

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)

**EL MODELO DE CINDA PARA LA EVALUACION DE
INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR**

**Ponencia preparada para el Seminario Patagónico de Evaluación
Universitaria**

Luis Eduardo González

**Comodoro Rivadavia, Argentina
16 al 18 de noviembre de 1996
CONSIDERACIONES PRELIMINARES**

Una de las formas para sensibilizar al mundo académico y facilitar la innovación es la evaluación. Determinar carencias y debilidades ha sido, de hecho, un mecanismo eficaz para retroalimentar los sistemas y establecer estrategias de desarrollo institucional.

De ahí que la importancia de la evaluación no esté sólo confinada a una cuestión de recursos y determinada por las relaciones entre el Estado y la universidad o a las garantías que se debe dar al público sobre la seriedad de las instituciones en las cuales se puede estudiar o al respaldo que requieren los empleadores sobre las cualidades de los egresados. Es todo eso, pero también es una estrategia que el propio mundo académico ha generado para promover su actualización y fortalecer el desarrollo institucional.

La educación superior en América Latina está referida a un conjunto complejo de instituciones y procesos que incluso trascienden lo propiamente educativo, ya que, además de educar, dichas instituciones generan nuevos conocimientos, y prestan servicios no educativos incluyendo la asistencia técnica al sector productivo y la ejecución de otras actividades productivas como son las empresas universitarias.

En la segunda mitad del siglo XX el espectro de instituciones de educación superior en la región se ha expandido no tan sólo en la cantidad de estudiantes sino también en la diversificación del tipo de instituciones educativas post secundarias. Hasta los años setenta la educación postsecundaria se realizaba básicamente en las universidades cuya docencia radicaba principalmente en la formación de profesionales en las denominadas profesiones liberales. Las universidades eran en su mayoría estatales y las privadas, vinculadas en muchos casos a la Iglesia Católica, recibían también recursos del Estado, que a su vez era el principal empleador de los profesionales.

Esta situación cambió radicalmente a partir de los años setenta, debido a la creciente demanda por matrícula, derivada del incremento del nivel educativo de los países y del surgimiento del modelo neoliberal que introduce la lógica del libre mercado en la educación superior. Además, se ha congelado el crecimiento del empleo público y ha surgido una demanda creciente de profesionales en el sector privado, cuyas características de ocupabilidad son diferentes.

Aparece también con fuerza la educación privada y surgen en la oferta educacional de nivel terciario una diversidad de instituciones con características variadas, tales como los centros e institutos que imparten carreras cortas, destinados principalmente a absorber la demanda educativa de los sectores de menores ingresos; las universidades de fácil acceso que absorben la demanda de los sectores

medios; y un grupo menor de instituciones de elite destinadas a la formación de cuadros directivos.

Por otra parte, en lo metodológico se incrementa la importancia de las universidades a distancia y se produce un cambio en el ofrecimiento de postgrados y postítulos de las universidades convencionales basados en los principios de la educación permanente que, en su conjunto, acogen a un gran volumen de estudiantes de un público distinto al joven egresado de la educación media.

Todas estas instituciones entran en competencia con las universidades tradicionales por reclutar estudiantes de los diversos sectores. Ello conlleva a la segmentación de la educación postsecundaria definiéndose circuitos de ocupabilidad diferente según el tipo de institución donde se forman los graduados. Es decir, circuitos que refuerzan la desigualdad social, lo que es contradictorio con las políticas sociales explícitas de la mayoría de los países de la región.

Paralelamente se produce una restricción del gasto fiscal en educación superior y acorde al modelo neoliberal surge la preocupación del Estado por lograr la máxima eficiencia en el uso de los recursos públicos, frente a instituciones autónomas en cuanto a su quehacer académico, pero no autárquicas en cuanto a su financiamiento.

Esta situación ha hecho cambiar las funciones universitarias tradicionales. En primer lugar, se le ha asignado más importancia a la docencia por ser la que consume mayores recursos y la fuente más constante en la generación de ingresos. También esta función se ha diversificado, en especial mediante los programas de educación continua. Los investigadores por su parte han debido salir a la búsqueda de financiamiento externo. La extensión se ha transformado, por una parte, con la preocupación por establecer actividades de difusión rentables y, por otra, ha surgido el área de prestación de servicios y producción de bienes no educativos (asesorías, controles de laboratorios, actividades productivas etc.) como actividades paralelas con más autonomía y fuertemente orientadas a la generación de nuevos ingresos.

En síntesis la preocupación por la evaluación de las instituciones de educación postsecundarias en la región ha tenido tres elementos generatrices centrales. Por una parte, el surgimiento de instituciones privadas que requieren de una autorización oficial para iniciar sus funciones educativas y la necesidad de disponer de sistemas de acreditación que den fe pública de su calidad y que orienten al postulante para tomar una decisión adecuada en cuanto a la prosecución de sus estudios. En segundo término, por la preocupación de los gobiernos por lograr 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 la 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.

En estas condiciones, conocer los resultados de la evaluación y la acreditación con la participación de agentes externos a la propia institución se ha considerado de suma importancia por los beneficiarios, por el Estado y por los propios académicos de las entidades más prestigiosas. Estos desean mostrar sus atributos y sus ventajas comparativas y se muestran interesados por mejorar en los aspectos que puedan aparecer como débiles en una evaluación. Se debe reconocer, sin embargo, que no siempre la evaluación es bien acogida por los docentes que se sienten, a veces, amenazados en su autonomía y su libertad de cátedra.

Existe en los Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y en países europeos una sólida y probada experiencia en cuanto a evaluación y acreditación universitaria. La experiencia en América Latina es limitada y reciente, aunque se aprecia un creciente interés por incorporar esta metodología a los sistemas nacionales de educación. Esto se aprecia por el gran número de seminarios y publicaciones habidos sobre el tema durante los últimos cinco años.

CONCEPTUALIZACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR

En la literatura especializada, se encuentran diversas concepciones de calidad que se han aplicado en la educación superior en especial en los países que tienen mayor tradición en evaluación y acreditación. Tomando la clasificación de Harvey y Greenstein estas concepciones se pueden organizar en cinco enfoques: calidad vista como excepción, como perfección, como aptitud para un propósito prefijado, como valor agregado y como transformativa. Estos enfoques, ligados en gran medida a la lógica del mercado que prevalece en la mayoría de los países de la región, permite visualizar las distintas concepciones de calidad que trascienden los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior.

La *calidad vista como excepción* es una concepción tradicional que da por hecho que ésta es algo especial. En esta conceptualización se presentan tres variantes.

La primera considera la calidad como algo diferente de clase superior y le otorga un sentido elitista y de exclusividad. La segunda entiende calidad como equivalente a excelencia, o el logro de un estándar muy alto, es elitista ya que la concibe como algo alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas. En esta concepción Astin señala que la excelencia, es a menudo juzgada por la reputación de

la institución y el nivel de sus recursos. La tercera noción de calidad implica alcanzar estándares mínimos. Este ha sido un enfoque bastante utilizado en educación superior, donde la calidad se ha visto como el mantenimiento y mejoramiento de estándares en el diseño y contenido de los programas de docencia y en los procedimientos de validación de los mismos.

La calidad como perfección o consistencia está basada en dos premisas: la de "cero defectos", y la de "hacer las cosas bien".

En la premisa de cero defectos la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada a contra ningún estándar. El producto es juzgado por su conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. La perfección consiste en asegurar que todo está correcto, carente de errores. Aún más, este enfoque exige que dicha perfección sea entregada de manera consistente. El enfoque "cero defectos" está, en opinión de Peters y Waterman intrínsecamente ligado a la noción de "cultura de calidad". Una cultura de calidad implica que todos en la organización son igualmente responsables del producto final, y no solamente quienes están encargados de controlar la calidad.

El hacer las cosas bien implica que no hay errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es responsabilidad de todos, lo cual incorporado a productos y procesos se acerca al concepto de calidad total.

La calidad como aptitud para el logro de un propósito implica la relación con la forma como cierto producto o servicio se ajusta a un propósito. Así, si algo realiza el trabajo para el cual fue diseñado, entonces se dice que es de calidad. La perspectiva del usuario identifica calidad en la medida que un producto se ajusta a las especificaciones del cliente. En el contexto de la educación superior, la utilización del concepto de calidad, según los requerimientos del cliente, genera varias interrogantes. Primero, ¿quién es el cliente de la educación superior?; ¿los estudiantes o las agencias que aportan recursos?; ¿los empleadores o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Y qué son los alumnos? ¿Clientes, productos o ambos? O quizás se debería hablar de los estudiantes como "consumidores" de la educación, ya que son ellos los que ingresan al sistema, "sufren" el proceso y emergen "educados". La otra pregunta que surge es, en caso de ser los estudiantes los clientes, ¿están ellos en posición de especificar los requerimientos del servicio? ¿Cómo son determinados estos requerimientos? La realidad muestra que tradicionalmente los alumnos optan por aquello que está disponible para ellos, y a veces -debido a requisitos de entrada- las opciones pueden ser muy limitadas. Esta visión de calidad es la misma que se utiliza en términos de los deseos del gobierno de asegurarse que la asignación de recursos para la enseñanza debería estar vinculada a lo mejor de las distintas misiones de las instituciones de manera

individual. Así una institución de alta calidad es una que señala claramente su misión o propósito y es eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Pero ¿cómo se sabe que la institución está cumpliendo la misión que se propuso? Los especialistas señalan que ese es el papel de la autorregulación.

En la autorregulación no se trata de especificar estándares o especificaciones contra los cuales medir el desempeño. Se trata de cerciorarse de que existan mecanismos, procedimientos y procesos que permitan asegurar que la calidad deseada, como sea que se defina y se mida, es efectivamente entregada. Esta es la forma en que trabaja en Inglaterra la Unidad de Auditoría Académica del Committee for Vice Chancellors and Principals (CVCP), donde las universidades determinan sus propios estándares y la CVCP, a través de un proceso de auditoría, evalúa si el sistema de autorregulación que la institución ha establecido está logrando sus objetivos con éxito.

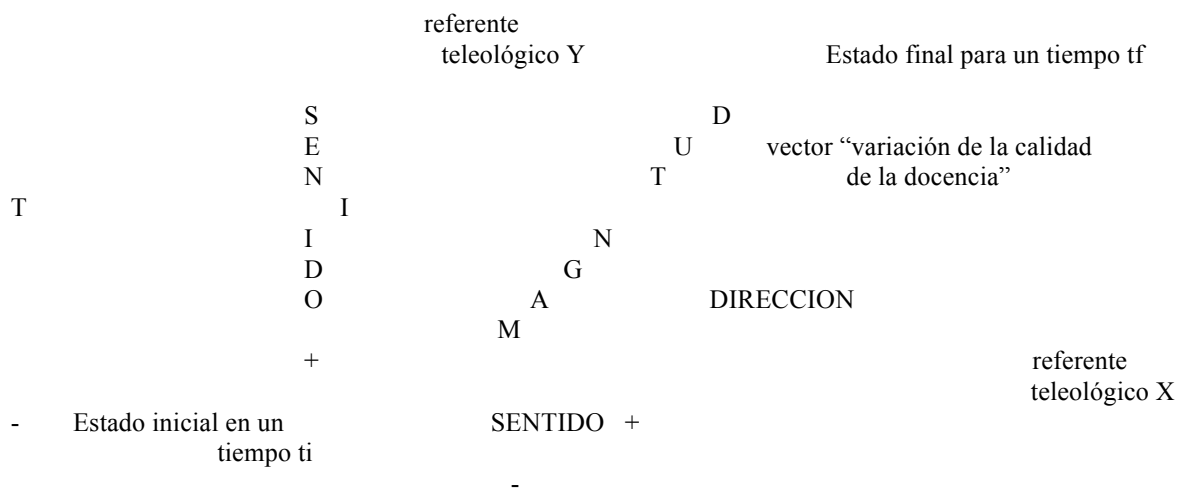
La concepción de *calidad como valor agregado* se ha estado usando desde mediados de los años ochenta en varios países. Especialmente en Inglaterra donde el gobierno ha establecido un estrecho vínculo entre calidad de la educación y costos, exigiendo al sector eficiencia y efectividad. En este enfoque subyace el concepto de "accountability" (obligación de rendir cuentas). Bajo este esquema los servicios públicos son responsables ante los organismos que los financian y los clientes.

La *calidad como transformación* está basada en la noción de cambio cualitativo. La transformación no se refiere sólo a cambios físicos, sino que también implica trascendencia cognitiva. Esta idea de calidad como transformación cuestiona la relevancia del enfoque de calidad centrado en el producto y su aptitud para cierto propósito, al tiempo que surgen varios problemas, como se vio al tratar de adaptar los conceptos de calidad basada en el producto a la educación superior. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y por tanto presumiblemente lo enriquece. Esta noción de "valor agregado" otorga un sentido sumativo a este enriquecimiento. El "valor agregado" es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional incrementa el conocimiento, las habilidades y las destrezas de los estudiantes. Así, una institución de alta calidad sería aquella que en gran medida enriquece a sus estudiantes. El segundo elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder al alumno para influir en su propia transformación. Ello permite dos cosas: por una parte se involucra al estudiante con el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación. Tal como señalan Müller y Funnell "en cierta medida el que aprenda debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje". Por otra parte, el proceso de transformación mismo provee la oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones, lo cual es avalado también por Chickering.

LA CONCEPCIÓN DE CALIDAD ACUÑADA POR CINDA

CINDA a través de distintos seminarios y reuniones técnicas, que contaron con la participación de más un centenar de Universidades ha trabajado en el tema. Tras largos debates, se llegó a la conclusión que el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia -real o utópico- previamente determinado. Por tanto en rigor sólo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando son homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar.

Se puede establecer un modelo gráfico y explicativo del cambio en la calidad de la educación representándola como un vector sincrónico en el espacio social, que es el entorno sociocultural, económico y político en el cual se inserta el proceso educativo. Figura 1.



TIEMPO HISTORICO

Como todo vector, este tendría una dirección, una magnitud y un sentido. La dirección estaría dada por la orientación teleológica y la concepción educativa de la institución, la magnitud la daría la dimensión del cambio que se realice, y el sentido quedaría definido por el grado de avance o retroceso hacia la orientación teleológica previamente definida, con respecto a un estado inicial también determinado. El sincronismo estaría dado por los plazos en que se realizan los cambios. Este vector que representa un cambio en la calidad en la educación superior es, en definitiva, la resultante de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras, e

impedientes, que tienen su origen en los diferentes grupos y posturas educativas que siempre coexisten en toda institución.

El mejoramiento de la calidad de la docencia superior, concebida de esta manera, deja de ser un proceso unilineal que puede ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, aparece como un proceso omnidireccional cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia. Es decir, de las perspectivas valóricas con las cuales se analicen. Todo ello redundante en que los resultados de un cambio en la calidad de la educación pueden ser considerados muy positivos para aquéllos que comparten ciertos valores y muy negativos para quienes sustentan valores antagónicos. El arco de posibilidades de orientaciones para los procesos educativos es infinito, sin embargo, se puede trabajar con algunas tendencias centrales referidas a distintas concepciones curriculares, como pueden ser por ejemplo las de eficiencia adaptativa, reconstruccionismo social, participación social, y currículo centrado en la persona.

Además de las orientaciones valóricas, es necesario responder a las necesidades específicas de cada área que se diferencian según: la naturaleza de disciplina; las expectativas de docentes y alumnos; el campo de acción profesional; y la realidad concreta de cada unidad académica.

En consecuencia, toda estrategia para incrementar la calidad de la educación superior depende de la capacidad para integrar armónica y diferencialmente los distintos componentes involucrados en toda acción educativa, incluyendo los aspectos éticos. De esta manera todo intento para mejorar la calidad de la docencia debe considerar las orientaciones, los procesos y los resultados.

A pesar de la dificultad para formular estándares de comportamiento comunes, existe un criterio pragmático y consensuado en cuanto a cuales son los parámetros y componentes de la calidad, dejando a cada institución la opción para definir sus propios patrones en base a referentes valóricos y a las orientaciones que la determinan en función de su proyecto y su axiología. Se ha logrado establecer así una conceptualización de la calidad que comprende seis componentes, los cuales se insertan como dimensiones de un modelo de evaluación. Los componentes mencionados son: relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos. Esta forma de conceptualizar la calidad permite medirla e incorporar dentro de un sólo contexto global diversos aspectos como la pertinencia y la eficiencia interna, que muchos autores consideran en forma separada. Además, genera una opción que es altamente significativa al evitar la competencia absurda entre instituciones, permitiendo por el contrario que cada institución compita consigo misma para estar en constante proceso de mejoramiento.

MODELOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACION SUPERIOR

Un modelo es una representación simplificada de una realidad, que, con fines de facilitar su análisis, privilegia o considera sólo algunos de sus atributos o características, según la finalidad del estudio o al tipo de modelo utilizado.

Existe un gran número de modelos que consideran diversos elementos que pueden incidir en la calidad de la educación superior, en términos institucionales o funcionales, adecuados para su evaluación.

En primer lugar el modelo sistémico que ha sido trabajado por varios los autores como Stufflebeam, Astin y Kuh. Algunos se basan en las fórmulas más convencionales de la teoría de sistemas, considerando entradas, transferencias y salidas. Otros con una perspectiva más economicista utilizan la matriz insumo-proceso-producto. En el modelo sistémico la entrada o insumos estarían constituídas por las inversiones, 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. El proceso estaría compuesto justamente por todas las interacciones que tienen lugar en la institución y que permiten que ésta pueda cumplir 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. La salida o producto corresponde a los logros organizacionales en docencia, investigación y extensión. Serían aspectos del resultado, la cantidad de graduados por cohorte, los proyectos de investigación realizados, las publicaciones de los mismos, el número de académicos perfeccionados 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.

Un segundo tipo de modelo corresponde a los modelos globalizados, en especial el de Robert Stake, que comprende los siete aspectos sustantivos siguientes:

La descripción institucional y de los componentes o personas involucradas en la evaluación; la evaluación del esfuerzo, concebida como la relación entre la energía puesta y los resultados obtenidos; la evaluación de la efectividad, entendida como la relación entre los resultados y los objetivos planteados inicialmente; la evaluación de la eficiencia, concebida como la optimización de los costos y plazos para obtener resultados similares; 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; y la evaluación de la relevancia.

Un tercer tipo son los modelos etnográficos. 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.

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 relacionada con el 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.

En cuanto a la confiabilidad de los resultados obtenidos, Goetz y Le Compte distinguen entre dos tipos de confiabilidad. La externa que corresponde a la medida en que otro investigador independiente, trabajando en igual o similar contexto obtendría resultados consistentes, y la interna, que 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. Para ello es útil cruzar dos o más técnicas o fuentes de recolección de datos comparando información y verificando si existe o no corroboración de la misma.

Uno de los modelos utilizados para los estudios etnográficos es el de Spradley, que si bien esta destinado a la observación etnográfica de escenas culturales puede ser utilizado en forma general para fines evaluativos. Para ello es necesario asociar un acto educativo a una escena cultural en un determinado momento social. Este modelo utiliza nueve componentes para describir y analizar una escena cultural: Los actores involucrados; los espacios o lugares donde ocurren los fenómenos sociales; las actividades o acciones acaecidas; los eventos o procesos; los tiempos o plazos; los objetivos que aparecen; los sentimientos que se detectan; las metas que se establecen; y los distintos papeles que juegan los actores en diferentes circunstancias.

Para el análisis de las escenas culturales existen diferentes opciones. Una de ellas que resulta útil para la evaluación, es la de las relaciones semánticas que, a su vez, incluye también nueve categorías: Inclusión, para determinar los distintos tipos de objeto de análisis que se conocen; parcialidad, para diferenciar partes o componentes

del objeto de análisis; causa-efecto, para establecer qué intervenciones llevan a distintos resultados: racionalidad, para averiguar por qué se explica el objeto de análisis; localización, para establecer dónde se da aquel; función, la que permite detectar para qué se usa el objeto de análisis; medios a fines, para determinar cómo se logran las metas; secuencia, para establecer cuáles son las etapas diferenciables; atribuciones, para definir cuáles son las características del objeto de análisis.

Este modelo se aplica muy bien a la investigación etnográfica descrita anteriormente, donde el objeto a estudiar sería una institución de educación superior 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.

EL MODELO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE CINDA

Sobre la base que la calidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, CINDA ha elaborado un modelo de evaluación flexible para medir la calidad, que puede ser aplicado a instituciones de muy diversa naturaleza, con proyectos distintos y que se desenvuelven en contextos diferentes.

Este modelo coherente y comprensivo tiene la virtud de haber sido elaborado a partir de referentes teóricos de la evaluación educacional y sobre la base de elementos empíricos. 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 por el diseño. 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.

El modelo de CINDA comprende las seis dimensiones que se han anticipado en la conceptualización de calidad: Relevancia, Efectividad, Disponibilidad de Recursos, Eficiencia, Eficacia, y Procesos. Cada una de ellas contiene criterios por medio 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.

El modelo identifica: los indicadores, la función universitaria que involucran, esto es: docencia; investigación; extensión; general académica; y gestión, la que a su vez incluye administración, organización y estructura. Comprende 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.

Por cuanto la mayor parte de la actividad institucional está referida a la información de profesionales, el modelo privilegia en forma especial la función docente, 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 los principales criterios utilizados.

Dimensión Relevancia:

Esta dimensión se refiere a una perspectiva teleológica, al “para que se educa”, a los grandes fines educativos de la institución y su concordancia con las demandas del medio en el cual se inserta. En general, la relevancia se expresa a través de las orientaciones curriculares, los perfiles profesionales de los egresados, la definición de las políticas de docencia, investigación extensión y servicios. La evaluación de esta dimensión requiere realizar un seguimiento de los egresados y entrevistas a empleadores y agentes del sector productivo y de la comunidad. La Relevancia se refleja en cuatro criterios:

Pertinencia que indica el grado de correspondencia que existe entre los fines y objetivos perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta.

Impacto que da cuenta del grado de influencia que posee la institución ya sea por la presencia de sus egresados o en general por los aportes y transformaciones que hace en su entorno.

Adecuación que refleja la capacidad de respuesta que tiene la institución frente a situaciones emergentes o coyunturales, que no estaban planificadas.

Oportunidad se refiere a la capacidad institucional para responder con presteza a las necesidades de un momento histórico dado, ya sea con la creación o reformulación de programas docentes o con la generación de nuevos conocimientos o con la prestación de servicios a la comunidad.

Efectividad:

Se refiere a la congruencia que existe entre lo planificado y los logros obtenidos, es decir el cumplimiento de los objetivos, pero 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 efectividad, es necesario considerar tres tipos de criterios:

Formulación de metas explícitas, la existencia de metas cualitativas y cuantitativas a nivel institucional es condición básica para determinar si éstas se están alcanzando o no. Este criterio orienta las acciones y la toma de decisiones en la institución, a la vez que tiene un impacto a nivel curricular.

Cumplimiento de las metas, que 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.

Logros de aprendizajes, por su importancia se suele separar el cumplimiento de las metas propuestas con respecto al grado de aprendizaje de sus estudiantes.

Dimensión 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. Los criterios se refieren a la disponibilidad de tres tipos de recursos básicos:

Disponibilidad de recursos humanos, se refiere tanto a la cantidad como a la calidad de los recursos humanos que la institución necesita para llevar a cabo su cometido.

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.

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.

Dimensión Eficiencia:

Esta dimensión está destinada a analizar cómo se usan los recursos institucionales en beneficio del producto que en este caso puede ser un profesional idóneo, una

investigación apropiada o un servicio a la comunidad. Para aproximarse a esta dimensión se utilizarán dos criterios:

Eficiencia administrativa, 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.

Eficiencia pedagógica, 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.

Dimensión 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 evaluar esta dimensión son los siguientes:

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.

Relación de costo-efectividad, relativo al costo de los logros en comparación con otras instituciones y a la estimación de costos adicionales para cumplir las metas planificadas.

Costo-beneficio, que involucra comparar costos y retornos en distintas carreras y/o proyectos. También implica la exploración de costos alternativos.

Limitantes de recursos, que se refiere a limitaciones que presentan los recursos utilizados para el logro de metas planificadas y a la eventual toma de decisiones por recursos alternativos.

Dimensión 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, a lo administrativo-docente y a lo pedagógico. Los criterios que reflejan esta dimensión son los siguientes:

Interacción de factores de tipo administrativo institucional, que 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 los elementos que lo conforman, tales como normas o procedimientos que regulan el quehacer institucional.

Interacción de factores de tipo pedagógico, que se refiere a la caracterización de los elementos que integran los aspectos relacionados a la docencia como son 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.