

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SEMINARIO TALLER CENTROAMERICANO
REFLEXIONES SOBRE LA ADMINISTRACION UNIVERSITARIA**

CALIDAD Y EVALUACION INSTITUCIONAL

Luis Eduardo González Fiegehen

**San José de Costa Rica
19 al 22 de julio de 1997**

En un mundo, regido por las normas del libre mercado, en el cual se ha impulsado fuertemente el consumo como una forma de incentivar el crecimiento económico, la calidad tiene un papel relevante. El comprar bueno bonito y barato es la premisa fundamental que rige el comportamiento de todo consumidor. Se asume por tanto que todo comprador toma su decisiones basado en estos tres criterios el funcional, el estético y el económico. De alguna manera estos criterios son los que constituyen desde esta visión de la demanda la base de la calidad.

Por otra parte desde la perspectiva de la oferta las empresas, en una economía abierta buscan optimizar las utilidades. Para ello se procura llegar con precios competitivos en un nicho del mercado que resulte conveniente en el cual se juega con diversos factores. Por una parte se optimiza la eficiencia, disminuyendo al máximo los costos de producción, transporte y comercialización. Por otra parte, principalmente mediante la propaganda se trata de incrementar los volúmenes de venta para reducir los costos unitarios fijos. También se busca que el producto o servicio resulte atractivo para el cliente de modo de satisfacer adecuadamente sus demandas.

En esta lógica de empalmar oferta y demanda en un mercado competitivo la exigencia de la calidad surgió en primera instancia desde el lado de la demanda, desde los clientes que buscaban satisfacer sus requerimientos al menor costo. Como respuesta, el sector oferente se ha esmerado para cumplir con la voluntad de la clientela, pero sin dejar de lado su objetivo principal de optimizar las utilidades, de tal suerte que si el producto o servicio no resulta rentable simplemente se discontinúa.

Esta misma lógica se ha tratado de transferir a la educación. Es así como en la literatura especializada¹, se encuentran diversas concepciones de calidad. Tomando la clasificación de Harvey y Green², que es una de las más frecuentemente utilizada, 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.

1 Para mayores detalles sobre estos enfoques ver: Espinoza O, González L.E., Poblete A., Ramírez S., Silva M, Zúñiga M. Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Pautas y Procedimientos. Santiago, CINDA 1994. págs 15 a 22.

2 Harvey, Lee; Green Diana. Defining Quality. Assesment and Evaluation in Higher Education, Vol 18 #1 Bath U.K.1993.

- 1) *La calidad vista como excepción* es una concepción tradicional que da por hecho que ésta es algo especial. En dicha 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, es decir como el logro de un estándar muy alto. Esta concepción es elitista ya que la concibe la calidad como algo alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas. En esta concepción Astin³ señala que la excelencia, es a menudo juzgada por la reputación y por la disponibilidad de 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.

- 2) *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 Waterman⁴ intrínsecamente ligado a la noción de “cultura de calidad”. Una cultura de calidad implica que todos en la organización son igualmente

3 Astin Alexander. Assesment as a tool for institutional Renewal and Reform. En AAHE Assesment Forum, Assesment 1990: Acreditación and Renewal. Washigton DC. AAHE 1990

4 Peters y Waterman. In Search of Excellence: Leassons from Americas. Best Run Companies. New York, Harper and Row, 1982.

responsables del producto final, y no solamente quienes están encargados de controlar la calidad⁵.

El "hacer las cosas bien" implica que no hay errores en ninguna etapa del proceso, lo cual se acerca al concepto de calidad total.

- 3) *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 adecuadamente las funciones 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.
- 4) *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 efectividad⁶. 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. El "valor agregado" es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional incrementa el conocimiento, las habilidades y las destrezas de los estudiantes⁷. Así, una institución de alta calidad sería aquella que en gran medida enriquece a sus estudiantes⁸. Esta noción de "valor agregado" otorga un sentido sumativo a este enriquecimiento⁹.
- 5) *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

5 Crosby, P.B. Running Things. The art of making things happen. Milwaukee, American Society for Quality Control, 1986.

6 Cave, Kogan y Smith, (Editores), Output and Performance Measurement in Government, Londres, J. Kingsley, 1990.

7 HM Government, Higher Education . A new Framework. White Paper. Londres, HMSO, 1991.

8 Astin, op cit 1990.

9 Astin, Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education. San Francisco, Jossey Bass, 1985.

calidad centrado en el producto y su aptitud para cierto propósito¹⁰. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios considerados positivos en el participante. Otro elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder al alumno para influir en su propia transformación¹¹. 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 aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje”¹². Por otra parte, el proceso de transformación mismo provee la oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones¹³, lo cual es avalado también por Chickering¹⁴.

En general estos criterios consideran al estudiante como un cliente que puede escoger su educación como un bien en un mercado amplio y transparente. 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 segunda pregunta que surge es, en caso de ser los estudiantes los clientes, ¿están ellos en posición de especificar los requerimientos del

-
- 10 Elton, University Teaching: A Professional Model for Quality and Excellence. Ponencia en la Conferencia Quality by Degrees, efectuada en Aston University, 1992.
 - 11 Harvey y Burrows, A Empowering Students. New Academic, Vol 1 N°3, 1992.
 - 12 Müller y Funnell. Exploring Learners Perceptions of Quality. Ponencia presentada en la Conferencia Quality in Education, Universidad de York, 1992.
 - 13 Roper, Quality in Course Design: Empowering Students through Course Structures and Processes. Ponencia presentada a la Conferencia Quality in Education, Universidad de York, 1992.
 - 14 Chickering, Arthur Education and Identity San Francisco, USA, Jossey Bass 1978 y en Chickering, Arthur y Gamson Z Applying the seven principles for Good Practice in Undergraduate Education New Directions for Teaching and Learning San Francisco, USA, Jossey Bass 1982.

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.

Estas visiones de calidad son a veces las mismas que se utilizan los gobiernos para asegurarse que la asignación de recursos para la enseñanza estén vinculadas a lo mejor de las distintas misiones de cada institución¹⁵. Así una institución de alta calidad es aquella 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 solamente de establecer 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.

De la discusión que generan estos criterios convencionales para determinar la calidad en educación se deduce que existe una tendencia a confundir el establecimiento o la organización que imparte educación, considerado una empresa productiva, con la educación que es el proceso y también el producto que se gesta en dichas empresas, las que por cierto son de un carácter muy especial. De ahí que estos criterios son considerados insatisfactorios por quienes están en una postura más crítica a la lógica del mercado y que tienen un criterio más humanista de la educación.

Quienes sustentan esta postura se basan en que la educación no es un bien transable en el mercado de la misma forma que cualquier otro producto o servicio. La razón de ello es que, por encima del criterio de funcionalidad, del estético y del económico que opera para el caso de cualquier consumidor, priman en todo acto pedagógico criterios éticos y afectivos que se generan en la relación educador educando los cuales son de una naturaleza totalmente diferentes a los anteriores.

15 HM Government, Higher Education. A New Framework. White Paper. Londres, HMSO, 1991.

Es así como han surgido desde la teoría pedagógica criterios de calidad fundamentados en la lógica construccionista que ha comenzado a darse en algunas de las reformas educacionales impulsadas en algunos países de la región. Desde la lógica construccionista existen tres criterios básicos para que se de una educación de calidad. Estos son la relevancia cultural, la relevancia social y la significatividad personal de los aprendizajes.

El criterio de relevancia cultural implica considerar a los educados como personas que provienen de diversas subculturas en un sociedad. En cada subcultura diferentes signos y distintos códigos son interpretados de acuerdo a las variadas condiciones del entorno. Por ejemplo, el enseñar el concepto de “vacuno” a un niño campesino que cuida diariamente el ganado es muy distinto que enseñárselo a un estudiante ciudadano que raramente ha visto alguna vez en su vida una vaca viva. De igual manera enseñar el concepto de transito vehicular en uno y otro caso es diferente. Por tanto, el educar para un estudiante prototipo, como se hace usualmente en el sistema educativo, es equívoco. En síntesis no puede existir una educación de calidad que no tenga en consideración las creencias, las experiencias vitales, los códigos de comportamiento familiar y social, en una palabra la cultura de los educandos.

Sin duda educar considerando el ethos cultural es mucho mas difícil e implica un trabajo profesional y especializado del educador, quien debe actuar no como un “enseñante” sino como un generador de aprendizajes en sus estudiantes. Frente a esta dificultad los profesores han optado por una enseñanza memorística, estática, que no profundiza en las relaciones de medios a fines. Se logra con ello un conocimiento simplificado, fragmentado, repetitivo y ahistórico que además obliga a un doble esfuerzo a quienes culturalmente son disímiles del estudiante prototipo.

El criterio de relevancia social está asociado al hecho que en la actualidad es imposible saberlo todo, lo cual implica necesariamente hacer un selección arbitraria de los contenidos, comportamientos y valores que se transfieren. Quienes hacen la selección, tanto a niveles de las autoridades centrales como de los docentes, no siempre consideran los requerimientos reales de la sociedad y por tanto logran aprendizajes disfuncionales al entorno social de los educandos.

El criterio de significación personal tiene que ver con la potencialidad de la educación para desarrollar en cada estudiante nuevos aprendizajes en relación con los que ya posee, en ir construyendo el conocimiento a partir de las experiencias que cada cual tiene. Cada nuevo aprendizaje constituye un cuestionamiento a los anteriores, un avance sobre lo que ya se ha aprendido y que solo puede adquirir significación en ese contexto. De otra manera como de hecho ha ocurrido se logran saberes sin sentido para quien los aprende, los repite mecánicamente, pero no los aprehende para sí.

Una visión más ecléctica sobre la calidad de la educación y más específica de la educación superior ha sido acuñada por CINDA a través de distintos seminarios y reuniones técnicas¹⁶ En esta conceptualización se plantea que el concepto de calidad en educación no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo. Se señala que 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.

Este enfoque se centra tanto en la calidad de las instituciones y organismos que imparten educación como en los procesos pedagógicos y en la educación como producto. Dentro de este enfoque se puede establecer a nivel institucional que un establecimiento educacional es mejor que otro cuando son homólogos en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar.

De esta forma en cada institución se puede generar un cambio de calidad que podría asimilarse a un vector. Como todo vector, éste tendría una dirección, una magnitud y un sentido. La dirección estaría dada por la orientación teleológica y las concepciones educativas de la institución. La magnitud la daría la dimensión del cambio que se realice. 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. Además habría un sincronismo dado por los plazos en que se realizan los cambios. Este vector que representa un cambio en la calidad en una institución educativa y en los procesos pedagógicos es, en definitiva, la resultante de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras, e impidientes, que tienen su origen en los diferentes grupos y posturas educativas que siempre coexisten en toda organización.

16 Cabe indicar que el tema sobre la calidad de la educación superior ha sido tratado en documentos previos de CINDA. En especial en el libro "Calidad de la docencia Universitaria en América Latina y el Caribe" Santiago CINDA 1990.

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 redundando 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 persona¹⁷.

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

17 Ver, CINDA Pedagogía Universitaria Tercera Parte. Santiago, 1988.

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 con consigo misma para estar en constante proceso de mejoramiento..

Cabe destacar además que, a diferencia de otros niveles educativos, la educación superior no comprende tan sólo la formación de las personas, sino también la generación de nuevos conocimientos, su difusión y, en general, el intercambio cultural con la sociedad toda. Incluso en la docencia propiamente tal se trasciende al aula y al proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta perspectiva CINDA ha desarrollado un concepto más amplio de la función docente, que comprende toda acción tendiente a lograr un cambio cultural en las personas, cuyo aprendizaje debe ser debidamente evaluado y acreditado por medio de algún sistema bien establecido, que resguarde la fe pública en cuanto a la calidad de las instituciones y sus programas educativos.

Este enfoque considera como componentes de la función docente: la concepción educativa y curricular prevalente en la institución, las políticas docentes, los criterios de selección de profesores y estudiantes, la fijación de jornadas y horarios destinados a poblaciones estudiantiles diferentes, la selección de contenidos y de asignaturas correspondientes a los grados o títulos profesionales ofrecidos, y todo lo referente a los métodos y a las técnicas y medios empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a las interrelaciones que se establecen entre profesores y estudiantes, y el clima educativo que impera en la institución.

De ahí que toda estrategia orientada a la innovación y el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria debe incluir un conjunto de acciones complejas con la finalidad de estimular, facilitar y considerar adecuadamente los cambios institucionales y de actitudes en todos los actores involucrados para lograr dicho mejoramiento. Esto es válido tanto para la función docente como para las funciones de investigación y extensión, así como también para las funciones de apoyo tales como las de perfeccionamiento académico y, en especial, la de gestión universitaria.

En efecto, gestionar el cambio tendiente a mejorar la calidad de modo que se ajuste a las demandas de la sociedad actual, no resulta tarea fácil para

las autoridades y los especialistas, ya que una de las grandes dificultades y desafíos que enfrenta la educación universitaria es cómo introducir innovaciones y vencer la resistencia al cambio.

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

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 evaluación de la calidad en la educación superior se ha hecho más importante con el advenimiento del modelo económico neoliberal que ha conducido a una restricción del gasto fiscal en educación superior y a la preocupación del Estado por lograr la máxima eficiencia en el uso de los recursos públicos, en especial frente a instituciones autónomas en cuanto a su quehacer académico como son las universidades, 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, dentro del esquema neoliberal, 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.

El modelo de evaluación de la calidad de CINDA

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 Stufflebeam¹⁸, Astin¹⁹ y Kuh²⁰. Algunos se basan en las

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

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

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

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 hay tres componentes principales:

la entrada o insumos estarían constituidas 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 relevancia²¹.

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.²²

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 usado 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 análisis²³.

21 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.

22 Ibid.

23 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.

Sobre la base de las mismas dimensiones de la calidad con la cual se trabajó, y tomando aspectos de los tres tipos de evaluación antes señalado, un grupo de investigadores asociados a CINDA elaboró un modelo de evaluación 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. En lo operativo se incorporaron las seis dimensiones del concepto de calidad. Esto es: 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 mas variables que lo conforman y para cada variable los datos que la operacionalizan.

El modelo además está concebido para ser aplicado como un sistema de información administrativo (SIA) de modo que pueda servir de apoyo a la gestión. Para estos fines, se establece tablas información en las cuales se identifican: 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 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 explícita 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 la disponibilidad de tres tipos de recursos básicos:

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.

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 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 estudiantes 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.