causado un giro importante: en lugar de orientar la acreditación a una rendición de cuentas al gobierno (*accountability*) como se pretendía en un principio, el énfasis predominante recae en el mejoramiento de la calidad de la educación.

El procedimiento de evaluación comienza con una autoevaluación de todos los programas de un área del conocimiento que existan en las Universidades que se van a acreditar. Existe una *check list* para poder compararlas entre sí. Consiste en una larga lista de temas que podrían ser considerados en la autoevaluación que hace la Universidad, pero que no son indicadores de resultados. Todas las autoevaluaciones se envían al comité que ha de visitar esas Universidades.

El Comité consta de 7 miembros, uno de los cuales debe ser extranjero, especialista en esa área, y uno especialista en educación. Los demás deben ser académicos de esas áreas en otras universidades distintas de las evaluadas. Son nombrados por la Asociación de las Universidades cooperadoras de los Países Bajos (VSNU), de entre los candidatos que le proponen las Universidades (ordinariamente, de los miembros de los Comités de áreas de conocimiento).

La visita del Comité dura 2 ó 3 días, en los que oye a todos los interesados (estudiantes, exalumnos). Al final redacta un informe que coteja con la facultad y que corrige según esta conversación.

Se espera que la autoevaluación con sus sugerencias y este informe de la visita ayude a adelantar en el mejoramiento de la calidad. El informe se hace público aun en la prensa. Sin embargo, por acuerdo con el gobierno, los resultados de la acreditación no deben tener efectos directos en la financiación por parte del Estado.

c. El caso del Reino Unido

Los métodos de evaluación han sido distintos para las Universidades y para las demás instituciones de Educación Superior.

Para éstas, las instituciones de Educación Superior que no son Universidades, existe desde la década del 60 una forma que recoge la evaluación tradicional que realizaba la Comisión de Inspección de Su Majestad (*Her Majesty's Inspectorate*, HMI) mediante visitas a las clases. Ahora es realizada por el Consejo Nacional de Acreditación Académica (*Council of National Academic Awards*, CNAA). Este organismo creado por el gobierno es, sin embargo, independiente. Originalmente daba títulos de un nivel semejante al de las Universidades (Bachelor's degree). Acreditaba los cursos de Colleges y politécnicos con medidas ex-ante, que renovaba cada 5 años. Sus comités eran constituidos por pares académicos procedentes de la misma área de conocimiento en otras instituciones semejantes y de algunos representantes de esas profesiones o industrias. Su trabajo se basaba en una autoevaluación de las Instituciones.

Cada cinco años se hacía una revisión de los cursos por parte del CNAA. Sin embargo, en la década del 80 la CNAA dió paso a una mayor presencia de estamentos oficiales, especialmente del Consejo para la financiación de los Colleges y Politécnicos (PCFC), que asumirá desde 1993 la función de acreditar la calidad de la educación en estas instituciones.

En las Universidades, en cambio, y para evitar que la Comisión de Inspección de su Majestad extendiera su control a ellas, se llegó en 1990-1991 a crear una organización: la Unidad de Auditoría Académica (*Academic Audit Unit*, AAU), dependiente no del gobierno sino del Comité de Vicecancilleres y Rectores (*Committee of Vicechancellors and Principals*, CVCP). Esta nueva organización debía atender a la dificultad que se experimentaba en la forma tradicional de autoevaluación de las Universidades de la calidad de su docencia, su investigación y su forma de administrar los dineros públicos: debía hacer creíble ante la sociedad la búsqueda explícita de calidad y eficiencia en el manejo de los dineros públicos por parte de la Universidad.

Por eso el trabajo de la Unidad de Auditoría Académica (AAU) tiene los tres aspectos: auditoría financiera, auditoría de calidad total de la gerencia universitaria y auditoría de la evaluación académica por parte del Consejo Nacional de Acreditación Académica (CNAA). Sin embargo, su trabajo es de "meta-evaluación", es decir, la Unidad, a pesar de ser un organismo propio del Comité de Vicecancilleres y Rectores, no evalúa directamente la calidad de la Educación Superior, sino la calidad de los métodos institucionales de autoevaluarse.

El núcleo de esta evaluación de la Unidad de Auditoría Académica (AAU) consiste en la visita de un grupo de auditoría, compuesto por tres académicos. Las universidades deben "invitar" a dicho grupo para lo cual "negocian" con él. La visita se prepara con un paquete de información de la Universidad y de sus sistemas de evaluación de la calidad académica. La Unidad de Auditoría Académica (AAU) tiene una "check list" sobre el paquete de información que debe preparar la Universidad.

Al terminar la visita, el grupo redacta un informe para la Universidad en general y, si lo desea, con indicaciones más específicas para el Vicecanciller. La Institución responde y entonces el grupo hace la relación final del informe. La Unidad de Auditoría Académica (AAU) no lo publica, pero sugiere a la Universidad que lo haga ella misma.

d. Elementos comunes de estos "nuevos métodos"

Más allá de las diferencias propias de la idiosincracia de cada país, se dan algunas notas comunes en estos nuevos métodos, que es necesario subrayar y que constituyen la base de las recomendaciones finales que el Comité de Enlace hace a los países, a las instituciones y a los Rectores. Obsérvese ante todo, que se intenta medir la calidad de la docencia, no propiamente la investigación o la manera de administrar la universidad. (De hecho en Inglaterra existen otras formas de evaluación para la investigación y la administración de la Universidad). Y lo que se busca son dos cosas: mejorar la calidad y dar cuenta de cómo se emplean los dineros oficiales. Habría otros posibles enfoques, que no son los centrales en estos métodos empleados en estos tres países.

El primer elemento común se refiere a quién hace la acreditación: se ha buscado que la haga un agente independiente del gobierno y de la misma universidad y que actúe como Auditor del Sistema, como coordinador del mismo, no como vocero del gobierno.

Ese agente debe tener una base legal y su papel de coordinador debe implicar la formulación (después de consultarlo con las Instituciones) de procedimientos y formatos que deban usar las Universidades. Este papel de auditoría de la autoevaluación se ha probado esencial para la aceptación del sistema en los tres países analizados. "El mecanismo de evaluación tiene que ver con la capacidad de la institución de identificar sus fortalezas y debilidades y de mejorar su calidad". En el caso colombiano, el CESU debería ser el agente encargado de organizar el proceso de acreditación pero no hacerla él mismo.

Lógicamente, el segundo elemento, es el mecanismo de la autoevaluación. "Solamente si los académicos aceptan el autoevaluarse como una actividad propia, puede el método ser exitoso". Esta autoevaluación puede ser orientada

y aun guiada por los procedimientos generales o por los formatos que se han de discutir con el agente general (*meta-level agent*) del proceso con la Universidad. Pero la autoevaluación es realizada dentro de la Universidad.

El tercer elemento común es, ciertamente, la revisión por pares académicos y la visita de estos al programa o universidad que ha de ser acreditada. Pero es muy importante que esos expertos sean reconocidos como tales en el área de evaluación por la Universidad analizada.

En los tres casos que hemos visto se da mucha importancia a la participación de expertos internacionales y que entre ellos haya representación de la industria. Es de resaltar el esfuerzo holandés por que sean las mismas Universidades las que propongan aquellos expertos que son creíbles para ellas.

Cuarto elemento común: las relaciones o informes de esas visitas. Lo primero que se debe observar es que es indispensable que existan tales informes. Sin embargo, ellos no tienen la función de jerarquizar las instituciones o programas que se han visitado, sino que deben ayudar a las instituciones y a sus programas de estudio a mejorar sus niveles de calidad", y a la sociedad para que conozca la calidad de Educación que están ofreciendo las diversas instituciones.

Por eso siempre debe darse a la Universidad visitada la posibilidad de conocer la primera formulación del Informe, de manera que ella pueda responder antes de que se haga la redacción definitiva, y aun darle la posibilidad de consignar su desacuerdo con afirmaciones que pueda formular el grupo de pares.

Quinto elemento común: acerca de la manera de hacer públicas tales relaciones o de su confidencialidad. Hay diversas maneras de actuar, cada una de las cuales ofrece ventajas y desventajas. El documento que les he entregado discute estas diversas posibilidades en las pp. 21 y 22. Lo que hay que evitar a toda costa es que la publicidad que pueda tener el Informe impida la absoluta sinceridad de la unidad o que genere el rechazo por parte de la comunidad académica al proceso de acreditación.

Un último elemento común es la vinculación entre el resultado de la acreditación y el acceso automático a recursos oficiales de financiación. Desde la experiencia europea parece desaconsejable un vínculo directo y rígido, pero no se excluye uno indirecto y claro. Ciertamente, la acreditación debe tener consecuencias para aquellas Universidades que demuestren un excelente nivel de docencia e investigación y debe estimular y permitir a las demás entrar en un proceso explícito de mejoramiento de su calidad.

Las consideraciones que surgen de los elementos comunes que se encuentran en los "nuevos métodos" son prácticamente las recomendaciones que hace el Comité de Enlace de las Conferencias de Rectores Europeos a la Comisión de la Comunidad Europea para constituir un sistema internacional de acreditación. A mi juicio, son también las mejores consideraciones para el esfuerzo que estamos haciendo en nuestro país

LOS "NUEVOS METODOS" DE ACREDITACION

FRANCIA

Comité Nacional de Evaluación - CNE

- depende directamente del Presidente de la República
- informa anualmente
- no jerarquiza Universidades

La Universidad invita voluntariamente al Comité

I. Estudio: Evaluación general de la Institución y del cumplimiento de contratos vigentes con el Ministerio de Educación (1 año)

- relación directa con decisiones sobre fondos del Ministerio de Educación
- Informe público con recomendaciones

II. Estudio: Parte de la autoevaluación de la institución.

- confidencial
- datos estadísticos
- Comité de pares externos 15 - 20 personas. 10% industria, 5% extranjeros
- Nuevo Informe

PAISES BAJOS

Asociación de las Universidades cooperativas - VSNU

- no rendición de cuentas al gobierno
- énfasis: mejoramiento de la calidad de la educación.

I. Autoevaluación

II. Comité visitante (2 o 3 días)

- 7 miembros (1 extranjero, 1 educador) nombrados por el VSNU
- candidatos propuestos por las Universidades.
- Informe cotejado con la Facultad y corregido.
- se hace público
- sin efectos directos en la financiación.

REINO UNIDO

Unidad de Auditoría Académica - AAU dependiente del Comité de Vicecancilleres y Rectores- CVCP.

- Meta-evaluación: sobre métodos institucionales de autoevaluación.

I (Previamente): Paquete de información sobre la Universidad y sus sistemas de autoevaluación.

II. Visita de un grupo de auditoría: financiera, de gerencia universitaria y de evaluación académica del Consejo Nacional de Acreditación Académica CNAA, organismo del gobierno.

- tres académicos
- las Universidades deben invitarlos, para lo cual "negocian" con el grupo.
- Informe para la Universidad y, si lo desea, para el Vicecanciller.
- Respuesta de la Universidad y, luego, relación final del informe.
- Sugerencia a la Universidad de hacerlo público.

EVALUACION Y ACREDITACION

ALFONSO BORRERO, S.J.

LA HETEROEVALUACION

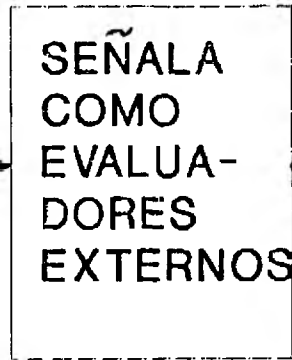
LA SOCIEDAD SERA
SIEMPRE EL ULTIMO Y
QUIZAS EL MEJOR
JUEZ EVALUADOR DEL
PRODUCIDO
UNIVERSITARIO

GREMIOS
Y ASOCIA-
CIONES
SOCIALES

EMPLEADORAS

OPINION
PUBLICA
ABIERTA Y
SINCERA

Borrero



AL ESTADO EN SU CONDICION
DE GARANTE DEL BIENESTAR
SOCIAL Y APORTANTE
DE FONDOS PUBLICOS.

MERCADO Y LOS
EMPLEADORES

LAS EMPRESAS

OPINION PUBLICA

Borrero



DECIDIR SOBRE LA SELECCION
INCORPORACION Y REGIMEN
DE LOS ESTUDIANTES.

SELECCIONAR LOS RECURSOS
HUMANOS, ACADEMICOS Y
ADMINISTRATIVOS.

ESTABLECER LOS REGIMENES
DE INCORPORACION Y
ADMINISTRACION CORRESPONDIENTES.

ESCOGER Y ESTRUCTURAR LOS
PROGRAMAS ACADEMICOS Y
LAS METODOLOGIAS PEDAGOGICAS.

DETERMINAR LA NATURALEZA
Y METODOS DE LOS PROGRAMAS
INVESTIGATIVOS.

OFRECER LAS FUNCIONES DE
AUTO-GESTION FINANCIERA

Bonero

LA AGREDITACION

HACER DIGNA DE CREDITO ALGUNA COSA,
PROBAR SU CERTEZA O REALIDAD, AFAMAR,
DAR CREDITO O REPUTACION.

DAR SEGURIDAD DE QUE ALGUNA PERSONA
O COSA ES LO QUE REPRESENTA O PARECE.

UNA PECULIAR FORMA DE
HETEROEVALUACION QUE TUVO
ORIGEN EN LOS ESTADOS UNIDOS, CON
DOS INTENCIONES O PROPOSITOS.

**ELIOT
DE LA
U. DE HARVARD
WARFIELD DE
LAFAYETTE
COLLEGE
ULTIMO DECENIO
DEL SIGLO XIX**

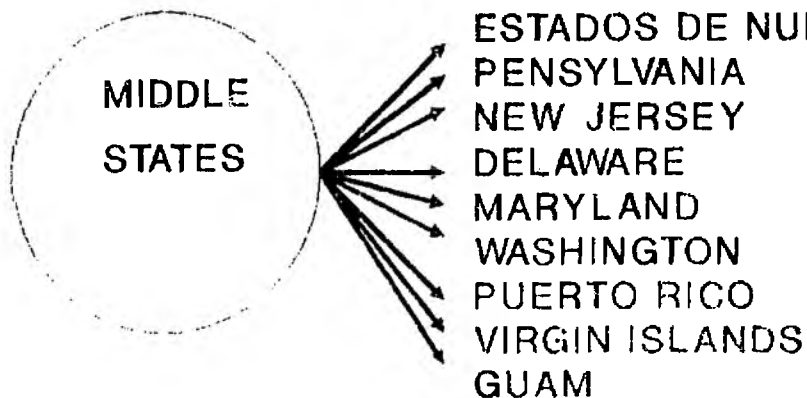
**1.967 -
LA CARNEGIE
FOUNDATION FOR
THE ADVANCEMENT
OF TEACHING
INSTITUYO LA
CARNEGIE COMMISSION
OF HIGHER EDUCATION
IN THE UNITED STATES
AS WE APPROACH
THE YEAR 2.000**

**EVALUAR O ACREDITAR LA
CALIDAD DEL EGRESADO CON
MIRAS AL INGRESO A LA
EDUCACION SUPERIOR**

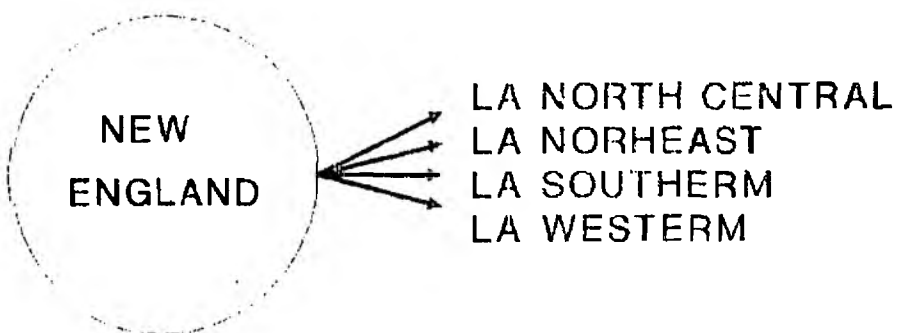
Borner

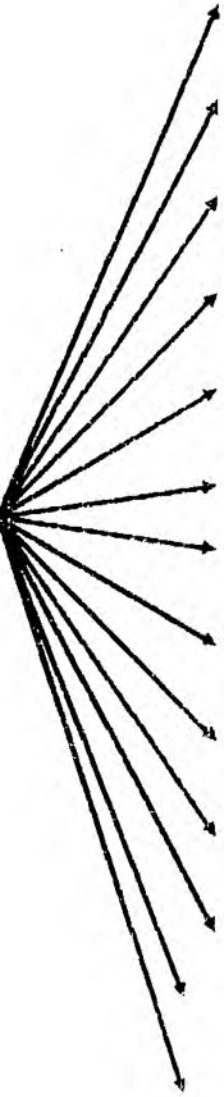
**PARA OFRECER CONSTANTE
INFORMACION SOBRE LA
CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES**

EN LA ACTUALIDAD FUNCIONAN EN ESTADOS UNIDOS
SEIS GRANDES AGENCIAS, COMISIONES
O ASOCIACIONES DE ACREDITACION REGIONAL



Bover





BARNARD COLLEGE

BROWN

BRYN MAWR COLLEGE

COLUMBIA

CORNELL

DAR MOUTH

HARWARD - RADCLIFFE

MIT

MOUNT HOLYOKE COLLEGE

PRINCETON

SMITH COLLEGE

UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA

VASSAR COLLEGE

Bomero

EL-KHAWAS (1.992) SENALA QUE CADA VEZ MAS EN LOS ESTADOS UNIDOS, LAS UNIVERSIDADES ADOPTAN PROCESOS DE AUTOEVALUACION Y DE HETEROEVALUACION PARA EL LOGRO DE LA MAYOR CALIDAD

Bonero

UTILIZACION
DE LOS
PERFORMANCE
INDICATORS

- SE BUSCA QUE NO OBEDEZCAN A REDUCIDOS Y ESTRECHOS CRITERIOS NI PEQUEN POR SER DE TENDENCIAS CUANTITATIVAS MAS QUE CUALITATIVAS.
- QUE SEAN INMUNES A PREJUICIOS O O COMPONENTAS.
- ADAPTABLES AL MEDIO CULTURAL.
- GARANTICEN SUFICIENTE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

CASO MEXICANO

1.967



TECNOLOGICO DE
MONTERREY

INICIO SU PROCESO DE AUTOESTUDIO.

LA COMISION PARA LA PLANEACION INTEGRAL DE LA EDUCACION SUPERIOR CREADA EN 1968 ELEVO EL PROCESO AUTOEVALUATIVO A NIVEL SUPRAINSTITUCIONAL Y SURGE EN 1988 EL SISTEMA NACIONAL DE PLANEACION DE LA EDUCACION SUPERIOR EN LA ASAMBLEA GENERAL DE NNUIES ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR.

1990 - "LISTA COMUN DE INDICADORES"

EXAMENES EXTERNOS DE ACREDITACION POR PARES.

Bomero

PAISES DE LA
O C D E (1993)
VIENEN
OCUPADOS EN
EL DIFICIL
PROBLEMA DE
LOS INDICADORES
DE CALIDAD
UNIVERSITARIA

SE CREO EL PROGRAME ON
INSTITUTIONAL MANAGEMENT
IN HIGHER EDUCATION

Borrero

SE DISPUSO QUE LA INDAGACION DE
INDICADORES CORRIERA A CARGO DE
CADA INSTITUCION PARA EFECTO DE
SU AUTO-ESTUDIO Y DESARROLLO.
SE PUBLICO EL COMPENDIO DE
"PERFORMANCE INDICATORS"
PARA 11 PAISES.
LA CONFERENCIA ESPECIAL DE LA
IMHE REUNIDA EN PARIS EN 1991
CONOCIO EL CONTENIDO DEL COMPENDIO
QUE CONDUJO AL PERFECCIONAMIENTO
DE LAS BASES DE INFORMACION.
DICIEMBRE DE 1.993 - PROXIMO SEMINARIO
DEL IMHE SOBRE QUALITY.
MANAGEMENT AND QUALITY
ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION
TENDRA LUGAR EN DICIEMBRE DE 1993

Borero

COMISION
OF INQUIRY
ON CANADIAN
HIGHER EDUCATION

(1.991)

TUVO EN SU AGENDA EL EXAMEN DE
LOS "PERFORMACE INDICATORS"
COMPARATIVOS CON LOS
ESTADOS UNIDOS Y PAISES EUROPEOS

LA COMISION CONCLUYE QUE ESTOS
Y OTROS INDICADORES, POR SER DE
ACENTUADO SESGO CUANTITATIVO,
NO POSEEN SUFICIENTE VALOR PARA
JUZGAR DE LA CALIDAD,
SI BIEN ES CIERTO QUE DEBE
TENERLOS EN CUENTA PARA
CAPTAR TENDENCIAS.

150000

EL CASO ARGENTINO
CRUP

SE PRONUNCIO A FAVOR DE LA
AUTOEVALUACION ACADEMICA SIN
INTERVENCION DE ORGANISMOS
AJENOS A CADA UNIVERSIDAD.
(UNSTA - 1993)

1992 - SE PRODUJO EL DOCUMENTO
SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.
UNA ASOCIACION DE ACREDITACION
QUE AGRUPE A LAS UNIVERSIDADES
DISPUESTAS LIBREMENTE A TRABAJAR
EN "CONJUNTO" PREVIA LA
CONSTANTE AUTOEVALUACION
INSTITUCIONAL FUNDADA EN CRITERIOS
CUALITATIVOS QUE EVIDENCIE LA
CALIDAD Y LA EXCELENCIA DE LOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y LOS
RENDIMIENTOS INSTITUCIONALES.

SIMPOSIO SOBRE LA ACREDITACION UNIVERSITARIA

ICFES - ASCUN

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

CARTAGENA, CENTRO DE CONVENCIONES

Agosto 20 de 1993

EVALUACION Y ACREDITACION

Alfonso Borrero, S.J.

Director Ejecutivo

Asociación Colombiana de Universidades

Santafé de Bogotá, D.C.

COLOMBIA

1993

I N D I C E

	<u>Página</u>
INTRODUCCION	1
1. <u>La Planeación</u>	3
2. <u>La Evaluación</u>	7
PRIMERA PARTE ¿COMO EVALUAR?	9
1. <u>Preparación de los Formularios o Planillas</u>	17
2. <u>Resultados sumarios de la evaluación</u>	18
3. <u>Pertinentes advertencias...</u>	18
SEGUNDA PARTE ¿QUIEN EVALUA?	23
1. <u>La Autoevaluación...</u>	23
1.1 Organos de Evaluación	24
1.2 ...¿Qué personas de la Universidad autoevalúan?	25
2. <u>La Heteroevaluación</u>	26
2.1 Razones y Agentes de la Heteroevaluación	26
2.2 Ambitos de la Heteroevaluación	28
2.3 La Acreditación	31
TERCERA PARTE ¿CUANTO SE MIDE O SE APRECIA?	42
EPILOGO ¿PARA QUE EVALUAR?	45
BIBLIOGRAFIA Y DOCUMENTACION ESPECIALMENTE CONSULTADAS	50

INTRODUCCION

De reciente Consulta Mundial promovida por la UNESCO sobre la Universidad como institución (Borrero, 1993), extracto al menos tres inquietudes dominantes y de afín convergencia:

+La primera, que así como a la humanidad en el término del primer milenio de la era cristiana, desprovista de ciencia la angustiaba la imaginación enloquecida, hoy la universidad, al cierre del segundo, abundante en conocimientos la escuecen las previsiones de su propio futuro. Congresos, encuentros, seminarios, foros, conferencias, discusiones y documentos le postulan al futuro próximo situaciones y condiciones políticas y sociales benéficas al desarrollo universitario, o prefieren presentir la secuencia persistente de actuales tendencias, derivadas, a su vez, del inmediato pasado. En el fondo de ambos esfuerzos escrutadores subyace el dilema entre continuidad o cambio porque a la universidad en gran parte le compete decidir entre ser freno, o fuerza impulsora de su desarrollo.

Con sobrado motivo el señor Director de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, lanzó a los universitarios pungentes preguntas: "¿Universidad, todavía? ¿Puede la Universidad actual

transformarse todavía en una institución eficiente? ¿O es necesario crear otra Universidad u otra institución que sustituya a la Universidad ya abatida e incapaz de recomponerse?".

+En consecuencia se deduce la segunda inquietud, de orden entitativo o institucional: ¿Qué piensan las universidades sobre sus misiones respecto al hombre, la ciencia y la sociedad; qué de sus funciones de enseñar y de educar a la persona, de investigar y difundir los conocimientos, y de servir a la sociedad; qué de las notas corporativa, científica, universal y autónoma que han distinguido y deben distinguir la institución del saber superior y, finalmente, qué de los modos crítico, político y nacionalista, propios del compromiso universitario?

De propósito subravo -con elemental gramática, si se quiere- tres nombres o sustantivos: hombre, ciencia y sociedad que más frecuentemente encuentro usados para proponerse la universidad sus misiones o compromisos; tres verbos: educar, investigar y servir, de común recurso para expresión de las funciones, acciones o agencias de la universidad en rumbo a sus metas; cuatro adjetivos: corporativa, científica, universal y autónoma, y tres formas adverbiales: críticamente, políticamente y nacionalistamente que según Ricoeur (1968) la vida y actividad universitaria.

Por prolija que sea la retórica universitaria de usanza, y

por dispares que aparezcan las filosofías educativas y los modos lingüísticos de expresarlas, es fácil espigar aquí y allá los términos claves que dejo destacados para discurrir sobre el ser y los futuros de la universidad. No porque ella se los niegue de antemano, aunque muchos así lo pretendan; sí por haber comprendido la universidad que de ella depende la subsistencia de su vigor tantas veces secular, tomadas en cuenta las cambiantes circunstancias en que ha vivido y vivirá inmersa. Adviértase que en mejor forma merece la universidad el reconocimiento de su ser autónomo cuanto más consciente sea de sus otras notas y más eficaz en el ejercicio de las funciones conducentes al logro de sus misiones.

+Loable comportamiento que da pie para referirnos a la tercera inquietud universitaria de planificar acciones y evaluar efectos, con lo cual se llega, ahora sí, ad portas del tema en que debemos ocuparnos: La Evaluación y la Acreditación.

1. La Planeación

Planificar, ejecutar de acuerdo con las metas y los propósitos proyectados, y emitir honesto juicio evaluativo sobre sus realizaciones, son actos propios de la persona y las instituciones responsables.

En orden lógico, la planeación precede a las subsiguientes

operaciones de ejecutar y evaluar; pero es explicable que toda planeación que se inicia o se reinicia deba partir de la evaluación, y que el constante control de gestión acompase y ajuste los ejercicios de planificar y evaluar hasta el punto de hacerlos casi coincidentes en el tiempo.

+La planeación, en su obvio significado de construir planes y proyectos, adoptar medidas y realizar acciones conducentes a un futuro deseado, es práctica de los altos niveles gubernamentales, de manera que ella corresponda a las políticas oficiales del desarrollo en todos sus aspectos: social, político, económico, cultural y aun ideológico (Dallhöf, 1990).

En niveles inferiores, particularmente en el ámbito empresarial, el ejercicio de planificar se ajusta a la naturaleza y propósitos propios de cada empresa y, en veces, de los gremios empresariales. En el caso de la universidad, por supuesto, de acuerdo con sus notas, funciones, misiones y modos.

Pero bien se sabe que no es siempre fácil lograr plena convergencia entre estos dos grandes niveles de planeación, objeto, por otra parte, del examen crítico de la opinión pública, y menos aún si se trata del aspecto muy específico de la 'planeación educativa' como acción oficial. A este respecto, dice el International Institute for Educational Planning, IIEP (1988): "Desde los años cincuenta y sesenta "la planeación educativa experimentó rápido desarrollo. Practicada ya en las

economías centralizadamente planificadas, poco a poco se la introdujo en los países industrializados y desarrollados del Occidente. Pretensioso e infatuado intento que se explica por la importancia que se otorgó a diversas teorías del avance económico y social y a la educación como motor del desarrollo e instrumento del cambio social".

Así considerada, continúa el IPE, la planeación tuvo un carácter marcadamente "técnico", a cuyo servicio se pusieron técnicas varias para la toma de decisiones: "análisis de costo beneficio" y de "investigación operacional". Pero transcurridos treinta años de optimista euforia, "se desvaneció el mito de la educación como motor de nivelaciones sociales". Cambiaba el contexto en que la planeación operaría; crecieron la burocracia y el desempleo de profesionales; en muchos sitios no se logró el desarrollo tecnológico previsto; incapaces los Estados de responder a la demanda educativa, se desarrolla la oferta privada y proliferan nuevas formas de educación por fuera de los sistemas formales, y desde los años setenta y más en los ochenta cayeron bajo la sombra de la duda las íntimas relaciones entre educación, productividad e ingreso per cápita.

Pese a estas opiniones del IPE que en algunos medios insinuaban la inutilidad de la planeación educativa, hay quienes prefieran mantenerla -tendencia que parece ser la dominante en el medio universitario-, pero vista a través de prismas menos estrictos y no tan ligados a la proyección económica, porque "la

complejidad del problema no permite imponerle a la educación detalladas previsiones y porque debe reconocerse que sus efectos son muy impredecibles, dada la libertad individual".

Hay entonces razón suficiente para que las universidades, pensando serles útiles los medios y procedimientos que ellas enseñan en sus aulas para la adecuada administración de las empresas, intenten y logren aplicarlos con éxito a sus propios desarrollos de planeación, ejecución y evaluación institucional y académica, conscientes, por supuesto, de que en gracia de sus peculiares notas, misiones, funciones y modos, ellas, las universidades, aunque empresas humanas que también lo son, no son equiparables a los restantes órdenes empresariales.

Y como la planeación estratégica (Ohmae Kenichi, 1975 y 1983; Arguin, 1986, y Keller, 1983), la administración por objetivos (Reyes Ponce, 1975), y los sistemas de la calidad total hacia la excelencia, están más en el orden del día, es natural que estos modos de planeación -tan antigua como la humanidad, así sus construcciones formales nos vengan, según algunos, desde el ocaso del siglo XVIII (Thomas y Waterman, 1984)- sean los más mentados, discutidos o adoptados. Con la venia de los expertos en estos sistemas de planificación y sus diferencias específicas, opino que quizás se trate de muy afines y aun interferentes procedimientos, solo que la denominación -estratégica- del primero parece hacer mayor énfasis sobre el acto precedente de planificar; el segundo -objetivos-, sobre el

recorrido hacia las metas y el tercero -total calidad-, sobre los resultados que suponen, por supuesto, la calidad distintiva de los recursos y procedimientos.

Pero estos énfasis no significan exclusión mutua. De otra parte, es cierto y siempre lo será que la racional tarea de planificar y evaluar las acciones empresariales y universitarias, cualquiera sea el método, reclama el desarrollo de una peculiar cultura -cultura de la acción planificada y evaluada- que supone el individual y colectivo asentimiento de todas las personas.

2. La Evaluación...

...resultante de la planeación también suscita dudas en las esferas oficiales, y "en los últimos veinte años", dice la Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE, 1990), "se ha convertido en asunto crítico para los académicos" y los administradores universitarios", aceptada la peculiar condición de los procesos educativos superiores "tan enraizados en las culturas y sometidos a muy cambiantes situaciones y coyunturas".

+El término evaluación denota asignar valores de calidad a algo (+). Registro semántico preferido para evadir en este ensayo cualquiera alianza o compromiso con definiciones y conceptos espigables en tantas obras que tratan de cómo evaluar

las instituciones y empresas diferentes a la universidad. y para constancia de que si la planeación es derecho y, en cierta manera, deber de la autonomía universitaria, también lo es el de la universidad concebir y determinarse los instrumentos que la conduzcan al examen de sus actuaciones; disipado, por supuesto, todo peligro de engaño mendaz.

Además, el acto de evaluar recae sobre la institución tomada en su gran conjunto o, en otros términos que ya nos son conocidos, sobre las notas, las misiones, las funciones y los modos de la universidad. Pero siendo la acción científica menester muy específico de la universidad, es lógico que el acto de evaluar se acentúe sobre la altura o alzada de la academia.

+Con la intención de ser claro¹ en tan complejo y difícil tema, este documento pretende dar breve respuesta a cuatro preguntas: La primera, cómo evaluar, es el objeto de la Primera Parte. Quién evalúa lo es de la Segunda Parte que da cabida al asunto de la acreditación y sus actuales procesos en Estados Unidos, Europa y países latinoamericanos. La Tercera Parte responde al cuándo evaluar, y el Epílogo aborda la cuestión teleológica: para qué el esfuerzo de evaluar.

(+) Diccionario de la Lengua Española, bajo evaluar

PRIMERA PARTE

¿COMO EVALUAR?

Consecuentes con lo arriba establecido y respetuosos del deber y derecho de la universidad a elaborar sus propios instrumentos de evaluación, nos limitamos, para este efecto, a resumir y sugerir procedimientos de evaluación de los desempeños universitarios, que se explican en los textos y los ESQUEMAS subsiguientes: I, II y III. Como se verá, las sugerencias obedecen al muy usado método de encuestas que, por supuesto, no es el único posible. A varios otros se refiere Escotet (1984).

+En todos los ESQUEMAS dichos, la columna de la izquierda (I) se encabeza con la palabra TEMAS: vale decir, la propuesta o criterios bajo los cuales la institución se dispone a la evaluación.

-En el ESQUEMA I los TEMAS propuestos son: (1) la Fisonomía institucional, (2) las Funciones, (3) las Relaciones y (4) la Planeación.

-En los ESQUEMAS II y III los TEMAS giran en torno a la

administración, toda vez que la palabra administrar es susceptible de, al menos, dos sentidos: organizarse la institución interiormente para mejor administrar sus servicios al exterior; esto es, para mejor servir. En consecuencia, el ESQUEMA II propone como TEMAS sometibles al examen evaluativo: (1) la Administración entendida como organización interna de la institución y (2) la Administración como servicio. Por su parte, el ESQUEMA III propone TEMAS atinentes a (1) los Recursos de organización institucional interna, (2) los Recursos humanos, (3) los Recursos académicos, docentes e investigativos, (4) los Recursos materiales de orden físico y (5) los Recursos económicos y financieros.

+Pero los TEMAS propuestos en las columnas de la izquierda (I) requieren ser limitados o determinados. Por ello, las columnas segundas de los ESQUEMAS I, II y III vienen encabezadas por las palabras DETERMINANTES Y SUBDETERMINANTES y, respectivamente, enlistan sugerencias que puedan servir el propósito de cada uno de los TEMAS.

+En las columnas (III) de los tres ESQUEMAS aparece la palabra ASPECTOS, que conducen a puntos de vista que sitúen con mayor precisión y detalle la materia examinable. De nuevo, enlistadas aparecen las sugerencias.

+Finalmente, las columnas (IV) de los ESQUEMAS I, II y III se coronan con la frase CONJUNTOS COHESIONADOS DE PREGUNTAS

ESQUEMA I

(I) TEMAS	(II) DETERMINANTES Y SUBDETERMINANTES de los Temas	(III) ASPECTOS	(IV) CONJUNTOS COHESIONADOS DE PREGUNTAS
(1) FISONOMIA	+PRINCIPIOS +Estatutos +REGLAMENTOS +ESTRUCTURA GENERAL (Areas y Niveles administrativos) +AREA (ESTRUCTURA) ACADEMICA -Divisiones -Facultades -Departamentos -Programas -Institutos -Centros ... +AREA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA +AREA DE BIENESTAR UNIVERSITARIO -Programas -Actividades -Servicios ...	+ESTRUCTURAS: -Simples -Suficientes -Flexibles -Inteligibles -Eficaces +RECURSOS HUMANOS: -Directivos -Profesores -Estudiantes -Personal de apoyo +MATERIALES -Físicos -Técnicos -Económicos -Distribución equitativa ... +CALIDADES DE LA ACCION: -Participación -Toma de decisiones -Percepción clara de lo dispuesto -Solidaridad -Fluidez y agilidad de la acción -Eficacia ...	

ESQUEMA I (Continuación)

(I) TEMAS	(II) DETERMINANTES Y SUBDETERMINANTES de los Temas	(III) ASPECTOS	(IV) CONJUNTOS COHESIONADOS DE PREGUNTAS
(2) FUNCIONES	+FUNCION INVESTIGATIVA (Política de la Ciencia) -La Tecnología -Líneas de investigación -Publicaciones +FUNCION DOCENTE Y EDUCATIVA -Cultural -Científica -Profesional(títulos) -Tecnológica -Empresarial -Educativa para lo superior -Interdisciplinaria -Informática -Modalidades pedagógicas -Abierta y a Distancia -Educación Permanente +FUNCION DE SERVICIO y EXTENSION -A la cultura social -A la actitud naciona- lista -A la actitud política -A la actitud crítica -Al desarrollo -... +BIBLIOTECA E INFORMATICA	+ESTRUCTURAS -Simples -Suficientes -Flexibles -Inteligibles -Eficaces ... +RECURSOS HUMANOS: -Directivos -Profesores -Estudiantes -Personal de apoyo -Relaciones ... +RECURSOS MATERIALES: -Físicos -Técnicos -Económicos -Distribución equitativa +CALIDADES DE LA ACCION -Participación -Toma de decisiones -Percepción clara de lo dispuesto -Solidaridad -Fluidez y agilidad de la acción -Eficacia	
(3) RELACIONES	+INTERNAS +INTERINSTITUCIONALES -Nacionales -Extranjeras ...		
(4) PLANEACION	+GENERAL +PARTICULAR +Cultura de la acción planeada y evaluada		

ESQUEMA II

(I) TEMAS	(II) DETERMINANTES Y SUBDETERMINANTES DE LA ADMINISTRACION	(III) ASPECTOS	(IV) CONJUNTOS COHESIONADOS DE PREGUNTAS
--------------	---	-------------------	---

(1) ADMINISTRACION COMO ORGANIZACION INTERNA	+PRINCIPIOS +ESTATUTOS +REGLAMENTOS +ESTRUCTURAS -General -Académica +... -Recursos -Funciones .Investigación .Tecnología .Docencia .Formación ... +PLANEACION		
---	--	--	--

(2) LA ADMINISTRACION COMO SERVICIO	+A la CULTURA +A la CIENCIA y la TECNOLOGIA +A las PROFESIONES +Al espíritu EMPRESARIAL +Por la EXTENSION +Por las RELACIONES +Por la PREVISION hacia el FUTURO +Por la difusión y las publicaciones		
--	---	--	--

ESQUEMA III

(I) TEMAS	(II) DETERMINANTES Y SUBDETERMINANTES de los Recursos	(III) ASPECTOS	(IV) CONJUNTOS COHESIONADOS DE PREGUNTAS
(1) RECURSOS DE ORGANIZACION INSTITUCIONAL INTERNA	+PRINCIPIOS +ESTATUTOS +REGLAMENTOS +ESTRUCTURA GENERAL (Areas y Niveles administrativos +AREA (ESTRUCTURAS) ACADEMICA -Divisiones -Facultades -Departamentos -Programas -Institutos -Centros -.... +CENTROS, DEPARTA- MENTOS Y OFICI- NAS DE APOYO AD- MINISTRATIVO +RELACIONES +PLANEACION +....	+ESTRUCTURAS: -Simples -Suficientes -Flexibles -Inteligibles -Eficaces -.... +CALIDADES DE LA ACCION: -Participación -Toma de Decisiones -Percepción clara de lo dispuesto -Solidaridad -Fluidez y agilidad de la acción -Eficacia -....	
(2) RECURSOS HUMANOS	+Directivos +Profesores +Investigadores +Estudiantes +Personal de apoyo +....	+Selección +Inducción +Preparación +Participación +Relaciones +Bienestar -Programas -Actividades -Servicios -.... +....	

ESQUEMA III (Continuación)

(I) TEMAS	(II) DETERMINANTES Y SUBDETERMINANTES de los Recursos	(III) ASPECTOS	(IV) CONJUNTOS COHESIONAD DE PREGUNT
(3) RECURSOS ACADEMICOS DOCENTES E INVESTIGATIVOS	+DOCENTES	+FORMATIVOS +Culturales +Científicos y Tecnológicos +Profesionales (títulos) +Empresarial +Tecnológicos Educativos para lo superior +Creativos +Participativos +... +METODOS DOCENTES Seminarios Cátedras -Medios informáticos -Medios audiovisuales A distancia -Educación continuada -...	
	+DE SERVICIOS	+INVESTIGACION -Ambiente investigativo -Líneas de investigación -Contratos -Publicaciones -... +EXTENSION SERVICIO A -La Cultura -La Nacionalidad -La función crítica -Al Desarrollo ... +...	
(4) RECURSOS MATERIALES DE ORDEN FISICO	+RECURSOS TECNICOS Biblioteca Centros	+BIBLIOTECAS +LABORATORIOS +Incremento Modernización Mantenimiento ...	
(5) RECURSOS ECONOMICOS Y FINANCIEROS	+RECURSOS DE PLANTA FISICA		

-'items', dicen algunos-, que en el método de evaluación por encuestas tienen por fin facilitar al máximo el trabajo de recoger y reunir opiniones y pareceres sobre los TEMAS, los DETERMINANTES y los ASPECTOS que la institución universitaria tuvo a bien someter a examen.

En beneficio de la brevedad, no se proponen ejemplos de los Conjuntos cohesionados de preguntas, conocidos por algunos autores como 'performance indicators', PIs. Si muchos, nos haríamos arbitrarios e interminables y, si pocos, poco ayudarían. Escotet (1984) aporta organizadas, abundantes y útiles sugerencias donde escoger pocos pero atinentes y muy precisos 'indicadores'. Martínez Rizo (1990) hace lo propio para México. Pero a cada institución compete la difícil tarea de concebir pertinentes y cuidadosos 'performance indicators' que aplicados con la debida propiedad, le hagan justicia a la excelencia institucional. Labor tanto más exigente si los 'indicadores' implícitos en los 'CONJUNTOS COHESIONADOS DE PREGUNTAS' se establecen para comparar las calidades institucionales en un país o región.

Oportuno entonces prestar atención a las advertencias que hace Roeland in't Veld (1990) sobre el correcto uso y el abuso de los 'performance indicators'. Ellos son, dice, "siempre imperfectos" y sometibles a debates e interpretaciones más o menos "subjetivas"; requieren cierta estabilidad para efectos comparativos, pero en determinadas circunstancias deben ser

modificados y aun sustituidos, y es desacertado pretender que valor tan apreciativo como lo es la calidad, pueda siempre deducirse de 'indicadores' de sesgo cuantitativo. Pertinentes consideraciones desarrollan Staropoli (1990) y Dahllöf (1990) sobre la evaluación de la investigación y la docencia.

1. Preparación de los Formularios o Planillas

Para efectos prácticos, en los formularios o planillas que contienen los CONJUNTOS COHESIONADOS DE PREGUNTAS, y frente a cada una de ellas, se disponen casillas en donde la persona o grupos de personas que responden, puedan apuntar, con signos convencionales, su parecer sobre cada cuestión. Escalas con adjetivos valorativos agilizan el esfuerzo de responder; por ejemplo, la muy usada de (M) malo, (D) deficiente, (R) regular, (S) suficiente, (B) bueno y (O) óptimo, u otra cualquiera escala que mejor se ajuste a la naturaleza de los dichos CONJUNTOS.

Remitimos al ESQUEMA IV en cuyo encabezamiento, según sea la práctica preferida, se anunciarán los TEMAS, los DETERMINANTES y los ASPECTOS sometidos a examen que, si fuere requerido, se dan a conocer con mayor detalle en Hojas de Instrucción.

2. Resultados sumarios de la evaluación

Practicado individual o grupalmente el ejercicio evaluador, se procede a procesar y condensar las respuestas dadas a cada uno de los CONJUNTOS COHESIONADOS DE PREGUNTAS, de manera que de aquellas se trace un gráfico sumario y puedan visualmente percibirse las alturas, alzadas o niveles de los pareceres emitidos por los participantes en la evaluación.

El ESQUEMA V incluye dos gráficos sumarios, resultado de otros tantos ejercicios de evaluación, practicados en ocasiones diferentes. Lo cual permite comparar momentos y crear entusiasmos en la comunidad universitaria y anhelos efectivos de progreso, y de mayor estatura y salud institucional.

3. Pertinentes advertencias...

...vienen al caso de lo sugerido en los desarrollos que preceden. Veámoslas:

+En los ESQUEMAS I, II, y III se procuró recoger la gran cantidad de 'temas', 'determinantes' y 'aspectos' que bajo una u otra forma aparecen como 'performance indicators' en documentos de varios países. Además, los ESQUEMAS incluyen otros indicadores que no suelen ser tenidos en cuenta a pesar de ser definitivos de la verdadera esencia de la Universidad y no sólo

de tal o cual de sus actividades.

Un Report de la OCDE (1988) considera conveniente distinguir entre los 'general indicators' y los 'performance indicators' o indicadores de desempeño. Criterio útil para deslindar los TEMAS, DETERMINANTES y ASPECTOS de los Esquemas I, II y III que correspondan a una u otra categoría de indicadores y se reflejen en los CONJUNTOS COHESIONADOS DE PREGUNTAS, y para también tenerlo en cuenta en las subsiguientes advertencias.

+Es perceptible la relación existente entre el detalle de los DETERMINANTES y SUBDETERMINANTES, y de los ASPECTOS que aparecen en los ESQUEMAS I a III con aquellos asuntos e inquietudes que les han sido familiares a Encuentros, Foros, Seminarios, Simposios y demás, habidos en los últimos decenios sobre la situación actual y el futuro de la universidad. A su manera, Alain Bienaymé (1984), las dispone como en tela de araña -en decir de Martin Trow- para hacernos sentir que cualquiera sea el TEMA escogido para una particular evaluación, éste se relaciona con otros de dominante preferencia. Ver el ESQUEMA VI-A, cuyo TEMA es la eficacia.

El autor sueco Asklig (1990) nos ofrece un paradigma que yuxtapone los 'órganos' que adoptan las 'políticas de planeación' y los 'resultados obtenidos' (ESQUEMA VI-B). Criterio dominante de lo evaluado en el paradigma de Askling es

la relación entre la academia y el mercado laboral.

+De otra parte, advertimos que además de los TEMAS propuestos en los ESQUEMAS I a III: Fisonomía institucional, funciones, relaciones y planeación, y los dos sentidos del verbo administrar y los Recursos, otros TEMAS podrían seleccionarse, a gusto y según intereses de la universidad en diversos momentos. Por ejemplo, el servicio de la universidad a la cultura, la educación democrática, las relaciones de la universidad con el sector productivo, y otros más propuestos por la UNESCO (1981).

+Cualquiera sea el TEMA seleccionado para la evaluación institucional, siempre estará implícita la verificación de la lealtad y persistencia universitaria en procura de sus misiones, del vigor con que ejerza sus funciones, y del lustre de sus notas institucionales, en particular del merecimiento autónomo. El carácter institucional, muy centrado en el nivel académico, debe ser distintivo de toda evaluación (Intr.2); precavidos, sin embargo, el 'academicismo' exagerado que desdice del complejo mundo de la universidad, y el peligro de atribuirle a la investigación tan desmesurado peso como emblema de prestigio que se la desligue totalmente de la docencia cotidiana, dejando en el olvido la función formativa del estudiante en todos los aspectos de la vida intelectual que también supone el desarrollo del espíritu investigativo.

+Torturante dilema para los procedimientos evaluativos es

la diferencia entre los verbos medir y apreciar. Según el lenguaje común, el primero significa averiguar cuántas veces la unidad convenida quepa en una supuesta altura o extensión del espacio o del tiempo. De la aplicación de este concepto nace el desviado antojo de cualificar, con excluyentes datos y recursos cuantitativos, los valores de la calidad institucional. Pero, "si bien es cierto que estas mediciones podrían indicar lo que es posible, resultan inútiles como 'performance indicators' porque carecen de juicio de valor", advierte la Commission of Inquiry on Canadian University Education (1991).

Por tanto, apreciar cualitativamente es la expresión más adecuada para formarse idea de la calidad institucional, que buscará, cuando sea necesario, cauteloso apoyo en los datos numéricos y estadísticos.

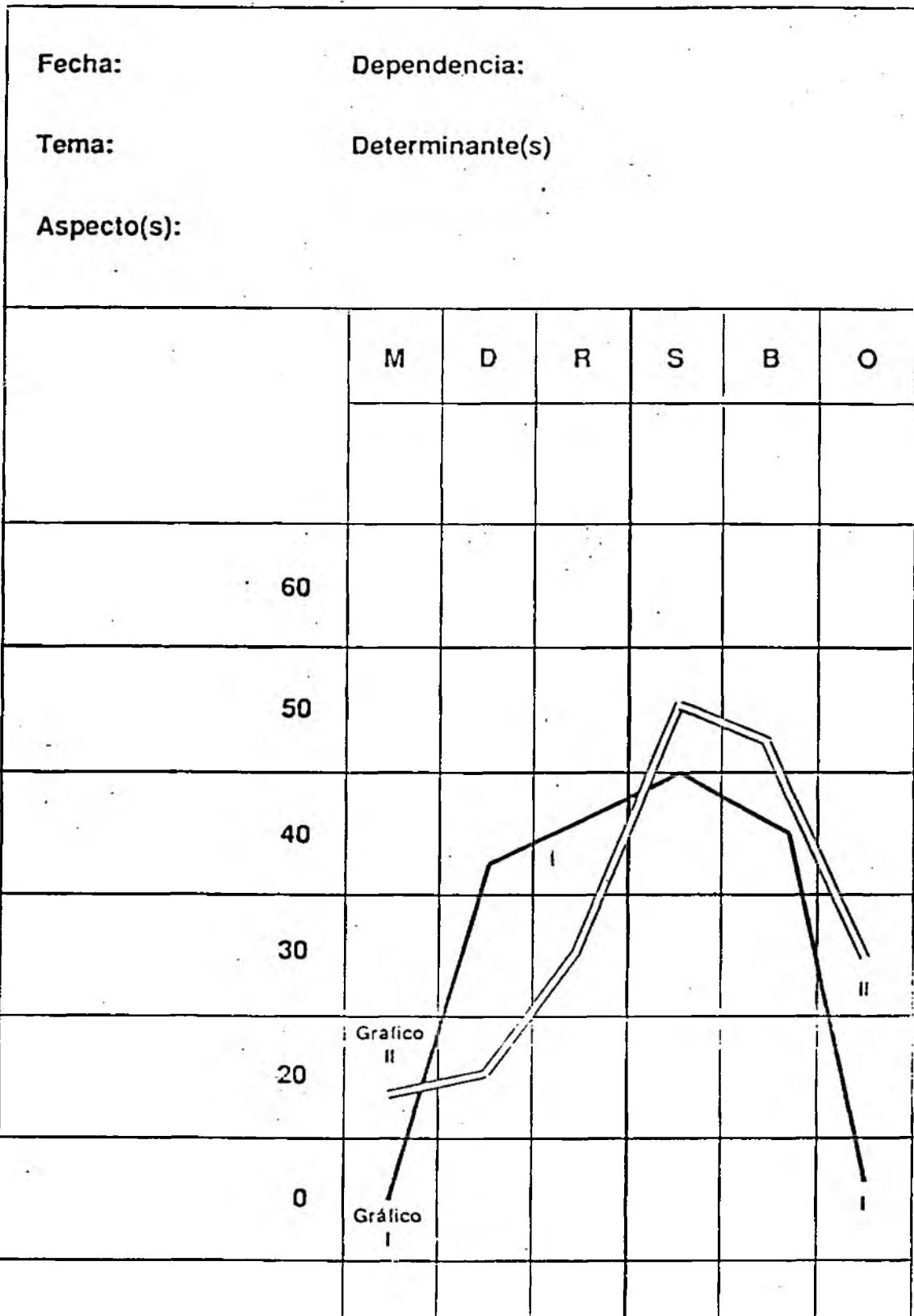
Sin embargo, la mencionada Canadian Commission es muy precavida aun respecto al sistema evaluativo por encuestas, por juzgarlo artificial, burocrático y agotador. Otras vías hay, parece sugerir, más estimulantes de la salud y del empuje institucional.

Ambas anotaciones son válidas. Pero no sobra indicar que oportunas evaluaciones realizadas al modo dicho en este documento, que cuenten con la participación comunitaria desde la escogencia de los TEMAS, de los DETERMINANTES y de los ASPECTOS, y aun en la elaboración de los CONJUNTOS COHESIONADOS DE

PREGUNTAS, incitan el entusiasmo colectivo por mantener en ascenso las curvas de opinión (P.I,2) y el deseo de esforzarse todos individual y colectivamente, por lograrlo. Son prácticas y signos eficaces de la cultura de la acción planificada y evaluada (Intr.,1).

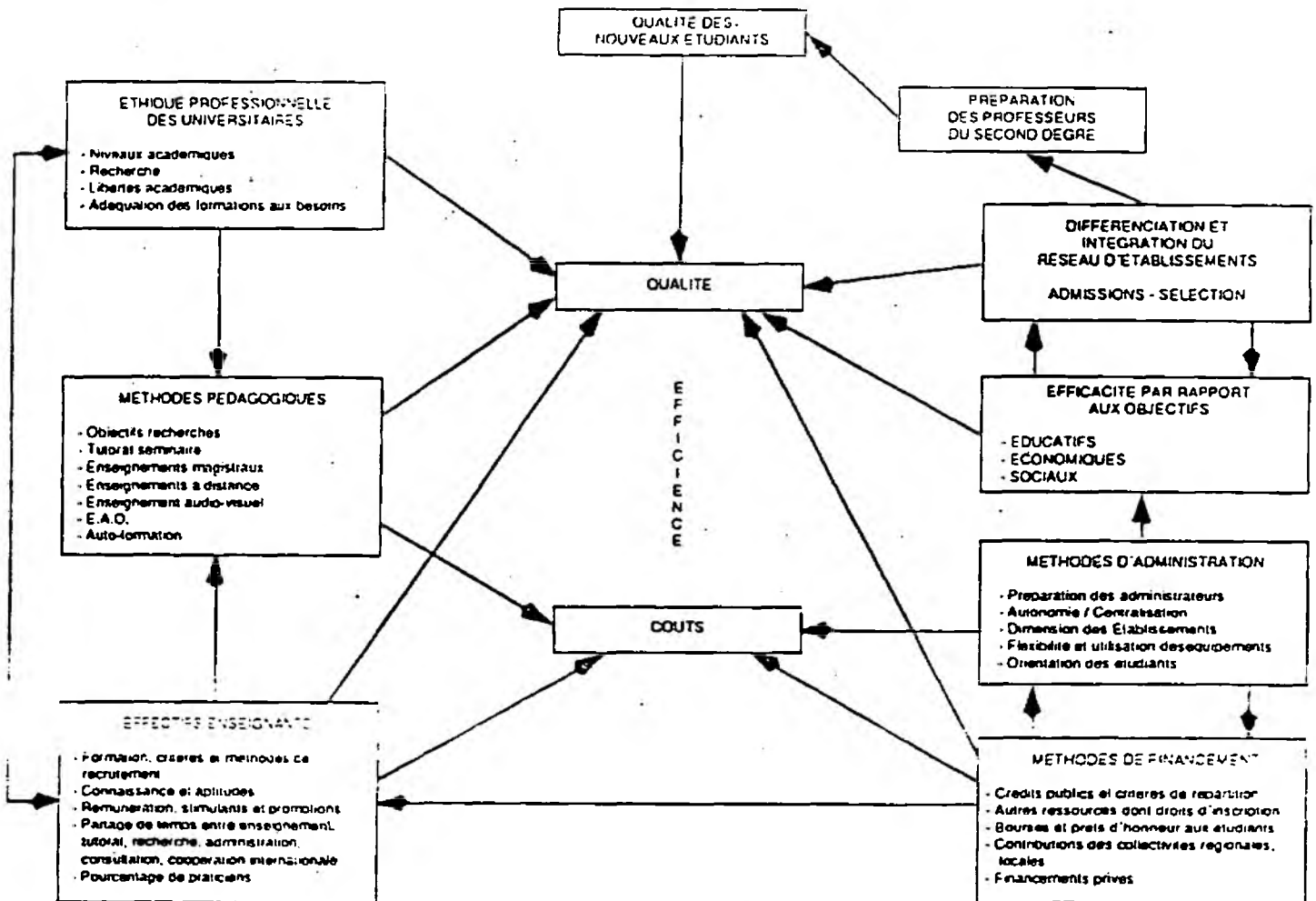
+El principio 'divide et vincas' -divide y vencerás- es la última advertencia -o, mejor, consejo- para la evaluación institucional. Que puede ser de total cobertura respecto a todas las partes o componentes, unidades o dependencias de la universidad, y a todos los DETERMINANTES y ASPECTOS en que se haya deslindado el TEMA escogido, o parcial o sectorizada por las partes dichas o por muy particulares ASPECTOS de los DETERMINANTES. Si lo segundo, la evaluación resulta practicable y menos dificultosa.

ESQUEMA V



ESQUEMA VI - A

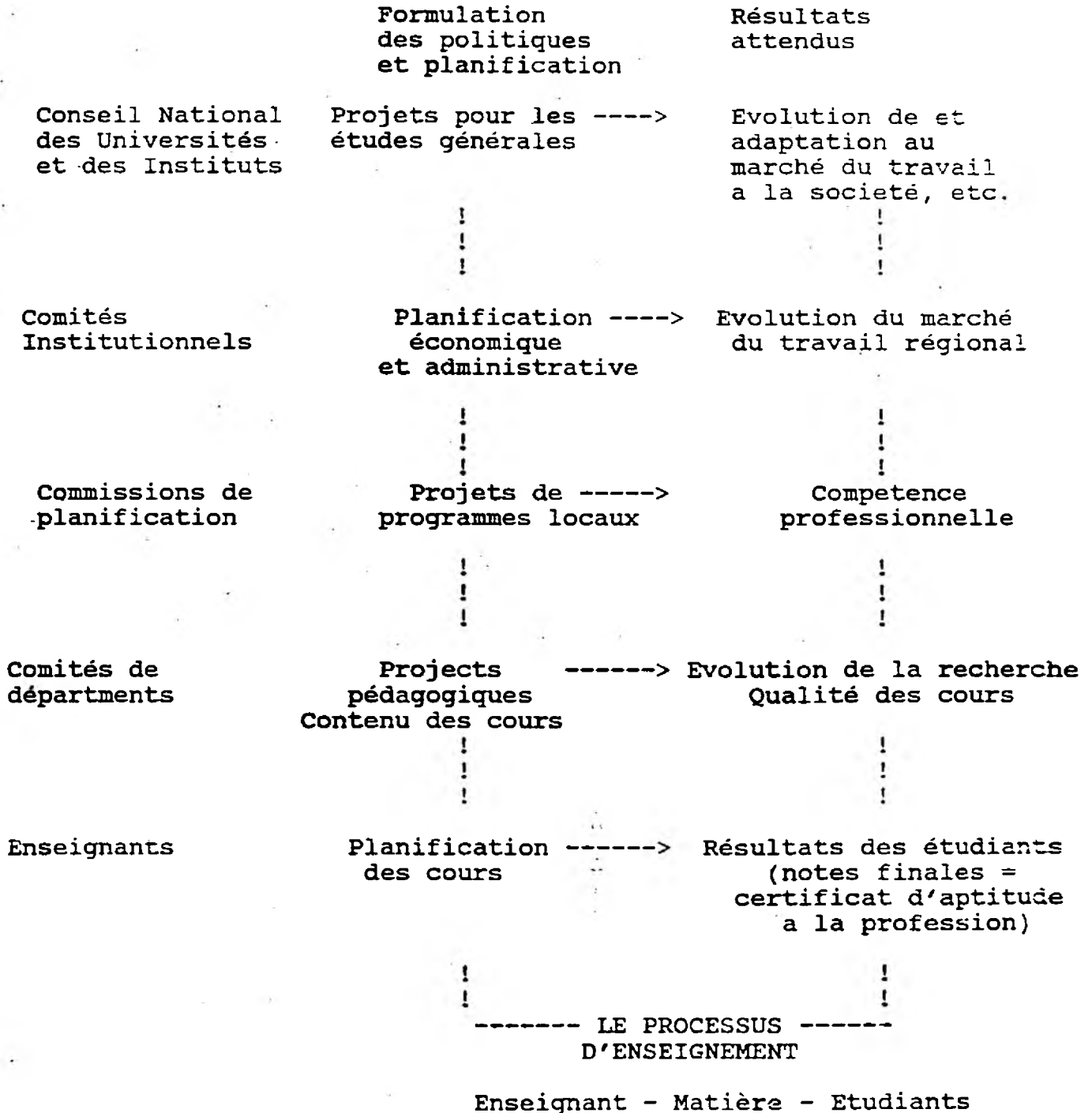
Principales variables que determinan la eficacia de la educación superior



Fuente: Byanaymé (1954)

ESQUEMA VI-B

FORMULATION DES POLITIQUES ET RÉSULTATS ATTENDUS
 STRUCTURE DU POUVOIR DE PRISE DE DÉCISIONS
 CONTRÔLE DE RÉSULTATS
 DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN SUEDE



comunidad universitaria porque según quedó dicho (Intr.); nota clásica de la entidad del saber superior es la corporatividad.

En consecuencia, corresponde a cada universidad determinar a quiénes en ella pertenezca tan ineludible y provechoso ejercicio. Surgen al paso dos cuestiones: qué órgano interno de la universidad organiza y conduce los procesos de autoevaluación, incluida la síntesis de los gráficos sumarios finales (P.I, 2) y, segunda, qué personas individual o grupalmente actúan de modo directo en el acto autoevaluativo.

1.1 Organos de Evaluación

A este respecto, recordemos, ante todo, que toda evaluación mejor se cumple en contraste con el ser y los proyectos planificadores de la institución. Salta entonces al paso la duda de si el órgano que planificó es el mismo de que dependan los procesos de autoevaluación para el acto comparativo de planificar, evaluar y analizar los resultados, o si debieran ser órganos diferentes para evadir el problema de ser un mismo órgano juez y parte en el proceso autoevaluador.

Cada universidad ha de sopesar el asunto y darse su respuesta, muy relacionada con si la planeación ha de ser una oficina; o una gestión que cumplan todos y cada uno de los sectores de organización en que la Universidad está dis-puesta,

o si siendo una oficina, donde ella deba estar situada dentro de la estructura general de la institución.

Pero partiendo del principio, bastante aceptado, de que debe existir en la universidad un órgano planificador, cualquiera sea su inserción en la estructura administrativa general, parece lo más indicado que toda la institución, y los más dentro de ella, se ocupen de autoevaluar acciones y comportamientos. Lo que nos trae a la segunda cuestión dicha...:

1.2 ...¿Qué personas de la Universidad autoevalúan?

A esta pregunta respondamos que fraccionado al modo dicho (P.I,3) el ejercicio evaluador, se obtiene más comprometida voluntad y mayor volumen de participación por parte de cuantos componen la comunidad universitaria: directivos, profesores, estudiantes y personal de apoyo, y crecen en ellos el sentido de pertenencia a la institución y la lealtad con sus metas en pro del hombre, de la cultura y de la ciencia, y del desarrollo social.

Más aún, se destacan y cuantifican las pocas opiniones en extremo optimistas o desmesuradamente pesimistas que suelen aparecer, y advierten, quienes las emitieron, que la virtud siempre está en el término medio del sentir y parecer general.

2. La Heteroevaluación

Si la planeación y la correspondiente autoevaluación de su ser y de sus actos, fortalecen el mérito autónomo, de la heteroevaluación se esperan pronunciamientos objetivos, justos y estimulantes de la universidad y de su influjo en el medio social.

2.1 Razones y Agentes de la Heteroevaluación

Militan por la hétero-evaluación argumentos sociales porque la universidad es parte constitutiva del todo en que está inmersa; y en razón del imperativo de servicio universitario a la sociedad, que lo reclama ajustado a sus aspiraciones, exigencias y necesidades. Servicios que aparecen insinuados con alguna precisión entre los DETERMINANTES y SUBDETERMINANTES del ESQUEMA II.

La sociedad en general, no se olvide, es y será siempre el último y quizás el mejor juez evaluador del producido universitario. A la Universidad, por sus frutos la conoceremos. Mas para hallar agentes concretos del dictamen, la universidad ha de situarlos en los gremios y asociaciones sociales, que las hay de toda clase y naturalezas agrupantes; en los empleadores, y en la opinión pública abierta y sincera. El

parecer de los egresados ha de merecerle a la universidad detallada atención y aprecio. La presencia en los consejos superiores y directivos de las universidades de personas provenientes del entorno social y político, suministra juicioso y bien informado elemento de visión interna y externa a la vez. Staropoli (1990), refiriéndose a países de la OCDE (Organisation for Economic Co-Operation and Development), señala como evaluadores externos de la Universidad: al Estado en su condición de garante del bienestar social y aportante de fondos públicos; al mercado y a los empleadores; a entidades, como las empresas, que en formas diversas contribuyen financieramente, aunque llevadas del estímulo costo-beneficio y, en general, a la opinión pública, constante observadora de la calidad de sus instituciones educativas. Por su parte, Shattock (1990), con visión histórica que se remonta a momento tan distante como el siglo XVII, explica el interés de los estados por la educación superior y, por ende, el derecho a actuar como supervisores de la calidad institucional.

+Otras causas explican la heteroevaluación por parte de las entidades fundadoras de las universidades, ya se trate de las que dieron origen a las instituciones privadas, por mantener con ellas indisolubles nexos históricos y jurídicos, o de las que de oficio el Estado crea, las universidades oficiales. Por ser la educación un hecho individual pero también social y de interés público, competen al Estado, en ambos casos, funciones específicas.

+Finalmente, debe la universidad reconocer que hay motivos de propia conveniencia que explican la solicitud de opiniones procedentes desde fuera. Una sugerencia y el ESQUEMA VII vengán en ayuda para entender, que comparados los frutos de la autoevaluación, buenos o malos como aparecen en el vector horizontal del Esquema, con la sumatoria de opiniones externas, críticas o halagueñas según la distancia el vector vertical, surgen los cuadrantes en donde hemos querido expresar pertinentes motivos de reflexión para la universidad que desea mejorarse y elevar su nivel institucional y académico.

2.2 Ambitos de la Heteroevaluación

La heteroevaluación roza con la autonomía (Intr.,2) que faculta a la universidad para dictarse leyes y pautas que definan su ser y su fisonomía institucional, y guíen la práctica de los ejercicios autónomos consagrados por la Asociación Internacional de Universidades, A.I.U., en Tokyo, (1965), a saber: decidir sobre la selección, incorporación y régimen de los estudiantes; seleccionar los recursos humanos, académicos y administrativos y establecer los regímenes de incorporación y administración correspondientes; escoger y estructurar los programas académicos y las metodologías pedagógicas; determinar la naturaleza y métodos de los programas investigativos, y ejercer las funciones de auto-gestión financiera. En forma más

condensada, la autonomía ideológica y científica, la autonomía administrativa, y la autonomía financiera, siempre relativas a los ordenamientos políticos, sociales y culturales, jurídicos y económicos. En el mismo sentido reza la Carta de Bolonia suscrita por Rectores universitarios en 1988.

En consecuencia de tan delicado y sensible punto de contacto entre la Universidad autónoma y los diversos agentes de evaluación externa, deben ellos, especialmente las autoridades del Estado, mantenerse distantes del abuso que confunde la heteroevaluación con desmedida e ilegítima intervención, cautela tanto más válida en países de libertades ciudadanas, y no caer en el prurito pretensioso y desavisado de ir más allá de la periferia en donde la Universidad hace efectivas e inmediatas sus funciones de formar al hombre; de investigar, enseñar y difundir la ciencia, y de servir a la sociedad. Prefieren algunos (Bélangier, 1992) hablar de 'observadores' o 'monitors' externos y no de 'hetero-evaluadores' que armados del condicionamiento financiero, por ejemplo, atemorizan más que estimulan la libre y responsable competencia. ESQUEMA VIII.

+Antepuesta la debida confianza y estima por las universidades, la gestión heteroevaluadora del Estado ha de ser por sobre todo de estímulo y fomento. Leyes y pautas que el Estado emita, es deseable que se mantengan lejanas de todo afán regulador de lo mínimo, pues campo de acción del poder público son las grandes políticas inspiradoras de la gestión científica

y educativa.

+No se niega que acontecer puedan situaciones perjudiciales y aun ilegales en la administración de las universidades. Tome el Estado cartas en el asunto. Pero más que de heteroevaluación, en estos casos excepcionales se debe hablar de legítima acción oficial para impedir, posiblemente, yerros y aun delitos.

Pero de nadie se juzga que delinque o yerra hasta que plenamente se lo compruebe. E inconducente sacar partido de particulares aberraciones comprobadas, para sancionar normas muchas veces penales que afectan la marcha normal de las instituciones sanas. 'Abusus non tollit usum' decían los romanos. Adagio jurídico que interpretado para nuestro caso, significa que la represión del abuso no tiene por qué entorpecer e impedir los usos y procederes normales ni sembrar de desconfianza las relaciones entre el científico que investiga y enseña y el político o pasajero funcionario que legisla y controla. A la postre, el perjuicio resultante de tensiones y recelos lo padece la sociedad a la que ambos poderes, el del saber y el del poder, están llamados a servir.

Es obvio que si el Estado aporta recursos materiales a la universidad, oficial o privada, ejerza funciones de contraloría, por tratarse de dineros públicos. Pero si sabio en el presupuestar y asignar partidas, séalo no menos en el flujo

funcional y oportuno para dar y en el ejercicio de control que por derecho le compete.

+En suma, no equivoque el Estado de derecho y libertades públicas su cimera misión de dictar políticas científicas, culturales y educativas sanas, con abierta o solapada policía intelectual, tal como esta se acostumbra en regímenes ajenos a los principios democráticos. Estudio ya mencionado de in't Veld (1990) destaca que dados los constantes y progresivos cambios de nuestra época, en países de la OCDE se insinúa la tendencia a incrementar la "autoregulación" de las universidades y en consecuencia, a reducir la "intervención estatal", especialmente en lo concerniente a los currículos y los recursos.

2.3 La Acreditación

Acreditar significa "hacer digna de crédito alguna cosa, probar su certeza o realidad"; "afamar, dar crédito o reputación"; "dar seguridad de que alguna persona o cosa es lo que representa o parece" (+). En su sentido técnico, la palabra, procedente del inglés 'accreditation', denota una peculiar forma de la heteroevaluación que tuvo origen en los Estados Unidos, con dos intenciones o propósitos:

 (+) Diccionario de la Lengua Española, bajo acreditar.

+El primero, causado en célebre debate entre el presidente Eliot de la Universidad de Harvard y el presidente Warfield de Lafayette College, en el último decenio del siglo XIX, se orientó a evaluar o acreditar la calidad del egresado del 'high school' con miras a su ingreso en la educación superior. Nace, entonces, en junio de 1901, el primer 'College Board' que estableciera los 'standars' o medidas de la competencia o capacidades del estudiante, las comprobara mediante los 'entrance examinations' y diera de ellas pública constancia. En 1910 veinticinco instituciones del Nordeste habían adherido al sistema que fue copiado, con adecuaciones, por otras regiones de los Estados. Mientras tanto, la Carnegie Foundation, interesada en el asunto, patrocinó en 1908 una Conferencia sobre 'Entrance Requirements' que produjo la llamada 'Carnegie Unit' de consensual aceptación.

-Por los mismos años, las diversas asociaciones universitarias que venían siendo creadas desde 1887, reunidas en Williamstown, Massachusets, acordaron en 1906 desarrollar actividades de autoevaluación y de acreditación interinstitucional e intercambiar ideas y opiniones sobre la calidad institucional.

Hoy, después de haber sido agrupadas las instituciones de educación superior por sus varias categorías, la 'Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching' informa

periódicamente sobre los resultados de la heteroevaluación, y en 1967 la misma Foundation instituyó la 'Carnegie Commission of Higher Education in the United States as we approach the year 2000', con el encargo de ofrecer constante información sobre la calidad de las instituciones superiores. La 'US News', con similares métodos y propósitos, edita año tras año la revista 'America's Best Colleges'.

En la actualidad funcionan en Estados Unidos seis grandes agencias, comisiones o asociaciones de acreditación regional: la Middle States que incluye los estados de Nueva York, Pensylvania, New Jersey, Delaware, Maryland, Washington D.C., Puerto Rico, Virgin Islands y Guam; la de New England, la North Central, la Northeast, la Southern y la Western. La Ivy League, de muy particulares propósitos, reúne a Barnard College, Brown, Bryn Mawr College, Columbia, Cornell, Dartmouth College, Harvard-Radcliffe, MIT, Mount Holyoke College, Princeton, Smith College, University of Pennsylvania, Vassar College, Wellesley College y Yale. Hay además 73 Grupos Especializados de Acreditación reconocidos por el Department o por el Council on Postsecondary Accreditation, COPA, que por haber establecido muy exigentes 'standards', adquirido demasiado poder y cobrar altos honorarios, despierta hoy fundadas inquietudes y rechazos por parte de las instituciones, según consta en artículos del Chronicle of Higher Education (IX, 18, 1992 y II, 10, 1993). Es previsible que esta situación cause la desaparición de COPA.

El-Khawas (1992) señala que cada vez más en los Estados Unidos las universidades adoptan procesos de autoevaluación ('assessment, self-scrutiny') de sus programas o los someten a heteroevaluación ('external review', 'accreditation') para el logro de la mayor calidad ('program improvement'); operación, esta segunda, llevada a cabo, periódica o rotativamente, por 'regional or in some cases national accrediting organizations'. Casi todas las instituciones educativas (93%) someten a esta revisión externa unos seis de sus programas, pero las 'independent' o privadas prefieren la autoevaluación. En algunos casos, instituciones oficiales por mandato, y algunas privadas por consejo, se someten al 'State-mandated assessment' o 'accreditation'. Hay también mecanismos para evaluar los procesos de planeación ('planning') que incluye el 'Strategic planning' usado en casi todas las instituciones, o para revisar los 'Faculty Committees' y los procesos administrativos. Todos estos procedimientos que generan una "complicada red", les merecen a las instituciones diversas valoraciones, entre las cuales domina la opinión de "very useful".

+Pese a las consabidas diferencias culturales y tenidas ellas en cuenta o pasadas por alto, los intentos de establecer sistemas de 'evaluation', 'assessment' o 'accreditation' están a la orden del día en el mundo universitario, que se llevan o llevarían a cabo interinstitucionalmente o 'inter-pares'; cumplidos por instituciones neutras de carácter privado, e impuestos por la burocracia oficial.

Pero en todos estos casos subsiste la dificultad de seleccionar y precisar los 'performance indicators' que no obedezcan a reducidos y estrechos criterios ni pequen por ser de tendencias cuantitativas más que cualitativas; que sean inmunes a prejuicios y componendas -como acontece con lo 'reputational rankings'- y adaptables al medio cultural, y que garanticen suficiente validez y credibilidad más allá de los linderos regionales y nacionales. Pocas veces ocurren las similitudes que permitan cotejar los sistemas educativos.

La "moda" de los 'performance indicators' en el contexto educativo ensombrece lo que con buenas intenciones se desea valorar, e incide en el yerro ilusorio de concederle mayor peso al indicador cuantificable por la facilidad de ponerle dimensiones (Harvey y Green, 1991).

-La Commission of Inquiry on Canadian Higher Education (1991) tuvo en su agenda el examen de los 'performance indicators' comparativos con los Estados Unidos y países europeos. Revisado el elenco de indicadores pertinentes a la investigación -reconocimientos internacionales, publicaciones en reconocidas revistas científicas, citas de artículos, patentes logradas, atractivos para el trabajo postdoctoral...- y también los que relacionan recursos humanos, físicos y financieros, como proporción entre profesores y estudiantes, áreas disponibles en razón de la población.

estudiantil y gasto por estudiante., la Comisión concluye en que estos y otros indicadores, por ser de acentuado sesgo cuantitativo, no poseen suficiente valor para juzgar de la calidad, si bien es cierto que debe tenérselos en cuenta para captar tendencias. Respecto a la fundamental tarea universitaria de enseñanza-aprendizaje 'teaching and learning'-, afirma la Comisión la imposibilidad de "performance indicators" que sean útiles para cotejos internacionales y aun para igual ejercicio de carácter inter-institucional". Está persuadida la Comisión de que en esta materia la "cacería de 'performance indicators' es un futil empeño".

-Países de la OCDE vienen ocupados en el difícil problema de los indicadores de calidad universitaria (OCDE, 1993; CRE/OECD, 1992). En 1969, preocupados por el "management", se constituyó el Programme on Institutional Management in Higher Education, IMHE, que quizás por el dominante impacto de la palabra 'management', condujo su primera actividad hacia un 'survey of costs and resource use' a fin de lograr "norms" previsivas de necesidades y recursos de la educación superior en los países de la Organización. Esto no se logró. Tampoco en posterior análisis de costos en once universidades de Francia, Bélgica y Holanda, que dejaba de lado la consideración de "performance indicators" relacionados con la actividad docente y los costos comparativos de facultades homólogas.

Por tal causa, la Conferencia del IMHE dispuso que la indagación de indicadores corriera a cargo de cada institución

para efecto de su auto-estudio y desarrollo. Esta tarea, cumplida entre 1973 y 1986 suscitó la urgencia de "máxima precisión" en los indicadores para evadir situaciones "confusas" y actitudes "escépticas", si se deseaba utilizarlos como criterio común, utilizable también por organismos externos. Según la International Encyclopedia of Comparative Higher Education, este trabajo de la IMHE fue útil en discusiones políticas, particularmente en Australia, Alemania y Holanda, lo cual dio origen a un nuevo proyecto del IMHE que en 1989 publicó el Compendio de 'performance indicators' para once países de la OCDE que hallaron en él satisfactoria manera de equilibrar fuerzas entre la autonomía institucional, la responsabilidad o 'public accountability', el mercado de la educación superior y el apoyo de las instituciones financieras. La Conferencia especial del IMHE reunida en París en 1991 conoció el contenido del Compendio que condujo al perfeccionamiento de las bases de información por parte de las universidades, recurso indispensable de la autoevaluación institucional que si se lleva a cabo en forma constante y seria contribuye a incrementar la confianza social en las instituciones y a convertir en fomento y estímulo las tradicionales actitudes de control oficial sobre las instituciones. Próximo Seminario del IMHE sobre Quality Management and Quality Assurance in Higher Education tendrá lugar en París, en diciembre de 1993.

-En Latinoamérica, por cercano y actual, es ilustrativo el

caso mexicano. En 1967, el Tecnológico de Monterrey inició su proceso de audioestudio, seguido, institucionalmente, por varias universidades privadas y oficiales. La Comisión para la Planeación Integral de la Educación Superior, creada en 1968, elevó el proceso autoevaluativo a un nivel suprainstitucional y surge (1988) el Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior en la Asamblea General de ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) y, un año después, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, COMAEVA.

Comenta Martínez Rizo (1991) que al principio, la planeación y la autoevaluación se condujeron "con mucho énfasis retórico pero poca insistencia efectiva", por lo cual, en 1990, las instituciones convienen en realizar autoevaluaciones con fundamento en una "lista común de indicadores" que, "depurada", condujo a llevar a cabo, en 1991, evaluaciones en algunos casos complementadas con "exámenes externos" de acreditación por pares, especialmente en las Licenciaturas más importantes. Se tenía el propósito de consolidar el sistema de manera que sin atribuirle demasiada importancia a lo importado, de Norteamérica concretamente, tampoco se lo rechazara por principio.

De otra parte, enfrentados con el deseo de establecer "exámenes nacionales", les fue evidente a los mexicanos la necesidad de "indicadores comunes" para efectos de una "auditoría académica" estimulante más que "detectivesca", y de

"un grupo importante y estable de personal altamente cualificado en cuestiones técnicas relativas al diseño de pruebas, al procesamiento de grandes volúmenes de datos, a la administración de complejos procesos de construcción, validación, aplicación masiva y tratamiento de pruebas, etc., "pues no bastaban los "mecanismos de consulta" y era necesaria "una entidad-centro, instituto (...) con recursos humanos y materiales suficientes y con mecanismos que aseguren su independencia, la contratación de personal con base únicamente en la competencia profesional, remuneraciones adecuadas y suficiente estabilidad.

"La creación de un centro así puede hacerse muy rápido desde el punto de vista legal, pero lleva mucho tiempo desde el punto científico". Se prevé que el tal "centro" pueda operar efectivamente en 1944.

Aun supuesta la disponibilidad de estos recursos técnicos y humanos, a las instituciones de educación de México les parecen rechazables los "reputational rankings" tan de uso en los Estados Unidos, donde a pesar de las condiciones locales y de intercomunicación que unen las comunidades académicas, no ha sido posible evadir el "efecto de halo" y otros sesgos tan reales como subjetivos. Aun allá, las "clasificaciones institucionales" conllevan resultados "negativos", propicios a "destructiva competencia entre las instituciones" y a "círculos viciosos de falta de prestigio".

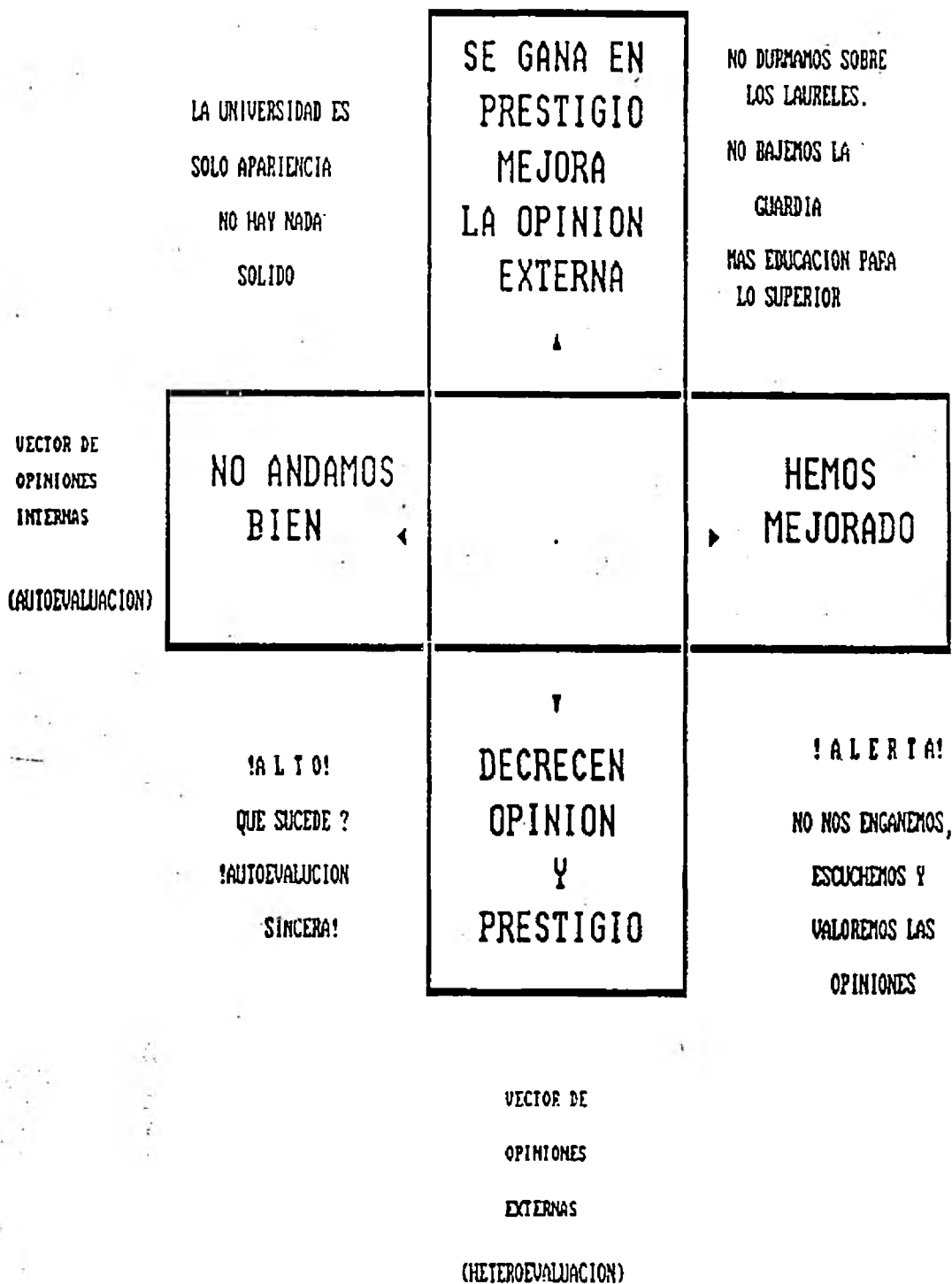
Por tal motivo, no juzgan benéfico para México el proceso evaluador por "insumos" o recursos institucionales. Tampoco, y por pertinentes razones, el sistema hoy denominado del "valor agregado" que en lo educativo significa evaluar "el nivel de entrada" de los alumnos para cotejar con el "nivel de salida", en cuanto a "conocimientos", "capacidad de razonamiento, madurez intelectual, cultura general, actitudes, valores...". Aun Alexander Astin, propulsor del sistema, lo juzga "complejo" y difícilmente recomendable como estándar para las instituciones". (Martínez Rizo, 1991 y Arredondo, 1991).

El Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) de Argentina, fundamentado "en el principio de la libertad de enseñanza consagrado por la Constitución Nacional", "se pronunció en favor de la autoevaluación académica sin intervención de organismos ajenos a cada Universidad". (UNSTA, 1993). Un año antes, una reunión de Rectores congregados en la Universidad de Palermo, Buenos Aires, produjo el Documento sobre la Calidad de la Enseñanza (agosto 6, 1992). "Parece posible", dice este documento, una "Asociación de Acreditación" que agrupe a las Universidades dispuestas libremente a trabajar en conjunto, previa la "constante autoevaluación institucional" fundada en criterios cualitativos que evidencien la calidad y la excelencia de los "procesos de enseñanza y los rendimientos institucionales". Débense rechazar, en consecuencia, los criterios "fundados en indicadores cualitativos externos" que conduzcan a "taxonomías" institucionales sólo benéficas a

aquellas universidades que se sometan a "operar bajo el exclusivo rigor de los controles externos" enfrentados con las características autónomas de cada institución. "Una sociedad abierta tiende al autogobierno" y trata de "compensar el intervencionismo estatal por medio de organismos que garanticen la autoregulación". Pero la acreditación, útil para suministrar pública y social evidencia, si sumisa a la presión de poderes externos condiciona en forma inconveniente los criterios de calidad y excelencia libremente acogidos por las Universidades.

Recientemente, la ADRU, Asociación de Rectores Universitarios de la República Dominicana, asesorada por una institución acreditadora de los Estados Unidos, inició el proceso que denominan de "autoestudio" de las instituciones. Esta, y las experiencias actuales que dejamos señaladas podrían ser muy útiles para continuar en Colombia el esfuerzo de la autoevaluación institucional y de programas, previo a la tarea de la acreditación.

ESQUEMA VII



TERCERA PARTE

¿CUANDO SE MIDE O SE APRECIA?

Las acciones correspondientes a planificar y evaluar son expresiones de la consciencia permanente, lúcida y activa de la universidad siempre atenta al pulso de sí misma para vivir apreciando (P.I, 3) - 'semper et ubique' - la presión de alzada de todos sus comportamientos.

Con todo, la persistencia de la gestión evaluadora es diferente en sus tiempos y periodicidades. Veámoslo discurrendo por los TEMAS propuestos en los ESQUEMAS I a III.

+Los principios y estatutos son, por naturaleza, estables; pues si ellos definen la fisonomía institucional, mal podrían ser objeto de continua revisión. Si tal aconteciera, es porque algo deteriorado o inconveniente yace en el fondo de la institución.

+Similar reflexión sirve para la estructura administrativa general, y para la estructura académica de la Universidad. Simples, ágiles, flexibles y claras como deben serlo, poseen por

ello mismo suficiente índice de estabilidad, y no hay razón para que den cabida a repetidos cambios y rectificaciones. Sabia y oportuna decisión vale más que sucesivas modificaciones y adiciones. Principios, estatutos y esquemas de acción organizada, son puntos de partida para la planeación y evaluación, con los cuales se cuenta como elementos estables. Más que revisarlos, es de mantenerlos en mente para la toma de decisiones de planificación.

+Las funciones que la universidad ejerce en orden a la ciencia, al hombre y a la sociedad, merecen permanente vigilancia para que no se desvíen de los propósitos altos y estables. La investigación, los procesos docentes, los programas, los currículos, los procedimientos administrativos y financieros, deben ser analizados con persistencia -no necesariamente siempre cambiados- porque son acciones de todos los días.

+Siguen en orden de evaluación más frecuente las relaciones internas para velar por su agilidad eficaz y constructiva, y las relaciones interinstitucionales, tan necesarias para mantener la universidad unida a su medio social -empresarial y universitario-, y para promover la investigación y procurarle recursos.

+La planeación -la general de la institución y la particular

de cada dependencia- ha de permanecer siempre vigilante del ajuste de sus programas y currículos al veloz desarrollo de la ciencia en nuestros días, y de la cambiante función social de las profesiones universitarias, hoy en situación de profunda crisis de identidad estable, de cambios y derivaciones de una profesión a otra y de injerencias y mutuas interrelaciones.

Quedan así, indicados de manera descendente, ESQUEMA IX, y de lo amplio a lo casi cotidiano, las periodicidades y momentos de la acción planificadora y auto-evaluadora de la universidad.

EPILOGO

¿PARA QUE EVALUAR?

La operación metódica de evaluar fielmente las instituciones universitarias y de cualificar la altura de su nivel académico (Intr., 2), será siempre difícil ¿Casi imposible?

Quizás, ¿innecesaria!. Pues más conviene que cada universidad, en tal manera aprecie (P.I, 3) su vigor institucional y el nivel de su academia, que siempre viva anhelosa por darles mayor altura. No importa cuánta sea, sino que viva en ascenso. Como en las virtudes: mejor que definir las o cuantificarlas, es apreciarlas y ponerlas en práctica. El tenaz entusiasmo por izar enhiestos los parámetros que se proponga, es el mejor índice de la fortaleza institucional de la universidad. Todos lo percibirán y apreciarán, aunque nadie lo mida.

Por tales o similares motivos, hay quienes reaccionan contra los 'formalismos' de la evaluación, y arguyen: ¿Estamos realmente convencidos de que el afán evaluativo de la educación superior, hoy extendido por varios países, beneficia el óptimo

desarrollo social? ¿Puede acaso incrementarse la calidad por la incrementada productividad? ¿Es aún posible acompañar las estrategias de los sistemas centralizados de evaluación con la perspectiva democrática de las libres decisiones? (Tjeldvoll, 1992).

+En consecuencia, los términos corrientes con que se expresan los motivos o fines de la evaluación son casi inasibles y de indefinido perfil. Se interceptan y complementan. No soportan la cuantificación y siempre tienen un más allá porque son inacabados. Son de meta móvil como el 'ascende superius'.

Estos términos, que hoy campean en la contemporánea literatura universitaria, nos son bien conocidos: calidad, excelencia, pertinencia, eficacia, equidad, 'accountability':

+La calidad o 'clase', por ser tan relativa a diversas opiniones, internas y externas, es una idea de difícil definición y convergentes acuerdos. Aplicándola a la 'educación superior', Harvey y Green (1993) le proponen a la 'calidad' algunas equivalencias con lo 'excepcional' o fuera de serie, con lo 'perfecto o consistente', con lo 'adecuado a los propósitos' institucionales, con lo 'valorable en términos económicos', o con la 'flexibilidad de la institución para hacerse a los cambios'. Hoy, por influjo de anhelos empresariales, también las universidades hablan de 'calidad total' que es tanto como decir 'calidad en todo': recursos, procesos, producto, quizás con

inconsciente remembranza de un viejo adagio latino: "Bonum ex integra causa, malum ex quocumque defectu", "bueno es aquello que lo es en todas sus causas y malo lo que adolece de cualquier defecto".

Sin tan altisonantes pretensiones, convengamos al menos en decir que la 'calidad universitaria' radica en la altura y consistencia de las misiones y en los modos, estilo y propiedad de las funciones que vigorizan, como lo dejamos dicho en la Introducción a este documento, las notas institucionales de cada universidad.

+Pero la calidad es mayor o menor por pertenecer a una escala de valores o valías y exhibe grados de excelencia: 'ex-cellit' y estimula la pertinencia que corresponde a la satisfacción de los servicios que la universidad proporciona a su entorno social.

Federico Mayor (UNESCO, 1991) correlaciona así la secuencia de estos términos cualificantes: "Es imposible garantizar la calidad de la educación si al mismo tiempo no se posee el propósito de la excelencia; de sobresalir en el dominio de la investigación, de la docencia y de la preparación del estudiante para la sabiduría. El anhelo de la excelencia reafirma la pertinencia que es inseparable de la calidad".

Y Hutchings y Marchese (1990) sustentan equivalente

pensamiento cuando aseveran que si bien la disponibilidad de recursos condiciona externamente la calidad institucional, en último término, sean estos pobres o suntuosos, ella depende del cumplimiento fiel de los propósitos espirituales e intelectuales de la universidad, tan asidos a la actividad académica de cada día y cada momento de la vida universitaria.

+La excelente y pertinente calidad no ha de ser como rueda que gire en el vacío. Requiere el plano de rodamiento donde se desplace en determinada dirección. Metáfora útil para denotar la eficacia, que dice bien con la equidad respetuosa de la justicia, de los derechos humanos.

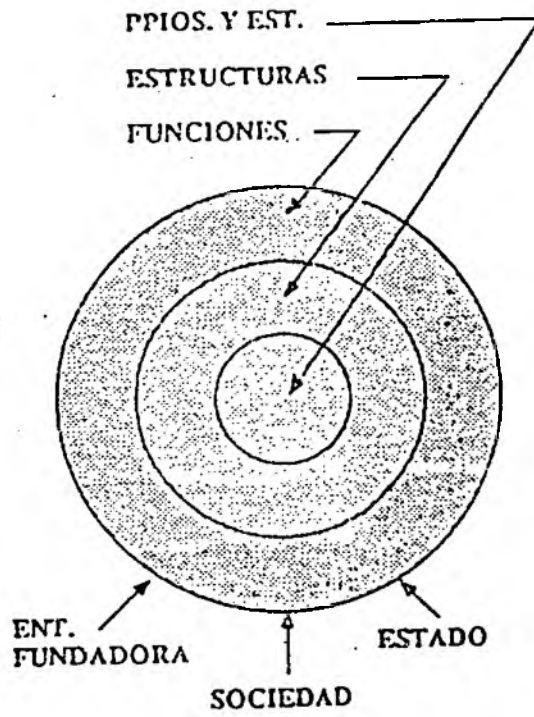
+La 'accountability', dice Albornoz, es uno de tantos términos que procedentes de la jerga económica -'performance indicators', 'control de calidad'...-, invadieron desde hace pocos años los linderos de la academia. Su sentido técnico nos sustrae a la teneduría de libros y relleva la posesión y vigilancia de los medios en orden a los fines.

Pero hecho parte del léxico de la universidad, según el dicho autor el término se relaciona con la autonomía de la universidad que da cuenta de sus actos internos para, en consecuencia, rendir cuentas de los efectos externos en el alma de la sociedad. Vale decir, ser responsable la universidad ante sí y ante los otros (in't Veld, Roeland J., 1990). Por ello K.P. Mortimer distingue entre la "internal" y la "external

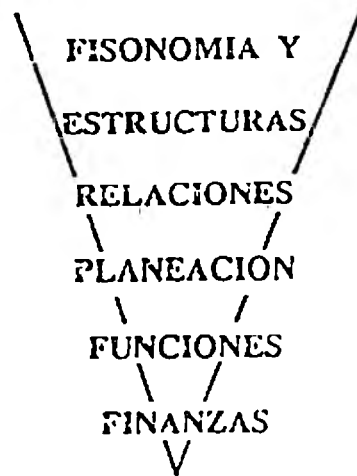
accountability", distinción correspondiente a los dos sentidos del verbo administrar que arriba (P.I) destacamos a propósito del acto de evaluar: organizarse internamente la universidad, y evaluarse para rendir responsable concepto de su externo servicio al medio social.

Por ello, la 'accountability' de la universidad, nos dice Federico Mayor (1992), no es diferente a la responsabilidad (válida traducción del término adventicio) que obliga a todos los actores sociales. Debe la universidad demostrarse y demostrar la relevancia de sus misiones y de sus acciones, enraizadas en las libertades académicas de cuyo sano ejercicio depende la excelencia del nivel académico universitario.

ESQUEMA VIII



ESQUEMA IX



BIBLIOGRAFIA Y DOCUMENTACION ESPECIALMENTE CONSULTADAS

- Albornoz, Orlando. Autonomy and accountability in Higher Education. En PROSPECTS, Vol. XXI, No. 2.
- Arguin. La Planeación Estratégica en la universidad. Presses de l'Université de Québec. 1986.
- Arredondo, Víctor. La Evaluación Académica. El caso mexicano. En Vessuri, Hebe. op. cit.
- Arredondo, Víctor A. El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior en México. En DOCENCIA, Vol. 20, No. 1, Enero-Abril de 1992.
- Askling, Berit. Les Influences extérieures que s'exercent sur les Programmes de l'Enseignement Supérieur en Suède. En OECD, Vol. 2/No.1.
- Bélanger, Paul. Comments to Kivinen, Osmo & Rinne, Risto, Evaluation of Higher Education in Finland, en Chinapah, 1992.

- Bienaymé, Alain. Efficienc e et Qualité dans l'Enseignement Supérieur. Cahier 131. Anné 1984, U.E.R. Sciences des Organization. Université Paris Dauphiné.
- Bodelle, J. et Nicolaon, G. Les Universités Américaines. Dynamisme et Tradition. Technique & Documentation-Lavoisier, Paris, 1985.
- Borrero, Alfonso. The University as an Institution today. UNESCO/UNU/IDRC, 1993.
- Calidad de la Enseñanza. Universidad de Palermo, Buenos Aires, 1992.
- Carta de Bolonia, 1988.
- Carton, Michel. Tendances et Perspectives de Développement de l'Enseignement Supérieur dans la Region Europe. UNESCO, Cahiers sur l'Enseignement Supérieur 2, 1983.
- Carrier, S. J. Hervé. Culture: Notre Avenir. Presses de l'Université Grégorienne, 1985.
- Carrier, S. J., Hervé. L'Avenir l'Université, son affaire. Assamblé Général de la CRE. Athens, 1984.
- Chinapah, Vinayagum (Edited by...). Evaluation of Higher

Education in a changing Europe (Denmark, Finland, Norway, Sweden, Bulgaria, Germany/GDR, USSR in the stage of cardinal transformations). Report from a Seminar organized by the Institute of International Education, Stockholm University and UNESCO Educational Management and Policies Unit. UNESCO/Stockholm, 1992.

- Commission of Inquiry on Canadian University Education. Report. (Stuart L. Smith, M.D. Commissioner), 1991.
- CRE/OECD. Quality Assessment in European Higher Education. A report on methods and mechanisms, and policy recommendations to the European Community. Liaison Committee of Rector's Conferences. Brussels, December 1992.
- Dahllöf, Urban, Practice and Evidence in the Evaluation of Teaching. En Dahllöf. Report of The IMHE Study Group...
- Dahllöf, Urban. Report of the Programme on Institutional Management in Higher Education, IMHE, Study Group on Evaluation in Higher Education. Paris, 1990.
- El-Khawas, Elain. Campus Trends. 1992.
- Escotet, Miguel Angel. Técnicas de Evaluación en la Educación Superior. Madrid, 1984.

- Gellert, Claudius. Higher Education: Changing tasks and definitions. En CEPES, UNESCO European Center for Higher Education. Higher Education in Europe, Vol. XVI, No. 3, 1991.
- Harvey, Lee & Green, Diana. Defining Quality. En Assessment & Evaluation in Higher Education. Volume 18, Number 1, 1993.
- International Association of Universities, IAU. University Autonomy. Its Meaning Today. 1965.
- Hutchings, Patricia A. and Marchese, Theodore. Evaluation des résultats de Programmes d'étude. L'expérience des Etats-Unis. En Gestion de l'Enseignement Supérieur. OECD, Vol. 2/No. 1, 1990.
- International Institute for Educational Planning, IIPE, 1988.
- in't Veld, Roeland J. Threats and Opportunities for Evaluation in Higher Education. En Dahllöf, Urban. Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education. OCDE, Paris, 1990.
- Keller, George, Academic Strategy. The Management revolution in American Higher Education. The Johns Hopkins University Press, 1983.

- Kenichi, Ohmae. The Corporate Strategist, 1975.
- Martínez Rizo, Felipe. Sugerencias para la Evaluación de las Instituciones de Educación Superior. En Revista de la Educación Superior. ANUIES, Mexico. No. 79, Julio-Septiembre 1991.
- Mayor Zaragoza, Federico. Address at the Opening of the International Conference on Academic Freedom and University Autonomy. Sinaia, Romania, 5 May 1992.
- Mayor Zaragoza, Federico. ¿Universidad, todavía? En Educación, Noticias de Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericana, Suplemento al número 4, 1987.
- Mayor Zaragoza, Federico. Discurso de Clausura. 2nd. UNESCO/NGOs Collective Consultation on Higher Education. Paris, 1991.
- Mc-Daniel, C. Towards a European Higher Education Policy? Possibilities and Potentialities. Contribution to the 6th. EARDHE Conference "Cross-Cultural Dialogue and Development in Higher Education", Berlin, 11-5, 1990.
- Mortimer, K.P. Accountability in Higher Education. American Association for Higher Education. Washington, D.C., 1972.

Citado por Albornoz.

- OCDE. Report of a survey-information about development and use of performance-indicators in higher education in 15 OECD-Countries. March 1988.
- OCDE. Performance Indicators and Quality Assessment in Higher Education. A review of the work of OECD's Programme on Institutional Management in Higher Education, IMHE. 1992.
- OCDE. Preface to the Report of the Program on Institutional Management in Higher Education, IMHE, by the OCDE, produced by the Study Group on Evaluation in Higher Education, 1990.
- Ricoeur, Paul. Prólogo a Dréze et Debelle. Conceptions de l'Université. Éditions Universitaires, Paris, 1968.
- Reyes Ponce, Agustín. La Administración por objetivos, Limusa, México, 1975.
- Shattock, Michael. The Evaluation of Universities' contribution to Society. En Dahllöf, Urban. IMHE Report, Paris, 1990.
- Staropoli, André. Evaluation of Research. En Dallhöf. Report of the IMHE Study Group, 1990.

- Starapoli. André. The Role of the main Actors in Higher Education. En Dallhöf, Urban. IMHE Report, Paris, 1990.

- The Chronicle of Higher Education, IX-18-91, I-6-93.

- Thomas y Watterman. En busca de la Excelencia. Editorial NORMA, Bogotá, 1984.

- Tjeldvoll, Arild. Evaluation of Higher Education in Norway. En Chinapah, 1992.

- UNESCO. Evaluation of Higher Education in a changing Europe. Report from a Seminar organized by the Institute of International Education, Stockholm University and UNESCO Educational Management and Policies Unit in Stockholm, May, 1990. Edited by Vinayagum Chinapah, Stockholm 1992.

- UNESCO. Evaluation procedures used to measure the efficiency of Higher Education Svstems and Institutions. A study conducted by the International Association for Educational Assessment. W.B. Dockrell, co-ordinator. New papers on Higher Education, 1, Studies and Research, 1990.

- UNESCO. The Role of Higher Education in Society: Quality and Pertinence. 2nd. UNESCO/NGOs. Collective Consultation on Higher Education. Paris, 1991.

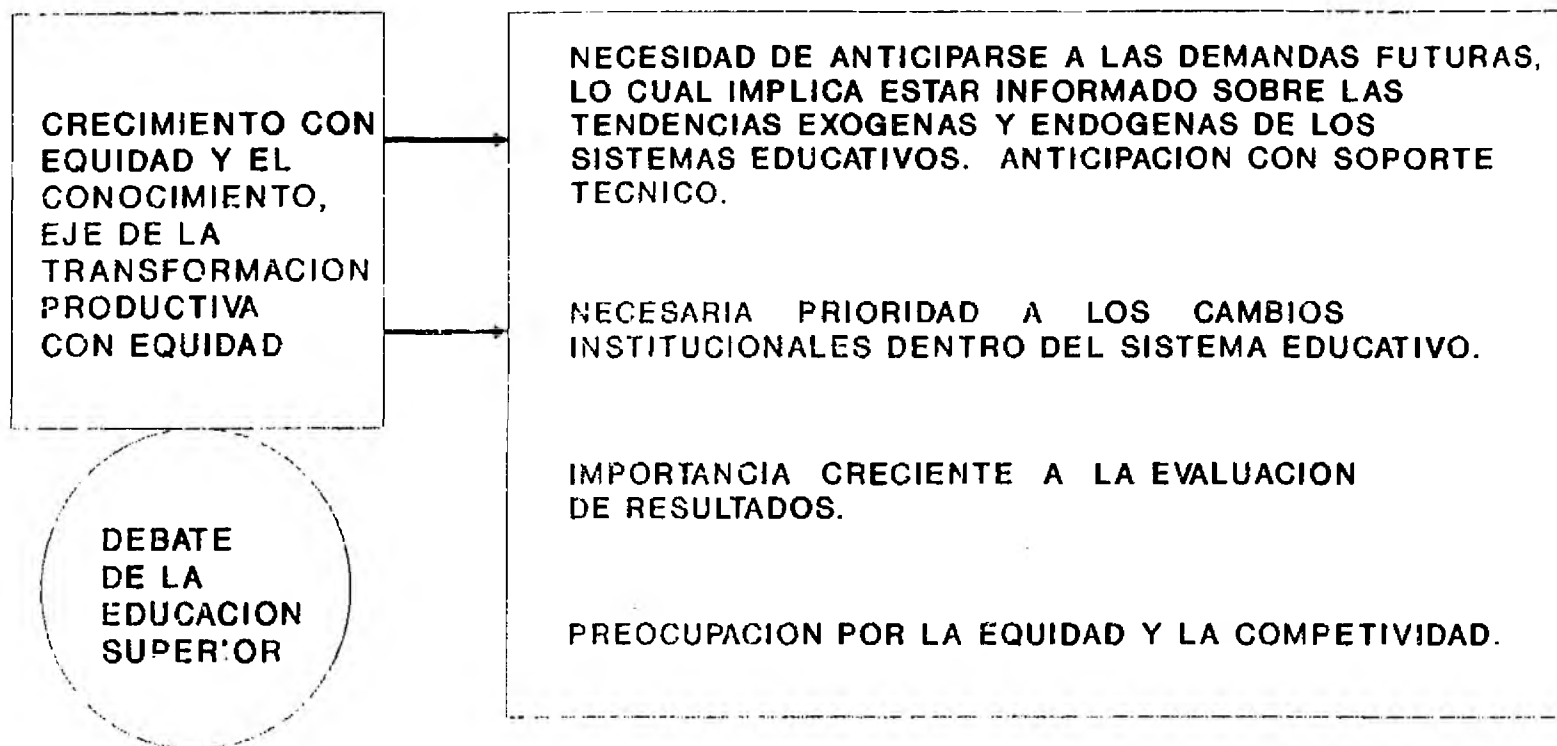
- UNSTA. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. Declaración del licenciado Juan A. Tobías, presidente del CRUP. Folios. Año VIII, Nos. 71-75, 1983.

- Vessuri, Hebe (Editora). La Evaluación Académica. Enfoques y Experiencias. Volumen I (Experiencias europeas: casos británico, francés, sueco y holandés), Volumen II (Experiencias latinoamericanas: casos mexicano, brasileño, chileno, colombiano). Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria. CRE-UNESCO, 1993.

LA ACREDITACION DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR EN COLOMBIA, A LA LUZ DE LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA

LUIS ENRIQUE OROZCO SILVA

2.



3.

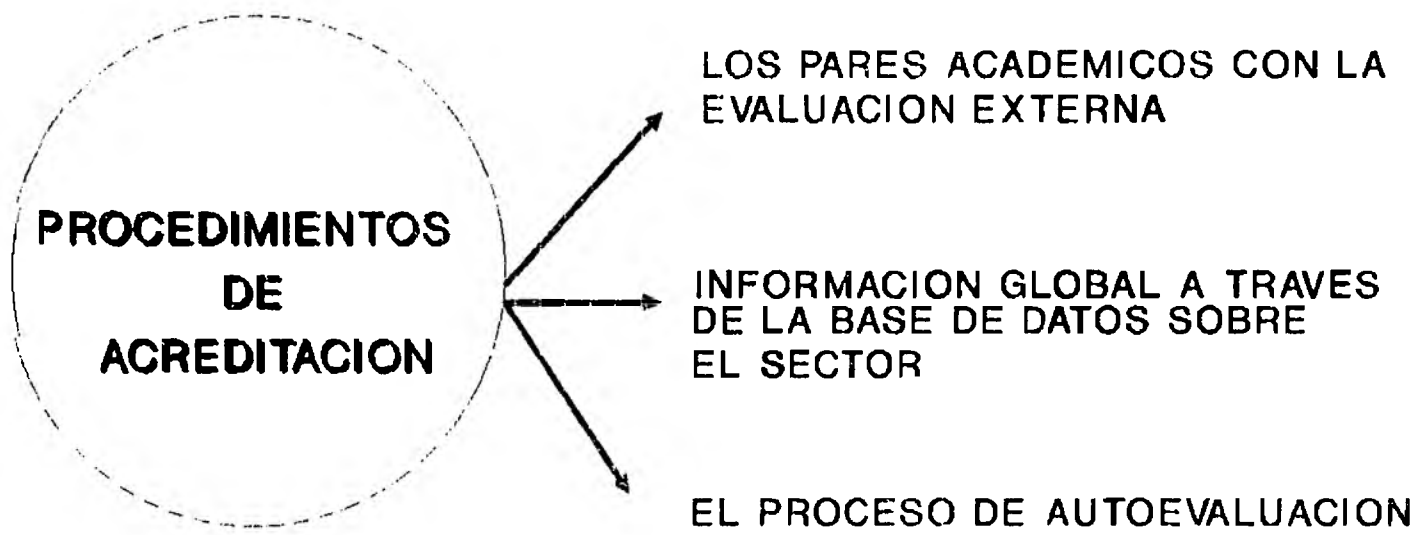
**LA CREACION DE TODO SISTEMA DE ACREDITACION
TOCA INTERES, IDEOLOGIAS Y
POSICIONES TEORICAS**

CUESTIONAMIENTO

Orsed

- QUIEN EVALUA ?
- QUE PROCESOS BASICOS SE DESEA ASUMIR PARA EL OTORGAMIENTO DE LA ACREDITACION ?
- QUE PAPEL JUGARA EL ESTADO, LAS INSTITUCIONES Y LOS PARES ACADEMICOS ?
- CUAL ES EL FOCO DE LOS PROCEDIMIENTOS TECNICOS DE EVALUACION EXTERNA Y DE AUTOEVALUACION.
- COMO ACCEDER A RECURSOS FINANCIEROS QUE HAGAN VIABLE EL PROCESO EN LAS INSTITUCIONES A NIVEL GLOBAL ?
- COMO EVITAR LA POLITIZACION EN LA CONFIGURACION DEL SISTEMA Y EN EL NOMBRAMIENTO DE SUS ORIENTADORES Y DIRECTIVOS (EL CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION PREVISTO POR LA LEY).

19/02/00



Unzco

COMISION DE
SEGUMIENTO Y
EVALUACION
CREADO POR LA
COMISION
NACIONAL DE
REFORMA DE LA
ENSENANZA
SUPERIOR

EVALUACION DEL
LAPES
BRASIL
POSTGRADO

CALIDAD DEL
PROGRAMA AL
CLASIFICARLO
ENTRE A. Y D.

LUGAR QUE
OCUPA EN EL
CONJUNTO DE
LOS QUE SON
SEMEJANTES
EN EL PAIS

PROPOSITO

INTRODUCIR
MEJORAS Y DAR
GARANTIA AL
PUBLICO SOBRE
ESTANDARES DE
CALIDAD.

FOCO
EL PROGRAMA
ACADEMICO

EVALUACION
DE PARES

MEXICO

**PARTE DEL
PROCESO DE
PLANEACION**

1970 - REUNION DE LA ANVIS

**DIAGNOSTICO PRELIMINAR DE LA
EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO**

Urdzoo

- . **CRECIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR.**
- . **LA DISTRIBUCION DE LA POBLACION ESCOLAR.**
- . **BENEFICIOS SOCIALES DERIVADOS DE LA INVERSION DE LA EDUCACION SUPERIOR.**
- . **CONDICIONES PARA EL MEJORAMIENTO DE LA FUNCION DOCENTE.**
- . **LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO.**
- . **LA INVESTIGACION Y SUS EFECTOS SOBRE LA INDEPENDENCIA CIENTIFICA Y TECNOLOGICA.**
- . **DIFUSION Y EXTENSION DE LA CULTURA.**
- . **CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS EGRESADOS.**
- . **LA MIGRACION ESTUDIANTIL.**
- . **LA LEGISLACION EN MATERIA UNIVERSITARIA.**
- . **LA DESERCIÓN**
- . **LOS PROGRAMAS DE SERVICIO SOCIAL**
- . **EL DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADEMICO.**

MEXICO

LA ACREDITACION SE INSCRIBE DENTRO DEL PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA 1.989 - 1.994
LA ACREDITACION ES UN INSTRUMENTO DE MODERNIZACION Y EN ELLO SE INSPIRA LA VOLUNTAD POLITICA DE LAS INSTITUCIONES. LA ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE EDUCACION SUPERIOR A NUIS YA HA PROBADO LAS ESTRUCTURAS E INSTANCIAS DEL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACION.

PROPOSITO

OBTENCION DE MEJORAS Y EL OFRECIMIENTO DE GARANTIAS AL PUBLICO SOBRE LA CALIDAD DEL SERVICIO.

LA AUTOEVALUACION

LA EVALUACION DEL CONJUNTO DE INSTITUCIONES

LA EVALUACION DE PARES ACADEMICOS

OBJETIVO FINAL

PROPICIAR LA INNOVACION INSTITUCIONAL

Croced

ARGENTINA

INSTAURACION DE UN SISTEMA NACIONAL
DE ACREDITACION

ESTRATEGIA
PROCEDIMIENTOS E
INSTRUMENTOS

Orzco

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION MCE

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL CIN

VENEZUELA

1.970 - LEY DE LAS UNIVERSIDADES

Orzco

1.985 - ALGUNAS EXPERIENCIAS DE
AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL

C NU - DAR UN INFORME DE EVALUACION
DEL SISTEMA GLOBAL DE
EDUCACION SUPERIOR

FRANCIA
↑ ↓
ESTADOS UNIDOS

C N E

CONSEJO NACIONAL EVALUACION

DESIGNA 2 MIEMBROS Y 1 DIRECTOR DEL PROYECTO

LA INSTITUCION ENTREGA UN INFORME QUE RECOGE LAS POLITICAS, ACTIVIDADES Y SITUACION FINANCIERA

EL C N E VISITA LA INSTITUCION Y EXPONE EL PROCESO A SEGUIR

EL C N E NOMBRA 10 EXPERTOS PARA EXAMINAR :

- PROGRAMAS
- ENSEÑANZA
- FUNCIONAMIENTO DEL DPTO.
- ACTA U OTROS DOCUMENTOS DEL CONSEJO
- ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

Unesco

INFORME Y SE DISCUTE EN PLENARIA

SE ENVIA AL RECTOR EL INFORME

LOS DOS MIEMBROS DEL C N E ANALIZAN LAS ESTRUCTURAS DEL GOBIERNO Y EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES ASI COMO TAMBIEN, EL PRESUPUESTO

LIAISON COMMITTEE OF RECTORS' CONFERENCES

**QUALITY ASSESSMENT
IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION**

**A REPORT ON METHODS AND MECHANISMS, AND
POLICY RECOMMENDATIONS TO THE EUROPEAN COMMUNITY**

**The report is financially supported by
the Commission of the European Community
(Contract nr. 92-401-ETU-041/BE)**

BRUSSELS, DECEMBER 1992

CONTENTS

Presentation

Recommendations of the Liaison Committee

Report on Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education

1. Introduction	5
1.1. The Increasing Focus on Quality	5
1.2. Quality as a Concept	6
1.3. Focus of the Study	7
2. "Traditional" Methods of Quality Management in European Higher Education	
2.1. The Continental Tradition	10
2.2. The British Tradition	11
3. "New Methods" of Quality Management in European Higher Education	12
3.1. Preliminary Remark : Quality control, Quality Assessment and Quality Management	12
3.2. France : The Comité National d'Evaluation	13
3.3. The Netherlands : Quality Assessment Coordinated by the Umbrella Organisations	14
3.4. The United Kingdom : Two Models	16
3.4.1. Validation and Accreditation by the Council of National Academic Awards	16
3.4.2. Quality Audit by the Academic Audit Unit	17
4. Towards a European Dimension in Higher Education Quality Management ?	19
4.1. Introduction	19
4.2. Common Elements of the "New Methods" of Quality Management in European Higher Education	19
Appendix A : European Community	25
Belgium	27
Flemish Community	27
Flemish Universities	27
Flemish Non-University Higher Education	27
French Community : University and Non-University Higher Education	27
Federal Republic of Germany	28
Universities and Fachhochschulen	28
Denmark	28
Universities	28
Non-University Higher Education : Colleges	29

Spain	
Universities	29
Non-University Higher Education	30
France	30
Universities and Grandes Ecoles	30
Other Non-University Higher Education	30
Greece	30
Ireland	30
Universities	30
Non-University Higher Education	31
Italy	31
Universities	31
Non-University Higher Education	31
Luxembourg	31
The Netherlands	32
Universities	32
Non-University Higher Education	32
Portugal	32
Universities	32
Non-University Higher Education : Polytechnics	32
United Kingdom	32
Universities and former Polytechnics	33
Non-University Higher Education : Colleges	33
Appendix B : European Free Trade Association	35
Austria	37
Universities	37
Non-University Higher Education	37
Finland	37
Universities	37
Non-University Higher Education	37
Iceland	37
Norway	37
Universities and Non-University Higher Education institutions	37
Sweden	38
Högskola	38
Switzerland	38
Universities	38
Non-University Higher Education	39
References	40

PRESENTATION

The Authorities of the European Community and the representative bodies of EC higher education join their efforts in promoting Quality Assessment in higher education, as well as European cooperation therein.

In February 1992, the Liaison Committee established a Working Group on Quality Assessment (Chairman : B. DE SCHUTTER, Former Rector, Vrije Universiteit Brussel, Belgium), whereas F.A. VAN VUGHT and D.F. WESTERHEIJDEN (Center for Higher Education Policy Studies, Twente, the Netherlands) were appointed as leading experts to the Working Group.

A few months later, the Commission (Task Force for Human Resources, Education, Training and Youth) and the Liaison Committee concluded a contract for a study of Quality Assessment Systems in EC Higher Education (a State of the Art, including an analysis of the characteristics of the systems, as well as an indication of potentials for EC pilot-projects.

In the same periode, the EC Commission created its own Working Group on Quality Assessment, which consists mainly of representatives of the EC Ministers of Education.

By October 1992, the leading experts drafted the study-report, with the assistance and support of : the Rectors' Conferences in the European Community; the Standing Conference of Rectors, Presidents and Vice-Chancellors of the European Universities (CRE); the European Association of Institutions on Higher Education (Eurashe); the secretariats of CRE and Liaison Committee; the EC Commission and its Working Group; especially, the Working Group of the Liaison Committee.

The Liaison Committee discussed the report during its November 1992 meeting and decided to transmit it to the EC Authorities, together with its recommendations on the subject.

These recommendations, together with the VAN VUGHT-WESTERHEIJDEN report, are printed below.

**S. CASPERSEN
Chairman Liaison Committee**

QUALITY ASSESSMENT IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION

Recommendations of the Liaison Committee

1. The Liaison Committee invites its Member Conferences to promote quality assessment in university and higher education in the respective Member States and to organize the necessary background information for consultations with and dialogue between the Member Conferences, in close liaison with the national authorities and the Community institutions.
2. A set of minimum elements could be proposed for the various systems of quality management in Europe. These elements, which reflect the common characteristics found among existing systems of quality management in Europe, are the following:
 - the quality management system could be coordinated by a series of independent meta-level agents. These managing agents should have a legal or official function;
the mechanism of self-evaluation seems to be a crucial element in each system of quality management, particularly in order for the system to be acceptable to the academic staff who are responsible for implementing change. Outside actors should also be consulted in the self-evaluation process. General procedures and formats of the self-evaluation procedure and standards should be discussed and designed in collaboration with the meta-level agents;
self-evaluation should be followed by peer review and the procedure of on-site visits is highly recommended; each peer group should also appeal to the expertise of European or international members, representatives of the labour market and students or graduates;
the outcome of the peer review should be reflected in a report. The report should not aim to judge or rank the institutions or programmes that have been visited but rather to stimulate institutional change. As far as publication is concerned, several approaches can be envisaged. Given the different practices that exist in this field, each system should be free to define its way of communicating or disseminating the results of the peer review;
 - the link between quality assessment and funding decisions should be indirect.

What has been described above is a model which can be followed in its entirety or partially.

3. Assistance should be provided, initially on a voluntary basis, to those institutions or countries which are in the process of setting up - or are willing to set up - a system of quality management.

Therefore a limited number of pilot-projects should be created in order to give these institutions and countries the opportunity to gain gradual experience in the field, through assistance (e.g. training) from existing managing agents or experts.

The Liaison Committee and the CRE advocate the setting up of three pilot-projects :

- a. "Quality Assessment of Institutional Management", under the umbrella of CRE, with the involvement of a cross-section of institutions from Member States;
- b. "Quality Assessment of Non-University Teaching", coordinated by EUR-ASHE, bearing on one subject of teaching, and involving one institution in each Member State;
- c. "Quality Assessment of University Teaching", coordinated by the Liaison Committee, bearing on one discipline and involving one university in each Member State.

CRE, Eurashe and the Liaison Committee are prepared to act as meta-level agents, calling upon the expertise of existing agents in Europe as necessary.

The pilot-projects include the setting up of relevant methodological handbooks.

4. As a catalyst, the European Commission is invited to encourage transnational cooperation in quality assessment in the European Community.
5. A network of meta-level agents should be established in order to update the exchange of information on quality management systems and to provide mutual assistance in the selection of international peers.
6. The Liaison Committee is willing, through its Working Group, to assist further the EC Commission in implementing these proposals, and in particular:
 - to report regularly on European developments¹,
 - to "assess the assessments", in particular of the pilot-projects,
 - to conduct further studies on quality assessment in Europe.

¹ CRE, OECD and Liaison Committee plan to organise a joint Seminar on "Methods and techniques in quality assessment" (Paris, 6-8 December 1993).

Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education *Methods and Mechanisms*

F.A. VAN VUGHT
D.F. WESTERHEIJDEN

1. Introduction

1.1 The Increasing Focus on Quality

In many European countries the concept of quality has become one of the central foci of attention in the debates on higher education and higher education policy-making. Especially since the early 1980s quality is a growing concern in many European higher education systems. In the United Kingdom (in 1984) Sir Keith Joseph declared that the principal objectives for higher education should be 'quality' and 'value for money'. In France in the same year the *Comité National d'Évaluation* was set up. In the Netherlands a governmental policy-paper was published (in 1985) called *Higher Education: autonomy and quality*. In several other countries discussions started about the need to set up a quality assessment system.

Several factors can be indicated that can explain the recent increase in attention to quality in higher education. One important factor lies in the general societal concern about the increase of public expenditure in general. Given this concern, questions are being raised about the priority to be given to higher education within the list of other socially desirable activities. The simple fact that the limits of public expenditure have been reached in many countries, and that budget-cuts and retrenchment operations are becoming a familiar litany, leads to questions about the relative quality of the activities that are being financed by public means.

A second factor that may explain the increase in attention to quality is related to the expansion of the Western European higher education systems. The rapid growth of the student-body during the last decades and the accompanying increase in the number of fields of study (especially in the social sciences), departments and even whole new institutions, have intensified the societal discussions about the amount and direction of public expenditure for higher education.

A third factor might be the increased 'openness' in many sectors of present-day societies. Not only improved communication facilities, both nationally and internationally, but also the general concern for 'accountability' in various sectors of society, mean that higher education institutions can no longer be a 'secret garden' in which the academic oligarchy can hide from the rest of society. Higher education institutions are being challenged to explain to society at large *what* they are doing and *how well* they are doing it.

A fourth factor might be the increased international mobility of students, teachers and researchers in Europe, and the internationalisation of the European labour market. These developments lead to a growing need to understand the equivalence of qualifications, standards and credits in the various European higher education systems and thus to more attention being paid to quality assessment systems.

In the *Memorandum on Higher Education in the European Community* (1991) this last factor is clearly recognisable (CEC, 1991, p. 14):

The widening perspectives of higher education institutions in Europe would add a European dimension to the entire question of quality. Quality judgements would tend to influence institutional choices in the establishment of partnerships and participation in networks within European structures and would

also be a factor in the granting of academic recognition and hence in facilitating mobility. These judgements would also come into play among students in exercising their choice of institution and course in a more open and accessible European market for higher education. Employers, too, will need to exercise quality judgements in a single European labour market in which mobility is underpinned by mutual recognition of diplomas for professional purposes.

The factors that can explain the recent increase in attention to quality in higher education indicate that, what have been called the 'extrinsic values' of higher education have become more important in Western Europe since the early 1980s. The extrinsic values of higher education are related to the services higher education institutions provide to society. The extrinsic values can be distinguished from the intrinsic qualities of higher education, which are found in the ideals of the search for truth and the pursuit of knowledge (Van Vught, 1991).

The expansion of the Western European higher education systems and the increased costs of these systems more and more have to be legitimised by clearly definable societal benefits. Higher education institutions are increasingly confronted with the need to show their relevance, quality and accountability to society. At the same time, the further internationalisation of European higher education underlines the importance of the creation of quality assessment systems that can provide relevant information in a comparative, international context.

1.2 Quality as a Concept

While it may be clear that the attention to the extrinsic values of higher education has grown, this does not imply that quality is a perfectly clear concept in this field. To underline this, it may be pointed out that in several recent publications on quality assessment the well-known citation is found from Robert Pirsig's book *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance* (1974):

Quality . . . you know what it is, yet you don't know what it is. But that's self-contradictory. But some things are better than others, that is, they have more quality. But when you try to say what the quality is, apart from the things that have it, it all goes *poof!* There's nothing to talk about. But if you can't say what Quality is, how do you know what it is, or how do you know that it even exists? If no one knows what it is, then for all practical purposes it doesn't exist at all. But for all practical purposes it really *does* exist. What else are the grades based on? Why else would people pay fortunes for some things and throw others in the trash pile? Obviously some things are better than others . . . but what's the "betterness"? . . . So round and round you go, spinning mental wheels and nowhere finding any place to get traction. What the hell is Quality? What is it?

Pirsig's question has been repeated regularly in publications in the field of higher education. According to several authors, quality is a concept which cannot easily be grasped in higher education (Ball, 1985; Williams, 1991). However, it may be pointed out that Pirsig comes close to an essentialist view on quality. Characteristic for the essentialist view on quality is the search for an answer to the question: what is the essence of quality? But from an essentialist point of view quality simply cannot be judged or compared. It should not be surprising that Pirsig's hero went crazy when he thought he had found the essence of quality.

Instead of an essentialist perspective on quality, a *nominalist* point of view could be taken as the point of departure. The nominalist approach implies an instrumentalist interpretation of the concept of quality, leaving aside the disturbing question what quality *really* is (Popper 1957, § 1.10; Popper, 1983, p. 262). Quality, in this sense, could be defined as 'fitness for purpose' (Ball, 1985), a definition which indicates that a notion of a quality of a phenomenon depends upon

the subject's view on the purposes of that phenomenon. This implies that 'there are as many definitions of quality in higher education as there are stakeholders (such as students, teaching staff, scientific communities, government and employers), times the number of purposes, or dimensions, these stakeholders distinguish' (Breanan *et al.* 1992, p. 13). In this paper we will take the nominalist position as a point of departure. But we will add to that the view that from the practice of quality management in higher education some common notions can be derived that may be helpful in discussing the concept of quality in higher education. We will come back to these common notions later on.

However, one point already can be emphasized here. Systems of mass higher education require that the higher education institutions in these systems meet a diversity of student needs and abilities, as well as a variety of demands of society. A crucial dimension of higher education quality therefore is to be found in the very diversity of a higher education system.

With respect to the quality of higher education in the United States, Birnbaum (1989) has made a similar point. Birnbaum makes a distinction between three views on quality: the meritocratic, the social and the individualistic view. The meritocratic view refers to quality based on 'institutional conformity to universalistic professional and scholarly norms and uses the academic profession as a reference group'. The social view considers 'the degree to which the institution satisfies the needs of important collective constituents'. The individualistic view emphasizes 'the contribution that the institution makes to the personal growth of students'. Birnbaum formulates the following conclusion (1989, p. 33):

When one focuses on institutions, there is a tendency to expect them all to give major attention to meritocratic values. However, given the limited resources available, such expectations inevitably require less attention to other aspects of quality, and thereby diminishes the diversity of the system. It may be argued that the American system of higher education would be weakened significantly if any of these three views of quality disappeared or diminished. It is the tension between the views that provides the diversity that protects and strengthens the higher education system.

1.3 Focus of the Study

Countries Involved

This study is the result of a short project, commissioned by the Liaison Committee of the European Rectors' Conferences and sponsored by the European Commission. The objective of the project has been to provide more insight into how quality of higher education is assessed and managed in the various western European countries. More specifically, the desire was expressed that with the expected further integration of the European Community and its expansion with EFTA-countries, a broadly based overview of the mechanisms and procedures for quality management in higher education should be developed, and some indication of a set of common elements of higher education quality management should be given.

For this reason, in the project all twelve member states of the European Community have been selected, as well as the six countries of the European Free Trade Association. With respect to all these countries an effort was made to gather information on the actual, present-day activities regarding higher education quality management. In the *Appendix* to this study a summary is provided of the information obtained.

In principle it would be possible to order the variety of quality management practices in Western Europe using a typology in which a number of relevant concepts are included. An example of such

a typology is shown in table 1. Such a typology would, perhaps, provide detailed insight but would be rather cumbersome to use. Therefore, in this project we have collapsed the various dimensions of the typology into two 'ideal types' of combinations that appear to exist in the Western European practices of quality management. In chapters two and three these 'ideal types' are presented.

Structure of the Report

Following on from the short discussion in the Introduction, the next two chapters (chapters 2 and 3) will address the 'traditional' and the 'new' methods of quality management in higher education. Since the 'traditional' methods exist in almost all countries and since they are well-known, we shall only discuss them briefly here. More attention will be paid to the 'new' methods of quality management which have evolved since the early 1980s in the various Western European higher education systems. In chapter 4 we shall present a synthesis of the findings. In this synthesis the common elements of the 'new' methods will be emphasized.

Limitations in Scope

Within the limits of a concise overview of the state of the art of quality assessment in higher education Western Europe it is not possible to deal with all relevant subjects. We have focused, therefore, on the general systems of quality assessment that have developed or will develop in the future. On this level of information, it is possible to view the experiences in other countries as different possible principles for setting up quality assessment systems in one's own national higher education system. How *exactly* to elaborate such a principle into a working system, fitting into the national political and economic situation, into the national higher education traditions and cultures, and into the national customs of legislation, is a much more complicated matter that cannot be treated in any report of this kind. This is one of the side effects (which can be valued either positively or negatively) of the European richness of national histories and cultures.

By the same token, we shall not go into the matter of how *exactly* quality is assessed or 'measured': what are the precise procedures and which 'performance indicators' —if any— are

table 1 Example of a typology of quality assessment practices

<i>Aim</i>	Improvement oriented	Accountability oriented		
<i>Scope</i>	Teaching	Research	Service to society	Management
<i>Focus</i>	Input	Process	Output	
<i>Method</i>	Objective ('performance indicators')	Subjective ('peer review')		
<i>Timeframe</i>	Ex ante	Ex post		
<i>Principal</i>	Government	Collective of higher education institutions	Individual higher education institution	External actors
<i>Agent</i>	Government or 'independent' government agencies	Collective of higher education institutions	Individual higher education institutions	External actors

used? This too depends, in our view, to a large extent on specific national circumstances. And it must be remarked that national circumstances tend to change: as a result, lists of performance indicators, for example, tend to change too. All we can do here is refer the reader to the existing literature on this subject, among others: CVCP (1985 and 1987), CVCP & UCC (1987 and 1989), Cave *et al.* (1988), Dochy *et al.* (1990) and *idem* (eds.) (1990), Findlay (1990), Kells (ed.) (1990), Johns & Taylor (1990), Sizer (1990), Yorke (1990), Sizer, Spee & Bormans (1992), while the DHE journal, *Higher Education Management*, devoted most of an issue to this topic as recently as 1992, nr. 2: Kells (1992), Spee & Bormans (1992), Sizer (1992), Middaugh & Hollowell (1992), Stolte-Heiskanen (1992), Linke (1992) and Lucier (1992).

2 'Traditional' Methods of Quality Management in European Higher Education

In the literature on higher education, a distinction is usually made between two clusters of traditions of higher education in Europe: the British tradition and the continental tradition (see, e.g., Clark, 1983). Since the mode of control, including quality control, in those traditions is one of the distinguishing differences, we think it useful to apply the same distinction here.

2.1 The Continental Tradition

Of old, higher education has been a state-controlled activity in most continental European countries: both in the German (Humboldtian) and the French (Napoleonic) traditions, this has been the case, and both traditions have acted as models for many other continental European countries. Hence we shall call these, like Clark (1983) did, the *continental traditions*. Of course, large differences exist between the Humboldtian and the Napoleonic traditions, too. An important difference is that in the Humboldtian tradition the *Lehr- und Lernfreiheit* is heavily emphasized, whereas in the Napoleonic tradition state control not only extends over the content of curricula, but also over modes of delivery and student behaviour. Nevertheless, in many respects both continental traditions have had similar influences on the relationships between the state and higher education. In the short characterizations that follow, we shall take the shared continental traditions as a starting point for our discussion.

How did —and does— the continental system of state control over higher education operate in general? Its first, and probably most important, characteristic is that it operates by way of *ex ante* controls. The overarching, implicit goal is to employ higher education in the country effectively for the good of the government and the national economy. This goal follows from the fact that the government is the largest —often sole— funder of higher education. The most important mechanisms of the traditional continental quality control are, concerning the *input* into higher education:

- *institution*: yearly appropriation of the line-item budget;
- *academic staff*: civil servant status for the academic staff with concomitant quality controls (e.g., diploma requirements or competitive examinations) and special state appointment of full professors, staff remuneration is government regulated and equal for all institutions of a certain category of higher education;
- *students*: competition for student places, e.g., through entrance exams.

The *process* of education is under *ex ante* control through:

- procedures of approval of the curriculum of new study programmes or new higher education entities (faculties or whole institutions);
- sometimes detailed prescription of the curriculum and the examinations.

Moreover, *ex post* control on the application of the governmentally endorsed prescriptions regarding the educational process is effected, in some cases, through a government inspectorate.

Finally, the *output* of higher education (graduates) is controlled, in this ideal type picture of the continental higher education traditions through a mixed *ex ante* and *ex post* procedure, viz.:

- *ex ante* drawing up criteria for, and *ex post* application of additional exams for national degrees.

These and other forms of governmental control have assured that the level and quality of higher education in Europe is much more homogeneous than is the case in, for example, the USA—even though the organizational forms of the higher education systems are more heterogeneous. This often takes the form of the assumption that all institutions of a category of higher education are equal as regards their quality; in other words, the existence of a status hierarchy among higher education institutions or their faculties is denied for all governmental purposes.

Such quality control measures are applied in the different European countries to all or some sectors of higher education, depending on historical and political circumstances. Noticeably, some fields of knowledge—or rather, some professions—have been under closer state control, e.g., medicine, law, engineering and teacher training. Again, the number of fields and the degree of state control vary for the different countries.

2.2 The British Tradition

In the British tradition state control was much less developed than in the continental model (see, e.g., Clark, 1983, pp. 125–129). Relatively more power and autonomy was given to the higher education institutions through their charters. The British universities, accordingly, were free to develop their own forms of quality control. The universities traditionally were free to select their own staff, according to their own criteria and on their own conditions (including salary levels), to select their students in the way they wanted (all applying to *input*), to devise their own curriculum (*process*) and to award their own degrees (quality control of *output*). Like in continental Europe, until recently the quality of university education was taken for granted.

Even when government funding grew in importance, the distribution of the funds remained in the hands of the academics, through the Universities' Grants Committee (UGC). In more recent years the UGC was replaced by the University Funding Council (UFC), which was more closely related with the government.

The most important mechanism for the *collective* upkeep of the academic standards of quality of the *output* have been the external examiners. External examiners are experienced academics with a high reputation in an area of knowledge related to the course to be examined, from other higher education institutions. They report on student work, judging whether it is of comparable quality standards as applied elsewhere.

For a limited number of fields, the system of external examiners was—and still is—complemented by professional licensing or accreditation from interest groups in society (a mechanism which also exists on the continent, though in the latter case this is often supported by governmental control). Accreditation was in place for, among others, engineering and accounting. In those fields, undergraduate degree courses gave exemption from certain professional examinations.

Like in many continental countries, teacher training is strictly controlled both regarding numbers of students admitted and the curriculum.

During the 1980s the 'traditional' methods of quality management in European higher education, both in the continental and in the British tradition, have been supplemented by a growing number of 'new' methods. In the next chapter we shall address these newly developed approaches to higher education quality management.

3 'New Methods' of Quality Management in European Higher Education

As can be seen from the appendices to this report, not many countries have a 'non-traditional' system of quality control for higher education in place, although many have plans. Therefore, an exposition of developments in quality control in the countries which do have 'new methods' of operative quality control may have an important function in providing examples (either positive or negative) to decision-makers in other higher education systems. In this chapter, accordingly, we shall concentrate on the higher education systems where 'new methods' of quality control have been developed and put into practice before 1992, i.e., especially: France, the Netherlands and the United Kingdom.

It should be pointed out that in this chapter we shall not explore the differences in the development of the quality management systems of the university and the non-university sectors in detail. Such an exploration would certainly be interesting and lessons can probably be learned from it. However, given the framework of the present study this exploration cannot be undertaken.

Another remark concerns a common aspect of the 'new methods' of quality assessment in the countries mentioned, which is difficult to point out in the mechanisms themselves. This is the general aim of these methods of not only providing a manner of state control (or social accountability), but of being directed especially towards quality *improvement* in higher education. The relative weight of the two goals of improvement and accountability differs in the practices of different countries, but in each case the explicit attention to quality improvement of education even at the highest level is an important new development.

3.1 Preliminary Remark: Quality Control, Quality Assessment and Quality Management

Since the exact meaning of the terms 'quality control', 'quality assessment' and 'quality management' is partly dependent on national traditions, we shall give our definitions of these terms first. Quality control is defined in technical environments as: 'the operational techniques and activities that are used to fulfil the requirements for quality' (ISO 8402). In this report, it is also used to denote the way of operation concerning quality in higher education in the state control strategy (Van Vught (ed.) 1989), as characterized in chapter 2. Such 'traditional' quality control does not show an explicit emphasis on quality improvement, as the 'new methods' do, but is explicitly concerned with appliance to existing (bureaucratic) standards.

Quality *management* is defined as: 'that aspect of the overall management function that determines and implements the quality policy [intentions and direction of the organization]'. Quality *assurance* is: 'all those planned and systematic actions necessary to provide *adequate confidence* . . .'. This usage is in accordance with ISO 8402 (emphasis added). Quality *assessment* is not defined there, but 'quality audit' is. Parallel to 'quality audit', the term 'quality assessment' (which is more common in the field of higher education) will be taken to mean: a systematic examination to determine whether quality activities comply with planned arrangements and whether the

'product' (the educational process) is implemented effectively and is suitable for achieving objectives.

It should be noted, however, that not too much importance should be paid to definitions: in several circumstances it even may be possible to use especially 'quality control' and 'quality management' as synonyms.

3.2 France: The Comité National d'Évaluation

The President of the French Republic and an act of parliament brought into being the *Comité National d'Évaluation (CNE)* in 1985 as a result of the so-called *Loi Savary*. It was, accordingly, set up in a spirit of concern about the dysfunctions of the traditional, centralized, system of quality control: lack of actual autonomy, uniformity, rigidity, bureaucracy, etc. (Staropoli, 1991, p. 45). Given its position in terms of constitutional law, the CNE is a government agency, but it only reports to the president, so it is independent of the prime-minister, the minister of education and other executive agencies. The CNE is the first of a new type of administrative authority. Its position is, for the same reason, also independent of the higher education institutions it assesses. This intermediate position between the state and the higher education institutions has the advantage that the CNE can work independently, hence 'objectively'. The disadvantage of such a position is that the committee lacks assured support; in particular, in some circumstances such a position may lead to difficulties in convincing higher education institutions to cooperate in assessments.

The seventeen members of the CNE are appointed for four years by the President of the Republic (Cazenave, 1990). Eleven members represent the academic community, shortlisted through university and research umbrella organizations. The other six members represent high government agencies: the *Conseil Économique et Social* (the council of government, employers and trade unions), the *Conseil d'État* (the constitutional court) and the *Cour des Comptes* (the government accounting office).

The CNE quality assessment procedure consists of two parts, institution-wide evaluations and 'horizontal', disciplinary reviews. The evaluations are not specific down to the individual level, nor do they assess courses: these two levels are covered by the traditional mechanisms. Where necessary and possible, the CNE makes use of existing evaluations and control reports of other agencies that do examine these and other aspects (e.g., CNRS research laboratories). The tasks of the CNE are not only concerned with quality control (investigating whether higher education institutions produce sufficient quality), but also with judging, quite generally, the results of the contracts established between higher education institutions and the Ministry of Education.* Evaluation results are not used directly for making reallocations of funds, though through the contract negotiations and the annual budget negotiations, a firm link with decision-making is established.

The CNE makes institution-wide evaluations of education, research and management, the argument being that research and teaching are interdependent primary activities of higher education institutions. Also, other aspects of the higher education institution as an environment for teaching and research are examined. Evaluations are undertaken after an invitation by the higher education institution; it is a voluntary procedure, though the CNE has the right to undertake the evaluations

* The four-year contracts between the higher education institutions and the Ministry of Education cover, in principle, all activities carried out by the institutions: education, research, etc. The contracts are concerted development programmes, allowing the institutions to emphasize certain objectives in their development more than others.

it wants. The CNÉ 'tours' all institutions every eight years approximately, which means that the first round has been completed at the moment of writing this report (1992). Each audit results in a report on the institution, making recommendations to the persons responsible for institutional management. These reports are public. They are sent, among others, to the ministers responsible for the higher education institutions visited, so as to assure the reports' roles in the negotiations mentioned above. The whole procedure, from invitation to report, takes about one year (see also Neave 1991).

The second part of the CNÉ procedure consists, first, of self-evaluation reports provided by the institution to be visited. These reports are confidential (and include names of individuals). Second, the CNÉ, the institution involved and government offices collect statistical data (not necessarily performance indicators). With those two sources and its own visit to the location, an external peer committee makes qualitative judgements, resulting in a public report. The committees consist of circa 15–20 persons, of which most are academics, but about 10% come from industry, and $\pm 5\%$ are foreigners. These committees work 'horizontally', reviewing all courses in a broad disciplinary area.

Every year, the CNÉ presents a summary report to the President. In the reports the CNÉ gives an overview of its institution-wide evaluations. However, no explicit rankings are made of the institutions audited. The character of the reports is sometimes judged to be descriptive rather than analytical (Guin, 1990).

3.3 The Netherlands:

Quality Assessment Coordinated by the Umbrella Organisations

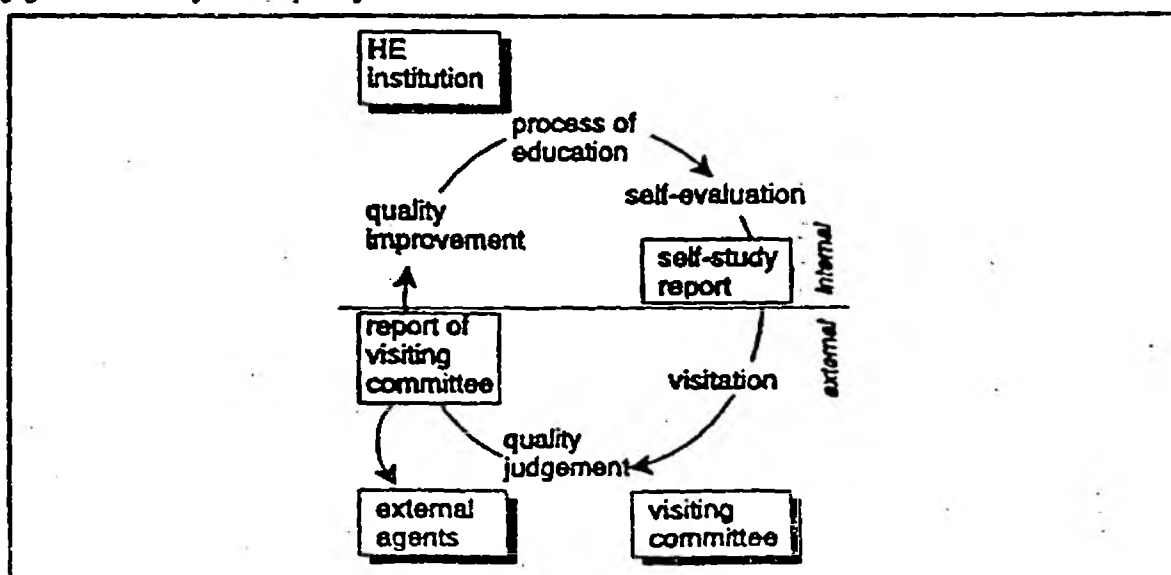
Following the publication of the policy paper entitled *Higher Education: Autonomy and Quality* (1985), the relationships between the ministry of education and science and the higher education institutions in the Netherlands were restructured. In exchange for a greater degree of financial and managerial autonomy, the higher education institutions would prove to society (in fact: to the government) that they delivered quality education. (A quality assessment system for research had already been operational since the beginning of the 1980s.) Originally, the government intended this evaluation to be executed by the, partly newly-established, Inspectorate for Higher Education (IHO). In subsequent discussions the umbrella organizations of the higher education institutions, the Association of Co-operating Universities in the Netherlands (VSNU) for the universities and the HBO Council for non-university higher education institutions, took that responsibility on themselves. The IHO was bypassed through that compromise and was largely left with the task of 'meta-evaluation': evaluation of the evaluation. A pilot project was held by the VSNU in 1988. As a consequence of the evaluation of the pilot project (VSNU, 1988) some adjustments were made and the quality assessment procedure became operational in 1989. In 1990 the HBO Council started a procedure in the non-university sector that, although not completely similar to the VSNU approach, is based on the same basic principles. For reasons of brevity we shall concentrate here on the VSNU system.* This system is 'owned' (and funded) by the universities collectively. This has led to a change in emphasis as regards the aims of quality assessment: from a predominant emphasis on accountability a shift has taken place to a primary emphasis on quality improvement. In other words, in practice, goals requiring formative quality judgements have come to the fore more than the goals requiring summative quality judgements.

* For more information on the non-university sector see the Appendix.

The procedure is summarized in figure 1. The focal point of the VSNU quality assessment procedure is the visiting committee that reviews all study programmes in a given area of knowledge in the country (until now a maximum of nine study programmes in the thirteen universities). In preparation for the visiting committee, each participating study programme is required to write a self-evaluation. As the aims of the self-evaluation are not only the preparation of the faculty for the visiting committee, but also to stimulate internal quality management (Vroeijenstijn & Acherman 1990, p. 88), the content of the self-evaluation is not fixed completely: the faculties and departments to be evaluated can stress points which are important to them. However, for reasons of comparability, a fixed format is given by the VSNU checklist (VSNU, 1990). The checklist consists of a large number of subjects that should be addressed in the self-evaluation; it is not a list of performance indicators, neither quantitative nor qualitative, though some data might be interpreted in that way (e.g., student completion rates). The self-studies of all participating study programmes are collected by the visiting committee before it starts on its 'tour' of the country.

The visiting committees consist of about seven members, including at least one foreign expert of the field (with knowledge of the Dutch language and the Dutch higher education situation) and one educational expert. The other members are preferably chosen from other parts of Dutch higher education than the participating programmes and from the professional field; an even distribution over the several sub-specialisms is aimed for. In practice, special care is taken to appoint an independent chair. Experimentally, in one visiting committee a student representative has been appointed in 1991-1992. The members of the committee are proposed by the collective of representatives of the participating faculties and nominated by the board of the VSNU. The committee visits each study programme for two or two and a half days. During this period the committee speaks with representatives of all interest groups in the faculty, including students. To enable non-selected voices to be heard, an 'open hour' is part of the procedure. Subjects for the talks are taken from the self-evaluation, from the committee's prior visits and other (usually considerable) knowledge of the field and the faculty, and whatever else comes up during the visit. At the end of the visit, the chair gives an oral, temporary judgement about the quality of the study programme. Based on the written version of this judgement and the (factual) comments of the study

figure 1 The cycle of quality assessment in Dutch universities



programmes, the visiting committee then writes its final report. The report usually contains a general part, stating problems, outlooks, expectations and recommendations pertaining to all of the field, and chapters about the individual study programmes.

The recommendations in the visiting committee report supposedly lead to improvements in the study programmes, together with the measures taken based on the self-evaluations in anticipation of the visiting committee. The initial results of research into the institutional follow-up indicate that this does indeed happen to a certain extent, though not in clear, linear fashion. Nor have the measures taken up to now been very drastic (Westerheijden, Weusthof & Frederiks 1992). As shown in the figure, the visiting committee report is also read by external agents. For example, the IHO writes a yearly report about the visiting committees, its 'meta-evaluation' report. Attention in the newspapers is also usual.

As a result of the agreements of 1986, the Ministry of Education and Science has not taken any action on the basis of the visiting committees' judgements. It was thought that the introduction of the system should not be hampered by direct consequences for decision-making and funding. Direct links to funding and other aspects of government decision-making would lead only too easily to strategic behaviour on the part of the higher education institutions, which would undermine the quality assessment system completely. A way has been found, however, to escape from what may be called (Westerheijden, 1990, p. 206) the *dilemma of quality assessment*:

Without the expectation of real consequences, the incentives to organize quality assessment are lacking; with the expectation of real consequences, quality assessment will turn into a power game.

The Ministry of Education and Science has found its way out, as said before, by abstaining from direct intervention, but simultaneously making it known that it *may* take action in the medium or long term.

3.4 The United Kingdom: Two Models

In the United Kingdom, two models of quality management have been developed since the enlargement of government influence over higher education in the 1960s. The first model applies to the sector of non-university higher education, the polytechnics and colleges. Much later, quality control was extended to university higher education too. We shall characterize these models in their chronological order. It should be noted that due to the changes in the higher education system as a result of the 1991 white paper *Higher Education: A New Framework*, formalized in the *Further and Higher Education Act* of 1992, new arrangements are beginning to take shape at the moment of writing this report.

3.4.1 Validation and Accreditation by the Council of National Academic Awards

Since the first half of the 1960s non-university higher education in the UK was under the aegis of the CNA, the Council of National Academic Awards (Brennan 1990). Like in other countries, quality in this higher education sector was also controlled by Her Majesty's Inspectorate (HMI), which continued to exist, with its own responsibilities and methods, alongside the new CNA. HMI judgements fed into, among others, funding decisions by the *Polytechnics and Colleges Funding Council* (PCFC). The main characterizing element of HMI procedures was classroom observation.

The CNA, a government-initiated body, was independent: it obtained its own royal charter in 1964. It was a degree-awarding body, giving out degrees of a professedly equal level to those of universities (bachelor's degree). The CNA validated proposed courses in colleges and polytechnics

ex ante and reviewed them quinquennially. For a long time the committees consisted of peers, i.e., academics working in the same area of knowledge but in other higher education institutions (colleges, polytechnics and universities), plus, if applicable, representatives of the relevant profession or industry. These committees based their visit on detailed written information regarding the structure and content of the course, ways and methods of teaching and student assessment, and available resources (research and teaching qualifications of the staff members who were expected to become involved, physical equipment, etc.). In the frequent cases of disapproval by the committee a new round, based on an amended proposal, would start. The periodic reviews were similar, though as a rule less uncertain as regards the committee's approval. Moreover, the CNAA had to approve the appointment of external examiners for the public sector institutions.

The peer review of courses was complemented by a, usually quinquennial, review of the institution's own operational (i.e., not just existing on paper) mechanisms to assure the level of its courses. Later, since 1988, the CNAA accredited a number of polytechnics to validate their own courses (undergraduate and postgraduate degree level) through this procedure of monitoring the institutional quality management procedures. These procedures include annual internal monitoring systems and public performance indicators.

Based on this tradition of government-independent quality assessment, the CNAA and the funding organization of the public sector higher education institutions, the *Polytechnics and Colleges Funding Council* (PCFC), tried to liberalize the evaluation culture developing in the 1980s, which was becoming more and more 'continental' in its government-centred approach, by taking account of the institution's goals and aims (Kogan, 1991).

With the end of the binary line in 1992, the CNAA will cease to exist at the beginning of 1993. Its activities ended more or less with the academic year 1991–1992.

3.4.2 Quality Audit by the Academic Audit Unit

The turning points in quality management for British universities were two reports in the mid-1980s: the Reynolds report to the Universities' Grants Committee (UGC) and the Jarratt report to the *Committee of Vice Chancellors and Principals* (CVCP). In the Reynolds report criteria were laid down for internal quality management systems which all universities would be required to introduce in the following years. The Jarratt report was the focal point for the discussion of performance indicators and their role in quality-based funding.

The Academic Audit Unit (AAU) was introduced in 1990–1991 by the umbrella organization of the universities, the *Committee of Vice Chancellors and Principals* (CVCP), reputedly to counter the threat of Her Majesty's Inspectorate (HMI) to extend its control to the universities as well (Kogan, 1991; Young, 1990). Before, as explained in the section on the UK tradition in chapter 3, each university individually took care of its quality control. The external, comparative aspect in this system consisted of the external examiners. Views on the effectiveness of these external examiners in terms of quality assessment differ. However, this approach was judged to be an insufficient mechanism for providing accountability towards society in general and to the government in particular. The AAU had to fill this gap.

The background of the AAU's methods are threefold: CNAA procedures, financial audits and total quality management. The CNAA has been discussed in the previous section. Financial, external audits provide a check for the outside world that the organization's bookkeeping systems are in order and look at some examples to see how they operate. Likewise, the AAU *quality audits* checks whether the university's quality management systems are sufficient and, through 'tracing' some examples, how they really operate. The AAU activities are, therefore, a form of 'meta-evaluation': it does not evaluate the quality of higher education, but the quality of the institution's evaluation methods. From the total quality management (TQM) movement the AAU borrows among others the

ideas of the crucial role of customer (students and employers) satisfaction, staff training and development for quality, and the idea that the quality of higher education is dependent on the totality of an institution's activities.

The core of the AAU quality assessment procedure consists of an on-site visit by an *audit team*. The teams consist of academics, as a rule two or three persons. The choice of institutions to visit results from 'negotiated invitation'. In preparation for its (usually three day) visit the audit team receives written information from the university on the quality assessment systems it has, plus —if requested— a small number of examples of the application of these systems. The AAU has a checklist based on good practice against which to assess an institution's quality assessment mechanisms. The checklist includes topics like: curriculum data (organization and planning processes), teaching methods, staff quality data, reports or opinions from external examiners and from students, etc. From this documentation together with the information gathered during the on-site visit the audit team drafts a short report for the university as a whole and, if necessary, confidential reports on 'sensitive issues' to the Vice-Chancellor. Following the institution's comments on this draft a final version is written of the official report. The AAU does not itself publish the report, but the university is encouraged to do so.

The recent French, Dutch and British innovations in the approaches of quality management in higher education provide an interesting list of items that might be of interest for a discussion —and possibly for a design— of a 'new' *European* approach to higher education quality management. In chapter 4 some elements of such a European dimension will be presented.

4 Towards a European Dimension in Higher Education Quality Management?

4.1 Introduction

In this study it has become clear that in many West-European countries new procedures and mechanisms for quality management are being developed (see appendices). In many countries discussions about these new approaches are still ongoing. In some countries 'new' quality management systems appear to be in operation. The first experiences with these systems have been presented in chapter 3 of this study. In this chapter we shall concentrate on a general comparative exploration of the quality management systems in operation in Western Europe. We shall especially present an inventory of the common elements of these systems.

Overlooking the experiences with the new quality management system in several Western-European countries, it can be argued that in these systems a number of similar elements are to be found. The various national quality management systems that have either recently been introduced or are still in a process of development of course all have their own specific characteristics. It may be expected that these national idiosyncrasies will continue to exist in the future. But the systems that are already in operation also show some similar elements, which offer us an opportunity to present an overview of the common elements in the systems of quality management in Western Europe. The common elements to a large extent are deduced from the similarities in the quality management systems of especially France, the Netherlands and the United Kingdom. It is in these countries that the 'new' methods and procedures of quality management so far have been implemented most widely. It is from the experiences in these countries that we can learn about the positive and negative effects of the new quality management systems.

4.2 Common Elements of the 'New Methods' of Quality Management in European Higher Education

In terms of the dimensions distinguished in chapter 1, we should emphasize beforehand that the common elements to be presented here, are certainly not encompassing all aspects of quality management in higher education. Most importantly, the scope of the presentation is on teaching, not on research or institutional management. The focus is on the process. And the aims behind the elements are both institutional quality improvement and accountability towards society. This does not imply other aspects are unimportant in our opinion. What it does imply is that we regard the elements presented here to have priority, also in the light of the experience building up in the European countries at present.

The experiences with quality management in especially the United Kingdom, the Netherlands and France seem to lead towards a set of common elements of quality management. Recent approaches used by the CMAA and the CVCP's Academic Audit Unit, in the United Kingdom, by the Association of Universities in the Netherlands and by the French *Comité National d'Évaluation* appear to be rather similar. What then are these common elements?

A first element has to do with the managing agent (or agents) of the quality management system. Such an agent should be independent and have the responsibility to manage the system at a *meta-level*. The meta-level agent should be the coordinator of the quality management system, acting independently from government and not having the task to impose upon the institutions an approach that the government deems to be necessary. The meta-level agent should preferably have some legal basis. Its coordinating task should imply (after consultation with the institutions) the formulation of procedures and formats that can be used by the institutions. In these procedures and formats consistent statistical information can be indicated as highly relevant. The experiences in the various countries in Western Europe show that exactly this meta-level role is of great importance to obtain acceptance of the system. The Academic Audit Unit (AAU) in the United Kingdom neither inspects courses nor programmes, nor does it validate courses. The AAU only monitors and comments on the mechanisms by which the institutions themselves assure the quality of the programmes they offer (CVCP, 1991). Similarly, in the procedures used by the Council for National Academic Awards (CNAA) since 1985, the institutions were encouraged to undertake their own quality review processes. While the CNAA kept its responsibility for the final approval of the courses leading to its awards, the quality management mechanism first of all had to do with the institution's capacity to identify its strengths and weaknesses and to improve its quality. The Association of Co-operating Universities in the Netherlands (VSNU) follows a similar strategy. In the quality management system in the Netherlands the emphasis is put on the institution's self-evaluation and the visit by peers. The Association itself only operates as the coordinator of the system.

A second common element in the 'new' quality management systems is the mechanism of *self-evaluation* (or: self-study, self-assessment). It is often argued in the higher education literature that, in order for academics to accept and implement changes, they must trust and 'own' the process in which problems are defined and solutions are designed. This is certainly also the case in quality management. Only if the academics accept quality management as their own activity, will the system be successful. Self-evaluation is a crucial mechanism for academics to accept a quality management system. Moreover, in a self-evaluation process (or in any set of activities in a higher education institution with a focus on internal quality assessment) consulting processes with outside actors (employers, alumni) is of great importance. Also, it may be pointed out that the self-evaluation activities should be guided by the general procedures and formats that were discussed with the meta-level agent. The evaluation of the first pilot year of the experiences in the Netherlands with the new management system (in which self-evaluation plays a crucial role) confirms this insight. The faculties (departments) that undertook a self-evaluation indicate that they felt their self-studies to be relevant and useful. They especially indicated that the self-studies appear to be important incentives for adapting existing programmes and routines (Vroeijenstijn & Acherman, 1990). Although less elaborated, also in the French and the British system the idea of self-evaluation seems to be important. The *Comité National d'Évaluation* has indicated that it assumes that information on and from a higher education institution is available when an evaluation is carried out. The Academic Audit Unit advises the institutions to produce several 'briefing documents', the purpose of which is to ensure that the auditing team forms a clear view of the quality assurance systems in operation.

A third common element in the 'new' quality management systems certainly appears to be the mechanism of *peer review* and especially one or more *sine visits* by external experts. It is crucial that these external experts should be accepted by the institution to be visited as unbiased specialists in the field. They can come from many constituencies (including employers' organisations, industry and professional bodies) and depending on the nature of the visit (review of a specific study programme or management audit at the institutional level) they will need to have specific backgrounds (academic expertise, managerial experience, etc.). The external visitors should visit

the institution (or faculty/department) for a period of a few days, during which they can discuss the self-evaluation report and the plans for future innovations with the faculty. The visitors could also take the opportunity to interview staff, students, administrators and (if possible) alumni. This element appears to be used successfully in several Western-European quality management systems. In the UK the CNAA always emphasized the visit by a committee of peers. The Academic Audit Unit sees the visit as an intense and concentrated activity (Williams, 1991, pp. 7,8):

During three days the audit team will talk to probably more than a hundred people in some twenty or so sessions, ranging from the Vice-Chancellor to first-year students. Each session will have a different purpose, but all will be informed by the team's need not only to satisfy itself that it understands what is supposed to happen, and the extent to which it actually does so, but also the extent to which the mechanisms and structures in place are adequate and appropriate to meet the quality assurance needs of the institution in terms of its own stated aims and objectives

In France the *Comité National d'Évaluation* organises at least two visits to each university being reviewed. In the Netherlands a team of external experts visits each programme site of a specific discipline. By doing so the peer review process takes the form of a comparative analysis, although the purpose certainly does not include ranking the individual programme sites. The idea behind the comparative analysis is to help the external visitors to get a good impression of the state of the art in the discipline. A crucial aspect to be emphasized in a quality management system with a European dimension is the inclusion in the review committees of international experts. They in particular can pay attention to the European aspects of programmes and institutions.

A fourth element in the 'new methods' of quality management in European higher education concerns the *reporting* of the results of and experience with these methods. Regarding this element it may first of all be pointed out that some form of reporting the conclusions of the peer review team is very useful. However, such a report should not have the function of judging or ranking the institutions or programmes that have been visited. It rather should have as its main objective to help the institutions and study programmes to improve their levels of quality. A crucial phase in the reporting process therefore concerns providing the opportunity to the institutions and units that have been visited to comment on a draft version of the report and to formulate counter-arguments if necessary. Also, in the final version of the report higher education institutions should be able to indicate possible disagreements with the peer review team. Reporting the results of the quality assessment processes is an important mechanism in the process of providing accountability to external constituencies. However, there appear to be various ways of offering such a report and each has its specific advantages and disadvantages. One way is to publish the complete report and, by so doing, offer it to all those who might be interested. The advantage of such an approach is that each constituency can immediately and clearly find out what the outcomes of an assessment have been and how these outcomes relate to their norms and criteria. A disadvantage of this approach is that it may severely limit the commitment of those who are visited to engage in open discussions with the peer review team, simply because they fear the effects of their frankness when the results of the review are published. A second way to report on the results of the peer review is to offer the detailed report only to the institutions visited and to guarantee confidentiality. To the external constituencies (and to society at large) a general summary of the report can be presented, which may be used as a mechanism for providing accountability. The advantage of this approach is that the commitment of those who are visited will be high. The disadvantage is that some external constituencies might not be satisfied with only a summary of the report, out of fear that information is being withheld from them.

Regarding this element of quality management, the approaches in the various countries differ. In the Netherlands, although in the pilot phase the reports of the external visitors were kept

confidential, since the system has been fully implemented the final overall reports have been made public. The argument for doing so is the accountability objective. The negative effects, which are already becoming visible, are that the reports become rather general and that academics who have been visited pay less attention to the outcomes of the visits (Westerheijden, Weusthof & Frederiks 1992). The French CNE also publishes its reports on the institutions. The institutional self-evaluations are kept confidential, while the report by the external experts is public. In the procedures of the British Academic Audit Unit the audit report is intended to provide an accurate account of an institution's quality assurance mechanisms. The report thereby draws attention to good and bad practice. The report is first of all written for the institution and the Academic Audit Unit itself does not publish the reports. It is for the institution to decide what publicity to give to its reports, although it is assumed that the report 'finds its way into the public domain accompanied by a commentary prepared by the university' (Williams 1991, p. 10).

A final common element of the 'new' approaches to quality management concerns the possible relationship between the outcomes of a quality review system and the (governmental) decisions about the funding of higher education activities. Based on the experience of quality management in Western-Europe so far, we can argue that a *direct, rigid* relationship between quality review reports and funding decisions should not be established. By a direct, rigid relationship we mean that the quality judgements are the only input into the funding process, which, moreover, is a simple, e.g. linear, function of the quality judgement: 'good' education means x extra money, and 'bad' education means x money less. Such an 'automatic' direct relationship will probably harm the operation of a quality management system. All the more so as funding decisions presently tend to be cut backs (negative sanctions) rather than incentives (positive sanctions). In such a rigid relationship academics and institutions will distrust the external review teams and they will produce self-evaluation studies in compliance with perceived criteria but with little real interest. Relating a system of rigid and direct rewards and sanctions to the delicate mechanisms of quality management may have a very negative effect on the operation of the system (Westerheijden, 1990).

In France, the *Comité National d'Évaluation* has understood these dangers. The evaluations performed by the Committee do not have a direct impact on state subventions to the institutions. The new plans with respect to quality management in the United Kingdom summarized in the appendix do imply creating a direct relationship between quality management and funding. The danger of this is that it may lead to a compliance culture, the only aim of which will be to appear to meet the criteria that will be formulated by the new 'assessment units', irrespective of whether those criteria are appropriate in the context of specific institutions or not.

The above does *not* imply that an *indirect*, non-automatic relationship between quality management and funding decisions should also be rejected. On the contrary, as for instance the new approaches in France show, such an indirect relationship, where quality judgements are one—but not the only one—of the inputs into the policy processes leading to funding decisions, could very well be part of the set of common elements presented here.

An indirect relationship would imply that the various national governments (which, in Western-European higher education, are the central funding organisations) will only provide the necessary financial means to higher education institutions if these institutions (and the various units within these institutions) can show that they have submitted themselves to at least one external judgement which is an accepted part of the general quality management system. Only if higher education institutions can show that they have offered their educational programmes for external review, should these institutions be eligible for governmental funding. Whether the funds provided by government are used to reward programmes that have been judged to be of good quality or to help programmes that received a negative qualification by an external review team, should be the

decision of the higher education institution itself. It should be left to the discretion of the higher education institutions how they react to the outcomes of the quality management system. The decision to fund or not to fund an institution (or certain programmes within an institution) should, in this approach, only depend upon the willingness to submit the institutional activities to outside review.

The common elements presented in this section (touching upon the meta-level role of managing agent(s), upon self-evaluation, upon peer review and site visits, upon the degree of confidentiality of reporting, and upon the relationship between quality review outcomes and funding) together form the core of what could be distilled from the 'new methods' of quality management in European higher education. As has been stated above, several options are possible on each of these core elements. These are the elements that should be explored further when the experiences with and effects of higher education quality management are being discussed on a European scale. It may also be in these elements that the European dimension of higher education quality management can be found.

Belgium

In Belgium many responsibilities regarding higher education have been decentralised to the lower levels of government since the Belgian state reform of 1988. Therefore, in this section the Flemish and the French communities will be described separately.

Flemish Community

Flemish Universities

Quality assessment has been an issue in Flemish higher education since about 1985. Following several initiatives, and the involvement of Flemish academics in Dutch visiting committees, in 1990 the Flemish universities started to participate in the Dutch quality assessment procedure of university education organized by the VSNU (see the section on the Netherlands, page 32). The decision to cooperate with the VSNU is based on a conscious process of preparation both at the level of courses and at the level of institutional management. Also, the fact that many Flemish experts contributed to the VSNU visiting committees (as Dutch speaking, international peers) has had some influence on the decision to cooperate. In Flanders, the Flemish Inter-University Council (VLIR) and the VSNU together coordinate the process.

The same emphasis on the goal of institutional quality improvement, more than only accountability towards the government or society, applies in both cases. The participation started with the visiting committee for Geological Sciences, and has been formalized in an agreement between the Flemish Inter-University Council (VLIR) and the VSNU, concluded in 1992. According to this 'general agreement', which will become operative during 1993-1994, *joint reviews* (visiting Flemish and Dutch universities equally) are possible, as well as *separate reviews* (organized for the Flemish universities only). All reviews will apply the VSNU protocol. The reports drawn up by the visiting committee are intended in the first place for the participating institutions, but are published too. In the next round the disciplines of Pharmacy, Dentistry and Chemistry will be addressed.

In the Netherlands, the VSNU quality assessment covers only the first degree programmes; in Flanders, higher degree courses should be included too.

A decree of 1991 obliges Flemish universities to assess their work regularly. Also, according to this decree, the Flemish Executive is empowered to nominate its own visiting committees, the results of which may have financial consequences for the study programmes. However, unless the government publishes an order to implement the relevant articles of the enactment, no change will occur in the present situation.

Flemish Non-University higher education

Short and long types of non-university higher education exist in Flanders. Both types are developing a quality assessment system. For the longer type this will involve peer reviews by external experts. In the short type courses the government's inspectorate will make the assessments.

French community: University and non-university higher education

The French community has no general quality assessment system in higher education (see also Neave 1991), though the issue is presently being discussed. Universities should produce a report on research activities every five years, but this is not always done, nor is any action taken following on from these data. There are some individual institutions that have taken initiatives to develop and implement assessment procedures but there is as yet no general system established in the French community.

Federal Republic of Germany

Universities and Fachhochschulen

There is no quality assessment system in German higher education as defined in this report. Discussions about quality assessment, which are ongoing since approximately 1990, started from the point of view of the problems of high drop-out rates and long time taken to completion of studies in higher education (Westerbeijden & Maassen, 1991; Goedegebuure *et al.*, 1992).⁷ Notwithstanding earlier initiatives by coordinating bodies of made up governmental and higher education actors (e.g., BLK, 1988; KMK, 1988; Wissenschaftsrat, 1988), the real thrust to the discussion came only when, at the end of 1989, the weekly magazine *Der Spiegel* published a ranking of universities according to study conditions, including duration of study. From the same point of view, action programmes have also been set up in many *Bundesländer* and in individual higher education institutions. Quality of education is the topic of those measures; its assessment —if included at all— is only one of several measures in those action programmes. Most other measures relate to the structure of curricula and examinations. The problems, and partly also the programmes in answer to the problems, apply equally to universities and non-university higher education institutions (*Fachhochschulen*).

Since 1990 many initiatives, taken by many different stakeholders, have sprung up. Partly owing to the complex federal, decentralized structure of the higher education system in Germany, an overview of all initiatives, let alone coordination of these initiatives, is not easily acquired (see: HIS, 1992; Richter, 1992).

What is remarkable about some of the German quality assessment measures is the important role of students, in imitation of the *Spiegel* procedure. Quality assessment is interpreted in action programmes in North-Rhine-Westfalia, Baden-Württemberg and Hamburg as —exclusively— assessment of lectures, seminars, etc., of teaching staff by the students that take part in them.⁸

Denmark

Universities

The policy issues in Danish higher education derive principally from the problem of accommodating the large numbers of secondary school leavers wishing to enter higher education, like in Germany. Also like in Germany, this leads to a growing student-staff ratio,⁹ with —in public opinion— the threat of dropping standards of quality. Traditionally, there is a system of external examiners in Denmark, and there is *ex post* state control in the form of regular visits to major fields of knowledge and an evaluation of new study programmes after five years experience (Chairmanship of the National Advisory Boards on Higher Education, 1992).

Quality management was and is a university responsibility, but the government has decided to start a quality assessment initiative with the establishment of the Centre for Quality assurance and Evaluation of Higher Education (*Evalueringsseneret*) in June 1992, in connection with a four year plan for higher education. In this plan, regular external assessment is one of the key issues and the *Evalueringsseneret* is the agent responsible for it. The Chairmanship of the National Advisory Boards on Higher Education has been working on setting up this Centre (publication in 1992). Moreover, experimental disciplinary evaluations have taken place (chemistry —an experiment with the 'Dutch model'— 1989, and business economics and accounting, 1990), or are taking place in 1992 (humanities, geology) under the aegis of the same

⁷ The most important reasons why German students study for so long are: 1. living conditions for students (off campus); 2. badly organized curricula; 3. insufficient equipment, facilities, high student-staff ratios, etc.; 4. academic culture (research oriented instead of teaching oriented) (BLK, 1988 cited from Richter, 1992).

⁸ Namely, in North-Rhine-Westfalia in the programme 'Qualität der Lehre', and, e.g., in law study programmes in Baden-Württemberg. See: HIS, 1992; Ministerium für Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen, 1991; Richter, 1992.

⁹ Unlike in Germany, the higher education institutions can (or have to) reject a substantial number of applicants, making the student-staff ratio perhaps less of a problem than in Germany, but creating its own problems of rejected applicants (see: Goedegebuure *et al.*, 1992).

Chairmanship of the National Advisory Boards on Higher Education. Also, a number of small-scale evaluations (of one or a few closely-related study programmes) have been implemented. Besides, it was decided that the already existing system of external examiners will be upgraded and elaborated.

The 'new' quality assessment system has been set up making use of the experiences in other countries, especially the Netherlands, and also those in Great Britain. The system comprises all sectors of higher education, i.e., the university and the non-university sectors. The coordinator of the quality assessment system is the Evaluation Centre, which, although government-funded, is autonomous, not unlike the CNÉ in France (see page 13). The board of the Evaluation Centre consists—at least temporarily—of the chairs of the National Advisory Boards on higher education. For different purposes, different procedures have been developed: inter-institutional evaluations of a certain discipline should be performed in a different manner from evaluations of one, whole, institution. Disciplinary evaluations are the 'corner stone in the quality development work' (Chairmanship . . . , 1992, p. 9). Apart from stating a priority of disciplinary over institutional points of view, this suggests that quality development, or quality improvement, is the primary goal, rather than accountability. The core of the quality assessment system may well be 'large-scale' evaluations on the Dutch VSNU model. 'Small scale', *ad hoc* evaluations of single study programmes will then be undertaken when necessary (e.g., evaluations of experimental programmes). The visiting committees in large scale evaluations will consist of Danish and international, primarily Nordic, peers. The Evaluation Centre expects that it may need to undertake special studies to underpin the work of these visiting committees, e.g., labour market studies (Chairmanship . . . , 1992, p. 18).

Non-University higher education: Colleges

The colleges are mostly small, specialized, institutions, offering medium term (3–4 years) higher education (Goedegebuure *et al.*, 1992). They will be included in the new quality assessment system on an equal footing with the universities, as mentioned above.

Spain

Universities

Quality assessment systems exist in Spain for academic staff, on an individual level. At the moment, quality assessment systems are being set up for institutions, both for education and for research. On levels above the individual higher education institution, quality assessment is still in its infancy.

Quality assessment is organized in the first instance internally: by the university. It has been in effect since 1989, in practically all universities at all (three) degree levels. The assessments take place at the level of the individual academic staff members ('profesorado'). Both their teaching and their research performances are involved. The aim of this assessment is improvement of efficiency in their work. Methods indicated as appropriate are information from staff members themselves, from students, from university agents, and from external agents. This individual quality assessment is intended to be formative and summative. It is going to be a cyclical procedure that will take place every five years. There are clear consequences for the salaries of the staff members: changes of up to circa +50% are possible; figures for possible negative changes are not given.

Some institutional evaluation is organized by the *Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva* (ANEP). This organization belongs to an inter-ministerial committee on science and technology R&D. ANEP started institutional evaluations from the point of view of research. In itself these quality assessments are not important for our purpose here, but the methodological findings (on the use of peer review) may have consequences for the development of more general institutional evaluations, including the educational aspects.

Plans exist at the moment for more evaluation activity (see Miguel, Mora & Rodríguez (eds.), 1991). A working group of the universities' council will propose in the autumn of 1992 to start a pilot project based on the Dutch VSNU model: self-evaluations followed by a visiting committee. Like in the UK and the Netherlands, the Spanish ministry of education is observing this development with much interest—and with the more or less explicit threat to develop a higher education inspectorate if this university initiative does not operate sufficiently well.

Non-University higher education

Compared to some other European countries the non-university sector is less well developed in several Mediterranean countries, including Spain. A 'new' quality assessment system does not yet exist in this sector in Spain.

France

Universities and Grandes Ecoles

These two types of higher education in France are (voluntarily) subject to evaluation by the *Comité National d'Évaluation* (CNE), as described in chapter 3. As part of the universities, though with separate, vocationally oriented study programmes, there are *Instituts Universitaires de Technologie*; being part of universities they are subject to the same quality assessment procedures as the rest of the universities.

Other Non-University Higher Education

In the very diversified French higher education system, there are in general three types of non-university higher education institutions (see, a.o., Staropoli, 1991; Westerheijden & Maassen, 1991). The first type, the *Grandes Ecoles*, are high-prestige, usually five year (including preparatory classes) schools in predominantly engineering and business; they are included in the domain of the CNE as mentioned just now. Second, since shortly after World War II, there exists the *Section Technicien Supérieur* (STS), first cycle (two year) vocational courses, originally often housed in secondary schools. Third, public and private vocational colleges exist, especially in the sectors of nursing and social work. The STS and college type institutions are not included in the remit of the CNE and are still controlled in the traditional fashion.

Greece

There is at present no quality assessment system as defined in this report in Greek higher education. Moves to develop one, however, began in August 1992 with the adoption of a new law on universities by the parliament. Under this law, a national coordinating council for evaluation of university teaching, research and management will be set up. This council —not unlike the French CNE— will consist of nine members, five of whom will be nominated by the liaison committee of rectors, while the remainder will be nominated by the Ministry of Education and shall be Greek university professors, from within or outside Greece, with experience relevant to evaluation of quality.

Like in the 'French model', this evaluation body will be concerned with quality assessment, with the goal of improvement, for teaching, research and management in higher education institutions. By which methods the assessments will be made, was not decided at the moment of writing. The government will use the assessment results as one of the inputs for its funding decisions.

Ireland

Universities

Since 1971 the Higher Education Authority (HEA) has coordinated the planning and funding of universities in Ireland. The HEA has not performed a role in relation to quality assessment as defined in this report. Traditionally, however, Irish universities have external examiners, like in the United Kingdom, and external assessors for theses. These external forms of quality assessment often involve foreign experts, mostly British academics and experts from other EC member states.

The Irish government published a green paper, *Education for a changing world*, in June 1992. The green paper includes a wide range of reforming measures at all levels of education. As regards quality assessment in universities, the introduction of more formalised methods is proposed, including appropriate uses of

performance indicators and peer review, under the general purview of the NEA. The green paper proposals are to be subject of detailed discussions and consultations before firm proposals are adopted.

All higher education institutions (universities and regional technical colleges) will be expected to have their own quality assurance, including periodical internal and external peer review. Another cluster of measures proposed in the green paper regarding quality of higher education concerns guidance and assistance of students (especially first year students) and staff development.

Non-University Higher Education

The non-university sector of Irish higher education includes ten Regional Technical Colleges and 29 other colleges and institutes. This sector has had formal quality assessment procedures since 1972, under the National Council for Academic Awards (NCEA), which functions not unlike the CNAAC did in the UK (see the section on the British polytechnics, page 33). The NCEA, which grants awards up to doctorate level, operates quinquennial institutional reviews and quinquennial programmatic reviews in each institution, as well as detailed prior evaluation of each new course proposed. The NCEA also appoints the external examiners for each course.

The 1992 green paper suggests that the evaluation and monitoring of all post-secondary vocational training programmes be integrated with the NCEA system.

Italy

Universities

The most important problem for higher education in Italy is the low completion rate (over 65% of entering students drop out), in conjunction with the large number of students. Centralized policies were not successful in improving this situation (Allulli, 1992). The country is, for this reason and other more general reasons, planning a quality assessment system. A bill on university autonomy is under discussion in the parliament. According to this bill, three measures relative to quality management will be taken: first, a national committee for evaluation will be set up (on the 'French model' of the CNE), second, a set of performance indicators on university effectiveness will be proposed, and third, each university will be required to establish its own assessment unit to assure its quality of teaching. Research is monitored under a separate procedure at the moment.

Some individual universities are already taking action in the direction of quality management. These include the institutional use of management information (performance indicators), assessment units like those proposed in the bill, and student assessment of teaching (Allulli, 1992). An impetus towards this movement has been given by the Italian Rectors' Conference, which is taking action to establish a common list of indicators for institutional management information systems and also to establish institutional assessment units. An experiment on five universities has been carried out and will be extended to all universities in 1992-1993.

Non-University higher education

There is a small non-university sector of higher education in Italy, consisting mostly of academies of art. Such institutions occupy a special place in many countries. They are not involved in the plans for higher education quality assessment mentioned above.

Luxembourg

Luxembourg's *Centre Universitaire* with its first-year university education, and the small number of non-university higher education courses are not a large enough higher education system to merit setting up a formal quality assessment system. A discussion on quality assessment might start if the *Centre Universitaire* developed into a full-scale university.

The Netherlands

Universities

The thirteen Dutch universities have a quality assessment system working since, effectively, 1988, and owned by their umbrella organization, the Association of Cooperating Dutch Universities (VSNU). It consists of a cycle of discipline-wide visiting committees, preceded and prepared by faculties' self-evaluations. For a more detailed description see chapter 3.

Non-University Higher Education

The approximately 80 so-called Higher Vocational Institutions (HBO) have their own umbrella organization, the HBO Council. This Council has developed its own quality assessment procedure. First experiments in the 1980s were with institution-wide quality management approaches, but these experiments were not successful, probably because the HBO institutions had just gone through an intensive process of mergers (on the mergers: Goedegebuure & Vos, 1988). Since 1990, the HBO Council has rearranged its quality assessment system along the lines of study programmes, more or less like the VSNU system (HBO Council, 1989, 1990). Some differences are:

- In the HBO sector, the self-evaluations carried out in preparation for the visiting committee may be preceded by a national *exploration committee*, organized by the HBO Council. Such a committee can chart current developments in the field, note common problems the study programmes have to face and solve, etc. The instrument of exploration committees, which has been used only rarely up to now, can be brought into action in fields with special problems and in fields where an overview of the general problem situation is absent.
- The checklist used by the HBO Council for its visiting committees emphasizes labour market aspects to a somewhat greater extent than happens in the university sector.
- With the larger number of institutions to be visited, in some cases the visiting committee splits up into two subcommittees, each of which then 'tours' half of the study programmes.

Portugal

Universities

Portugal is presently discussing the introduction of a quality assessment system; the discussion has not yet gone much beyond the policy-making governmental circles: a policy discussion paper is being prepared, as is a bill to be discussed in parliament. Inspiration for the Portuguese developments has been adopted primarily from France and from the United Kingdom. Some individual universities are taking their own measures towards quality assessment.

Non-University Higher Education: Polytechnics

The polytechnics will, probably, not be included in the quality assessment system being developed for the university sector of higher education.

United Kingdom

The situation in British higher education has changed rapidly over the last decade: 'once one of the most liberal, [the British higher education system] has become one of the most evaluated and prescribed.' (Kogan, 1991) Moreover, the process by which this change came about was a heavily politicized process, which influenced the relationships among the higher education actors to a high degree.

The most recent changes resulted from the white paper entitled *Higher Education: A New Framework* (1991): the former 'binary line' ceased to exist and all former polytechnics can now be called universities.

The previously existing separate quality assessment systems are engaged in a process of merger (mid 1992). The description in chapter 3 is primarily based on the situation just prior to that; we shall add some information about the new situation in this appendix.

Universities and former Polytechnics

The changes following the 1991 white paper have led to profound changes in the organizational structure of the intermediate level (between the individual institutions and the department of education); new procedures for these organizations have partly been drawn up, but are not yet fully crystallized.

The collective of heads of higher education institutions established the Higher Education Quality Council (HEQC) with a Division of Quality Audit, into which the AAU has been subsumed. The work of the CNAU in supporting and enhancing quality will also be developed for all of higher education by this Council.

The former funding councils (UFC and PCFC) have been transformed into three new funding councils, one for England, one for Wales and one for Scotland. These are setting up Quality Assessment Committees to assist them in making funding decisions based on the quality of work of the separate institutions. The white paper has already led to the introduction of very specific meanings for the following terms in the British context:

- quality control: 'mechanisms within institutions for maintaining and enhancing the quality of their provisions';
- quality audit: 'external scrutiny aimed at providing guarantees that institutions have suitable quality control mechanisms in place' (this is the responsibility of the HEQC);
- quality assessment: 'external review of, and judgements about, the quality of teaching and learning in institutions' (this is the responsibility of the funding councils).

In this way higher education institutions will be audited by one agency, and assessed by another.

A joint working group of the English funding council, the umbrella organizations of the higher education institutions and the now abolished HMI has designed pilot assessments to develop and evaluate a (new) method for quality assessment in the new meaning: evaluation of standards of learning in specific areas to inform the funding councils about the *relative* quality of work in different higher education institutions 'in order to inform funding decisions' (HMI, 1991?, p. 4). The seven person assessment team (four 'peers', two HMI and a non-higher education chair) will make one-week visits 'to see most of the accommodation and resources in use, a selection of lecturers at work, and a representative cross-section of students' work' (HMI, 1991?, p. 5). This is a cross-breed of a thorough visiting committee and the HMI approach. As a consequence of the not quite satisfactory results of these pilot assessments, further test assessments with an adapted procedure are being carried out in England in the autumn of 1992; a consultative document is expected shortly. The Scottish Higher Education Funding Council has already issued a consultative document, which proposes to place considerable weight on institutions' own internal systems of quality management. It proposes to investigate and visit areas where (based on available information) weaknesses may be encountered, and to examine a sample of other institutions.

Non-University Higher Education: Colleges

The colleges in British higher education are the third part of British post-secondary education. Some colleges are empowered to award their own degrees, like the universities. These colleges participate in the procedures of the higher education funding councils and take part in the Higher Education Quality Council.

The colleges of further education provide education below degree level and much vocational education. They are subject to different control mechanisms from higher education institutions. Some of the colleges of further education, under contract with degree-awarding institutions, also do some higher education work.

Austria

Universities

The structure and problem situation of Austrian universities resemble those of their German neighbours: student overload in the higher education institutions, the long completion time and high drop out rate (Pechar 1991). The question of quality assessment is addressed from this perspective. The issue has proceeded to the stage that the university organization act has been amended so as to oblige the federal minister for education and science to guarantee periodic institutional evaluations. However, apart from an evaluation of physics research (1991) no large-scale initiatives seem to have been taken, while at the institutional level distrust of the government's intentions seems to hamper wide-spread adoption of self-evaluation procedures.

Non-University Higher Education

Austria has a heterogeneous non-university sector which is rather small, partly because many vocational courses that are part of higher education in many countries are part of secondary education here, and managed in the same state control manner (Horvat & Pechar 1990; see also Gruber 1991). There is no mention of introducing quality assessment as defined in this report for the non-university higher education sector.

Finland

Universities

The universities in Finland have been developing a quality assessment system since 1990. The initiative has been taken by the Finnish ministry of education. Development activities, in line with the tradition in Finnish higher education, take the form of pilot projects in a few institutions and areas. Inspired by, among others, the Dutch VSNU model two committees have been established to develop methods for evaluating natural sciences and humanities, respectively. Meanwhile, in two universities, those of Jyväskylä and Oulu, experiments have started with institutional evaluations. Especially in the case of Oulu the methods used in the experiment have been taken from the work of Prof. Kells (1983). Final reports of results cannot be expected before the end of 1992.

Non-University Higher Education

A large-scale experiment to develop a sector of non-university higher education on a basis comparable to the German *Fachhochschulen* is currently under way (the *ammattikorkeakoulukokeilu* project). A quality assessment system is not yet being discussed in any definitive form.

Iceland

Iceland, which has only one higher education institution, has no formal quality assessment system.

Norway

Universities and Non-University higher education institutions

A quality assessment system for Norwegian higher education institutions is currently under development. For several years, the independent Institute for Studies in Research and Higher Education (NAFV), has been attached to the Norwegian research council. Beginning in 1992-93, the NAFV department for education will start a quality assessment system for all types of institutions of higher education (including the private ones);

an experimental review of economics and business studies has already started. This field is predominantly non-university, while the next field, sociology, is almost entirely a university one.

The system is inspired by, among others, the Dutch VSNU system of quality assessment. The methods used are, therefore, self-evaluations complemented with external peer reviews. And statistical data will be used as background information only, not as independent performance indicators.

Sweden

Högskola

Swedish higher education has, at present, no quality assessment system as defined in this report. The paramount issue in Swedish higher education since the 1950s has been access: a higher proportion of the population (not only secondary school leavers) should enrol in higher education, with a more even regional distribution than previously. This endeavour culminated in the 1977 reforms. Only in the last few years has the matter of quality taken a more preeminent position. Together with the decentralization of the Swedish government apparatus, this has led to a thorough changing of the policy landscape. The UHÅ, the National Board for universities and other higher education institutions (all institutions are treated equally), has been active in the field of higher education quality for many years. With the recent decentralization of the Swedish government the UHÅ is abolished as per August 1992. It is not quite yet clear how quality assessment will be organized from now on.

A Higher Education Commission was installed in 1989 and reported in 1992 (Swedish Higher Education Commission, 1992). It focused on the quality of undergraduate higher education. Most of the measures the committee proposes supposedly have effects for the quality of higher education, but do not include a system of quality assessment at this moment. Rather, they are focused on educational *ex ante* measures such as requiring better teaching qualifications at the time of appointment and better relationships between research and teaching. Yet, the committee recognizes the need for quality assessment. As in other countries, it sees quality assessment primarily as an institutional responsibility; the method should be based on self-evaluations, complemented with external peer review. One of the cornerstones of the evaluation process should be student evaluation of individual course elements. On the other hand, also like in other countries, the need for some over-arching, national evaluation is recognized too: there should be a long-term (five year) programme of national evaluations with an international perspective, to which the self-evaluations should be geared. Finally, a national body should be (re-)established for the exchange of evaluation experience, consultation and cooperation (Swedish Higher Education Commission, 1992, pp. 16–20). In conjunction with legislation that is to become operative in 1993 the government proposes to establish an independent national secretariat for evaluation (Nilsson 1992, p. 4).

Individual Swedish higher education institutions have, as elsewhere, already taken initiatives for quality assessment. One important cluster of experiments is based on a voluntary application of the Dutch VSNU model (Nilsson 1992, pp. 4–6). These initiatives also included an international comparative evaluation of business studies programmes (UHÅ, 1992).

Switzerland

Universities

Even more than in Germany, the sub-national governments (cantons), are responsible for education, including higher education. Therefore, one can speak of the Swiss higher education system only to a limited extent (Goedegebuure *et al.*, 1992, pp. 217–218). Federally uniform curricula exist only for a limited number of controlled courses: medicine, dentistry and pharmacy. Federal control consists of requirements for degrees/diploma. In recent policy documents issued by the federal science council (1989) and the 'higher education institution conference' (1990) quality assessment was not an important issue. However, a first seminar on quality assessment has been held in 1992, thereby starting the discussion on introduction of one

in Switzerland as well. In this seminar, both the approaches of the French CNÉ and of the Dutch VSNU have been subject of discussion.

Non-University Higher Education

The *Höhere Fachschulen* form a relatively large and quite heterogeneous non-university sector in Swiss higher education. State control exists, *ex ante*, through minimum requirements for federal recognition of (some) diploma. A reform of the sector is presently being carried out; *ex post*, 'new', quality assessment does not yet exist.

References

- Allulli, G., 1992: 'Possible Models', paper
- Ball, C., 1985, *Fitness for Purpose*, SRHE & NFER-Nelson Guildford
- Birnbaum, R., 1989, The Quality Cube: how college presidents assess quality, in: *Quality in the Academic: proceedings from a national symposium*, National Center for Postsecondary Governance and Finance, University of Maryland
- BLK [Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung], 1988: 'Entwurf der BLK zur Studienzeiterkürzung' in: *Verkürzung der Studienzeit* (Forum des Hochschullehrerverbandes, Bonn, 1988)
- Brennan, J., 1990: Quality Assessment in the Public Sector in Great Britain, in: Goedegebuure, L.C.J., P.A.M. Maassen & D.F. Westerheijden (eds.): *Peer Review and Performance Indicators* (Utrecht, Lemma)
- Brennan, J., Goedegebuure L.C.J., Shah, T., Westerheijden, D.F., Weusthof, P.J.M., *Towards a Methodology for Comparative Quality Assessment in European Higher Education*, (London, CNA, CHEPS, HIS)
- Cave, M. et al., 1988: *The use of performance indicators in higher education* (London: Kingsley)
- Cazcaave, P., 1990: France, in Kells, H.R. (ed.): *The Development of Performance Indicators for Higher education: A Compendium for Eleven Countries* (Paris, OECD)
- CEC [Commission of the European Communities], 1991, *Memorandum on Higher Education in the European Community*, Brussels
- Chairmanship of the National Advisory Boards on Higher Education, 1992: *Quality Assessment of Higher Education in Denmark* ([s.l.], Chairmanship of the National Advisory Boards on Higher Education)
- Clark, B.R., 1983: *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective* (Berkeley, University of California Press)
- CVCP [Committee of Vice-Chancellors and Principals], 1985: *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities* [Jarratt Report] (London, CVCP)
- CVCP [Committee of Vice-Chancellors and Principals], 1987: *Performance Indicators in Universities: A Second Statement by the Joint CVCP/UGC Working Group* (London)
- CVCP & UGC [Committee of Vice-Chancellors and Principals & University Grants Committee], 1987: *University Management Statistics and Performance Indicators* (London)
- CVCP & UGC [Committee of Vice-Chancellors and Principals & University Grants Committee], 1989: *University Management Statistics and Performance Indicators in the UK* (London)
- Dochy, F.J.R.C., Segers, M.S.R. & Wijnen, W.H.F.W., 1990: 'Selecting Performance Indicators: A Proposal as a Result of Research' in: Goedegebuure, L., Maassen, P. & Westerheijden, D. (eds.)
- Dochy, F.J.R.C., Segers, M.S.R. & Wijnen, W.H.F.W. (eds.), 1990: *Management Information and Performance Indicators in Higher Education: An International Issue* (Assen/Maastricht: Van Gorcum)
- Findlay, P., 1990: 'Developments in the Performance Indicator Debate in the United Kingdom: The Research Project at Portsmouth Polytechnic' in: Goedegebuure, L.C.J., P.A.M. Maassen & D.F. Westerheijden (eds.): *Peer Review and Performance Indicators* (Utrecht, Lemma)
- Goedegebuure, L.C.J. & Vos, H.J., 1988: *Herstructurering van het Hoger Beroepsonderwijs; de operatie STC/HBO* (Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen). See also, in English: Goedegebuure, L.C.J., 1992: *Mergers in Higher Education: A Comparative Perspective* (Utrecht, Lemma)

- Goedegebuure, L.C.J., F. Kaiser, P.A.M. Maassen, V.L. Moek, F.A. van Vught & E. de Woert, 1992: *Higher Education in International Comparative Perspective* (Enschede, CHEPS)
- Gruber, K.H., 1991: 'Policy Change in Austrian Higher Education: Indications of a new Approach', *Higher Education* 21: 607-619
- Guin, J., 1990: 'The reawakening of higher education in France', *European Journal of Education* 25
- HBO Council, 1989: 'Uitvoeringsplan sectorale kwaliteitszorg', *Hoger schoolbericht* 74 (17.11.1989)
- HBO Council, 1990: *Sectorale kwaliteitszorg HBO 1* ('s-Gravenhage, HBO Raad)
- HIS (Hochschul-Informationssystem), 1992: *Evaluation der Lehre* (Hannover)
- HMI (Her Majesty's Inspectorate), 1992?: *Pilot Quality Assessment: Working Document* [no impressum data]
- Horvat, M. & H. Pecbar, 1990: Austria, in Kells, H.R. (ed.): *The Development of Performance Indicators for Higher education: A Compendium for Eleven Countries* (Paris, OECD)
- Johnes, J. & Taylor, J., 1990: *Performance Indicators in Higher Education: UK Universities* (Buckingham: Open University/SRHE)
- Kells, H.R., 1983: *Self-Study Processes: A guide for post-secondary institutions* (New York, Macmillan)
- Kells, H.R. (ed.), 1990: *The Development of Performance Indicators for Higher Education: A Compendium for Eleven Countries* (Paris: OECD)
- Kells, H.R., 1992: 'An Analysis of the Nature and Recent Development of Performance Indicators in Higher Education', *Higher Education Management*, 4: 131-138
- KMK [Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland], 1988: 'Empfehlungen und Maßnahmen zur Verkürzung der Studienzeiten', in: *Niederschrift* 240 (Osnabrück)
- Linke, R.D., 1992: 'Some Principles for Application of Performance Indicators in Higher Education', *Higher Education Management*, 4: 194-203
- Lucier, P., 1992: 'Performance Indicators in Higher Education: Lowering the Tension of the Debate', *Higher Education Management*, 4: 204-214
- Middaugh, M.F. & D.E. Hollowell, 1992: 'Developing Appropriate Measures of Academic and Administrative Productivity as Budget Support Data for Resource Allocation Decisions', *Higher Education Management*, 4: 164-178
- Miguel, M. de, J.-G. Mora & S. Rodriguez (eds.), 1991: *La evaluación de las instituciones universitarias* ([s.l.], Consejo de universidades)
- Ministerie voor Onderwijs en Wetenschappen, 1985: *Hoger Onderwijs: Autonomie en Kwaliteit*
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen, 1991: *Aktionsprogramm Qualität der Lehre, Abschlußbericht* (Düsseldorf)
- Neave, M., 1991: *Models of quality assurance in Europe* (London CNA)
- Nilsson, K.-A., 1992: 'Evaluation for Quality: Notes of Guidance for Higher Education', paper, Lund University
- Pecbar, H., 1991: New Approaches to Evaluation in Austrian Higher Education, in National center on Postsecondary Teaching, Learning & Assessment: *The International Conference on Measurements of Quality in Higher Education*, proceedings, Washington, May 22-23
- Pirsig, R.M., 1974, *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*, Morrow, New York
- Popper, K.R., 1957, *The Poverty of Historicism*, Routledge & Kegan Paul, London
- Popper, K.R., 1983, *Realism and the Aim of Science*, ed. by W.W. Bartley III, Hutchinson, London
- Richter, R., 1992: 'Some remarks on the development of quality assessment procedures in German higher education', paper Fourth International Conference on Assessing Quality in higher Education, Enschede, 28-30 July
- Sizer, J., 1990: 'Funding Councils and Performance Indicators in Quality Assessment in the United Kingdom' in: Goedegebuure, L.C.J., P.A.M. Maassen & D.F. Westerbeijden (eds.): *Peer Review and Performance Indicators* (Utrecht, Lemma)
- Sizer, J., 1992: 'Performance Indicators in Government-Higher Institutions Relationships: Lessons for Government', *Higher Education Management*, 4: 156-163
- Sizer, J., A. Spee & R. Borman, 1992: 'The rôle of performance indicators in higher education', *Higher Education* 24: 133-155

- Spee, A. & R. Bormans, 1992: 'Performance Indicators in Government-Institutional Relations: The Conceptual Framework', *Higher Education Management*, 4: 139-155
- Staropoli, A., 1991: The French Comité National d'Évaluation, in Craft, A. (ed.): *Quality Assessment in Higher Education* (London, Falmer)
- Stolte-Heiskanen, V., 1992: 'Research Performance Evaluation in the Higher Education Sector: A Grass-Roots Perspective', *Higher Education Management*, 4: 179-193
- Swedish Higher Education Commission, 1992: *Frihet, ansvar, kompetens* (Lund, Higher Education Commission) [references are made to the separately published volume: *Freedom, Responsibility, Competence: English Summary*]
- UHÄ [Universitets- och Högskoleambetet], 1992: *Business Administration and Economics Study Programmes in Swedish Higher Education: An International Perspective* (Stockholm, UHÄ)
- Vrooijenstijn, T.J. & H. Acherman, 1990: Control Oriented Versus Improvement Oriented Quality Assessment, in: Goedegebuure, L.C.J., P.A.M. Maassen & D.F. Westerheijden (eds.): *Peer Review and Performance Indicators* (Utrecht, Lemma)
- VSNU, 1988: *De evaluatie van het project proefvisitaties* (Utrecht, VSNU)
- VSNU, 1990: *Guide for External Program Review* (Utrecht, VSNU)
- Vught, F.A. van (ed.), 1989: *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education* (London, Jessica Kingsley)
- Vught, F.A. van, 1991b, Higher Education Quality Assessment in Europe: the next step, *CRE-action*, 1991 (4), pp. 61-82
- Westerheijden, D.F., 1990: Peers, Performance and Power, in: Goedegebuure, L.C.J., P.A.M. Maassen & D.F. Westerheijden (eds.): *Peer Review and Performance Indicators* (Utrecht, Lemma)
- Westerheijden, D.F. & P.A.M. Maassen, 1991: Oriëntatie en selectie van studenten in Duitsland en Frankrijk, in: VSNU: *De rol van de propaedeuse* (Utrecht, VSNU)
- Westerheijden, D.F., P.J.M. Weusthof & M.M.H. Frederiks, 1992: 'Effects of Self-Evaluations and Visiting Committees', paper presented at the Fourth International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Enschede, 28-30 July
- Williams, P.R., 1991, *The CVCP Academic Audit Unit*, Birmingham
- Wissenschaftsrat, 1988: *Fachstudiendauer an Universitäten* (Köln) [yearly publication since 1988]
- Yorke, M., 1990: 'Performance Indicators: Towards a Synoptic Framework', paper EAIR, Lyon, 9-12 September
- Young, D., 1990: The Academic Audit Unit An Organisation for University Quality Management, in: Goedegebuure, L.C.J., P.A.M. Maassen & D.F. Westerheijden (eds.): *Peer Review and Performance Indicators* (Utrecht, Lemma)