

**PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO  
DE INVESTIGACIONES EN EDUCACION**

**PIIE**

**MODELO DE AUTOEVALUACIÓN**

**UNIVERSITARIA**

**Luis Eduardo González  
Oscar Espinoza**

**Junio de 1994**

## PRESENTACION<sup>1</sup>

*El presente modelo fue elaborado a partir de referentes teóricos de la evaluación educacional y sobre la base de elementos empíricos surgidos de la experiencia en el trabajo de campo.*

*Desde la perspectiva teórica el modelo se sustenta en las propuestas sobre evaluación realizadas por Stake, las pautas de observación de Spradley y la Teoría de Sistemas. Con esta base se establecieron seis dimensiones de calidad que son las contempladas el diseño <sup>2</sup>.*

*En lo empírico, el modelo se sustenta en un sistematización del trabajo de campo derivada de la experiencia de pares evaluadores y en una revisión exhaustiva de materiales aplicados en Europa, Estados Unidos y diversos países de América Latina <sup>3</sup>.*

*Tomando como cimientos las dimensiones, y revisando los criterios e indicadores se confeccionó una primera tabla general. Esta sirvió de base para establecer las tablas de información en la que se incorporaron, para cada indicador, las variables y los datos. Para ello se utilizó un modelo informático en el cual, para cada dato, se agrega la fuente de información, que este caso son quince instrumentos destinados a distintos actores.*

*Los Instrumentos que se incluyen en el presente modelo fueron probados previamente en doce instituciones públicas y privadas, de distinta naturaleza, de la educación superior chilena y posteriormente revisados y corregidos sobre la base de los resultados de esta aplicación.*

*Dada la magnitud del trabajo de selección de los datos y la formulación de ítems de los instrumentos y su posterior prueba, se trabajó en forma colaborativa entre un proyecto FONDECYT, el proyecto CAI-PIIE ambos de CONICYT y con el apoyo de un conjunto de académicos de distintas instituciones.<sup>4</sup> Los participantes de ambos proyectos elaboraron cientos ítems, de los cuales se fueron seleccionando aquellos que resultaron más adecuados a los fines propuestos. Como producto de este esfuerzo mancomunado surgió una tercera publicación, esta vez realizada por CINDA, ya que*

---

1 El presente modelo fue elaborado con el apoyo otorgado a Luis Eduardo González, como investigador principal de este proyecto PIIE, dentro del Programa de CONICYT para los centros académicos independientes (CAI).

2 El modelo fue diseñado originalmente presentado por el autor en el V Seminario Técnico Internacional sobre Calidad de la Docencia Superior en América Latina, Valparaíso, Chile, Octubre de 1989 y posteriormente publicado como: González Luis Eduardo, Calidad de la Docencia Superior en América Latina. En CINDA, Pedagogía Universitaria en América Latina, IV parte, Calidad de la Docencia y la Gestión Universitaria, Santiago, CINDA, 1991.

3 La primera versión que avanzaba con criterios e indicadores del modelo fueron elaborados por la Dra. Soledad Ramírez con aportes de colaboradores, con el apoyo de un proyecto interinstitucional de FONDECYT, y posteriormente publicado en. Ramírez Soledad, Ayarza Hernán, Char Roberto, González Luis Eduardo. Silva Moisés, Calidad de la Enseñanza Universitaria, Criterios de Verificación. Santiago, CPU 1993.

4 Entre los académicos chilenos cabe destacar al Dr. Moisés Silva de la Universidad de Concepción, a la Dra. Maruja Zúñiga de la Universidad de la Serena, al Dr. Alvaro Poblete de la Universidad de los Lagos, al Dr. Roberto Char (q.e.p.d.) de la Universidad de Tarapacá, quienes formaban parte del equipo de investigadores del proyecto FONDECYT. Además del Dr. Marcos Urra y al economista Juan Carlos Miranda de la Universidad Austral y del Dr. Francisco Nuñez y un conjunto de alumnos del postgrado de la Universidad Católica de Valparaíso. También se recibieron comentarios del Ingeniero Hernán Ayarza de CINDA.

*la mayoría de los autores participa en el Grupo Operativo Chileno del Programa de Política y Gestión Universitaria de Dicho Centro*<sup>5</sup>.

*Antes de entregar su versión final el presente modelo fue revisado por un equipo consultor del PIIE que estaba participando en un proyecto de autoevaluación de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia, donde se está aplicando en forma integral del modelo, con la participación de académicos de la dicha institución. En este marco se contó también con apoyo para la digitación*<sup>6</sup>.

*Por la forma en que se ha desarrollado este modelo, está destinado a la evaluación de diferentes tipos de instituciones de educación post secundaria, por ello se proponen una amplia variedad de opciones para recoger y sistematizar la información. Sin embargo, por ser bastante integral y completo, se presta especialmente para la evaluación de instituciones con tradición de funcionamiento.*

*El Documento que se pone a disposición cuenta con una introducción en la cual se entregan los referentes teóricos y una presentación de las seis dimensiones que lo constituyen. A continuación se presenta una tabla de criterios e indicadores para cada una de estas dimensiones. Posteriormente se incluyen diez tablas de información con variables y datos por indicador, para las áreas de: docencia, investigación, extensión, general académica y gestión administrativa y financiera, todas ellas referidas al nivel insititucional y al de unidad académica. Finalmente se incluyen los quince instrumentos para recopilar datos en diferentes fuentes, tanto internas como externas a la institución de educación superior.*

*Luis Eduardo González F.*

*Santiago, Chile, Junio de 1994*

---

5 CINDA, " Manual para la auto evaluación universitaria", Santiago, Junio de 1994; cuyos autores, en orden alfabético son Oscar Espinoza, Dr. Luis Eduardo González, Dr. Alvaro Poblete, Dra Soledad Ramirez, Dr Moisés Silva, y Dra. Maruja Zúñiga.

6 Para la versión definitiva se han recibido importantes contribuciones del equipo consultor del PIIE en especial de Dr. Juan Ruz, la Dra. Carmen Luz Latorre y los académicos Sergio Granados y Jorge Leiva. Por su parte en la adaptación al caso de la UMSS, que también contribuyó a mejorar el modelo original, han participado los académicos bolivianos, Antonio Cabrerizo, Luis Arteaga, Ramón Daza, Jorge Komadina, Mario Prudencio, y Justy de Cortés.

En la digitación, diagramación y diseño computacional participaron Carmen Gloria Figueroa del PIIE y Tatiana Aparicio, Patricia Rodas y César Mercado, miembros del equipo de apoyo de la Dirección de Planificación Académica de la Universidad Mayor de San Simón.

## I. INTRODUCCION

### 1.1. ANTECEDENTES

Existe una creciente conciencia en el mundo académico, de América Latina y el Caribe, de la necesidad de Evaluar con un sentido amplio e integral a las instituciones de educación post-secundaria, en lo cual los Estados Unidos y varios países de Europa tiene ya una larga tradición. Esto lo demuestra la cantidad significativa de documentos que han aparecido sobre el tema en los años 90, varios de los cuales han sido sistematizados en publicaciones que dan cuenta del "estado del arte" en la región<sup>7</sup>.

*En el caso de Bolivia, como quedó de manifiesto en un seminario interuniversitario realizado en mayo de 1994, la mayoría de las universidades más importantes se ha planteado la necesidad de realizar procesos de evaluación y en el caso de la Universidad Mayor de San Simón, este proceso ya se inició a fines de 1993, por medio de un convenio con UDAPSO. Por otra parte, se ha planteado una normativa legal que genera un organismo encargado de la acreditación a nivel nacional y obliga a las instituciones privadas a someterse a este proceso, mientras que para las instituciones públicas - si bien se deja en forma voluntaria- se plantea como un requerimiento para recibir fondos del Estado.*

*La preocupación por la evaluación de las instituciones de educación post secundaria en América Latina ha tenido tres elementos generatrices centrales . Por una parte el surgimiento de instituciones privadas que requieren de una autorización para inciar sus funciones y alguien que de fe pública de su calidad y que orienten al postulante para tomar una decisión adecuada en sus estudios. En segundo término, por la preocupación de los gobiernos por lograra mayor eficiencia y asegurar el buen uso social de los fondos públicos destinados a la educación superior en el contexto de una tendencia a modernizar y disminuir el aparato del Estado, y en tercer lugar por una preocupación de los propios académicos y administradores de las instituciones de educación superior por optimizar los recursos y mejorar la calidad del servicio que prestan a la sociedad a través de las distintas funciones académicas.*

*Al desarrollar este modelo se ha tenido en consideración los tres aspectos antes señalados. La idea subyacente es la de lograr una actitud colaborativa entre los distintos actores sociales que están involucrados. Esto es, el Estado, los estudiantes y otros receptores de servicios académicos y las propias instituciones que buscan optimizar su funcionamiento. De ahí que se haya optado por utilizar una modalidad preferentemente centrada en la autoevaluación con la participación de evaluadores externos, tanto de la comunidad como de pares académicos. Se parte en este caso, de la premisa que una actitud colaborativa de todos los sectores redundará en definitiva en un mayor beneficio para la población toda.*

---

<sup>7</sup> Ver por ejemplo las publicaciones de CINDA "Acreditación Universitaria en América Latina y el Caribe, Santiago CINDA, 1992 y reeditada por la ANUIES en 1994. Esta publicación incorpora los ejemplos de casi todos lo países de mayor población post secundaria en la Región. También en Brunner José Joaquín, *Evaluación de la Calidad Académica en la Perpectiva Internacional Comparada*, Santiago Flacso 1992. En la misma línea están los documentos de trabajo de CPU (números 57, 58, 59, 60, 61, 62 y 63 de 1991) que dan cuenta de la situación en distintos países de la región como el caso de Brasil, Colombia, Chile, República Dominicana y el Caribe de habla inglesa.

*En el proceso de evaluación se pueden establecer dos niveles de trabajo: el institucional que comprende a la organización en su conjunto con la totalidad de sus funciones, y la evaluación de programas que se focaliza en una actividad específica ya sea de una parte de la institución; por ejemplo una facultad o directamente en una carrera o programa docente, o en algún proyecto específico.*

*Durante el proceso de desarrollo institucional se pueden distinguir diversas etapas, las que por sus características y condiciones requieren de diferentes énfasis en la evaluación.*

*La primera etapa corresponde a la de **autorización** para iniciar el funcionamiento de una nueva institución (lo que en Norteamérica se denomina License). La evaluación en este caso, debe estar centrada en las condiciones del proyecto, la disponibilidad de los recursos mínimos, y la seriedad y capacidades de quienes los respaldan.*

*La segunda etapa corresponde a la **supervisión**. Esto es, al proceso de apoyo y de control para que la institución que está en el periodo inicial logre un rodaje expedito y alcance los niveles adecuados para autorregularse, mereciendo la fe pública, en cuanto a la calidad del servicio que entrega. Cabe señalar que la evaluación en ese período debe tener como eje central el apoyo para que la institución naciente, que ya ha sido autorizada, alcance la plenitud de sus potencialidades. Esta etapa puede durar de cinco a diez años y puede variar mucho según las características propias de cada institución. Al término de esta etapa, es conveniente que haya un proceso de evaluación exhaustivo por parte de evaluadores externos; y es conveniente tener algún proceso formal y público que certifique que se ha llegado a un nivel adecuado de funcionamiento.*

*La tercera etapa para instituciones ya consolidadas es la de **acreditación** propiamente tal. El propósito central de la evaluación en este caso es la optimización y perfeccionamiento tanto institucional como de cada uno de los programas que en ella se desarrollan. Dado que se trata de instituciones que, por lo general han alcanzado un grado de madurez organizacional suficiente, será la comunidad académica la que con mayor propiedad realice un autoestudio de su realidad y se proponga metas de desarrollo. Para estos fines, sin embargo, es altamente conveniente que no se cierre en sí misma sino, por el contrario, analice la visión externa de la comunidad que le rodea y de pares y especialistas que puedan tener una visión más autónoma e independiente.*

*También, cabe señalar que, la evaluación en general para las instituciones de educación superior tienen como propósito central el alimentar la toma de decisiones y constituirse en la primera etapa de un proceso de cambio, el que a su vez debe estar constantemente evaluándose.*

## **1.2. REFERENTES CONCEPTUALES**

*El modelo propuesto tiene sus orígenes en el intercambio de experiencias y el trabajo mancomunado de una treintena de universidades de América Latina que participan en una red de CINDA. A través de distintos seminarios y reuniones técnicas se fue planteando, como uno de los temas centrales, el de la calidad de la educación superior en la región, en especial referida a la función docente. Tras largos debates, se llegó a la conclusión de la dificultad de definir calidad en términos absolutos y homogéneos para todas las instituciones. Se pudo demostrar, mediante la revisión de distintas posturas curriculares, que el concepto de la*

*calidad de la educación estaba fuertemente ligada a orientaciones valóricas y a posturas axiológicas que llevaban a formular criterios, incluso contradictorios, en relación con los patrones de referencia para definir la calidad<sup>8</sup>. Por tanto se optó por un criterio pragmático, en el cual se podía llegar a un consenso en cuanto a los componentes para medir la calidad, dejando a cada institución la opción para definir los patrones valóricos y las orientaciones que la determinaban.*

*Así surgió un esquema para medir calidad en relación a sus componentes referidos a dimensiones, criterios e indicadores, pero con pleno respeto por la autonomía y las definiciones valóricas de cada institución<sup>9</sup>. Este esquema es la base del modelo de evaluación propuesto.*

*En síntesis el modelo propuesto descansa sobre las siguientes premisas<sup>10</sup>:*

- F      Calidad no es un concepto absoluto sino relativo.*
- F      El referente está establecido por la propia institución cuando define qué va a hacer, es decir, cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias; aún cuando pueda haber aspectos en los que será necesario atenerse a estándares establecidos.*
- F      La evaluación institucional basada en el modelo presentado requiere por tanto, que la institución haya dado los siguientes pasos previos:*

*Haya formulado su proyecto institucional dejando claramente establecida su misión y sus valores, la población a atender, las políticas de docencia, investigación, extensión y administración coherentes con la misión y objetivos.*

*Haya formulado sus planes a corto, mediano y largo plazo, estipulando metas y estrategias para cada una de las funciones que ha estimado importante realizar.*

*Cuente con un Servicio de Información para la gestión que sea completo, confiable y continuamente actualizado.*

*En caso de que éste no existiese al realizar la evaluación, uno de los sub productos será la construcción de dicho servicio.*

*En resumen, una institución resultará favorecida en la evaluación si puede demostrar que está trabajando de acuerdo a un plan predeterminado, que es reconocido por pares académicos independientes como uno que busca la excelencia y se encuentra logrando las metas y objetivos prefijados en un contexto que avala su relevancia. El resultado será aplicable solamente a la institución estudiada y aceptará comparaciones en la medida que el referente sea otra institución con características similares.*

*A continuación se presentan algunos de los lineamientos principales de los modelos de evaluación en*

---

<sup>8</sup> Gonzales Luis Eduardo, *Calidad de la Docencia Superior*, Ponencia presentada al V seminario Técnico del Programa Latinoamericano de Pedagogía Universitaria CINDA, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 9 al 11 de octubre de 1989.

<sup>9</sup> CINDA, *Pedagogía Universitaria en América Latina*, IV parte, *Calidad de la Docencia y la Gestión Universitaria*, Santiago, CINDA, 1991.

<sup>10</sup> En los párrafos siguientes se ha utilizado como base Ramirez Ayerza, Char, Gonzales y Silva, op.cit.

los cuales se sustenta el modelo propuesto.

### **1.2.1 El Modelo Sistémico**

Son varios los autores que aplican el modelo sistémico a la organización universitaria, *Stufflebeam*<sup>11</sup>, *Astin*<sup>12</sup> y *Kuh*<sup>13</sup>, entre otros. De acuerdo a este enfoque la entrada estaría constituida por todas las inversiones que hace la institución, tanto en recursos materiales como humanos. En otras palabras, salas, talleres, bibliotecas y laboratorios con todos sus implementos; además de estudiantes, profesores y personal no académico, son todos elementos de la entrada.

El proceso estaría compuesto justamente todas las interacciones que tienen lugar en la institución y que permiten que ésta trate de llevar a cabo los compromisos adquiridos con la sociedad en cuanto a conocimiento creado, profesionales formados y servicios entregados a la comunidad. Esto incluye todos los procedimientos de administración universitaria y gestión financiera de la organización.

El resultado consistiría en el producto obtenido de los procesos realizados en términos de logros organizacionales en docencia, investigación y extensión, así también en la administración eficiente de los recursos institucionales. Serían aspectos del resultado, la cantidad de graduados por cohorte, las tasas de repitencia, los proyectos de investigación ganados por académicos de la institución, las publicaciones de los mismos, el perfeccionamiento académico realizado en un período de tiempo determinado, etc.

En síntesis, el modelo sistémico presenta para estos propósitos una gran ventaja ya que ayuda a agrupar de manera ordenada los componentes institucionales y facilita la comprensión de la relación que existe entre los mismos.

### **1.2.2 El Modelo Globalizado de Robert Stake**

Este comprende siete aspectos sustantivos. Ellos son:

1. La descripción institucional y de los componentes o personas involucradas en la evaluación.
2. La evaluación del esfuerzo, concebida como la relación entre la energía puesta y los resultados obtenidos.
3. La evaluación de la efectividad, entendida como la relación entre los resultados y los objetivos planteados inicialmente.
4. La evaluación de la eficiencia, concebida como la optimización de los costos y plazos para obtener resultados similares.
5. La evaluación de los procesos, que consiste en desentrañar las fuerzas impelentes, oponentes y retardantes y del conjunto de otros factores que interactúan afectando los resultados obtenidos.

---

11 *Stufflebeam, D.* y otros, "Educational Evaluation and Decision Making". Itaska, Peacock, 1971

12 *Astin, A.W.* "Measuring the Outcomes of Higher Education" en: *Evaluating Institutions for accountability*. Editado por *Howard R. Bowen*. San Francisco, Jossey Bass, 1974.

13 *Kuh, G.D.* "Indices of Quality in the Undergraduate Experience". AAHE Research Report N°4, Washington D.C., 1981.

6. *La evaluación de la relevancia, considerando:*
- *La eficacia: es decir el grado en que se produjo un cambio real en el sentido propuesto y el impacto que éste tuvo en el contexto social.*
  - *La pertinencia: es decir la comprobación de que los objetivos propuestos eran realmente los requeridos, desde una perspectiva externa.*
  - *El análisis de los objetivos implícitos o emergentes y en general, la importancia que la sociedad le atribuyó al cambio.*

7. *Las sugerencias que resultan en función de los antecedentes considerados en la evaluación<sup>14</sup>.*

### **1.2.3. El Modelo Etnográfico de Spradley**

*El modelo de Spradley está destinado a la observación etnográfica de escenas culturales y se enmarca por tanto en la investigación etnográfica, de la cual se presentan a continuación algunos rasgos generales.*

*La investigación etnográfica se basa especialmente en la observación, descripción y juicios cualitativos o interpretaciones de las situaciones observadas, al mismo tiempo que se centra en los procesos, tratando de obtener una visión holística. A menudo el investigador etnográfico no tiene una base teórica fuerte y pocas hipótesis son especificadas antes que se realice la investigación. La teoría y las hipótesis se generan a medida que la investigación avanza. Esto significa que el análisis de la información se realiza de manera más inductiva que deductiva.*

*El análisis de la información en este tipo de estudio consiste en sintetizar la información recogida a través de las observaciones, encuestas, o entrevistas. Si bien aquí no se trata de testear hipótesis preformuladas, como es el caso de la investigación experimental; puede haber mediciones tales como porcentajes y proporciones basadas en la realidad observada. En el presente caso, la idea es tener un modelo que contenga los criterios de calidad donde la verificación de su presencia, a través de un estudio institucional detallado, permitir obtener una "radiografía" de la institución estudiada. Dicha radiografía estará basada en los resultados obtenidos del estudio "in situ" de la referida organización, en forma global.*

*En cuanto a la confiabilidad de los resultados obtenidos, Goetz y Le Compte<sup>15</sup> distinguen entre dos tipos de confiabilidad en el estudio etnográfico. Confiabilidad externa e interna. La primera implica la medida en que otro investigador independiente, trabajando en igual o similar contexto obtendría resultados consistentes. La segunda, depende de la medida en que dos o más investigadores estén de acuerdo en lo que encontraron u observaron y en la forma de interpretarlo. De ahí que estudios*

---

14 González, Luis Eduardo "Calidad de la Docencia en América Latina", en; *La Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe*. Colección Gestión Universitaria, CINDA, 1990.

15 Goetz J.P., y Le Compte M.D. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, N.York Academic Press, 1984

*etnográficos sean muchas veces producto de un esfuerzo cooperativo entre varios individuos, que para este propósito bien podrían ser los profesores y estudiantes de una institución quienes analicen, describan e interpreten su que hacer. Para aumentar la confiabilidad y validez de este tipo de estudios es importante la metodología a utilizar, donde la técnica de triangulación puede ser de gran ayuda. Esta consiste básicamente en cruzar dos o más técnicas o fuentes de recolección de datos para comparar información y verificar si existe o no corroboración de la misma.<sup>16</sup>*

*Si bien la investigación etnográfica se aplica comúnmente en la antropología, donde una etnografía es la descripción analítica y profunda de una situación cultural específica, en el sentido más amplio de cultura; esto puede trasladarse al contexto educativo y, por ende, el estudio etnográfico en sistemas educativos podría definirse como el proceso de proveer una descripción científica de sistemas educacionales, procesos y fenómenos dentro de sus contextos específicos.<sup>17</sup>*

*Este tipo de estudios se conduce en el ambiente natural: sala de clase, escuela o universidad. El investigador observa lo que está ocurriendo de manera natural. No hay manipulación de variables, simulación o imposición externa de estructuras.*

*Por otra parte, muy relacionado al concepto de estudio etnográfico, está la característica de contextualización, que requiere que toda la información sea interpretada solamente en el contexto de la situación o medio en que fue recopilada. De aquí que los investigadores etnográficos no se preocupen de generalizar. Para ellos una descripción fidedigna y detallada de la situación bajo estudio es lo más importante. Sin duda, la generalización de los resultados depende de la correspondencia entre el contexto estudiado y otras situaciones.*

*Para los propósitos del presente trabajo, la cultura a estudiar será una institución post secundaria dentro de su propio contexto, de manera que las conclusiones obtenidas serán aplicables exclusivamente a ésta y eventuales comparaciones o generalizaciones podrían hacerse siempre y cuando se trate de contextos similares.*

*El modelo antropológico de Spradley asocia un acto educativo a una escena cultural en un determinado momento social. Este modelo utiliza nueve componentes para describir y analizar una escena cultural:*

1. *Los actores involucrados*
2. *Los espacios o lugares donde ocurren los fenómenos sociales.*
3. *Las actividades o acciones acaecidas*
4. *Los eventos o procesos*
5. *Los tiempos o plazos*
6. *Los objetivos que aparecen*
7. *Los sentimientos que se detectan*
8. *Las metas que se establecen*
9. *Los distintos papeles que juegan los actores en diferentes circunstancias.*

---

16 Wiersma, William "Research Methods in Education", Boston, Allyn and Bacón, 1991.

17 *Ibid*

*Para el análisis de las escenas culturales existen diferentes opciones. Una de ellas es la de las relaciones semánticas que, a su vez, incluye también nueve categorías:*

1. *Inclusión, para determinar los distintos tipos de objeto de análisis que se conocen.*
2. *Parcialidad, para diferenciar partes o componentes del objeto de análisis.*
3. *Causa-efecto, para establecer qué intervenciones llevan a distintos resultados.*
4. *Racionalidad, para averiguar por qué se explica el objeto de análisis.*
5. *Localización, para establecer dónde se da aquel.*
6. *Función, la que permite detectar para qué se usa el objeto de análisis.*
7. *Medios afines, para determinar cómo se logran las metas.*
8. *Secuencia, para establecer cuáles son las etapas diferenciables.*
9. *Atribuciones, para definir cuáles son las características del objeto de análisis<sup>18</sup>.*

*Este modelo se aplica muy bien a la investigación etnográfica descrita anteriormente, donde el objeto a estudiar sería una institución o un programa dado, los actores serían principalmente profesores y estudiantes, los espacios estarían constituidos por el contexto interno y las atribuciones serían las características que presenta en cada caso según una pauta dada.*

*Antes de proponer un posible modelo que contenga los criterios de calidad buscados, es conveniente señalar que el propósito último de dicho modelo será la evaluación institucional o de un programa. A su vez, el trabajo evaluativo tiene como razón de ser el mejoramiento de los procesos bajo escrutinio, a través de los juicios emitidos sobre su efectividad basados en evidencia. De ahí que cobra gran importancia el tipo de información que requiere el modelo, ya que ella constituirá la evidencia que sustentará los juicios que se emitan en relación a la institución evaluada y su calidad.*

*Sin embargo para llegar a emitir dichos juicios es necesario obtener una descripción fiel de la realidad institucional y ello será posible a través de un estudio etnográfico que permitirá comprender los procesos institucionales dentro de su propio contexto.*

### **1.3. EL MODELO PROPUESTO**

*Sobre la base de estos tres modelos se desarrolló el modelo de evaluación propuesto, el cual permite recopilar información relevante para evaluar la calidad de la educación. Este modelo contempla seis dimensiones: **Relevancia, Efectividad, Disponibilidad de Recursos, Eficiencia, Eficacia, Recursos y Procesos**. Cada una de ellas contiene criterios a través de los cuales es posible aproximarse a las dimensiones. Para cada uno de los criterios se han identificado indicadores de calidad. A su vez para cada indicador se han establecido una o más variables que lo conforman y para cada variable los datos que la operacionalizan*

*Un indicador es un fenómeno empírico que representa una cualidad teórica. Un indicador difiere de una variable en el sentido de que aquel puede estar constituido por una combinación de variables. Al mismo tiempo, adquiere significado en el proceso de traducción de esas cualidades teóricas, lo que se denomina operacionalización<sup>19</sup>. Además, en el modelo se*

---

18 González, Luis Eduardo, "Calidad de la Docencia Superior en América Latina" en: *La Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe*. Colección Gestión Universitaria, CINDA, 1990.

19 Bormans, M.J. y otros "The Role of Performance Indicators in Improving the Dialogue Between Government and Universities". *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, Vol.11, N° 2, 1987.

*presentan características identificatorias del respectivo indicador, para señalar el tipo o categoría del indicador en referencia.*

*Existen tres tipos de indicadores: simples, de desempeño, y generales. Aquella información que se expresa usualmente en la forma de número absoluto y cuyo propósito es proveer una descripción neutral de una situación o proceso constituye un indicador simple. Un indicador de desempeño, difiere del anterior, porque implica un punto de referencia que puede ser un standard, un objetivo o una situación comparable. Por esta razón los indicadores de desempeño son relativos y no absolutos. Por ejemplo, el número de egresados de una institución es en sí un indicador simple pero si se relaciona con el número de alumnos ingresados en x años, entonces se transforma en un indicador de desempeño. Por eso, indicadores simples que son neutrales muchas veces pueden transformarse en indicadores de desempeño si se les adjudica un juicio valórico. Los indicadores muy generales, provienen casi siempre de fuentes externas a la institución y, en el sentido estricto del vocablo en realidad no son indicadores. Frecuentemente son opiniones, resultados de encuestas o datos estadísticos generales. Sin embargo se tratan como indicadores porque muchas veces se utilizan como información en la toma de decisiones<sup>20</sup>.*

*El modelo identifica entonces, los siguientes elementos: los indicadores, la función universitaria que involucran, a la cual se le denomina área: docencia; investigación; extensión; general académica; y gestión, la que incluye administración, organización y estructura. Incluye además el nivel al cual se aplica (institucional o unidad académica); la fuente donde se recoge la información o los actores que proveen la información (alumnos, profesores, administradores). Esto último se asocia a un ítem de un cuestionario (Q).*

*Por cuanto la mayor parte de la actividad institucional está referida a la información de profesionales, el modelo privilegia en forma especial la función docencia, concebida en la forma más amplia posible y no sólo como la relación profesor-alumno dentro de la sala de clase. Lo cual no significa que se deje totalmente de lado la investigación, extensión y administración.*

*A continuación se explicita la definición de cada una de las seis dimensiones y de principales criterios utilizados.*

### **Relevancia:**

Esta dimensión se refiere a una perspectiva teleológica, a los grandes fines educativos de la institución, al para qué se educa. En general, la relevancia se expresa a través de las orientaciones curriculares, la definición de las políticas de docencia y los perfiles profesionales de los egresados.

La evaluación de esta dimensión requiere realizar seguimiento de los egresados y entrevistas a empleadores y componentes del sector productivo.

La Relevancia se refleja en los siguientes criterios:

**Criterio de Pertinencia:** Este se expresa en el grado de correspondencia que existe entre los fines perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta. La

---

20 Cuenin, S. "The Use of Performance Indicators in Universities: an International Survey". *International Journal Of Institutional Management in Higher Education*, Vol.11, N° 2, 1987.

Pertinencia se observa no solamente entre la institución y su medio externo, sino también al interior de la propia institución se puede detectar la presencia o ausencia de pertinencia cuando hay coherencia y satisfacción respecto a las opciones curriculares tomadas y se observa un nivel de consolidación de los criterios educativos institucionales. La Pertinencia también está referida al grado de satisfacción que logran los egresados con la formación recibida y que les permite un adecuado desempeño profesional y una satisfacción personal. Finalmente este criterio también puede observarse en el entorno social de la institución, donde se aprecia un grado de satisfacción de la comunidad o región con ella, en cuanto a la cobertura educacional que ofrece, las distintas especialidades de que dispone, la calidad de sus egresados y la forma como éstos se insertan en la comunidad local.

**Criterio de Impacto:** Este criterio refleja el grado de influencia interna y externa que posee la institución. A nivel interno se percibe en los cambios que experimentan los estudiantes a su paso por la institución, también se aprecia en los cambios que por influencia de sus relevantes de su quehacer. A nivel externo se traduce en los aportes y transformaciones que hace en su región o comunidad.

**Criterio de Adecuación:** Este criterio se refleja en la capacidad de respuesta que tiene la institución frente a situaciones emergentes o coyunturales, que no estaban planificadas. La adecuación, al igual que los demás criterios, también se da a nivel individual, institucional y social.

**Criterio de Oportunidad:** Este criterio está relacionado al anterior, pero en forma específica se refiere a la capacidad institucional para responder a las necesidades de un momento histórico dado, con la creación o reformulación de programas docentes y o currículos.

### ***Efectividad:***

Se refiere a la congruencia que existe entre lo planificado y los logros obtenidos, sin cuestionar si dichos objetivos eran adecuados o no, en referencia al contexto o al medio en el cual está inserta la acción institucional. Para verificar la existencia de efectividad, es necesario la presencia de tres tipos de criterios:

**Criterio de formulación de metas explícitas:** La existencia de metas cualitativas y cuantitativas a nivel institucional orienta las acciones y la toma de decisiones en la institución, a la vez que tienen un impacto a nivel curricular.

**Criterio de cumplimiento de metas:** La efectividad se refleja en el logro de lo planificado en los distintos aspectos del quehacer institucional, sea en docencia, investigación, perfeccionamiento de profesores, crecimiento de la matrícula, etc.

**Criterio de logros de aprendizajes:** en la medida que las instituciones alcancen las metas propuestas con respecto al grado de aprendizaje de sus estudiantes, este criterio estará presente.

### ***Disponibilidad de Recursos:***

En esta dimensión lo que interesa es saber con qué recursos cuenta la institución para cumplir sus compromisos en el corto y mediano plazo. Está referida básicamente a tres

tipos de recursos: humanos, materiales y de información. Los criterios reflejan cada uno de estos componentes, a saber:

**Criterio de disponibilidad de recursos humanos:** se refiere tanto a la cantidad como calidad de los recursos humanos que la institución necesita para llevar a cabo su cometido.

**Criterio de disponibilidad de recursos materiales:** se refiere tanto a infraestructura física como a equipamiento disponible para efectuar las actividades necesarias en la institución. También involucra la disponibilidad de recursos financieros para implementar los planes de corto y mediano plazo.

**Criterio de disponibilidad de recursos de información:** este criterio involucra todas las fuentes de información que se encuentran disponibles para que profesores, alumnos y administradores lleven a cabo sus tareas en la mejor forma posible.

### ***Eficiencia:***

Esta dimensión está destinada a analizar cómo se usan los recursos institucionales en beneficio del producto principal que en este caso es un profesional idóneo. Para aproximarse a esta dimensión se utilizarán dos criterios.

**Criterio de eficiencia administrativa:** Este se refiere al óptimo uso de recursos en beneficio del logro de los objetivos planificados. Los recursos a que se refiere este criterio involucran especialmente recursos financieros y recursos humanos.

**Criterio de eficiencia pedagógica:** Este se refiere a la mejor utilización de medios pedagógicos para el logro de resultados planificados. Involucra aspectos de administración curricular como reglamentos, secuencialidad de asignaturas, flexibilidad curricular, posibilidad del estudiante de obtener el título en los plazos señalados por la institución.

### ***Eficacia:***

Esta dimensión permite establecer las relaciones de congruencia de medios a fines, es decir, si la selección, distribución y organización de recursos utilizados fue apropiada para los resultados obtenidos. La eficacia puede estar referida a factores financieros como el análisis de prioridad para distribuir los recursos externos provenientes del Estado o de otras agencias o a aspectos de administración curricular. Los criterios que se proponen para esta dimensión son los siguientes:

**Criterio de adecuación de recursos utilizados:** se refiere a la relación que se produce entre el servicio que se obtiene y el grado de adecuación de los recursos para el logro de las metas versus otros recursos alternativos.

**Criterio de relación de costo-efectividad:** se refiere al costo de los logros en comparación a otras instituciones y a la estimación de costos adicionales para cumplir las metas planificadas.

**Criterio de costo-beneficio:** Este involucra comparar costos y retornos en distintas carreras, tanto a

nivel individual como social. También implica la exploración de costos alternativos.

**Criterio de limitantes de recursos:** Este se refiere a limitaciones que presentan los recursos utilizados para el logro de metas planificadas y la eventual toma de decisiones por recursos alternativos.

### ***Procesos:***

Esta dimensión considera cómo se logran los resultados, es decir cómo se manejó el conjunto de factores y fuerzas impelentes, estabilizadoras, impidientes y retardantes para obtener los resultados planificados.

En esta dimensión el análisis está referido a lo administrativo-organizacional, lo administrativo-docente y lo pedagógico. Los criterios que reflejan esta dimensión son los siguientes:

**Criterio de interacción de factores intervinientes a nivel institucional y de unidad académica:** se refiere a la interacción de diversos elementos y fuerzas que intervienen en la marcha y desarrollo de la institución; por ejemplo, características del clima organizacional o de elementos que conforman este clima como normas o procedimientos que regulan el quehacer institucional.

**Criterio de interacción de factores de tipo pedagógico:** se refiere a la caracterización de los elementos que integran los aspectos relacionados a la docencia como los perfiles profesionales, mallas curriculares, procesos de evaluación de rendimiento y de administración del currículo, el cual incluye elementos como las normativas de asistencia a clases.

## **II.ASPECTOS OPERATIVOS**

El modelo descrito, con las seis dimensiones y criterios señalados, constituye la base que sustenta la identificación y clasificación de un conjunto de indicadores que operacionalizan y ordenan la información requerida para la evaluación.

Como ya se ha dicho, cada indicador se descompone en un conjunto de variables. Estas a su vez, se desagregan en datos simples que, en forma específica y precisa, configuran los elementos básicos para estructurar y sistematizar la información. Los datos pueden ser cuantitativos o cualitativos.

Cada dato se puede obtener de una o más fuentes de información. Por ejemplo, de encuestas a profesores, alumnos, egresados y empleadores; de informes o tablas entregadas por la Dirección de Planificación, la Oficina de Admisión, las secretarías de estudios, la Dirección Administrativa y Financiera, la Oficina de Personal u otras dependencias.

La evaluación se puede aplicar básicamente en dos niveles: Institucional (que toma a la Institución en su globalidad) y a nivel de Unidad Académica. La cual puede ser una facultad, un departamento, un instituto o una carrera. Además se puede aplicar para las funciones de investigación, docencia y extensión.

La aplicación del modelo supone las siguientes etapas:

1. Constitución del Equipo Técnico, incluyendo pares externos.
2. Adaptación del Modelo (indicadores, variables y datos) a la realidad particular de la Institución, seleccionando los aspectos pertinentes en cada caso.
3. Aplicación de los instrumentos y acopio de la información.
4. Procesamiento de los datos y preparación de los informes.
5. Distribución de los informes.

Cada informe elaborado por la Comisión Técnica comprende tres partes:

- F Presentación de los resultados
- F Juicios sobre los resultados
- F Pautas y sugerencias de acción

Tanto los juicios como las pautas de acción se deben hacer sobre la base de consultas y, en lo posible, opiniones de consenso de los actores involucrados.

6. Discusión de los Informes, se realiza tanto con autoridades como con actores representativos y relevantes para la institución. La discusión se hace con la información disponible y comprende los siguientes pasos:

- 6.1. Definición de problemas y explicitación de las posibles causas.

Sobre la base de la información y los indicadores se determinan problemas centrales. Para cada uno de ellos se definen las causas que los generan.

- 6.2. Transformación de los problemas en metas y de las causas en objetivos. De esta forma una situación negativa se transforma en un logro esperado y en un desafío por cumplir. El siguiente esquema muestra gráficamente lo anteriormente explicado:

INSERTAR GRAFICO

7. Formulación del Plan, correspondiendo esta etapa más bien, en su fase inicial, al Equipo Técnico que lo prepara.

Los objetivos se traducen en tareas y acciones. Para cada uno de ellas se señalan: los responsables; los plazos en que se deben cumplir; las secuencias (programación); y los recursos necesarios (asignaciones y presupuestos). Se señalan además los rendimientos y la forma en que se asegurará su cumplimiento o su replanificación si fuese necesario.

8. Presentación y discusión del plan con la comunidad y generación de los compromisos individuales y colectivos para implementarlo.

A continuación se presenta la tabla con indicadores para cada uno de los criterios en las seis dimensiones del modelo, en las áreas de docencia, investigación, extensión, general académica y gestión. En cada caso, se indica el nivel en el cual se utiliza, esto es institucional o de programa.

A partir de esta tabla se constituye las tablas de información con las variables y datos que se presentan posteriormente; de las cuales a su vez surgen los cuestionarios que se incluyen al final para recoger cada uno de los datos. En la tabla se indica con letra Q y un número a que cuestionario corresponde.

# TABLA DE CONTENIDO

## PRESENTACION

I. INTRODUCCION .....	4
1.1. ANTECEDENTES .....	4
1.2. REFERENTES CONCEPTUALES .....	5
1.2.1 El Modelo Sistémico.....	7
1.2.2. El Modelo Globalizado de Robert Stake .....	7
1.2.3. El Modelo Etnográfico de Spradley.....	8
1.3. EL MODELO PROPUESTO.....	10
Relevancia	11
Efectividad	12
Disponibilidad de Recursos .....	13
Eficiencia	13
Eficacia	13
Procesos	14
II. ASPECTOS OPERATIVOS .....	14

## TABLAS DE INFORMACION

## INSTRUMENTOS SUGERIDOS PARA EL ACOPIO DE INFORMACION

## **TABLAS DE INFORMACION**

### ***TABLAS DE INDICADORES POR DIMENSIONES SEGUN CRITERIO Y AREAS:***

1. TABLA DE VARIABLES Y DATOS POR INDICADOR: AREA DE DOCENCIA A NIVEL INSTITUCIONAL
2. TABLA DE VARIABLES Y DATOS POR INDICADOR: AREA DE DOCENCIA A NIVEL DE UNIDAD ACADEMICA
3. TABLA DE VARIABLES Y DATOS POR INDICADOR: AREA DE INVESTIGACION A NIVEL INSTITUCIONAL
4. TABLA DE VARIABLES Y DATOS POR INDICADOR: AREA DE INVESTIGACION A NIVEL DE UNIDAD ACADEMICA
5. TABLA DE VARIABLES Y DATOS POR INDICADOR: AREA DE EXTENSION A NIVEL INSTITUCIONAL
6. TABLA DE VARIABLES Y DATOS POR INDICADOR: AREA DE EXTENSION A NIVEL DE UNIDAD ACADEMICA
7. TABLA DE VARIABLES Y DATOS POR INDICADOR: AREA GENERAL A NIVEL INSTITUCIONAL
8. TABLA DE VARIABLES Y DATOS POR INDICADOR: AREA DE DOCENCIA A NIVEL DE UNIDAD ACADEMICA
9. TABLA DE VARIABLES Y DATOS POR INDICADOR: AREA DE GESTION A NIVEL INSTITUCIONAL
10. TABLA DE VARIABLES Y DATOS POR INDICADOR: AREA DE GESTION A NIVEL DE UNIDAD ACADEMICA

## **INSTRUMENTOS SUGERIDOS PARA**

### **EL ACOPIO DE INFORMACION**

1. ENCUESTA AL RECTOR
2. ENCUESTA AL VICERRECTOR ACADEMICO
3. ENCUESTA AL DIRECTOR DE ADMINISTRACION Y FINANZAS
4. ENCUESTA AL DIRECTOR DE DOCENCIA
5. ENCUESTA AL DIRECTOR DE INVESTIGACION
6. ENCUESTA AL DIRECTOR DE EXTENSION
- 0
7. ENCUESTA AL DIRECTOR DE PERSONAL
8. ENCUESTA AL DIRECTOR DE OFICINA DE REGISTROS Y CONTROL CURRICULAR O SECRETARIOS DE ESTUDIOS
9. ENCUESTA AL DIRECTOR DE PLANIFICACION Y ESTUDIOS
10. ENCUESTA AL DIRECTOR DE UNIDAD ACADEMICA (Por ejemplo: decanos, jefes de departamento o institutos, jefes de carrera o programas)
11. ENCUESTAS A DOCENTES
12. ENCUESTAS A ESTUDIANTES
13. ENCUESTA A EGRESADOS Y TITULADOS
14. ENCUESTA A EMPLEADORES
15. ENCUESTA A PERSONAS RELEVANTES DE LA COMUNIDAD Y/O PARES ACADEMICOS EXTERNOS