

EL PLAN DE DESARROLLO COMO INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UAA

Lic. en Soc. Felipe Martínez Rizo

INTRODUCCION

El trabajo de planeación de una institución educativa compleja, como una universidad, implica necesariamente una fase de diagnóstico durante la cual se obtiene una visión lo más completa que se pueda de la situación interna de la institución y de su entorno, con base en la cual se continuará con las siguientes fases de la planeación: establecimiento de objetivos, formulación de programas, etc.

Ese trabajo de diagnóstico interno y externo es, propiamente, un trabajo de investigación educativa, de características bien definidas: no es, obviamente, investigación básica, pero sí es investigación aplicada o, si se prefiere, diagnóstica. Las exigencias de la dinámica institucional hacen que se tengan que respetar plazos más estrictos y cortos que en la investigación básica, pero esto no implica que se abandone el rigor de cualquier trabajo que aspire al rango de científico. Por otra parte, y del lado de las ventajas, la vinculación de este

tipo de investigación con los procesos de toma de decisiones facilita la aplicación o la puesta en práctica de los hallazgos del trabajo, si bien el riesgo de interferencia de los criterios administrativos en contraposición a los académicos se ve incrementado.

Pero en última instancia no puede negarse el carácter bien definido de investigación educativa a estos trabajos. En su clasificación de este tipo de actividades, Jean Pierre Vielle (1980 y 1981) habla de investigación para la planeación; en los Estados Unidos se ha consagrado desde hace más de 20 años la expresión "institutional research" para designar estos trabajos (cfr. Dressel, 1971; Saupe, 1990). En nuestra universidad, la investigación para la planeación fue de hecho la primera clase de investigación educativa que se realizó y, en cierta medida, fue ella la que hizo posible el desarrollo posterior de investigaciones de carácter básico, y también aplicado, pero con un campo de interés mucho más extenso.



Reunión para la presentación del Diagnóstico para la Planeación Institucional.

ANTECEDENTES INSTITUCIONALES

Sin contar el trabajo de preparación del proyecto para que el Instituto Autónomo de Ciencia y Tecnología se transformara en Universidad Autónoma de Aguascalientes, el primer esfuerzo de planeación institucional en la UAA se realizó de agosto de 1976 a agosto de 1977, culminando en la aprobación del 1er. Plan de Desarrollo, que cubrió el periodo 1977-1983.

En su fase de diagnóstico, dicho esfuerzo comprendió estudios sobre la futura demanda de educación superior en el Estado de Aguascalientes y la zona de influencia de la UAA, sobre las necesidades previsibles de recursos humanos en el Estado (en forma documental) y sobre la problemática de la institución desde el punto de vista de maestros, estudiantes y autoridades; encuestas entre los alumnos sobre el servicio social y de evaluación de sus maestros; y estudios sobre la organización departamental de la universidad, las necesidades de profesores de tiempo completo, necesidades de planta física y sobre la investigación.

El segundo Plan de Desarrollo, para el periodo 1983-1992, implicó también varios estudios (más numerosos que en la ocasión anterior) en la fase de diagnóstico.

Por una parte, y como diagnóstico externo, se hizo nuevamente un estudio de la demanda estudiantil futura, un estudio sobre la demanda de profesionistas por los sectores productivos de la entidad, y un estudio de la problemática general del Estado (utilizando la técnica delphi modificada), así como un estudio sobre los recursos financieros.

Por lo que se refiere al diagnóstico interno, se analizó la problemática de todos los centros y carreras de la UAA, se hicieron estudios sobre los servicios de apoyo directo a la docencia (servicios escolares, bibliotecas, laboratorios y talleres, Posta Zootécnica, orientación vocacional y apoyos didácticos, y se realizó una encuesta de opinión general; se analizó la problemática de la investigación y la extensión (servicio social, difusión cultural y otros aspectos) revisando indicadores

estadísticos y recabando opiniones de las personas involucradas; también se hicieron estudios relativos a las actividades administrativas y de apoyo (aspectos legales, organización, planta física, transportes, imprenta, comunicación, y personal administrativo).

Con base en los diagnósticos interno y externo y en la filosofía institucional, se establecieron los objetivos institucionales para los periodos de planeación correspondientes —1977-83 y 1983-92— y se formularon los programas de acción respectivos, siguiendo la metodología de planeación desarrollada en la propia institución (cfr. Martínez Rizo F. et. al, 1982).

CONTEXTO INTERNACIONAL

Durante los últimos 20 años se han dado importantes avances en lo que se refiere a las metodologías para la evaluación de las instituciones de educación superior.

Las limitaciones de los enfoques tradicionales, que se habían desarrollado en las dos primeras décadas de nuestro siglo en los Estados Unidos, y que centraban la atención en la evaluación de los ínsimos de las universidades, sea mediante estudios basados en apreciaciones bastante subjetivas (*reputational rankings*), sea mediante los sistemas de acreditación institucional desarrollados por agrupaciones profesionales o regionales de universidades, dejaron el lugar a nuevos enfoques centrados en los resultados o productos (*outcomes*) y en los procesos.

El que una institución cuente con recursos más abundantes (maestros de tiempo completo, doctorados, libros de biblioteca, etc.) es, sin duda importante, pero no constituye una garantía de la calidad de los egresados, y basarse únicamente en ellos lleva inexorablemente a un círculo vicioso, pues siempre serán las instituciones "ricas" las que resulten mejor evaluadas, independientemente de los resultados reales que obtengan.

Por ello se comenzaron a buscar —y se sigue avanzando en esa dirección con logros muy interesantes— formas nuevas de evaluar los resultados efectivos de los egresados de una institución de educación superior, tanto mediante instrumentos cuantitativos (pruebas estandarizadas de conocimientos, actitudes, etc.) como utilizando entrevistas, estudios de caso, "portafolios" de productos (escritos, ensayos, pruebas no estandarizadas, etc.) y otros acercamientos cualitativos. Se intenta inclusive analizar el "valor agregado" por una institución a sus exalumnos, comparando su nivel de entrada y salida con respecto a determinadas características o habilidades. En el marco de la renovada preocupación por la responsabilidad de las instituciones de

educación superior de dar cuenta de la forma en que aprovechan los recursos que se les asignan (*accountability*), se está tratando de que dicha asignación de recursos se haga cada vez más con base en los resultados obtenidos previamente por las instituciones que reciben dichos apoyos (*performance funding*), y menos con una base histórica (*incremental budgeting*) o en relación con su dimensión, número de alumnos, etc. (*formula budgeting*). Diversos análisis coinciden en señalar que la inmensa mayoría de las instituciones de educación superior de los Estados Unidos han adoptado ya una u otra forma de evaluación de resultados (*outcomes assessment*), y también casi todos los países desarrollados están haciendo otro tanto. Particularmente importantes son las experiencias de países como Inglaterra, Francia y Holanda, pero también están avanzando en este campo los demás países europeos, incluyendo los del Este, así como Japón, Corea, Hong Kong, Australia, etc.,

La dificultad de evaluar confiablemente y con precisión muchos resultados de la educación superior están llevando a interesarse en muchos lugares por la evaluación de procesos educativos, como un acercamiento más confiable. Las experiencias al respecto también son diversas, aunque están menos desarrolladas por ser más recientes.

Hay ya, inclusive, importantes esfuerzos internacionales encabezados por la OCDE para unificar criterios en cuanto a la definición y utilización de indicadores de resultados (*Performance Indicators*) para la educación en general, y para la educación superior en particular.

Un amplio estado de la cuestión puede encontrarse en una obra en proceso de publicación del autor (Martínez Rizo, F. 1991).

EL DIAGNOSTICO DEL PLAN DE DESARROLLO 1992-2001

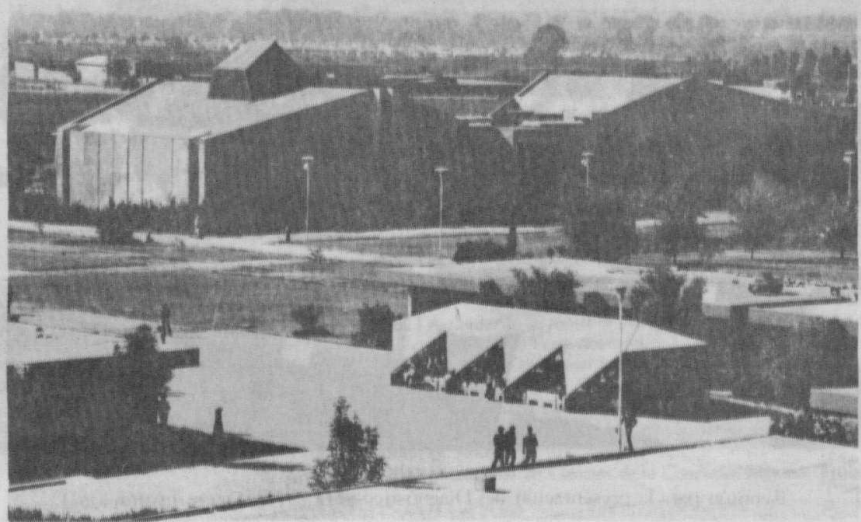
Teniendo en cuenta tanto los antecedentes institucionales, como los desarrollos metodológicos internacionales que se han mencionado, la fase de diagnóstico del 3er Plan de Desarrollo de la UAA, para el periodo 1992-2001 ha sido diseñada de manera que permita enriquecer significativamente la metodología utilizada en las dos ocasiones anteriores, para obtener una visión cualitativa más completa de los resultados del quehacer institucional.

El diagnóstico externo se está haciendo en forma semejante a la que se utilizó en el Plan anterior (estudio délfico) aunque enriqueciéndolo con un mayor número de personas conocedoras ("expertos") involucradas, y una fase de discusiones temáticas especializadas (mesas redondas).

Las innovaciones son más importantes en lo que se refiere al diagnóstico interno.

Además de analizar los indicadores estadísticos que permanentemente maneja la institución, y de solicitar de todos los responsables de una área o departamento un autodiagnóstico del área a su cargo, se diseñaron varios instrumentos para recoger elementos de información de diversos grupos de la comunidad universitaria y de su entorno:

- Un Inventario de Filosofía Institucional IFI (para maestros, alumnos y autoridades);
- un cuestionario para la Evaluación del Funcionamiento Institucional (EFI), también para maestros alumnos y autoridades;



- un Cuestionario de Clima Organizacional (CCI) para maestros y empleados administrativos;
- un Cuestionario de Imagen (CI) tanto para personal interno de la institución (como en los anteriores) como para personas externas;
- una prueba de habilidades intelectuales (la prueba de admisión que se aplicó en 1987, cuando ingresaron a la UAA los alumnos que ahora están por salir de ella);
- un test de actitudes y valores (Allport);
- un Cuestionario de Autopercepción del Cambio (CAC).

Estos tres últimos elementos se dirigen a los alumnos de nuevo ingreso (1º ó 2º semestre, según las carreras) y a los que están por salir (8º, 9º ó 10º semestre) en un intento por evaluar de alguna manera los resultados —tanto cognoscitivos como actitudinales— de la educación impartida por la Universidad.

Como todas las instituciones de su tipo, la UAA pretende formar a sus alumnos de suerte que al egresar tengan una serie de cualidades, como una capacidad de pensamiento y razonamiento, pensamiento crítico, etc; una preparación profesional especializada de buen nivel; actitudes de responsabilidad social, servicio, solidaridad, etc, etc. Sin embargo, nunca se ha evaluado en forma sistemática si tales deseos se cumplen o no.

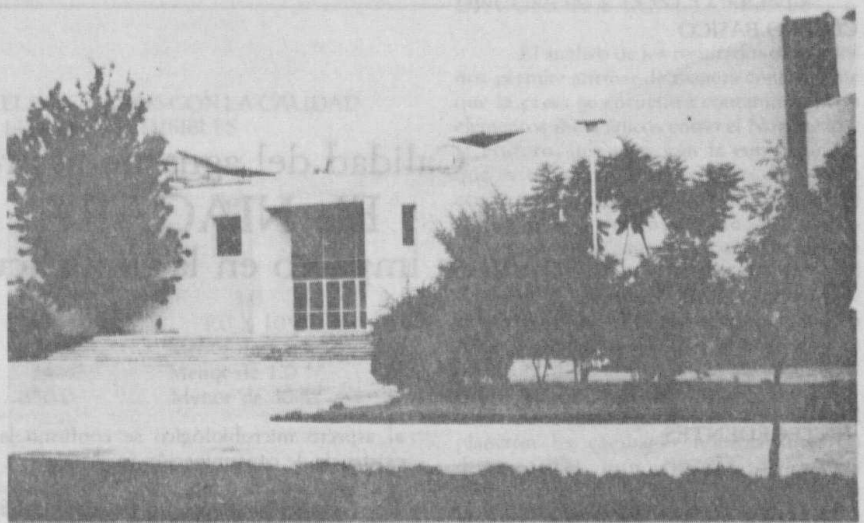
Con base en los resultados de las pruebas de admisión, o simplemente en la experiencia personal de cada uno, muchos profesores se quejan de que los alumnos de nuevo ingreso tienen una serie de limitaciones, como no saber estudiar, no tener hábitos de lectura, tener serias fallas en matemáticas, etc., etc. Y no es raro que se tenga la impresión de que tales deficiencias se acentúan año tras año. La frase "cada día vienen peor" que se escucha no pocas veces, expresa lo anterior.

Pero lo que no nos preguntamos es si nuestros egresados universitarios, después de 4 ó 5 años de estudios en el nivel superior, han cambiado significativamente en tales aspectos, si leen más, si estudian mejor, si son más críticos en su forma de razonar, si han desarrollado las actitudes que nuestros documentos fundamentales establecen como deseables para un universitario, etc.

Esto es lo que trataremos de analizar por primera vez, con diversas limitaciones, pero con seriedad, en el diagnóstico del Plan de Desarrollo 1992-2001.

CONCLUSION

Diseñados los instrumentos mencionados a fines de 1990, revisados y reproducidos durante los primeros meses de 1991, el trabajo de campo comenzó de lleno en mayo de este mismo año.



Se definió una muestra no probabilística, para cada instrumento de diverso tamaño, según sus características; en conjunto unos 2,000 alumnos y unos 500 profesores han respondido ya o están respondiendo uno o más instrumentos. Cerca de la mitad de los empleados administrativos (o sea unos 300) y alrededor de un millar de personas externas a la universidad (incluyendo padres de alumnos, egresados, líderes de opinión y público en general) también responderán algún cuestionario.

La fase de trabajo de campo deberá terminar durante el mes de julio, y el análisis de la información deberá estar listo para finales de agosto, integrándose con los elementos aportados por los autodiagnósticos de las áreas y varios estudios especializados, así como con los resultados del estudio délfico, para integrar en conjunto el documento de diagnóstico que deberá someterse al Consejo Universitario.

De esta forma la investigación educativa hará una aportación que podrá ser valiosa para alimentar la toma de decisiones de las autoridades colegiadas e individuales de la institución.

REFERENCIAS

- DRESSEL P.L. et al., *Institutional Research in the University: A Handbook*, San Francisco, Jossey Bass, 1971.
- MARTINEZ RIZO F., *La calidad de las instituciones de educación superior. Su evaluación y su promoción*, mecanograma en proceso de publicación, 1991.
- MARTINEZ RIZO F., et al. *La planeación universitaria. Una metodología para universidades mexicanas*, México, UNAM, 1982.
- SAUPE J.L., *The Functions of Institutional Research*, Tallahassee, Fla., AIR, 1990.
- VIELLE J.P., "Panorama de la investigación educativa en México (1979)", en *Ciencia y Desarrollo*, No. 30 (1980), pp. 45 y sig.
- VIELLE J.P., "The impact of research on educational change", en *Prospects* Vol XI (1981) No. 3, pp. 313-325.