

CAPÍTULO PRIMERO

LA UNIVERSIDAD A LA LUZ DE LA CALIDAD

Luis M. Villar Angulo
Universidad de Sevilla

I. LA UNIVERSIDAD COMO ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJE: SOBREDOSIS DE SENTIDO COMÚN

La Universidad, ese cuerpo social de conocimiento, es un curvadísimo espacio para que el desarrollo humano habite en él. Amuebla ciudades como otro horizonte de desarrollo socioeconómico, y ahora parece que la sociedad empresarial le dice que lo más importante es la envoltura de la calidad total, que es una interpretación globalizadora de las relaciones orgánicas que se producen en su misión y destino, frente al detalle de la conducta docente, que hasta entonces aparecía discreta por tamaño. Parece que los profesores y los estudiantes y el personal de administración y servicios (en adelante, PAS) no serían tanto si no se los encuadra en un armazón teórico, sin la plenificadora evidencia que reciben de un proyecto totalizador de calidad. Ya poco importa la contingencia de una lupa evaluativa concreta en un simple cuadro humano. El afán metaevaluativo se superpone a la Universidad, la

abarca y acaba reduciéndola a añicos de indicadores. Ahora la evaluación busca la omnisciencia, esa totalidad e interdisciplinaridad donde lo grande se come a lo pequeño.

1. ARQUITECTURA ORGANIZATIVA CON AFÁN ENVOLVENTE Y TOTALIZADOR

La construcción de una Universidad como organización de aprendizaje (en adelante OA) es un proceso de detección incesante de errores y de variantes sobre las obsesiones de su memoria y destino históricos. Las actividades de una OA se convierten en una nueva realidad clara y definida, donde se esparce la solución de problemas; se descomponen viejas prácticas, y se experimentan y doman con cautela nuevas y nítidas formas. En ella se contempla el espectáculo de la vida institucional recorrida al cabo de un año; se tiñen los avances de los otros con tono eufórico, y se transfiere el conocimiento a los demás como si éste fuera transportado por hilos imperceptibles. Es como volver a mirar una organización a través de un aire más limpio¹.

¹ Garvin, D. A. (1993): Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71, July-August, 78-91; Villar, L. M. (2000): Conversión de las organizaciones educativas en organizaciones que aprenden, en Villa, A. (coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Direcciones de Centros Educativos*. Bilbao, Mensajero, 641-674; Simons, P. R.-J. (2000): Escuelas que aprenden y profesores que aprenden, en Villa, A. (coord.). *Id.*, 847-869.

En medio del aprendizaje cada unidad organizativa (grupo de investigación, departamento, facultad, comisión claustral, junta de gobierno, claustro, etc.), con bordes de formas perfectamente delineados en funciones y competencias como líneas cortadas, busca el equilibrio que le permita identificarse con su equifinalidad reticulada en normas impresas y tácitas y sus vaivenes permanentes en períodos anuales o electorales: tal vez el estilo y el uso de la Universidad se caracterice por la generación de conocimiento para instituciones exteriores, que le dan propiedad intelectual; también por la acumulación de productos de aprendizaje y la toma de conciencia de la fugacidad de los procesos de desarrollo de esos productos para irse adaptando a las circunstancias de lugar, cliente y cultura; la documentación obtenida en el espacio interior y/o privado de los actores universitarios frente a otras formas procedentes del ámbito público; la meditación formal sobre el aprendizaje como asunto de interés para establecer la armadura estructural de la organización donde se sitúa la nervadura que atraviesa las formas (racional, inerte, invisible de la conciencia); el cauce paulatino o espigado del aprendizaje correctivo y ondulado anual reflejado en balances, informes y memorias, en lugar de uno radical; la especie de éxtasis por la investigación (función de diseño de materiales y productos y creación de patentes) junto a la forma fluida de la experiencia docente (función de servicio de enseñanza y mercadería y transferencia de resultados de investigación); o el gusto y

despliegue de destrezas individuales de estudiantes junto a tareas grupales o de aprendizaje en equipo². Con estas orientaciones sustantivas y tecnológicas una organización universitaria manifiesta su voluntad de plasmar la adquisición, diseminación y utilización del conocimiento.

Antropotécnica de una Universidad como OA: los agentes se yerguen bajo la armadura de una misión que es su firmamento (entre otros, la innovación tecnológica), que despliega procesos codificados (entre otros, los planes de estudio), y que conduce a resultados fluidos que todos los años crecen a partir del suelo o *input* (entre otros, las capacidades estudiantiles)³.

El aprieto de los actores y agentes de aprendizaje que intervienen en la misión de una Universidad es universal. Cualquiera que se incorpora a la Universidad busca un emplazamiento de misiones que esté vacío, como un arquitecto proyecta sobre una mesa blanca. Aunque todos busquemos la vaciedad para ir colocando en el papel nuestra huella, de hecho, la posibilidad de ser el primero en un emplazamiento en blanco resulta insoportable. Nos tenemos que acomodar a los signos de la ocupación, a adaptarnos a lo precedido. En la Universidad no hay *tabula rasa*. No hay emplazamiento perfecto. Cada Universidad tiene su historia organizativa y su tradición cultural.

El diseño de un programa de enseñanza o de un proyecto de investigación o de un servicio es un proceso de reconocer un emplazamiento cultural. Es la identificación

² Nevis, E. C., DiBella, A. J. y Gould, J. M. (1995): Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 36, 2, 73-85.

³ Meade, P. (1995): Utilising the University as a Learning Organisation to Facilitate Quality Improvement. *Quality in Higher Education*, 1, 2, 111-121; Luxán, J. M^a de (1998): La misión de la Universidad, en Luxán, J. M^a de (ed.) (1998). *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona, Cedecs, 235-249.

con un espacio (docente e investigador) que ya se había usado⁴. El análisis que se hace de la Universidad como una OA, basada en las proporciones del aprendizaje del hombre, es una parábola del reconocimiento. Esta imagen está precedida por la del aprendizaje humano (profesores, estudiantes, y PAS).

2. APRENDIZAJE, DESAPRENDIZAJE Y LOS APRENDIZAJES

Los datos de la percepción sobre la satisfacción de la vida universitaria, estructurados por nuestro peculiar modo de conocer y nuestros hábitos lingüísticos, nos han ido dando una imagen de la Universidad, sin saber con certeza en que grado la compartimos. En la base del realismo científico ahora se pretende alcanzar la calidad universitaria para manejarla con eficacia. La calidad no como un estado terminal, sino como un “interfaz” entre los agentes universitarios y el mundo social y empresarial, representa una conciencia de imágenes que está o estará en las cabezas de los agentes y que tiene que salir al exterior para transformarlo.

Esa posición pragmática de realismo en el aprendizaje nos conduce al desaprendizaje de otras paradojas y sinsentidos⁵. Contemplado bajo esa luz, el decorado de una titulación como unidad programática de un plan de estudios, el tono de una lección magistral de enseñanza, el disfraz de la evaluación docente por los estudiantes como una muestra de responsabilidad e incluso las decisio-

nes democráticas departamentales han sido mero pie para la escenificación de una Universidad reformada como organización de una cultura moderna: una cultura empeñada tanto en la participación de agentes universitarios y sociales con un optimismo superficial cuanto en la preservación de valores de custodia democrática y de igualdad; una cultura dispuesta a mantener la tensión entre responsabilidad del docente ante su cliente inmediato (estudiante) y la nueva responsabilidad de la comunidad universitaria frente a la sociedad; una cultura que aspira a constituir la Universidad en una sociedad de vecinos donde la colegialidad, el trabajo en equipo, y la interactividad sean claves de nuevo humanismo.

Un docente se resiste, a veces, ante el cambio impuesto desde un departamento, junta de centro o de gobierno (ideas que posiblemente no recordará y estrategias que vedará a sus pasos). Cada año cumplirá nuevos años (sabe que su enseñanza se pierde como el río), y la docencia no lo desgastará en uno de los atributos que mejor lo caracterizan: autonomía o libertad de cátedra. Con ella no amenaza a los alumnos o a la sociedad porque el currículo se está abriendo a una sociedad más plural, cuyos miembros registran mayor movilidad, y es al tiempo más democrática y elitista. Un profesor tratará las fracturas de la sociedad (marginalidad, diferencias culturales y económicas) confrontando las mezclas postmodernistas (diferencias y particularidades) desde su autorresponsabilidad con una enseñanza compensatoria⁶.

⁴ Gibbs, G. (1995): The Relationship Between Quality in Research and Quality in Teaching. *Quality in Higher Education*, 1, 2, 147-157.

⁵ Recio, E. M. (2000): El desafío de las organizaciones que aprenden (LO) a las instituciones de enseñanza y formación (IEF), en Villa, A. (coord.). *Id.*, 565-597.

⁶ Kruse, S. (1997): Reflective activity in practice: vignettes of teachers' deliberative work. *Journal of research and development in education*, 31, 1, 46-60.

Se ha propalado un aprendizaje de *doble bucle* que fundamenta cómo son las germinaciones de las cosas revestidas de coherencia reflexiva, en contra de una enseñanza raída y de lenguaje muy gastado por el uso de los cursos; otro que es *innovador* de revolución novísima pues examina y aprecia debidamente el mérito, los grados de utilidad o la aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite a los estudiantes en términos estrictamente de conocimiento; uno más de carácter *crítico* trastorna las proposiciones, no forma parte del estado de la cuestión, ni se apresta a ser absorbido por el sistema, sino que agrieta creencias reflejando el indicador creado en el ambiente cuando menos algo chocante; en fin, el que se refiere a *planteamiento de problemas* no desdén su entorno inmediato y pasa por ser una excitación de la razón en pos de hallar itinerarios en los laberintos de la naturaleza; y el que se denomina *emancipador* persiste como sustancia por lo común inerte de la indagación repetitiva en pos de la liberación y tiene carácter autorreferencial⁷.

El caso del aprendizaje *estratégico* es claro: su filiación tecnológica encuentra a individuos entregados a la idea numérica de combinar metas y recursos. La fragmentación postmoderna del yo—donde estudiantes o profesores son múltiples y especulares—defiende una nueva regla: un aprendizaje *reflexivo* que agita mentes hasta que se sitúan fuera de conocimientos sosegados. Además,

se habla de aprendizaje *transformacional* cuando se usa un lenguaje transitivo y un discurso respetuoso de los conceptos, creencias y actitudes de los demás, aceptando la recíproca efusión psíquica o la banalidad conceptual complacida frente al trascendentalismo pretencioso de la autoridad académica.

Una OA entiende que la mente humana es hiperdinámica, que articula pensamientos en estructuras narrativas de complejidad comprensible, y que su naturaleza fluida la hace altamente responsable del aprendizaje. Las capacidades resultantes asociadas con esta visión parecen subyugantes: habilidad para atender y responder con extraordinaria profundidad, sensibilidad, sabiduría, adaptabilidad, precisión, eficiencia energética, poder, gracia, compasión, juego y sentido de cumplimiento, integridad ética y aumentada calidad de relaciones⁸.

3. ESCENIFICACIÓN DEL LIDERAZGO

La tarea hercúlea de leer los nuevos signos de la realidad hay que hacerla sometiendo el espacio universitario a un mando distribuido, a un liderazgo de asociaciones insólitas⁹. Uno de los instrumentos más eficaces para iluminar la calidad de una Universidad compuesta por subsistemas de departamentos, facultades y unidades centrales débilmente acoplados es el liderazgo transformacional¹⁰. El friso de capacidades que lo compone está tejido de inspiración tras mi-

⁷ Jarvis, P., Holford, J. y Griffin, C. (1998): *The theory and practice of learning*. London, Kogan Page, 64.

⁸ Levey, J. y Levey, M. (1995): *Wisdom at Work: An Inquiry Into the Dimensions of Higher Order Learning*, en Chawla, S. y Renesch, J. (eds.). *Learning Organizations*. Portland, Productivity Press, 260-261.

⁹ Bass, B. M. (2000): El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden, en Villa, A. (coord.). *Id.*, 331-361.

¹⁰ Middlehurst, R. (1995): Leadership, Quality and Institutional Effectiveness. *Higher Education Quarterly*, 49, 3, 267-285.

rar el pasado con los colegas; de la visión de lo permanente y circunstancial de un departamento o centro; con el carisma o atracción de presencia que subyuga.

Un líder transformacional tiene palabra inspirada que ausculta el futuro con los demás colegas de un departamento mirando el pasado; con una visión que busca un alcance distinto en lo permanente y en lo circunstancial de un departamento; por extensión, posee carisma o don para atraer por la presencia, que anuda la palabra en la frontera de las vidas de Departamento, Facultad y Universidad¹¹. Su estimulación intelectual es la quintaesencia del espíritu que ayuda a buscar la identidad personal en una trabajada estructura mental que condensa los contenidos curriculares en disecciones sofisticadas. Hace sin fisuras una consideración individualizada del conocimiento de los demás sin sorna y con delicadeza; y le resultan impagables las escenas en las que da consejo y recibe aliento vital. Atrapa el valor escurridizo y lo premia (de ahí la dimensión recompensa contingencial), y sirve a los profesores para iluminar la sombra de vidas profesionales raquílicas y rutinarias, donde se albergan personajes solitarios y derrotados. No existe dicha sin dolor; las luces y las sombras se reparten en las trayectorias de las vidas profesionales docentes. En la vorágine universitaria, se comenten errores o deslices que hay que reconstruir, que no los elude con su tono de dirección por excepción activa. Finalmente, y bajo la expresión liderazgo pasivo no hace nada por resolver los problemas; los ve desde el exterior. En ese estilo no provoca desenlaces. Esta,

sin embargo, no parece precisamente la dimensión que más ayuda a caminar en la Universidad.

4. “LOCUS” SIMBÓLICO: EFECTOS
 ESPACIO-TEMPORALES DESESTABILIZADORES
 QUE NOS CONVIERTEN EN ALGO DIFERENTE
 A LO QUE SOMOS

Lo que interesa a una Universidad es la oportunidad de ayudar a todos los agentes a convertirse en algo diferente de lo que son, construyendo espacios curriculares y de investigación para el desarrollo que aporten algo a la experiencia de la identidad de cada sujeto¹². En los monumentos curriculares de distinto tamaño (titulaciones de ciclo largo y corto), el espacio de las materias y descriptores se ha desplazado en formas tan inesperadas que se ha hecho necesaria una reforma apenas cumplido su proceso de implantación. Estos espacios curriculares han representado un precedente en el desafío radical de las experiencias previas de aprendizaje. Los planes han resultado tan desestabilizadores y la sensación de movimiento tan persuasivamente contraproducente que docentes y estudiantes han quedado atrapados en exploraciones de negociación sobre temarios, sistemas de evaluación y criterios de calificación, que enlazan inextricablemente tiempo y espacio curricular. El tiempo sólo es humano, a diferencia del tiempo cronológico del currículo, si un alumno y un profesor lo toman en su propia mano, si vuelven la mirada a su propio trayecto, disciernen los contenidos curriculares y reafirman lo que con él su libertad forjaron de verdadero.

¹¹ Popper, M. y Zakkai, E. (1994): Transactional, Charismatic and Transformational Leadership: Conditions Conducive to Their Predominance. *Leadership & Organization Development Journal*, 15, 6, 3-7.

¹² Brockbank, A. y McGill, I. (1998): *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham, SRHE and Open University Press.

El impulso inicial de la reforma ha sido acercarse al mundo exterior por medio de un tiempo de creditaje reservado al *practicum*, una proximidad que crea una tensión entre la percepción teórica de una materia y la visión de la realidad a la que en muchas ocasiones no está unida por medio de convenios de colaboración. Las titulaciones están generando un movimiento de interrelación de áreas de conocimiento y departamentos donde se sigue con dificultad la curvatura de la coherencia de contenidos y los niveles de exigencia de las tareas cuando se está dentro de clase. Los estudiantes perciben en el interior de cada curso elipses en las materias de distinto radio (desequilibrio entre metas, objetivos, contenidos, recursos, métodos, y evaluación). Los programas de las materias de un mismo curso no están alineados, a veces, ni siendo la misma disciplina, sino que aparecen dramáticamente angulados uno respecto del otro en función del profesor.

Las titulaciones parecen esculturas. Consisten en tomar el volumen programático de una materia inicialmente compuesto por unos descriptores, y torsionarlos. Los resultados de presentación de un programa muestran rigores análogos entre sí en cuanto a su franqueza. Las variables de programación curvadas a la medida de cada materia o tradición cultural departamental, con un espesor desde una hoja al peso de un verdadero proyecto docente, pocas veces se apoyan en el suelo de las necesidades de estudiantes que empiezan un curso académico. La simplicidad de los programas dan pocas pistas de la potencia de desarrollo en la enseñanza interactiva y a la luz de un tamaño de clase que se desconoce. No dejan tampoco adivinar el difícil proceso de realización, donde cada alumno como sujeto indi-

vidual se desplaza en el espacio del programa con un movimiento distinto uno de otro, imperceptible a la vista de un profesor, por razón de su género, de su tiempo personal y banda horaria de clase, por su trabajo fuera del aula.

El horizonte de un programa docente queda subrogado en el calendario y el terreno del aula, donde habitan estudiantes con distintas memorias, sentidos de anticipación, expectativas y miradas de interés. Un programa no debe responder a la geometría abstracta de variables autónomas sino a un entorno construido para un campo abierto.

5. REARTICULACIÓN DE LA HETEROGENEIDAD CULTURAL

Las condiciones de cambio de nuestra civilización estriban en que ha aparecido la globalización como demarcación geográfica que ha aumentado nuestra capacidad mental para hacer tangible lo que no vemos en el universo. Nos tenemos que mover por la razón acerca de cosas que no vemos, oímos, gustamos, olemos o sentimos pero que están trabadas en el universo. No se puede omitir en esta breve lista la demografía. El crecimiento poblacional ha tenido el valor del extrañamiento ante un mercado multidimensional de trabajo y economía de los distintos países, porque hay que establecer un nuevo universo de condiciones y empleos, hasta ahora insuficientes desde las propuestas públicas. La privatización de las empresas ha acartonado la oferta de empleo, mientras que la individualización en la persecución de capacidades ha originado la grandilocuencia de postgrados y títulos con demasiadas exclamaciones, puntos suspensivos y cursivas en los curricula de los candidatos a pruebas de selección. Finalmente, las mercancías lastran nuestras necesida-

des¹³. Nuestro apetito de bienes, a veces, contagia con sus males la necesidad de las cosas.

En un raptó de ilusión, la educación superior prelude otro canto errante al cambio en las condiciones sociales de aprendizaje, porque empieza a ser juzgada como una OA que da al estudiante confianza y habilidad para tomar responsabilidad para su desarrollo continuo y profesional: promueve un retrato de sujeto autónomo para que afronte con exacerbada liberalidad las preocupaciones de esta época. En segundo lugar, lo educa para una incipiente eficacia personal en las futuras circunstancias de su vida y trabajo, y, finalmente, lo enseña para que promueva la búsqueda de la excelencia en el desarrollo, adquisición y aplicación del conocimiento y destrezas¹⁴.

Cuando el aprendizaje es *cultural* desde la Universidad se requiere el dominio de los símbolos, ritos y mitos que cambian en organismos y empresas (préstamos, colocación de deuda, capital humano, flujos de inversión, etc.) y en la sociedad, en general, (propiedad privada, libertad económica, seguridades jurídica y ciudadana) con lenguajes que priman la educación y se alternan con los de la movida, los chats en Internet, o los nuevos significados de las relaciones entre consumidores al aumentar los volúmenes de comercio. Un buen *practicum* en una institución, organismo o empresa es un expositor o una oportunidad para entender el accionariado, el consumismo o la prestación de servicios.

Tres problemas fundamentales de disfunción cultural se pueden dar en una institución universitaria: *fragmentación* de conocimientos que yacen por capas en áreas de conocimiento y ciclos de titulaciones sin interacción; *competición* entre áreas de conocimiento y departamentos de una titulación, y *reactividad* curricular, o cómo un área de una titulación se resiste o se opone a otra, obrando en sentido contrario a ella¹⁵.

La socialización entre los agentes es una aproximación a la solidaridad, a la ayuda recíproca, a la cooperación y al corporativismo donde emergen las acciones de tomar iniciativas, dar retroacción, dividir equitativamente los esfuerzos, etc. Vinculado al equipo humano está la visión de liderazgo entre pares de agentes que se respetan, ayudan y resuelven contingencias de la práctica de enseñanza o laboral. En la Universidad los aprendizajes no se movilizan únicamente por y para el ocio; incorporan también el significado de negocio, incentivo o rendimiento de las acciones para que la inversión en tiempo y energía tenga el beneficio de la satisfacción personal o de la transacción mercantil.

II. ESTRICTEZ GEOMÉTRICA DE LA CALIDAD Y MUNDO ORGÁNICO

¿Desde dónde se puede y se debe escribir la investigación sobre calidad en la

¹³ Jarvis, P., Holford, J. y Griffin, C. (1998): *The theory and practice of learning*. London, Kogan Page, 16-17; Espina, A. (1997): La Formación Técnica Postsecundaria y la Competitividad de la Economía Española. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 69-115.

¹⁴ Stephenson, J. y Yorke, M. (eds.) (1998): *Capability & Quality in Higher Education*. London, Kogan Page, 1.

¹⁵ Chawla, S. y Renesch, J. (eds.): *Id.*, 17.

Universidad? ¿Qué modelo evaluativo permite columbrar más variables, discernir más claro los indicadores y penetrar más hondo en su cultura, procesos y problemas? A continuación urdimos dos modelos, uno de precisión, diríamos que sociológica, de extrañamiento y relegación, y otro de privacidad, todavía basado en la radiografía lírica sobre el entusiasmo y la contradicción, sobre el encanto y el desencanto, de aciertos y desaciertos, con invocaciones de modelos éticos de renovación.

1. ACREDITACIÓN, Y VISIÓN EUROCÉNTRICA, COMO EVOLUCIÓN DE LA POÉTICA DE LA CALIDAD DESDE DENTRO

¿Puede ser utilizado el juicio profesional para determinar la calidad de los agentes, los productos de docencia e investigación y las microunidades organizativas universitarias? Sólo a condición de que existan asociaciones de acreditación reconocidas en credibilidad y fortaleza para evaluar las instituciones universitarias y se conviertan en ejemplares. Pero ejemplares en términos de realizar “informes notables”, como cuando decimos: este es un informe ejemplarizante. O sea: agencia rodeada de extraordinaria estima, de argumentos convincentes y que evita rumores y hablillas, como ha podido suceder con otras comisiones evaluativas. Los evaluadores de agencias de acreditación emitirán informes para contarnos en un soplo el destello de calidad de una titulación (experto, maestría o doctorado, por ejemplo); y con los sucesos reales de la

titulación la sociedad creará ejemplos, y fábulas familiares sobre el buen empleo que han hecho en el abono de matrículas millonarias para la especialización de sus hijos.

Los peligros de una Universidad que se acredite son dobles: la confesión no pedida de confidencias de una titulación y el consejo no solicitado, de forma que las propuestas de mejora se conviertan en retahílas de moralejas. No importa: lo mejor de la acreditación es el abrazo a la sociedad. Lo peor es que se pierde el sentido de evaluación como perfeccionamiento. Porque está demasiado inclinada sobre su propia moneda de cambio (estándares), y demasiado abstraída en su propia vara de medir (criterios). Sin afectación, una Universidad que acredita una titulación tiene que reunir unas condiciones (estándares mínimos) antes de someterse a tal proceso. Como una tela de siete componentes así podría funcionar una agencia de acreditación a nivel nacional: un manual o guía de estándares y procedimientos, un autoestudio, un equipo de evaluadores externos, una vista al lugar, un informe sobre la institución, revisión por medio de un panel de expertos, y un informe y decisión finales¹⁶.

Frente a ese modelo lo mejor que ha sucedido a las titulaciones es el camino europeo, recorriendo la evaluación con el esfuerzo de agentes internos (las comisiones creadas *ad hoc* investigan mientras hacen evaluación), y sin darse cuenta ir hasta el final de la mejora de un programa¹⁷.

¹⁶ Ayers, J. B., Gephart, W. J. y Clark, P. A. (1989): *The Accreditation Plus Model*, en Ayers, J. B. y Berney, M. F. *A Practical Guide to Teacher Education Evaluation*. Boston, Kluwer Academic Publishers, 13-22.

¹⁷ Weert, E. (1990): A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 19, 57-72; Van Vucht, F. A. y Westerheijden, D. F. (1994): Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28, 355-371.

Quiero pensar ahora en la investigación de la calidad de la Universidad siguiendo otro modelo, dado en conocer como europeo¹⁸. Ha llegado manejando también la eficacia disciplinar en las titulaciones (usaremos en adelante casos de las titulaciones de Geología, Pedagogía o Maestro). La eficacia es planificación de una titulación e innovación en sus disciplinas.

¿Cómo se hacen ambas planificación e innovación? Por medio de la comunicación y diálogo entre las partes involucradas. ¿Qué quise decir por diálogo? Que todos los agentes tienen conocimiento de los indicadores y criterios para juzgar la titulación de manera consensuada. Probablemente tenía en mientes la oposición entre rendimiento y fracaso de los estudiantes para aludir a eficacia. Pero esta frase podría ser una transgresión del valor de calidad. Sería eficacia una voz disimulada, destinada a dar plausibilidad a la parte de la calidad.

Porque esta palabra cubre otros lenguajes: autoevaluación con una clara orientación para la mejora de los principios y prácticas de una titulación; también destejer los datos de una titulación (metáfora revisionista) viéndolos con atención y cuidado los agentes implicados; al destejer debe aparecer el tejido de los datos informativos que están archivados por una unidad de gestión de servicios; la realidad de la titulación será el reverso obligado del tejido informativo archivado para que se puedan implantar estrategias orientadas a la mejora de la ti-

tulación en sus tres elementos entrelazados: enseñanza, investigación y servicios (en adelante, E.I.S.). La titulación debe hablar de la posible relación coste-eficacia de procesos docentes y productos de aprendizaje. En definitiva, por medio de esta sucesión de análisis pacientes y de una dirección de investigación se ha incorporado el nuevo lenguaje de la evaluación institucional¹⁹.

La realidad más evidente del modelo institucional es la autoevaluación que se muestra en el lenguaje como la capacidad de evaluarse a sí mismo (en el caso de personas) o por sí mismas (en el supuesto de instituciones), y que enuncia los medios utilizados por los agentes de las titulaciones de un campo científico para examinar el valor y mérito de la E.I.S. A tal fin, se ha desmontado la evaluación en indicadores de calidad de carácter cuantitativo y cualitativo que calibran el mérito y estiman el valor de las dimensiones desacopladas de la E.I.S.

La implicación de los miembros de la comunidad universitaria de una titulación (áreas de conocimiento, departamentos y centros universitarios) en el proceso de autoestudio y en la propuesta de soluciones de aquellos índices que se hayan advertido de baja calidad en la E.I.S. es metáfora de fiজে. La frase significa que están contenidas las personas a través de sus representantes democráticamente elegidos para angular todas las perspectivas del estudio (no omitiendo, por ejemplo, al personal de biblioteca de la titulación de un centro). Lleva en

¹⁸ Rodríguez, S. (1995): Evaluación de la enseñanza universitaria: El programa Experimental del Consejo de Universidades, en Pérez, R., Cristóbal, M. y Martínez, B. (coords.). *Evaluación de Profesores y Reformas Educativas*. Madrid, UNED, 23-44; *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación* (s. f.). Madrid, Consejo de Universidades.

¹⁹ Michavila, F. (1998): Evaluación institucional para la mejora de la actividad académica, en *Universitat: Estratègies per avançar. Seminari Internacional sobre Direcció Estratègica i Qualitat de les Universitats*. Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, 19/21.1.998.

sí la idea de un devenir como permanencia, sin incurrir en la contradicción de la implicación para un solo asunto académico y para la ocasión de un punto (de un orden del día, por ejemplo) que no de una línea (de investigación, por ejemplo)²⁰.

Cruzando el informe de autoanálisis de la titulación (evaluación interna) con el informe de una comisión de expertos (evaluación externa) se penetra en una de las plazuelas del modelo. En un extremo está la perspectiva de la arquitectura del edificio de la comisión de la calidad con sus columnas de miembros presididas en el tímpano por algún miembro del equipo directivo o decanal, y en el otro extremo y a escala más modesta comisiones de remate científico-técnico. Enfrente de ambos juicios, uno se topa con una calle de indicadores (¿de actuación?, ¿de rendimiento?)²¹. Luego, la refundición de ambos juicios para encaramarse en la fuente de un nuevo conocimiento reformado. Es el templo de la implantación que debe despedir un vapor de mejora.

Desde la administración se han constatado los altares levantados para acoger el cambio y rehusar la flaqueza curricular²². Otra vez el lenguaje, otra vez la metáfora: plan estratégico o contrato programa que es como una escalinata por la que los agentes tienen que subir lentamente y que conduce a una arquería de desarrollo profesional docente (en adelante, D.P.D.) para profesores (recomendaciones de mejora curriculares, instructivas y de investigación); planes para el PAS u otros agentes aliados (véase epí-

grafe III.5. de este capítulo), o estrategias de aprendizaje para los estudiantes. Si las específico aludiré a la simplicidad lógica de un programa de compensación educativa (seminarios, cursos, talleres de técnicas de autoestudio, orientación educativa, etc.) en colaboración con otras instituciones universitarias para ayudar a los estudiantes en el inicio de sus estudios y en la reducción del fracaso académico tras el análisis de los promedios de sus calificaciones.

Titulación: unidad para la organización del aprendizaje: marco para la inversión de recursos humanos y materiales: soporte de muchas actitudes, conocimientos y creencias conscientes e inconscientes. Establecimiento de un proceso específico de gestión de calidad de una titulación; evaluación de la E.I.S. por medio de indicadores. Los lazos de la mejora son la espesura de un D.P.D.: signos de cambio que repercuten en varios ámbitos (social, institucional, administrativo, profesional, personal). Plétora de incentivos para profesores, alumnos y PAS, que no se quedan en papel impreso y que afectan enseñanza e investigación en profesores, aprender a aprender en estudiantes, capacidades laborales polisémicas sin la algarabía de los tipos y contratos administrativos existentes en el PAS. Liderazgo en silencio para mantener gestión de calidad, comités y foros de discusión, y publicaciones. Andas de ayudas para asistencias a congresos, becas, tiempo libre para estudio, sustituciones, etc., que se tienen que integrar presupuestariamente en un contrato progra-

²⁰ Butcher, A. C., Stefani, L. A. J. y Tariq, V. N. (1995): Analysis of Peer-, Self- and Staff-assessment in Group Project Work. *Assessment in Education*, 2, 2, 165-185.

²¹ Doyle, J. R. y Green, R. H. (1994): Self and Peer Appraisal in Higher Education. *Higher Education*, 28, 241-264.

²² M.E.C. (1998): *Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid, Consejo de Universidades.

ma y evitar las repeticiones de actitudes de confrontación entre agentes, como arenales que repiten sus arenas²³.

Una unidad técnica universitaria es la espesura de las líneas de investigación de los docentes, de los trazos de procesos de construcción y reforma de planes de estudio, de mapas de éxito y fracaso de estudiantes, de adornos sobre salidas profesionales y mercados de trabajo. Una superficie que se mueve por la claridad parpadeante de las memorias anuales que redactan los Consejos de Departamento, de las actas que levantan las Juntas de Centro o Facultad, y que delatan las sombras convulsas del absentismo profesional; por la sobrecarga en el estudio de los alumnos, el espacio raquítico de los estudiantes para hacer tareas de seminario o laboratorio, el fantasma de los horarios de los servicios del aula de informática o de biblioteca, y por los magros presupuestos para la adquisición de volúmenes de libros o el mantenimiento de las suscripciones a las revistas. La unidad tiene que disponer de datos sobre la evaluación del rendimiento docente mediante encuestas a través de estudiantes. En definitiva, uno, dos, tres protocolos de evaluación para una titulación que incluyen marco social, antecedentes, procesos funcionales y resultados o *outputs* de una E.I.S.

2. AUTOBIOGRAFÍA ORGANIZATIVA Y AUTOCRÍTICA INSTITUCIONAL

Autobiografías que son intentos de ordenar contenidos de la docencia de una titulación que son propósitos de comprender las vidas y hechos precedentes de los agentes

que son intenciones de desbaratar lo que estaba dispuesto o tramado en el tejido académico (forma de transmisión y dinámica de una clase, exigencia y evaluación, personalidad que conforma el propio carácter y quizá la actitud moral de los agentes) que son demostraciones de las percepciones de los estudiantes habidas tras el análisis de *Cuestionarios de Evaluación del Rendimiento Docente* de un curso como alegoría de la acción didáctica tan pronto formuladas como destruidas que son las manchas de compromisos institucionales de una Universidad en sus encarnaciones de acuerdos de actas y desencarnaciones que desaparecen conforme se leen: son las sensaciones, percepciones, imaginaciones y pensamientos de un comité de titulación constituido al efecto para la redacción de informaciones sustantivas (clima de una titulación, satisfacción, adecuación de los objetivos a las necesidades de estudiantes, ajuste teoría-práctica, uso de técnicas motivacionales, organización y estructuración del material, etc.) y residuales (dotes de comunicación de un docente, frecuencias de las interacciones en situaciones tutoriales, disponibilidad horaria de los recursos tecnológicos, puntualidad en el comienzo de las clases, etcétera)²⁴.

En la autocrítica institucional intervendrán agentes representativos de las titulaciones en una comisión. No serán el otro lado de la realidad sino un nuevo lado del lenguaje que opera como una post-visión de la acción: recogen documentación que procesan y que revierten a órganos colegiados y equipos directivos de titulaciones, y colaboran con expertos externos en fijar resultados del informe en un lenguaje inteligible y con-

²³ Moses, I. (1986): Promotion of academic staff. *Higher Education*, 15, 135-149.

²⁴ Roth, G. y Kleiner, A. (1998): Developing organizational memory through learning histories. *Organizational Dynamics*, 43-60.

venido para audiencias (incluidas aquellas que se encuentran en los mundos social y de mercado).

La autobiografía organizativa requiere fácil accesibilidad a los datos. Cuanto mayor es la intención de autoexploración, más rasgos serán necesarios para construir el movimiento de una acción. Aparece, entonces, la palabra *alcance* de una autobiografía para encuadrar el confín. Reaparece para delimitar los límites de la misma que separa la maleza y la confusión de la reconciliación con la sustancia. Esto requiere tiempo y recursos personales y materiales para hacer actividades de campo (listas de control, escalas o cuestionarios a estudiantes u otras herramientas de retroacción, sondeos a directores de departamento y responsables de grupos de investigación; metas de la titulación; grabación con medios (vídeo o audio, a menudo usados en conjunción con una herramienta observacional), como fuente de datos mezclados con otros materiales curriculares para establecer el desarrollo de la enseñanza de materias muestreadas del título. La reconciliación une lo que fue separado de los datos (por ejemplo, sobre la actuación del estudiante: uso de pruebas e inventarios para analizar las causas del rendimiento, retraso y/o abandono de los estudios debidas a un currículo deficiente en el acceso a la carrera o repetición de algunas materias o cursos).

La unión de los aspectos dispersos se libera en carpetas (*portfolios*) que son expedientes de materiales de la práctica investigadora y/o curricular que reflejan contenidos de los autoestudios de carácter histórico o, cuando menos, epocal. Estos documentos actúan de liberación: son la prueba de la conciencia universitaria, porque incluyen entrevistas semi-estructuradas, diarios per-

sonales, análisis de planes de lección, documentando e indexando sucesos y resultados significativos. Toda forma de representación –incluidos los vídeos y las grabaciones en audio– sustituye la acción pretérita. Cuando se está delante de carpetas de una organización, ésta no está escindida. La liberación es la finalidad de la entidad organizativa. Es el regreso a la mismidad de la misión de la titulación compartiendo o no las experiencias formales e informales y la solución de problemas contenidos en las carpetas.

La reconciliación de la organización pasa por la concordancia en el conocimiento profundo de las ideas y por la difusión y promoción de la calidad. Es la identidad con otras prácticas educativas participando en talleres libres de metas y cursillos formales, consultando la organización de una titulación, los planes de estudio, las programaciones de las materias, los procesos instructivo y educativo, el liderazgo departamental, de las áreas, de los grupos de investigación y de las facultades, pidiendo parecer a sus alumnos, a su PAS, y buscando documentación de los mercados laborales de los estudiantes egresados.

La reconciliación pasa por la desmembración de los hallazgos, la disensión de prácticas docentes desviadas de la historia cultural de un departamento que actúe de antiválora para el resto del personal. El aprendizaje de un texto autobiográfico organizativo debe pasarse a los demás y regresar reengendrado en la pluralidad de la diferencia cultural.

3. A ORILLAS DE MARASMOS DE INDICADORES

El impulso de obtener nuevos indicadores de calidad hace referencia a la redefinición de los términos y condiciones bajo los

cuales es posible el reconocimiento de los valores y misiones de una Universidad de futuro²⁵. Los indicadores son el instrumento del que se sirve la Universidad para cambiar y prolongar su existencia.

Los autoestudios institucionales están compuestos de aliteraciones (repetición de guiones de evaluación, sobre todo de E.I.S., que contribuyen a la estructura o expresividad de una titulación) y composiciones de indicadores²⁶. Para petrificar una enseñanza con indicadores se debe desarrollar un marco conceptual basado en resultados de investigación sobre la enseñanza universitaria y en intereses de responsables y agentes universitarios que cuentan el transcurso ordenado de utilidades, la sucesión rítmica de creencias científicas, pedagógicas y de servicios, la inestabilidad epistémica en las áreas de conocimiento, las pautas del comportamiento que hemos admirado de los profesionales en la sociedad, y las unidades compactas y autónomas (departamentos) donde se cobija el trabajo ordenado y la estabilidad funcional; ese marco programático debe condensar la búsqueda del conocimiento increado.

La calidad en la enseñanza puede tener la siguiente compostura de indicadores concisos: valor añadido de la docencia; participación en el tiempo docente; contenido curricular; promedios en las calificaciones de entrada de los estudiantes; resultados en la licenciatura; razón profesor-alumno por dimensiones (materia, curso, ciclo, etc.); empleo de estudiantes después de tres años de graduación; productividad curricular; participación en innovaciones educativas, etcétera.

La calidad en la investigación está presidida por la nitidez de indicadores del siguiente tipo: publicaciones, patentes, etc.; índices de citación; rango reputacional; impacto de publicación; becas/ayudas de investigación; publicaciones por persona, etcétera.

Se puede pulir la calidad en los servicios prestados dentro y fuera de la Universidad con indicadores del siguiente aspecto: cuando se hacen a la Universidad: Comisiones de Departamento, Facultad o Universidad, asesoramiento académico, administración universitaria, etc.; si lo son a la profesión: producción de materiales e investigación, consultor de revistas, evaluador de proyectos, etc.; o, en fin, si se toma como rango la comunidad: trabajo en agencias y comisiones de la administración, informes, etcétera.

Contado lo anterior, para proceder a la destilación de indicadores universitarios se pasa a poner en ejecución un compromiso y cooperación de líderes universitarios para cerrar en palabras lo indecible: así se da credibilidad a los estándares. Deben participar en esta fase los representantes de comisiones de docencia de departamento y facultad que hacen un grupo/seminario de trabajo con encuentros periódicos –notas anecdóticas, productos finales de reunión, y protocolos reflexivos– para conformar una Universidad unívocamente humana.

A continuación se implica a educadores, investigadores y gestores de datos en la selección de indicadores prioritarios que unan el signo al estado de ánimo, que aprisionen la ignorancia, y que hagan rendir cuentas al

²⁵ Universidad 2000. Informe Bricall. (www.crue.upm.es).

²⁶ Riley, K. A. y Nuttall, D. L. (1994): *Measuring Quality. Education Indicators*. London, The Falmer Press; Ball, R. y Wilkinson, R. (1994): The Use and Abuse of Performance Indicators in UK Higher Education. *Higher Education*, 27, 417-427.

silencio. Para ello se aumenta la participación de agentes de varias titulaciones de un campo científico. (En este sentido, se sondea a usuarios y se analizan los componentes principales de una encuesta.) Luego se desentrañan factores o tipologías de respuestas.

Más adelante se elige un número limitado de indicadores y se minimiza la complejidad de la información. Aparece ahora la relevancia en términos de eficacia, actitudes o aspiraciones. También se mide la carga de estudio en función del tiempo semanal. No se omiten las oportunidades de aprendizaje contempladas en el plan de estudios. Las revisiones de los indicadores las hacen asesores externos a la titulación que determinan la razón y energía, y el vigor de pensamiento y acción contenidos en el signo.

Otro argumento estipula la organización del sistema de datos cooperativos, porque obran juntamente con otros para un mismo fin. Se fuerza con ello la decisión sobre un método que sirva para la recopilación de datos. El propósito es la unificación de un sistema de recogida de datos de una titulación para evitar interpretaciones iconoclastas.

Ante ese sistema, que puede ser heterogéneo e imaginativo, que aún no posee estructura, hay que trabajar con los responsables de las titulaciones, los usuarios y los gestores de datos para establecer aquellas normas que producen datos comparables. Se tienen que clasificar las categorías de indicadores y proponer los estadísticos útiles para las unidades universitarias (departamento, junta de gobierno y claustro).

Un nuevo tránsito es la gradación de la información de los datos comparativos a

partir de los indicadores. Ahora la infrarrealidad e hiperrealidad de una Universidad se presenta ante los demás con moldes de formas y procedimientos que tengan estética y ética. Se establecen modalidades de comunicación de los resultados con una fluencia de lenguaje que module la realidad. Es una fase de control, edición y seguimiento de datos. Luego se informa sobre los indicadores. Los hallazgos son estadísticos descriptivos cuantitativos (medias y porcentajes) que resisten la comprensión, y que no impiden leer un informe de un tirón, al estar poco inflados.

El tono de los indicadores debe ser vindicativo, evitando la prolija minuciosidad. La fuente es un doble comité de evaluación interna y evaluación externa. El mensaje es el juicio sobre calidad. El canal son las guías, entrevistas, e informes. El receptor es la audiencia universitaria; y el efecto son los cambios orientados a la mejora del E.I.S.

Esta idea de indicadores resalta aún más otra visión de los indicadores aplicada a ciertos personajes que no vamos a tratar aquí. Queda, no obstante, el hecho de que hablar de indicadores es hacer una educación más visible. Con los indicadores también se ha impulsado un control de la actuación docente y discente lindante con el conductismo como expresión de dominio. Sus formas curriculares aristas son el eco de la admonición o la señal de la trascendencia social de la educación. A cada lista de indicadores se acompañan guías de desarrollo que explican el significado de cada uno y que esquematizan las expectativas razonables para cada actor (profesor o alumno)²⁷.

²⁷ Rutherford, D. (1987): Indicators of performance: some practical suggestions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 12, 1, 46-55; Ball, R. y Wilkinson, R. (1994): The Use and Abuse of Performance Indicators

4. OPOSICIONES BINARIAS: MACROCOSMOS/MICROCOSMOS

El contexto institucional de una titulación está caracterizado por la viveza o eficacia de las acciones en la ejecución de las cosas. Una autoevaluación de titulación cuando se hace paralelamente a una reforma de los planes de estudio de la misma disloca el diálogo y la comunicación entre los agentes. Existe una contemplativa o poética visión fragmentaria de la realidad en una evaluación: un autoinforme siempre se ajusta parcialmente a una realidad atravesada por las finas palabras de una guía. La evaluación representa el decorado de una escena, la subversión de una escala, en la que la subjetividad de los evaluadores está proyectada en un horizonte despojando creando algún rastro de autoconciencia o de moralización. Pero no existe habitualmente subrayados en las reformas de los planes de estudio, o interrelación con los planes estratégicos de la Universidad. Sin duda que el trenzado de una titulación se cruza alternativamente con el de otras titulaciones: la evaluación puede destapar qué versión de titulación es la fundacional y cuáles son las huellas.

En algunas titulaciones existe la impresión de que éstas no tienen suficiente peso en la junta de gobierno de una Universidad, principalmente en las carreras de ciclo corto que no requieren del profesorado el título de doctor. De ahí los intentos e ilusiones del profesorado de ampliarlas a ciclo largo como su gran declaración de principios (véase al respecto las titulaciones de Maestro, Enfermería, Fisioterapia y Podología,

por ejemplo). La evaluación ha podido coincidir con otros procesos universitarios: reforma de planes de estudio y establecimiento de contratos programa, y entonces han marginado el valor de algunas autoevaluaciones. Es más, algunos departamentos no han entendido que las suscripciones de un contrato-programa y de una autoevaluación hayan tenido que estar separadas en el tiempo.

La autoevaluación de una titulación, cuando ha tenido un precedente evaluativo discreto en el mismo centro (es decir, que no ha servido para la toma de decisiones), adopta el valor de captar la hora presente y la promesa inquebrantable de un buen final; caracteriza –dicho de manera muy simple– una nueva cultura de la autorreflexión institucional. Pero para muchos no se despeja la pregunta inquietante del “más allá” de una evaluación, y después del esfuerzo exigido para la redacción de un autoinforme queda la sensación de que no vale para nada. En algunos departamentos el personal no hojea los autoinformes, y bien puede ser una actitud de rechazo a una demanda de autoevaluación impuesta desde arriba (junta de gobierno), que no de aprobación de una resolución de compromiso adoptada por unanimidad en un consejo de departamento.

Los titubeos acerca de la bondad de los datos recopilados, las dudas sobre el refinado de los indicadores y las soluciones intermedias, entre fortalezas y debilidades, perviven y se agrandan si el momento histórico de una evaluación no es adecuado porque el punto final de un plan de estudios ya ha sucedido, y pervivirá así escrito a pesar de una evaluación. Los planes de estudio no

in UK Higher Education. *Higher Education*, 27, 417-427; Morrison, H. G. y otros (1995): Performance Indicators and League Tables: A Call for Standards. *Higher Education Quarterly*, 49, 2, 128-145; Putnam, S. y otros. (1995): A Multi-Stage Dominant Profile Method for Setting Standards on Complex Performance Assessments. *Applied Measurement in Education*, 8, 1, 121-134.

han dejado una puerta abierta de retorno por el que pueda entrar una evaluación que cuenta con un género de futuro, reforma, nirvana, o cambio.

Las metas, objetivos y planificación operan en el macrocontexto de una titulación. Constituyen un capítulo que tiene raíz filosófica. Como tal, requiere que la vida en esa titulación sea más libre (de elección de itinerarios personales), más justa en la ponderación de los juicios sobre las tareas que premian la excelencia, más solidaria con los profesores asociados de mayor carga docente o con los alumnos más desfavorecidos por la nota de corte en la Universidad, y más amable en la presentación de la información y en el establecimiento de la comunicación. Y se preocupa por el acabamiento de las capacidades que se han declarado, por la ayuda a los repetidores, por las condiciones de una enseñanza digna, por los adelantos de las nuevas tecnologías, y la soledad de la investigación, por la dignificación de los puestos de trabajo laborales en las escalas administrativas, por los despidos absurdos, y las repeticiones prematuras de estudiantes en los primeros años de una carrera bajo el imperativo de exigencias innecesarias.

También es importante destacar que para el cumplimiento de los objetivos de un perfil de titulación sería necesario aumentar a cuatro años planes de estudio para que no exista la percepción de titulaciones blandas y duras; que unas se nutren más de mujeres, y otras de hombres; que a unas se accede sin suficiente conocimiento previo desde bachillerato, por lo que se reclama para ella una prueba específica. Aunque los objetivos estén marcados para algunas titulaciones, a veces se opina que se tendrían que revisar las materias por la repetición de conceptos, que además no se profundizan.

Importante: de una evaluación se debe derivar que existe una planificación prospectiva sobre alumnos, porque debe dejar espacio para la ética y tiene que preguntarse por la salud moral de la titulación haciendo seguimiento profesional del graduado. En definitiva, el primero de los signos de interrogación sobre un título es la confianza radical en las capacidades de alumnos egresados, presentes y futuros.

Las instalaciones de las aulas tienen que tener una capacidad moldeable. Aparentemente las aulas sólo se llenan cuando los alumnos están motivados o concurren para hacer un examen, criticándose el hecho de la escasa accesibilidad a las mismas fuera del horario lectivo (fundamentalmente reclamadas para que los estudiantes preparen trabajos prácticos). Es común una distribución fija de las mesas en un aula que impide realizar metodologías activas en ella; además, el tipo de mobiliario, en general, es defectuoso y no adecuado para este tipo de enseñanzas. Asimismo, no está dispuesto habitualmente un número adecuado de sillas para zurdos. Cuando existe en una titulación un laboratorio con material para la realización de prácticas, el número de alumnos de primer curso por plaza de laboratorio es tan alto que se hace necesario el establecimiento de cuotas de visita en horarios restringidos por falta de personal (a pesar de estar atendidos habitualmente por becarios). La sala de estudios suele ser pequeña para el tamaño de la población de la titulación. De las instalaciones deportivas de un centro –tenga o no titulaciones con especialidades (caso de Educación Física en la titulación de Maestro) o materias deportivas– más bien hay que contemplarlas en maquetas.

La biblioteca de una titulación es otra de las deficientes. Las fuentes están poco actua-

lizadas y los presupuestos raquíticos de adquisiciones se congelan al menor contratiempo presupuestario de los servicios centrales. La actualización bibliográfica en los estantes es lenta, y a ellos llega un número limitado de manuales de consulta. El sistema de préstamo parece muy estricto. No todas las bibliotecas tienen un servicio de fotocopias.

Todos los edificios deben responder a normas de accesibilidad, si bien no todos se han acomodado a las previsiones de permitir fácil acceso a minusválidos físicos. A veces, las instalaciones suponen largos recorridos para los discapacitados, aunque cuenten con ascensores. Se echa de menos, en general, la existencia de planos y rotulaciones en los edificios que indiquen la disposición de los espacios. Igualmente puede haber omisiones de carteles sobre las salidas de emergencia en caso de incendio, y cuando existen las puertas suelen tener rejas exteriores.

Se desconocen las relaciones, convenios o posibilidades de intercambio de un centro con Universidades nacionales e internacionales. Existen alumnos implicados en programas Sócrates o Erasmus, pero no son corrientes las estancias de alumnos en otros centros nacionales o extranjeros. Los profesores promueven actividades de convenios e intercambios, si bien es una tarea adicional esporádica porque no está recompensada académicamente. En su conjunto, existen convenios e intercambios en las distintas titulaciones, aunque insuficientes.

5. EVALUACIÓN INTERNA/EXTERNA: DIÁLOGOS ESPECULARES

Las evaluaciones no pueden ser más concisas. Se desarrollan en el espacio de hi-

bridación de una titulación compartiendo docencia e investigación. Para la elaboración de un autoinforme, un comité de evaluación interna plantea con sutiles construcciones estándares analíticos, en los que no falta la representación de la docencia, el difícil cauce por el diálogo en la tutoría y en la coordinación de la enseñanza, las elipses sobre la inserción de los estudiantes en los mundos de trabajo o, como no, el retorno obsesivo a lo especular, transparente y diáfano de la materialidad de los recursos en los espacios de un aula o laboratorio²⁸. Las escenas que se descubren con los indicadores de un autoinforme (al menos para un evaluador externo) tienen mucho de ver u oír con admiración o extrañeza, porque metaforizan nuestras incertidumbres acerca de los cauces por los que se desenvuelve el E.I.S. de una titulación.

Suele haber un solo comité de evaluación interna para una titulación presidido por el señor decano o la persona en la que él delega. Un comité de evaluación interna puede formar subcomités presididos por otros profesores ponentes. Este hecho provoca, en principio, algunos recelos entre el profesorado.

Un autoinforme puede ir indisolublemente unido a la confección de un contrato-programa y a la revisión de unos planes de estudio. Los tres eventos, aun siendo importantes, tienen desigual impacto en la cultura de un centro. Detrás de estas iniciativas, el protagonismo se lo lleva la reforma de un plan de estudio por la tensión que representa la transición a una titulación de nueva realidad donde todo el profesorado observa con ojos inquietos y críticos la mi-

²⁸ Pérez, R. (1995): Un modelo para la evaluación interna/externa de programas educativos, en Pérez, R., García, J. L. y Martínez, C. (coords.). *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid, UNED, 131-167.

noración o aumento de créditos para algunas áreas de conocimiento o asignaturas, y la incertidumbre profesional de su puesto de trabajo en una especialidad. Con un autoinforme no se dobla la desesperanza. La seguridad/inseguridad profesional ya ha ondeado previamente con la reforma de los planes de estudio. Con un autoestudio sólo cabe testimoniar con estilo sencillo y prosaico las imágenes de una titulación: la evaluación se convierte en un episodio académico más de cultura universitaria. El proceso autoevaluativo tiene como denominador común la recreación de un universo formativo en el que la pulsión investigadora de unos profesores, el rechazo inicial de otros y el patrimonio de valores profesionales de muchos agentes –disponibilidad, compromiso, entusiasmo, curiosidad– coexisten con singular armonía en un centro.

La presencia del equipo de gobierno de una Universidad en una evaluación de una titulación –expresión del liderazgo institucional– sugiere una concepción mestiza y esencialmente viva de la autoevaluación, ese territorio bien tangible donde las autoridades académicas afirman no sólo cortesía y buenas formas sino justa réplica a quienes dudan del valor de ella, sin perder un ápice de fantasía –firma de un programa marco con el gobierno de una comunidad– o de materialidad –situación de los profesores asociados de un centro–. La aventura de contar el texto de un autoinforme se debe revelar incluso en la red y en el resto de medios de comunicación a disposición del centro para que queden divulgados entre sus agentes.

Un equipo de gobierno de un centro, guardián de un autoinforme, reconoce que debería existir más tiempo entre el proceso de divulgación de un autoinforme y las

audiencias públicas para que prenda la mecha de la curiosidad en los lectores. De los atractivos de un autoinforme y de las audiencias públicas acaso sea la serenidad la más llamativa, pues no se deja llevar a nadie por la algarabía reivindicativa de la mejora a precio de alboroto. En una autoevaluación tiene que haber mesura que se ratifica en las acciones sugeridas que confieren a los relatos del autoinforme una reconocida legitimidad, como si el lugar y el tiempo revisitado dejara constancia de la creencia en la restitución de los valores y metas ampliamente visionados y compartidos por los agentes.

Además del envoltorio de nociones generales que se extraen de las tablas numéricas de una guía, se deben perseguir otros indicadores específicos por medio de encuestas complementarias que recluten nuevos conocimientos del hecho educativo (consumo de Internet en el estudio, demanda de libros, indicador sintético de actividades de campo, consumo de tiempo en la ejecución de una tarea de campo, índice de producción escrita, pernoctaciones fuera de la vivienda habitual, disponibilidades de bienes de estudio en la vivienda habitual, etc.). Algunos servicios centrales de Universidad no han unificado las bases de datos que puedan quedar disponibles para cualquier investigador evaluativo.

La presencia de agentes en las audiencias proclama identidad en el propósito. Políticamente la participación de los agentes representantes no se resuelve entre los departamentos de manera uniforme. Las resistencias con que se enfrenta una comisión de calidad se basa en la vastedad de datos y en la complicación de los mismos dentro de una titulación. Sólo cuando se despoja la evaluación de la función sancionadora –es

decir, cuando se usa una evaluación para mostrar el rostro ineficaz de una titulación—, el personal se pone en autos (se da por enterado) y se implica en un género de indagación de honrado propósito. A pesar de ello, si se analiza la ilusión humana a través de la comparecencia de los agentes en las audiencias públicas para mostrar el conocimiento articulado de un autoinforme y dar difusión al mismo, se descubre la inutilidad de ofrecer las tonalidades e indicadores de una titulación. No asiste mucha gente a tales audiencias. Eso sí: el público agradece los compendios sumarios de una titulación bien compartimentados, en donde se rotulan resultados y numeran propuestas de mejora.

La redacción de cada titulación (sobre todo en las especialidades del título de Maestro) prende por separado, muchas veces con la ayuda de becarios, y tras reuniones conjuntas de los subcomités de una comisión de evaluación interna se elaboran los informes finales de cada titulación. La redacción suele ser algo balbuciente, lacónica las más de las veces, contenida de valoraciones, compelida a prometer recomendaciones de mejora, y a veces con mensajes acelerados por no tener la información solicitada de los estándares a tiempo. No obstante, se admite que hay veces que se omiten capítulos (unos la Investigación; otros, la Gestión y Servicios (PAS), con lo cual quedan disfrazados sus tópicos.

Un autoinforme es un texto que hay que leer transversalmente. Es más analítico que crítico, ensambla las diversas inter-textualidades procedentes de las interpretaciones de tablas, dando fe, incontestablemente, de valores numéricos de los cuestionarios oficiales. Pocas líneas son pasadizos por los cuales un lector se pueda iniciar en entramados ocultos, o en la captación de ideas vincula-

das a miradas de protagonistas. Se juzga una titulación con las pautas establecidas de puntos fuertes y débiles presentados para cada uno de los apartados de un autoinforme, dando una idea de cómo se percibe una situación en una titulación, vertiendo la creencia que la evaluación institucional debe ser moral o socialmente útil (propuestas de mejora). A tenor de ello, se deduce, definitivamente, un conjunto de avatares y circunstancias que rodearon la vida de unos protagonistas: de plano y de perfil, que armaron y desarmaron la historia de una titulación dándole identidad para prolongarse con éxito en el futuro.

III. FORMAS DE ENSEÑANZA Y RECURSOS PARA INVARIANTES APREHENDIDAS

La enseñanza debería ser en sí misma, y por diversas razones, un verdadero monumento a la lectura de las programaciones, la genética textual de las mismas, la historia de la enseñanza, la metodología didáctica y la estilística profesoral, la teoría pedagógica de una práctica de clase, la enseñanza comparada por áreas de conocimiento... O mejor, una construcción de múltiples lecturas. En primer lugar, las efectuadas por los propios actores departamentales, donde aquellas se depositan en primera instancia, que deberían ser los primeros escrutadores textuales como hermenéuticos de las mismas; y, en segundo lugar, en la fragua de una comisión didáctica, que no de docencia, se tendrían que analizar las inserciones, supresiones y modificaciones que los autores dan a los programas para que enmendándolos se ajusten progresivamente al tiempo presente,

de forma que estén más atentos a la mimesis de la realidad social, empresarial, cultural o científica que a la *imitatio* de modelos académicos para que el profesorado apruebe con sus proyectos docentes la condición de funcionarios de Universidad. La enseñanza de clase utiliza la lengua común vulgar y científica. El parlamento de cada profesor suele tener convicción aduciendo con la apariencia de sus palabras conocimiento sistemático. Y en menor lugar, actitudes y valores.

1. ENSEÑANZA DE CIENCIA-ACCIÓN

La búsqueda de la causación de la enseñanza en los contextos cultural, social y político. Se tiene que interpretar el conocimiento meándrico de un profesor como una práctica que imita la naturaleza social, examinando el contexto sociocultural, el pretexto (legitimación de la enseñanza) y el subtexto (valores que están normalmente inarticulados en una narración de la práctica). La enseñanza de un profesor afirma la prioridad de valores y supuestos de la organización académica, como al dar a la evaluación el valor de filtro de estudiantes según capacidades intelectuales o al planificar la enseñanza siguiendo estándares de actuación; es decir, la enseñanza de un profesor está socializada o adaptada a la cultura de un departamento o facultad²⁹.

La mejora instructiva no es un mito: de hecho la autorrevisión académica si no da mejora de vida, hunde. La revisión es un encadenamiento de cuestiones. Respondiendo a la pregunta: ¿cómo es el discurso de

la práctica?, un docente calibra la desviación del lenguaje de la práctica con respecto a la misión, los fines y los objetivos instructivos propuestos en su planificación curricular. A la segunda: ¿por qué es así el discurso?, reconoce el valor de indagar sobre sí mismo en su relación conflictiva con la realidad del aula. A la tercera: ¿para quién es el discurso?, comprende que es el estudiante (su progreso, rendimiento y desarrollo). A la cuarta: ¿cómo fue construido el discurso?, desparrama saberes más dispersos de utillaje retórico desde su biografía al ciclo organizativo de una Universidad. La mejora instructiva pasa por conocer mejor la asonancia de conocimiento de los estudiantes, no cabe duda³⁰.

Una mejora instructiva y académica sucede cuando una organización (por ejemplo, departamental) aprende a responder a las macro-tendencias de los cambios en tecnología, esquemas laborales, y modos de organización con los mismos procedimientos cognoscitivos que utiliza con sus estudiantes: pensando sobre su rendimiento³¹, y resolviendo sus expectativas sin apetito de huida, su autoestima y moral labrándolas con su mano. Una investigación-acción está predestinada a aupar al profesor en el vagón del cambio, huyendo del tedio de lo previsible, y de una descendencia inane.

Quizás haya que volver la cara a los estudios universitarios para entender el nuevo esfuerzo por las capacidades mínimas, antes de buscar alharacas tecnológicas. La Universidad en contacto con las empresas ha dado

²⁹ Knox, W. E., Lindsay, P. y Kolb, M. N. (1992): Higher Education, College Characteristics, and Student Experiences. *Journal of Higher Education*, 63, 9, 303-328.

³⁰ Randi, J. y Corno, L. (1997): Teachers As Innovators, en Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching, Vol. II*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1163-1221.

³¹ Allan, J. (1996): Learning Outcomes in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 21, 1, 93-108.

el sello de original a las capacidades de salida de sus egresados en actualizadas destrezas clave para trabajar en el mundo laboral, definidas como: “*la integración de la confianza en el conocimiento, destrezas, autoestima y valores de uno... Capacidades no son sólo destrezas y conocimiento. Adoptar acción eficaz y apropiada dentro de circunstancias cambiantes y no familiares implica juicios, valores, autoconfianza para adoptar riesgos y un compromiso para aprender de la experiencia*”³². Con ellas se pretende amueblar al estudiante de una mirada incisiva sobre el mundo; al tiempo acercarlo a este intimismo e introspección que lo vuelvan al exterior con empatía.

El rango competencial universitario para un estudiante egresado es minimalista: son siete capacidades. La primera es la *comunicación eficaz* por la cual un estudiante domina los tropos de la lengua, al menos escrita. La segunda utiliza la *tecnología informativa* para navegar por los centros neurálgicos de información y decisión, al entender las distancias euclidianas en términos supranacionales. La tercera –*aplicaciones numéricas*– no se atraganta en los informes basados en encuestas de opinión, que ayudan a tomar decisiones. Con la cuarta –*trabajar con otros en equipo*– se alcanza la cooperación y la ayuda recíproca, la suma, en definitiva, de esfuerzos discretos. La quinta refiere la *organización del ambiente* como mitología de la satisfacción en el trabajo. Por encima de otras conjeturas, la sexta –*actuación independiente*– esgrime certificados de autenti-

cidad y de autor leal con su palabra y la de los demás; y la séptima es la *solución de problemas* que tiene como designio alcanzar el centro del objeto, asediándolo, sitiándolo hasta alcanzar la buena respuesta³³. Sólo así se legitima un saber de mínimos.

2. CONVERSIÓN INTELECTUAL Y DESCONVERSIÓN ESCOLÁSTICA

Al principio existe un tímido profesor novel: su prehistoria didáctica son los libros universitarios, las reglas organizativas de la Universidad o instituto de las que desertó cuando entró en la historia de su escritura personal de artículos científicos o de divulgación que era como un espejo que le reveló la verdadera cara de su proactiva enseñanza³⁴. El cambio a la madurez significó analizar su proceso desde dentro y desde fuera aboliendo la transmisión informativa, y la de los nexos y adjetivos científicos inútiles; la derogación de prédicas fatuas en clases magistrales, y de tareas dudosas en las excursiones didácticas. Rebuscando en su pasado revitalizó la emoción de la comunicación, la pátina de la concentración y honddura en los procesos instructivos, la evocación de las justificaciones epistemológicas para cualquier asunto nuevo que se descubría en la ciencia, pero sobre todo descendió al abismo de sí mismo: allí, el espacio del aula y del laboratorio, el tiempo de las tareas, y las interacciones didácticas y tutoriales formaron para él un universo de significantes bajo la aparente sencillez de su historia personal³⁵.

³² Stephenson, J. y Yorke, M. (eds.): *Id.*, 153.

³³ Stephenson, J. y Yorke, M. (eds.): *Id.*, 30 y 42.

³⁴ Niemi, D. (1997): Cognitive science, expert-novice research, and performance assessment. *Theory into practice*, 36, 4, 239-246.

³⁵ Moonen, B. y Voogt, J. (1998): Using Networks to Support the Professional Development of Teachers. *Journal of In-service Education*, 24, 1, 99-110.

En cuanto a la tipología profesional, con habitual frecuencia se escucha el lamento de la inestabilidad laboral de algunas plantillas de departamentos. Hay abundancia y excedentes de profesores asociados según que titulaciones. En otras, la plantilla teórica está cubierta y se va envejeciendo sin que entre savia nueva de becarios. Hay titulaciones en las que un 50% de los créditos están impartidos por profesores no numerarios. El cambio significó pasarse: ir más allá de la lectura de una página escrita y leerse desde una reinterpretación de su historia, desde el ir y venir de los condicionantes de su historia³⁶.

La confrontación con la práctica profesional docente es la lucha de la razón por entender los límites del conocimiento práctico de un profesor. En ella se quiere desmantelar toda la utillería de valores y creencias que se deslizan por la práctica y de cuyo origen cultural no se es consciente. Para algunas titulaciones se está llenando el clamoroso vacío de la transformación académica del profesorado que busca su graduación como doctor para estar más en consonancia con los requerimientos de docencia e investigación de titulaciones de primer ciclo que aspiran a ser licenciaturas. Cada vez más se han implicado las titulaciones en programas de doctorado, que constituyen un acicate y una de las políticas universitarias de innovación y ayuda a la docencia. Se puede observar que en algunas Universidades los TEU disponen de una licencia remunerada para acabar su tesis; y además cuando el profesorado termina un período de gestión

(dirección de departamento, decanato, vicerrectorado, etc.) tiene derecho a cuatro meses de sabático, a pesar que para algunos esta política es un obstáculo, pues lleva a un gran número de profesores substitutos.

Las expectativas y actitudes ante los estudiantes y la enseñanza cambian por los nuevos símbolos, lenguajes y rituales de la sociedad: integrar a estudiantes de distintas necesidades y culturas; nuevas preocupaciones por la igualdad sexual de los miembros de clase; conservación de los legados culturales y nacionales –lengua, historia, costumbres–, etc.; es decir, la enseñanza de un profesor rezuma transparencia social. El microcontexto de una enseñanza está influido por la política (y en particular, por las reformas universitarias): así han surgido expresiones incomprendidas para algunos docentes –conocimiento de actitudes o aprendizaje situado³⁷–, o nuevas unidades organizativas (crédito) con sistemas de evaluación y estrategias didácticas y de aprendizaje distintos.

La colaboración diádica en situaciones departamentales o de grupos de investigación. ¿Qué factores influyen para que un profesor dé un salto y reconozca las construcciones de su enseñanza ante otro u otra? Cuando traba un diálogo de amistad crítica con un colega se desmoronan los juicios sentenciosos sobre la enseñanza. En la confrontación un docente trata de deshacerse de lastres para que su enseñanza quede libre de oropeles políticos, al desnudo de influencias³⁸. Sería difícil justificar la afectación o

³⁶ Doyle, J. R. y Green, R. H. (1994): Self and Peer Appraisal in Higher Education. *Higher Education*, 28, 241-264; Boud, D. (1992): The Use of Self-assessment Schedules in Negotiating Learning. *Studies in Higher Education*, 17, 2, 185-200.

³⁷ Young, M. F. (1993): Instructional Design for Situated Learning. *ETR&D*, 41, 1, 43-58.

³⁸ Perkins, S. J. (1998): On becoming a peer coach: Practices, identities, and beliefs of inexperienced coaches. *Journal of Curriculum Supervision*, 13, 3, 235-254.

la retórica en una entrevista; aceptarán ambos el color del discurso local con el que se describe una enseñanza situada (que muestra las alternativas didácticas para que estudiantes hagan simulaciones en clase por falta de laboratorios). En esos encuentros hablarán de sí mismos como agentes que cultivan, que ayudan a descubrir con placer orígenes, que premeditan formas, que componen páginas, que acarician dudas, que justifican valores, o que prefieren que los otros tengan razón. Esos docentes que antes se ignoraban, compartiendo significados, están salvando sus enseñanzas³⁹.

3. TRIDIMENSIONALIDAD DEL TRAZO PROFESIONAL

Las ideas de abstracción profesional, austeridad y monocromatismo, presentes en muchas situaciones universitarias, se concretan ahora en tres trazos de expresividad profesional que reflejan la trama de la “gramática universitaria”: parrillas conceptuales de enseñanza, líneas de investigación y gestos de servicios.

En una enseñanza se desarrolla la historia convencional de la profesión docente en los aspectos externos de la redacción de un programa de formación pero con un tratamiento narrativo singular y complejo en el desarrollo de su estructura interna. Una materia de una titulación acusa su escasa autonomía respecto de los descriptores propuestos por el MEC. Los aspectos temáticos de la misma se complican en torno a la dicotomía conocimiento científico y vida organizativa departamental, donde un profesor tiene que organizar y secuenciar su programa con otras asignaturas, dejando entrever

la oscuridad anidada en la coordinación inter e intradepartamental.

El pensamiento constituye la dedicación de un profesor en una materia hasta que la vida impone sus exigencias dando origen a un *practicum* mezcla de vanguardia –progresiva complejidad en la capacitación estudiantil–, desatención de los estudiantes en el puesto de trabajo –en muchas ocasiones no se pueden adscribir tutores fuera de una titulación para la coordinación de actividades–, y un cierto positivismo en la consecución de tareas por medio de la realización de pruebas.

Teoría y práctica se dan la mano en el tratamiento de temas universales en el desarrollo de una enseñanza como procesos cognoscitivos y solución de problemas, originalidad en la redacción de tareas y plagio en los exámenes, autoconfianza en exámenes orales y desdoblamiento de personalidad en intervenciones públicas de estudiantes. Algo hay de llamativo en un sistema de atención tutorial. Se ha buscado la figura de tutor (de primer año, grupo o carrera) en un tópico convertido en insinuación de quimérica calidad. La metodología docente sigue combinando clase magistral con trabajos en grupo y discusiones en clase. En algunas titulaciones inquieta el número de trabajos de los alumnos por su carga horaria semanal.

El equipamiento de las aulas provoca entornos de bajo uso de las nuevas tecnologías cuando no de claudicaciones por cuanto el manejo se reserva para personal especializado de laboratorios específicos. Se prima la cercanía de los alumnos a sus biografías: pueden consultar sus notas y expedientes con su tarjetas de Universidad en los termi-

³⁹ Cosser, M. (1998): Towards the design of a system of peer review of teaching for the advancement of the individual within the university. *Higher Education*, 35, 2, 143-162.

nales del *campus*. La atención que reciben los alumnos de nuevo acceso utiliza fórmulas dialógicas y esa comunicación es apreciada por ellos. La participación de los alumnos en los órganos de gobierno de departamento, facultad y Universidad no llena las expectativas. Por el contrario, la participación en clase suele ser contributiva.

La investigación sube a la palestra profesional de los docentes por el valor concedido a los tramos de investigación por evaluadores externos a efectos económicos y para establecer *rankings* de aspirantes a cátedras excepcionales. Algunos departamentos califican el contexto de pocas oportunidades cuando las áreas científicas no entran en las grandes líneas de I+D, y no disponen de becarios. Las posibilidades de que un grupo de investigación o siquiera departamento disponga de un técnico de apoyo a la investigación son exiguas, aunque a veces uno es compartido entre varios departamentos. Los grupos de investigación están vinculados a un departamento y suelen tener reconocimiento por los gobiernos autonómicos de los que reciben los fondos; otros tienen reconocimiento interno en la Universidad. Son los llamados “grupos emergentes” pendientes de consolidación.

La gestión no ha sido marca de presentación de la tarea de un docente. Pocas veces se ven políticas de incentivos al profesorado por haber ejecutado tareas de gestión. Para un PAS, sin embargo, existe una ordenada y alta oferta de cursos de formación, si bien están relacionados con aspectos laborales-administrativos: incluyen reciclaje del personal en gestión administrativa, nuevos programas informáticos, participación en grupos de mejora, etc. Su trabajo por objetivos y su participación en grupos de mejora ha sido peculiar y eficaz. Las deficien-

cias observadas en el funcionamiento de la gestión son tratadas en grupos específicos de mejora, que estudian la deficiencia y proponen un plan de actuación encaminado a la mejora. Se destaca la figura del gestor departamental que cubre las necesidades que se originan en la gestión académica de doctorado, de las nuevas tecnologías y económica de los departamentos.

4. NANOTECNOLOGÍA INSTRUCTIVA, EPÍTOME DEL ENTRENAMIENTO

De este modo, la especificidad de los indicadores minimalistas de evaluación de una titulación es austera y se muestra sin epígrafes, y se concentra en recomendaciones de mejora ante supuestos de debilidad en la enseñanza, investigación y servicios, que resultan lacadas por un mismo tratamiento educativo realizado por una supuesta comisión de calidad de centro. A continuación desconstruiremos esos indicadores.

Ideas sobre metas, objetivos y planificación, como jirones de la realidad de una titulación. Se deben cimentar las actuaciones en una titulación; para ello una comisión de calidad modulará las percepciones que tienen de sus alumnos –demanda/ocupación– mediante estudios subvencionados por la propia Universidad o la administración autonómica. Porque lo que se quiere es un efecto canónico para el perfil de una titulación, es decir, que sea un referente social de profesionalismo, evitando ese velo de apariencias que ocurre cuando sólo se intuye la percepción de la demanda y calidad de los nuevos estudiantes.

Un programa de formación es un texto curricular. Un programa tiene que tener ductilidad y maleabilidad para ser batido por una comisión de calidad que revisa el cre-

ditaje de las materias con un sentido puntillista (programas clarividentes para conocer la asignación de tiempos) y para conocer la correlación de los componentes de un plan de estudios (optatividad/libre elección de materias con la extensión de los distintos programas y su vinculación con la organización cuatrimestral y ésta con el horario semanal que se cierra en los exámenes finales). Y digo esto por la modelización de las funciones que se tienen o tuvieron presentes para la elaboración de los planes de estudio extraídas de la legislación y de las recomendaciones de una Universidad.

La estructura de un plan de estudios es el resultado del consenso entre áreas de conocimiento y también la base de poder de las mismas. En un plan debe resultar visible la sobriedad en el volumen de las prácticas de cada materia, para evitar una saturación de tareas prácticas grupales que al resultar abusivas por el número trascendido de alumnos y curso no se puedan revisar. También las reformas de los planes de estudio han ido en la dirección incansable de la reducción de créditos: resulta clarividente la minoración de la carga lectiva semanal de los planes de estudios que de este modo no han colmado patológicamente de contenidos la mente de estudiantes.

Los programas de las asignaturas son la visión autónoma de un profesor. La libertad individual no queda mermada cuando un profesor restringe la moda habitual de la superposición conceptual de contenidos en las distintas materias de un plan. Frente a las veleidades curriculares de incierta organización y secuenciación en las asignaturas de un plan de estudios se deben promover muchos tránsitos en el habitual paisaje de reuniones profesionales por materias de dis-

tintos grupos, cursos, áreas de conocimiento y titulación.

La organización de una enseñanza es la vertebración ordenada del curso de una acción curricular. Una comisión de calidad reconsidera la anualidad en asignaturas de troncalidad y obligatoriedad y establece una miscelánea temporal (talleres, fines de semana, seminarios, cursillos, etc.) para asignaturas optativas y de libre configuración, dada una hipotética debilidad estructural del plan de estudios en la forma de semestralización de la enseñanza que no ha calado en la forma de programación del profesorado.

La estructura del horario semanal es una banda de distintas cargas lectivas armoniosamente dispuestas. Se puede producir el riesgo del desbordamiento en un horario, y para ello una comisión de calidad compone un friso horario siguiendo una doctrina realista ligada a espacios, personal y marco de actividades libres desligadas del tradicional. Porque es excesivo el mosaico lectivo para un alumno: la concentración de enseñanza en bandas horarias para grupos desigualmente repartidos produce desajustes curriculares, y desigualdad en el trato.

La planificación de exámenes es anticipar el éxito o fracaso de una titulación. Por supuesto que un profesor debe conformar sus exámenes previstos en su programación a la normativa de la Universidad o a la acordada en su departamento o en el equipo de profesores de un curso. Se debe aquilatar técnicamente la periodización de los exámenes finales para que haya tiempos de preparación, ejecución y descanso.

Una medida de política departamental consiste en disponer la distribución de la docencia. Puede haber consenso y actos de conciliación en el profesorado sobre la asig-

nación y distribución de una docencia. Cuando la hubiere habría que reglamentarla y hacerla cumplir en un departamento, para que la tradición se convirtiera en texto escrito vinculante.

Las prácticas son espacios curriculares para el ejercicio de capacidades estudiantiles. Esos espacios anuales de transición teoría-práctica se deben incorporar paulatinamente en el calendario para la adquisición de capacidades declaradas en un programa. Para algunas titulaciones de corte experimental (Geología, por ejemplo), no se puede disociar la unión orgánica teoría y práctica que debe constituir el epicentro de la formación de alumnos.

La distribución del alumnado en grupos, ciclos y materias es fuente o barrera en la comunicación. Una comisión de calidad destila y agrupa a alumnos según criterios: nivel de curso, troncalidad u optatividad de la materia, tipo de extensión de la titulación, y número de repetidores de la materia o curso. Se puede dar una especie de megalópolis en las asignaturas troncales de ciertos cursos donde los espacios quedan saturados condicionando así la metodología didáctica.

El desarrollo de la enseñanza es la puesta en escena en una clase con guión en ristre y la voz humana como vehículo junto a alguna tecnología de presentación icónica. No porque suceda en situaciones interactivas se deja de tener conocimiento de la enseñanza. Precisamente un video puede exponer sin miramientos la anatomía de una enseñanza en carpetas. Es aquí cuando más disociación ocurre con el mundo de la intención caligráfico en un texto escrito de programación. Por ello el desarrollo didáctico es la apoteosis de la acción cotidiana y de la práctica controvertida.

Un sistema de atención tutorial es la orientación ante los múltiples itinerarios posibles de estrategias de aprendizaje o de salidas profesionales. Un comité de calidad no debe cejar en la importancia de la bifuncionalidad de un docente hasta que en éste arraigue un horario compatible con la enseñanza y la atención individualizada, sin que se superpongan sus horarios.

La infraestructura docente tiene que ver con esa plástica o matéria que sitúa al profesor ante el mundo para que nos ofrezca una imagen del mismo, que establece una identidad entre objeto, forma y palabra, en una especie de realismo. Una comisión de calidad teje las aulas con el nuevo estilo de las NN. TT. para que tenga muda presencia la vida vivida, dada la imprecisión de los espacios de las aulas para tamaños cambiantes de agrupamientos de alumnos de distintos ciclos y materias.

La metodología es el vehículo que revela la transmisión de la sensibilidad docente, que admite las huellas humanas de la narración, endulzada o exasperada por la palabra, pero a través de la cual un profesor consigue ofrecernos su propio pensamiento articulado, para mostrarnos, a la manera de un soporte, el paisaje del conocimiento, recurriendo a los signos matemáticos de la solución de problemas grupales. Una comisión de calidad aumenta el bien pensar de alumnos con propuestas de innovación didáctica (ofreciendo nuevos referentes de aprendizaje) y abandonando el retablo magistral dominante de la forma expositiva.

El trabajo de alumnos es impreciso y de difusa realidad. Obsesionados, eso sí, por hallar la distancia exacta con la verdad y la elaborada técnica, la contemplación de sus obras armadas de capacidades intelectuales y sociales no se debe dejar a un lado como

lenta y demorada la retroacción de un profesor. Los encargos de tareas para perfilar capacidades de alumnos en grupo se deben valorar con la coherencia de ser gestos de aprendizaje, y de una agrupación humana, que se convierten en metáforas de libertad, veracidad y sinceridad.

La intención de la evaluación de los aprendizajes es involucrar a los estudiantes en la interpretación de sus propias capacidades. Un profesor debe diseccionar los contenidos impartidos en clase para que el escarabajo de la evaluación muestre los planteamientos publicados en el programa y que representen sus preocupaciones. De lo memorístico a la solución de problemas, de lo manual a lo mecánico, un estudiante tiene que demostrar el intercambio de efectos entre discurso, aplicación y solución que explique cómo se fusionan los elementos o se mudan los significados.

La coordinación de la enseñanza supone transgredir la norma del aislamiento profesional. Una comisión de calidad se sobrecarga de intenciones para romper insularidades que permitan escuchar la obra de otros, olerlas o tocarlas, sin que se refugie un docente en el sentido de libertad de cátedra, que puede ser higiénico pero menos comprometido, dadas las desconcertantes elipsis interdepartamentales en la sucesión ordenada de contenidos, y las lagunas intradepartamentales en la secuenciación de movimientos científicos.

Los estudiosos de los resultados de enseñanza apuestan sobre seguro; es decir escogen un objeto de trabajo cuando el tiempo y la enseñanza ya han reducido el bosque de las incidencias de clase a una lista, tabla o esquema. Sin embargo, la tarea de una verdadera comisión de calidad alienta y hace incursiones investigadoras para el esclare-

cimiento de la calidad de acceso y rendimiento posterior de los alumnos, así como estudia las causas de su abandono, porque pueden existir profundas disquisiciones sobre las razones de las tasas de apto o suspenso en la primera convocatoria de las materias de un curso, y en particular del primer curso en las titulaciones de áreas científico-tecnológicas.

Detrás de la biografía parca de alumnos hay personajes protagonistas de testimonios de trabajo y remembranzas de frustraciones por la elección de una carrera en una opción indecible. Una comisión de calidad ensaya foros y espacios para la creación de una idiosincrasia estudiantil activista, porque los estudiantes de ahora han perdido su autoconciencia de participación en órganos de gobierno.

Las políticas de acceso son una pasión no oculta por la preparación de los estudiantes. Una comisión de calidad debate y rebate constataciones sobre capacidades previas de alumnos en seminarios y estudios críticos, ante la desazón por la llegada de alumnos nuevos en algunas titulaciones, que incluso preconizan pruebas de acceso específicas (especialidades de Música o de Educación Física en la titulación de Maestro, por ejemplo).

Los niveles de participación de los estudiantes en los órganos reglamentariamente dispuestos como colegiados son irrisorios. Los candidatos a representantes de estudiantes pasan a serlo casi de manera inmediata sin necesidad de votaciones, por la deleznable concurrencia de candidaturas. Una comisión de calidad transforma la escritura de los órganos de representación estudiantil con nuevos espacios competenciales donde aquellos puedan ejercer su naturaleza meditativa y decisional, y recompone en dípticos y

páginas Web la información rutinaria fragmentada para la difusión de ayudas y becas.

Ninguna escena, ninguna historia, ninguna frase merece un tratamiento apresurado sobre el profesorado. La maquinaria de una comisión de calidad debe propagar transformaciones de la plantilla teórica y refinar los grados académicos del profesorado cultivando incentivos económicos y administrativos, evitando situaciones que emborronan su condición profesional: la de gueto bajo la contratación continuada y no deseada de asociado, el tolerado grado de profesor no doctor en un segundo ciclo, la lejanía de la innovación curricular, la falta de reconocimiento tras una encuesta de evaluación por estudiantes, etcétera.

La tipología del profesorado no es un mundo ficcional. Una comisión de calidad dialoga/debate las dos tendencias administrativas sobre el profesorado: la presupuestaria, presente en la definición de plantillas de profesorado y calendario de transformación de la condición administrativa, y la de la esencia, donde un profesor asociado es un profesional de reconocido prestigio. Se debe pasar de un régimen de contratación barata de profesorado asociado como tipo contractual marginal y desembocar en su estabilidad administrativa.

La innovación curricular debe crear realidades didácticas, y preservarlas. Una comisión de calidad desborda el terreno agreste de la rutina de la enseñanza de clase mediante convocatorias y reconocimientos que enriquecen la indagación de naturaleza meditativa y sobre la transformación de la práctica, porque el paisaje de una innovación curricular está apuntalado por exiguos presupuestos y con un sombrío umbral de participación reservado a generaciones de profesores jóvenes.

La política de evaluación trae a las mentes de los agentes la topografía de la responsabilidad. Una comisión de calidad gira sobre las huellas de la evaluación para proyectar la transformación del desconuelo (vulgo, mala enseñanza) en melodía de esperanza profesional, porque se han convertido en un gran vacío las semillas de las opiniones de los alumnos, la retroacción al profesor, y la toma de decisiones sobre el valor y mérito de una enseñanza de clase.

Las instalaciones de los edificios y la biblioteca de una titulación son un lago de conocimientos. Una comisión de calidad reduce los incordios de aulas mediante conciertos institucionales para expandir los espacios donde se pueda navegar (incluida Internet) y desvela las dotaciones de fondos documentales difuminados de ciertas titulaciones. Establece un ritmo envolvente de prácticas que revelen testimonios de aprendizaje entretejidos con necesidades apremiantes cubiertas. El conocimiento se debe derramar con fluidez hasta burbujear en las mentes estudiantiles.

Las aulas y los laboratorios tienen que tener aire para una masificación estudiantil que ha invadido con indiferencia cualquier rincón universitario. Engañosa quietud para movimientos que son fácilmente perceptibles. Una comisión de calidad debe embarcar grupos de alumnos –subdividiéndolos– en aulas y salas acomodadas, porque la capacidad de albergar grandes grupos adolece de incomodidad; los despachos de profesores –casi siempre compartidos con dos o más personas– ya no hospedan enriquecimiento profesional de investigación o de tutoría privada; la escasez de salas de estudio para los alumnos ha sido tantas veces vindicada que es un alegato permanente. Además, y en torno al clima físico de un edificio, no

se pueden omitir detalles sobre evacuación, rotulación de las direcciones y de las estancias (que suele ser escueta). Sobre la temperatura de aulas, laboratorios, biblioteca y despachos las más de las veces es estacionalmente inadecuada. Los laboratorios son deudores de las avalanchas de ávidos alumnos de primer curso, por lo que resultan insuficientes para la docencia y casi nulos para la investigación.

Una titulación es escritura curricular pero un plan de estudios consta de relaciones y las relaciones también son externas. Una comisión de calidad apunta y apuesta por la convivencia de estilos didácticos filtrados de formación propios y foráneos. Los intercambios se deben facilitar académicamente con salidas a destinos según guías recomendadas; dado su limitado número, no se han escudriñado suficientemente las posibilidades europeas de incorporación de los estudiantes a otros mundos culturales. En cuanto a convenios, se deben intensificar con verosimilitud acuerdos institucionales donde los alumnos interpreten y recreen valores educativos de heterogeneidad e interculturalidad.

No reside en algunas universidades la imagen de que el mundo educativo (las didácticas o las ciencias vinculadas con la educación) sea un tema que tenga la misma métrica y rima de oportunidades que otros en el seno de una junta de gobierno o en una comisión de investigación. Una comisión de calidad se debe desahogar en ayudas con la temática educativa, truncada las más de las veces de fondos propios. Además, se debe zambullir en zonas contaminadas del contexto institucional: crea oficinas de gestión para una patente dotación de becas, privilegia a investigadores –incentiva la calidad de sus currículums–, porque los grupos

de investigación se enfrentan a cuestiones sempiternas de implicación, incentivación, dotación, consolidación e información.

Porque la idea de que el fondo de una actividad investigadora es la fijeza del conocimiento que disuelve la tibieza de la rutina, un secretariado de publicaciones de una universidad publica la fragilidad o espesura de relatos e informes que testimonian el acervo investigador reconocido como un estándar de productividad de líneas emergentes y/o consolidadas de grupos de investigación.

La gestión de personal es la búsqueda del sentido de una realidad sensata y la disipación de la desigualdad en el microcosmos de una titulación que debe albergar un friso de personajes distintos pero no derrotados. Una comisión de calidad combate la losa de la precariedad profesional y facilita la transición a la condición de estabilidad laboral o funcional; armoniza el crecimiento según calendario, grado, y antigüedad que enlace tradición democrática universitaria, y cristalice en masas corales de satisfacción; revisa la trayectoria de los puestos de trabajo de los PAS particularmente de aquellos turnos de fuerte componente de inestabilidad.

La gestión de los procesos es una alegoría al camino, a la mortalidad de los momentos fugaces. El tirón de la reforma de planes de estudio ha explotado simultáneamente con la evaluación de las titulaciones. No hay procesos sin participación vinculada a la adopción de paquetes de decisiones; todo esfuerzo evaluativo es un perpetuo recomenzar. La búsqueda de la satisfacción es demorada. Pero no debe dejar nada suelto: desde el transporte, el horario y la salubridad en la oferta de menús de la cafetería, hasta la reprografía o la venta de fotocopias... Trata todas las encrucijadas de temas, unos con el PAS, otros con el equipo directivo

sobre el ambiente cultural y lúdico del campus, y, en fin, las sensaciones e impresiones de crecimiento docente y discente en el cuadro compacto de una titulación.

La evaluación institucional es metáfora de la vida emocional de una Universidad. La evaluación debe regresar a la mejora por medio del perfeccionamiento. El desarrollo profesional tiene dos características: el silencio en la búsqueda de modelos⁴⁰ y el énfasis en las actividades y estrategias de desarrollo. Ciertamente estas dos cualidades tienen el discurso de la formación permanente en destrezas e incluso de contratos de aprendizaje. El silencio de un modelo no omite la ebullición intelectual lanzando la necesidad de una planificación con el fin de englobar bajo un nuevo sello los títulos de los cursos y las actividades en colecciones negociadas, que permitan presentarse en el aula implantándolos en trayectorias que tienen como etiqueta la demostración ante los estudiantes y colegas⁴¹.

Universitaria, de complejidad empresarial, verdadero derroche de colaboración y con un trasunto de buen servicio, no es arriesgado decir que la reflexión tiene alta temperatura en cualquier modelo porque la trama de los contenidos comunes aguantan y siguen un orden, las digresiones entre organizaciones y los largos diálogos juegan y

se entrecruzan con los otros agentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje⁴². Los modelos de desarrollo tienen confianza en la capacidad del docente para que reaccione ante la letargia de la enseñanza convencionalmente discursiva y cumpla con su destino de cuidar afanosamente su meta con construcciones de programación que le son propias, como las siete cuestiones que se podría formular, untadas de reflexiones, a las que siguen declaraciones de capacidades prácticas expuestas en el Cuadro 1⁴³.

5. ORQUESTACIÓN DE AGENTES ALIADOS

Los agentes universitarios que realizan procesos operativos de enseñanza, investigación y gestión administrativa tienen interacciones con otros agentes del ambiente exterior, e intervienen en la eficacia, eficiencia y excelencia de organizaciones interdependientes. El origen funcional es la escala del PAS (funcionarios y laborales), como la patria administrativa donde habita. Pero ahora queremos reconocer un nuevo espacio comunicativo y de desarrollo. Definimos a esas personas pertenecientes o vinculadas a la Universidad *agentes aliados* (en adelante AA). Mantienen relaciones entre sí por razones de adquisición y venta de servicios (biblioteca, publicaciones, laboratorios, hospitales, etc.), y se complementan en su fun-

⁴⁰ Villar, L. M. (1993): Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario, en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. "Evaluación y Desarrollo Profesional"*. Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC. Servicio de Publicaciones, 137-173.

⁴¹ Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona; Rodríguez, S., Rotger, J. M. y Martínez, F. (coords.) (1996): *Formación y Desarrollo para la Docencia y Gestión Universitaria*. Barcelona, Cedecs Editorial; Wilson, S. M. y Berne, J. (1999): Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development, en A. Iran-Nejad y P. D. Pearson (eds.). *Review of Research in Education*, 24, 173-209.

⁴² Stephenson, J. y Yorke, M. (eds.): *Id.*, 62.

⁴³ Véase, además, Villar, L. M. (1999): *Construcción y análisis de procesos de enseñanza. Teoría e investigación*. Barcelona, Oikos-Tau, 279-299.

Cuadro 1. Construcción de una guía de programación docente universitaria.

| | <i>Preguntas</i> | <i>Reflexiones</i> | <i>Competencias de calidad</i> |
|---|--|--|---|
| A | ¿Quiénes somos? | Considérate un profesor y a los jóvenes como estudiantes universitarios. | 1) <i>Procura acercarte a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo.</i> 2) <i>Representa el papel de tutor.</i> 3) <i>Motiva y crea actitudes positivas.</i> |
| B | ¿Cómo nos llevamos los profesores y estudiantes en la enseñanza de una titulación? | Considera las relaciones sociales y educativas en el espacio docente de un departamento. | 4) <i>Establece una coordinación curricular con colegas.</i> 5) <i>Identifica el clima de clase.</i> 6) <i>Ayuda a estudiantes a resolver problemas.</i> 7) <i>Asegura la comunicación, y negocia acuerdos de aprendizaje.</i> |
| C | ¿Qué enseñas y qué aprenden los estudiantes a través de tu programa docente? | Considera la teoría científica de la materia y su enseñanza-aprendizaje. | 8) <i>Articula metas y valores.</i> 9) <i>Provee con amplitud y equilibrio el contenido curricular.</i> 10) <i>Reserva tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes.</i> 11) <i>Desarrolla habilidades metacognitivas en los estudiantes.</i> |
| D | ¿Cómo organizas el programa docente? | Considera el sistema metodológico. | 12) <i>Construye guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación.</i> 13) <i>Propugna tareas abiertas de aprendizaje para que existan alternativas de solución de problemas.</i> 14) <i>Prevé un tiempo curricular libre.</i> 15) <i>Sugiere bibliografías comentadas.</i> |
| E | ¿Cómo gestionas y desarrollas tu programa docente? | Considera la estructura decisional de clase. | 16) <i>Reproduce destrezas de gestión de aprendizaje.</i> 17) <i>Ofrece un glosario de actividades de estudio independiente.</i> 18) <i>Organiza enseñanzas de compañeros.</i> 19) <i>Supervisa las tareas.</i> |
| F | ¿Cómo te comunicas en el espacio docente? | Considera la interacción didáctica. | 20) <i>Recupera las presentaciones a grandes grupos.</i> 21) <i>Interroga en lugar de explicar.</i> 22) <i>Conversa y discute.</i> 23) <i>Usa medios y recursos.</i> |
| G | ¿Qué estás consiguiendo? | Considera el proceso de aprendizaje y las consecuencias universitarias. | 24) <i>Evalúa formativa y sumativamente.</i> 25) <i>Mide las tareas de aprendizaje.</i> 26) <i>Constata la eficacia de las pruebas.</i> 27) <i>Proporciona retroacción.</i> 28) <i>Autovalórate.</i> |

cionamiento⁴⁴. Un caso de evaluación de la calidad en la Universidad aparece en la siguiente declaración: “*En la Universidad de Salamanca se está aplicando en Servicios Generales: en la primera convocatoria, en el servicio de Bibliotecas; en la segunda en tres servicios: Actividades Culturales; Educación Física y Deportes; Colegios, Comedores y Residencias. En la tercera convocatoria se va a aplicar a dos servicios: Orientación al Universitario (SOU) y Publicaciones*”⁴⁵.

El universo del desarrollo de los AA comienza por el duro vivir de las auditorías, porque el diagnóstico y la evaluación son dos manifestaciones de una OA en el ámbito universitario. Las auditorías son una forma ceñida de entrenamiento en la esfera de las capacidades que modelan a los individuos que queremos que sean. Tienen el rigor cristalino de preguntas que sin elocuencia se asientan en el siguiente hexágono: *¿qué* estamos haciendo en nuestro puesto de trabajo sólo, en grupo o en una relación interorganizativa Universidad-empresa?; *¿por qué* hacemos esa regla burocrática de tal forma en el mercado de empresa, en el de oficio o en el puesto de Universidad como si fuera un *modus vivendi*?; *¿cuándo* sabemos que funciona una gestión del proceso de trabajo trufada de sentido de apariencia sencilla pero muy eficaz?; *¿dónde* desearíamos hacer la

indagación personal y laboral para dos entidades administrativas que tienen distintas cadenas de movilidad de su personal?; *¿quién* puede hacer algo para cambiar la especificidad tecnológica de los puestos de trabajo?, y *¿cómo* se ponen por escrito las reglas no escritas que convierten en consuetudinaria una actuación repetida?

Escribir un programa de aprendizaje basado en el trabajo de AA es una innovación de difícil ubicación. Participa de ensayo porque plantea cuestiones de auditoría laboral que no resuelve. Y también de relevancia para la calidad de una titulación. Debe contener pistas para la indagación de la frágil condición de apoyo a la docencia e investigación de personas; son puestos laborales cuyos servicios están en la memoria de cada agente, y hasta que no se exploran no se descubre su naturaleza y los procedimientos formales que disfrazan su vida. Poner un programa en desarrollo indica que el paisaje universitario no se basta a sí mismo y que ha de estar hilvanado con otras voces empresariales hasta que aparece el cuerpo de la luz de la demostración de las capacidades, que es un pacto para acariciar la realidad y ofrendar nuestra pericia. A esta travesía normada se le otorga un galardón (acreditación) que es el cosmos de la sabiduría fijado a un documento de progresión hacia las altas crestas de esas carreras lejanas.

⁴⁴ Villar, L. M. (2000): Desarrollo profesional de agentes aliados a una OAR. (Organización que Aprende Rápidamente), en Lorenzo, M. y otros (eds.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, Vol. I. Granada, GEU, 573-585.

⁴⁵ Collado, M. A. y Vázquez, A. (coords.) (2000): *II Foro de Reflexión sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Ciudad Real, Universidad de Castilla La Mancha, 223.