

PAUTAS Y PROCEDIMIENTOS QUE GUIEN
LA AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL

(Informe Final del Proyecto FONDECYT 1930147)
(1997)

Investigador Responsable	SOLEDAD RAMIREZ GATICA
Coinvestigadores	ALVARO POBLETE LETELIER MOISES SILVA TRIVIÑO MARIA ZUÑIGA CARRASCO
Colaboradores	LUIS EDO. GONZALEZ FIEGHEN OSCAR ESPINOZA

El trabajo que se presenta a continuación, es producto del esfuerzo iniciado por un equipo de académicos en el Proyecto Fondecyt 92545 y continuado en el Proyecto Fondecyt 1930147.

El texto está estructurado en tres partes. En la primera, se examina los conceptos de evaluación, autorregulación y calidad. En la segunda, se presenta la autoevaluación con sus componentes y etapas y se elabora en torno a indicadores de calidad. La tercera parte contiene los instrumentos destinados a recolectar la información necesaria para llevar a cabo una autoevaluación con las pautas y procedimientos para su utilización. Finalmente, a modo de conclusión, se incluye un recuento sobre la validación de los instrumentos en instituciones nacionales. Los anexos contienen un conjunto de tablas de información destinadas a facilitar el procesamiento computacional de la información recolectada y un glosario de términos relevantes.

Agradecemos el aporte financiero de CONICYT, las facilidades otorgadas por la Universidad del Bío-Bío, la Universidad de Concepción, la Universidad de Los Lagos, la Universidad de La Serena, el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación y por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) en la ejecución y publicación de este nuevo aporte a la vida académica nacional. Se deja constancia que el Profesor Luis Eduardo González, colaborador de este trabajo, ha desarrollado en forma paralela un Proyecto FONDECYT CAI, cuya problemática está íntimamente relacionada al tema de esta investigación.

Vaya también nuestro agradecimiento a tantas personas e

instituciones que nos brindaron su ayuda, especialmente a Francisco Núñez, Director de Programas de Postgrado en Educación de la Universidad Católica de Valparaíso y a sus estudiantes, como también a Marcos Urra, Secretario General de la Universidad Austral de Chile por la colaboración prestada a este trabajo.

Esperamos que el esfuerzo realizado estimule a las instituciones de educación superior en la constante búsqueda de excelencia y les ayude a iniciarse en los intrincados y desafiantes caminos de la autocrítica. Para ello hemos puesto a disposición en la primera publicación "Calidad de la Enseñanza Universitaria: Criterios de Verificación" (CPU, 1993) un modelo que contiene una serie de criterios e indicadores de presencia de calidad institucional. En esta ocasión, hemos desarrollado con más detalle dicho modelo y elaborado las pautas y procedimientos que permitan a las instituciones autoevaluarse según el marco teórico trabajado en el Proyecto FONDECYT 92-545.

Dedicamos esta publicación a la memoria del Dr. Roberto Char Jure (Q.E.P.D) quien fuera nuestro amigo y coinvestigador en ambos proyectos.

INDICE

PRIMERA PARTE

- 1.-Introducción
- 2.-Calidad en Educación Superior

SEGUNDA PARTE 19

- 1.-Autoevaluación. Conceptos y Modelo General 20
- 2.-Indicadores de calidad 3.-El modelo. Sus dimensiones, criterios e indicadores 40

TERCERA PARTE

- 1.- Los Instrumentos: Procedimientos y Recuento Metodológico
- 2.- Bibliografía

ANEXOS

- Tablas de información
Glosario de términos relevantes

PRIMERA PARTE

INTRODUCCION

La evaluación de instituciones de educación superior ha llegado a ser el hito de los años noventa, si bien en algunos países ésta es una práctica de larga data. (En una reunión internacional del Institute for Quality Assurance in Higher Education realizada en mayo de 1992 en Canadá, más de cuarenta países llegaron a exponer los mecanismos existentes o planificados destinados a evaluar el quehacer de las instituciones).

Mucho se ha dicho y escrito sobre las razones de este movimiento evaluativo, pero tal vez éstas se puedan resumir en la necesidad de los países en pedir cuentas al sector educativo superior sobre el uso de los recursos destinados a ese rubro. Necesidad gatillada, en parte, por la disminución de recursos estatales, producto de las abultadas deudas externas y por el relativo estancamiento de los sistemas productivos.

Por otra parte, el tema de fondo ha sido el cambio que ha afectado a la relación Estado-Universidad, no solamente en Chile sino a través del mundo y por las razones antes señaladas, ya que el antiguo rol del "Estado benefactor", que provee recursos de manera sistemática y sin solicitar explicaciones sobre su uso, ha sido reemplazado por un nuevo rol, el de "Estado evaluativo". (Brunner, 1992)

Es así que en muchos países, las propias instituciones de educación superior, estimuladas por la realidad descrita y con antelación a la intervención del Estado, se han adelantado en introducir mecanismos de autorregulación que les permitan monitorear su quehacer. El nacimiento y desarrollo de sistemas de

educación superior privados también ha sido un elemento catalizador de la tendencia evaluativa, por cuanto la oferta educacional ha aumentado considerablemente y, como es de suponer, el público trata de informarse sobre las diferencias cualitativas de dicha oferta. Y la mejor manera de informar a la opinión pública en forma veraz es realizando un sistemático proceso de autorregulación.

La práctica de mecanismos de regulación en las instituciones, entendida ésta como la instauración de procedimientos que permiten verificar el nivel de logro de los objetivos perseguidos en los distintos ámbitos de cada institución, es parte de la sana administración de cualquier tipo de organización. Tal como lo señala Kells (1993) "todos los profesionales y organizaciones que funcionan bien, que son eficaces y eficientes, tienen la capacidad de regular su comportamiento"... "de evaluar sus procesos para verificar si funcionan bien o producen los resultados esperados". No por nada la función de control es parte indispensable de cualquier proceso de administración donde se planifique, organice y ejecute.

En consecuencia la evaluación constante de procesos y productos es tarea natural y obligada de las instituciones de educación superior.

La evaluación es un proceso a través del cual se hace un juicio valórico o decisión a partir de una variedad de observaciones y del juicio del evaluador. Ya que no importa cuan bien construido, administrado y calificado sea un test o cuestionario, alguien debe interpretar esos resultados y decidir sobre un curso de acción. En su sentido más simple, evaluación es la comparación de desempeño contra un estándar.

Desde otra perspectiva, se puede afirmar que evaluación y toma de decisiones son procesos distintos aunque complementarios, por cuanto el primero provee información que los administradores pueden utilizar para mejorar, estabilizar o consolidar procesos, programas, unidades, o servicios.

Stufflebeam (1971) y Guba (1965), entre otros, han hecho contribuciones substanciales a la comprensión del cambio y desarrollo institucional y proveen un marco teórico-referencial para la promoción y tasación de dichos cambios. Del mismo modo el

Modelo de Evaluación de Discrepancias, construido por Provus (1972), ofrece un esquema que permite identificar necesidades de cambio en organizaciones educativas. Dicho modelo presenta cinco etapas de evaluación, en cada una de las cuales se realiza la comparación de un nivel de desempeño con un estándar apropiado. De esta forma, en cada etapa, se obtiene un indicador de desempeño el cual se compara con el estándar que sirve como criterio.

Como es dable suponer, en cada fase surgen discrepancias que son informadas a aquellas personas que pueden redefinir políticas y prácticas institucionales. Está, por tanto, implícita la idea de que no es suficiente observar y recolectar información; tal como lo señala Scriven, (1974) es necesario emitir un juicio el cual se basa generalmente en el de otros. Así, cuando se emite un veredicto en educación, producto de una evaluación, éste conlleva necesariamente la opinión de una serie de jueces, profesores, estudiantes, padres, miembros de la comunidad, y especialistas. Aún más, Stake (1971) recomienda que la evaluación de cualquier programa debe retratar las fortalezas y debilidades percibidas por grupos claramente identificables cuyas opiniones han sido recolectadas, sistematizadas y debidamente analizadas. Así como Stake, Provus, Stufflebeam, hay muchos otros expertos en el campo de la evaluación que privilegian la información descriptiva, dado el valor que ésta tiene en los estudios de las organizaciones en general y donde la utilización del método etnográfico resulta el más adecuado.

El método etnográfico recurre principalmente a la utilización de observaciones contextuales y en el ambiente natural, libre de cualquier tipo de interferencias. También utiliza entrevistas y cuestionarios, complementando dichas técnicas con información cuantitativa que resulte relevante para el estudio en cuestión. De esta forma, independiente del modelo evaluativo que se emplee, lo que resulta concluyente es la necesidad de tener claridad sobre las variables a investigar, los estándares que servirán para contrastar la información y las fuentes disponibles para proveer información válida y confiable.

La confiabilidad del estudio etnográfico se expresa en la medida que otro investigador independiente, trabajando en igual o similar contexto obtendría resultados consistentes (confiabilidad externa). La confiabilidad interna depende de la medida en que dos o más investigadores estén de acuerdo en lo que observaron y

en la forma de interpretarlo. Para este propósito es de gran ayuda la técnica de triangulación. (Wiersma, 1991)

La validez interna está presente en este tipo de trabajo cuando las conclusiones pueden ser extraídas con cierto grado de confianza y los conductores del estudio se han asegurado de que el contexto ha estado libre de interferencias y que los procedimientos utilizados han sido los adecuados.

En la medida que sea posible generalizar las conclusiones de un estudio de índole etnográfica, éste tendrá validez externa. En el caso de la evaluación de instituciones de educación superior, este tipo de validez está restringida, especialmente en nuestro país por la enorme heterogeneidad de casas de estudio. La generalización es posible sólo si los contextos estudiados son similares.

A continuación se presenta un análisis del constructo calidad seguido por la autoevaluación y lo que implica como herramienta de regulación.

CALIDAD EN EDUCACION SUPERIOR

La determinación de criterios para evaluar calidad en educación superior requiere de la comprensión de diferentes concepciones, por cuanto la "calidad" se ha convertido en el gran tema de los años noventa no sólo para la educación en todos sus niveles, sino para el sector productivo, el medio ambiente y todo aquello que atañe a la vida de las personas.

En efecto, en épocas pasadas, agencias de gobierno y otras entidades no se interesaban por cuestionar la calidad de la educación superior. Se daba por hecho que existía. Hoy en día, alumnos y padres están preocupados de la calidad de las instituciones y organismos del estado están exigiendo cada vez con más fuerza "valor por dinero". Se espera que los recursos que la sociedad invierta en educación no sólo sean administrados eficientemente sino que los resultados de la gestión sean de la mejor calidad.

Con frecuencia se afirma que calidad es un concepto relativo, lo cual es cierto en varios sentidos. Primero es relativo para quien usa el término y las circunstancias en las cuales lo invoca. Por otra parte, el relativismo tiene otra perspectiva ya que en opinión de alguien, calidad puede ser vista en términos absolutos, de naturaleza similar a la verdad y la belleza y constituir un ideal difícil de comprometer. Lo anterior lleva a la conclusión de que calidad es además un término que conlleva los valores del usuario, siendo así altamente subjetivo.

Harvey y Green(1993) presentan una clasificación de cinco categorías desde las cuales puede ser analizado el concepto de calidad: calidad vista como excepción, como perfección, como aptitud para un propósito prefijado, como "valor por dinero" y como transformativa. Se hará un breve análisis de cada una de estas categorías.

CALIDAD COMO EXCEPCION

Esta es una noción tradicional que da por hecho que calidad es algo especial y presenta tres variantes. Primero, la noción de calidad como algo diferente. Segundo, un concepto de calidad traducida en excelencia, es decir sobrepasando estándares muy altos, y la tercera implica satisfacer un conjunto de

estándares mínimos.

El primer concepto considera calidad como algo de clase superior y le otorga un sentido elitista y de exclusividad. Al mismo tiempo es apodíctico, es decir, se sabe instintivamente cuando existe calidad. Este concepto no parece adecuado para juzgar la calidad de la educación superior, por cuanto no provee medios definidos para determinar su existencia. Más bien asocia el concepto con inaccesibilidad y distinción sin llegar a definirlo.

La conceptualización de calidad equivalente a excelencia o el logro de un muy alto estándar, se observa que también es altamente elitista y concibe calidad como algo alcanzable pero en muy limitadas circunstancias. Mirada bajo este enfoque, la institución que recibe los mejores estudiantes, les entrega los mejores recursos, humanos físicos y materiales, presentará excelencia.

Alexander Astin (1990) señala que excelencia en este sentido, a menudo es juzgada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos. Al tiempo que ambos elementos se refuerzan ya que un alto nivel de recursos respalda a la buena reputación institucional, a su vez que ésta atrae nuevos bienes. Excelencia entonces, también abarca tanto los elementos de entrada al sistema como los de salida del mismo y puede ser definida como "hacer bien las cosas adecuadas" donde el nivel de la salida es función del nivel de la entrada. Cuando se habla de "centros de excelencia" se está utilizando esta noción de calidad excepcional.

Finalmente dentro de esta categoría cae la noción de calidad como algo que ha alcanzado un mínimo estándar establecido. En este caso, calidad es el resultado de un control de calidad científico, de acuerdo a estándares o patrones preestablecidos. Así, la calidad puede ser mejorada si se elevan los estándares y un producto que logra un más alto estándar es un producto de mejor calidad. Este ha sido un enfoque que se ha utilizado en educación superior donde calidad ha sido vista como el mantenimiento y mejoramiento de estándares. De manera más específica, el mejoramiento de la calidad es visto en relación a las mejoras en el diseño y contenido de los programas de docencia y en los procedimientos de validación de los mismos.

Esta forma de concebir calidad presupone que los

estándares son objetivos y estáticos. No obstante que se sabe que los estándares son acordados y sujetos a nuevas negociaciones a la luz de cambios en las circunstancias. También implica que existen cualidades comunes susceptibles de ser medidas y así evaluar el grado de desempeño. Sin embargo, desde los años 80 los estándares se están viendo como un punto de preocupación en diversos países por cuanto parecen opacar la creatividad e innovación institucional tan importantes en un mercado interinstitucional altamente competitivo.

Por otra parte se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior, ya que dan a las instituciones una oportunidad de aspirar a tener calidad en la medida que distintos conjuntos de estándares sean formulados para distintos tipos de instituciones (Crawford,1992) Bajo este esquema Oakland (1989) señala que es perfectamente posible tener un Rolls Royce de pobre calidad y un Austin Mini de excelente calidad. En otras palabras, sería factible encontrar una institución eminentemente docente de primera categoría al lado de otra que pretende realizar investigación y docencia de postgrado pero de calidad precaria.

Sin embargo, la introducción de estándares relativos versus absolutos para juzgar las instituciones, provoca inquietud en relación a grados de comparación, aparte que muchas veces no se sabe mucho con respecto a los criterios utilizados para formular dichos estándares. Así se podría no estar de acuerdo que algo es un producto de calidad aún cuando esté conforme a ciertos estándares. Tal vez ello se deba al hecho que calidad según estándares relativos pareciera subestimar la noción que ésta implica algo por encima de lo común y el cumplimiento de estándares podría ser visto como algo común u ordinario y en ningún caso excepcional.

CALIDAD COMO PERFECCION O CONSISTENCIA

Esta segunda aproximación considera el concepto de calidad en términos de consistencia y está encapsulada en dos premisas: la una implica cero defectos y la otra, hacer las cosas bien la primera vez.

En calidad=cero defectos, la excelencia se define en términos de conformación a particulares especificaciones. La especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada contra ningún estándar. El producto o servicio es juzgado por su conformidad a 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 concepto de excelencia involucrado en este enfoque también implica una filosofía de prevención en vez de inspección. El énfasis está en asegurarse que en cada etapa del proceso productivo no ocurran faltas más que en esperar la inspección del producto final para identificar defectos. El enfoque " cero defectos" está, en opinión de Peters y Waterman (1982) intrínsecamente ligado a la noción de "cultura de calidad".

Una cultura de calidad es una donde todo el mundo en la organización es responsable y no solamente los controladores de calidad, (Crosby,1986) El hacer las cosas bien la primera vez implica que en cada etapa del proceso las personas involucradas se aseguran que el producto va saliendo y entrando a las distintas etapas libre de defectos. No hay chequeo de productos terminados, al contrario, el énfasis está en asegurarse que las cosas se hacen bien la primera vez y que la calidad es responsabilidad de todos. En cierta manera puede hablarse de una democratización de la calidad.

CALIDAD COMO APTITUD PARA EL LOGRO DE UN PROPOSITO

Este enfoque presenta una definición bastante funcional de calidad. Esta es juzgada en relación a la forma en que un 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. Aquí no se encuentra la idea de que calidad es algo excepcional o inalcanzable o exclusivo. Los que abogan por este enfoque, cuestionan el de calidad como perfección porque dicen que un producto puede ser perfecto pero no servir y si éste no es apto para su propósito entonces la perfección se torna irrelevante. Sin embargo, hay quienes dudan de las bondades de este enfoque porque no se aproxima a cómo se mide la aptitud para

un propósito. Así, se presentan dos perspectivas sobre el propósito, según de quien se trate. Una expone la perspectiva del usuario y la otra la perspectiva del proveedor.

La perspectiva del usuario identifica calidad en la medida que un producto se ajusta a las especificaciones del cliente. En principio, el cliente es soberano y tiene requerimientos que se transforman en las especificaciones que debe presentar el producto final.

Este enfoque provee un modelo para determinar cuáles deberían ser las especificaciones para un producto o servicio, al tiempo que es evolucionista ya que reconoce que los propósitos pueden presentar cambios a través del tiempo, requiriéndose una reevaluación constante de lo apropiado de la especificación. Puede ser utilizado para analizar calidad en la educación superior en distintos niveles. Por ejemplo, si el propósito de la educación superior es proveer una fuerza laboral adecuada, ¿está el sistema como un todo entregando el número adecuado de profesionales? Si se espera que una institución sirva al desarrollo de su región, ¿qué está haciendo específicamente en términos de estudio de necesidades y solución de problemas regionales?

La idea de que el cliente determina la especificación es, sin embargo, una idealización. Satisfacer los requerimientos del cliente significa, en teoría, que el cliente especifica de antemano lo que requiere y juzga su calidad en la medida que aquello se logra. Pero en la práctica, los usuarios raramente especifican sus requerimientos individuales y de llegar a hacerlo estos son mediatizados por el costo, la tecnología disponible, el tiempo, el mercado y la propaganda, entre otros. Por otra parte, cuando se trata de productos de consumo masivo, el proveedor evalúa lo que el cliente está preparado para comprar a través de técnicas de investigación de mercados y produce aquello que está en condiciones de entregar, dadas su posibilidades de inversión de capital y limitaciones de costos. En otras palabras, los requerimientos del usuario son en realidad determinados por el proveedor. El cliente es una especie de tipo ideal que está persuadido que las especificaciones de cierto producto o servicio reflejan sus requerimientos, deseos o necesidades.

En el contexto de la educación superior, la utilización del concepto de calidad según los requerimientos del cliente,

provoca 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 nos 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.(Considérese que en Chile el sistema de selección e ingreso a las universidades adscritas al Consejo de Rectores se realiza de acuerdo a los puntajes obtenidos en la Prueba de Aptitud Académica, donde el alumno puede quedar en una carrera de su tercera, cuarta o quinta preferencia) Una vez dentro de la institución, el joven toma las asignaturas que se ofrecen y no las que el desea, aparte de que no posee información sobre todo el espectro de cursos ofrecidos y las materias que incluyen. Por tanto, los estudiantes definitivamente no especifican el producto. Las especificaciones las determina el proveedor en base a las presunciones de lo que el alumno requiere y aquello que el alumno requiere es también difícil de precisar. Es relativamente sencillo identificar las necesidades físicas de los estudiantes de educación superior, en términos de acceso a bibliotecas adecuadas y hogares universitarios apropiados. Sin embargo, hay quienes piensan que el corazón del servicio educativo se encuentra en la **relación entre el profesor y el estudiante** en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de la industria manufacturera, los productores y clientes, (profesores y alumnos) ambos son parte del proceso de producción, el cual se convierte en personal e individual, dependiendo de las características de ambos, el productor y el usuario.

Considérese ahora la perspectiva del proveedor. Aquí la calidad se define en términos del cumplimiento de los objetivos o misión que la propia institución se ha trazado. Esta es la perspectiva más utilizada en Norteamérica, donde cada institución es estimulada a encontrar su propio "nicho" en el mercado, lo cual se convierte en su propósito principal.

Esta visión de calidad es la misma que se utiliza en el White Paper for Higher Education: A New Framework (HM Government, 1991) en términos de los deseos del gobierno de asegurarse que la nueva 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 claramente señala 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 de manera individual determinan sus propias definiciones de calidad y estándares y la unidad, a través de un proceso de auditoría busca evaluar si el sistema de autorregulación que la institución ha establecido está logrando sus objetivos con éxito. El énfasis está entonces en asegurarse que la institución cuenta con los mecanismos necesarios para monitorear su calidad. Pero entonces surge la pregunta de si la existencia de mecanismos que controlen la calidad nos asegura que los estudiantes reciben lo que se supone deben recibir y les ha sido ofrecido.

CALIDAD COMO VALOR POR DINERO

Desde mediados de los años ochenta, en varios países se está usando el concepto de calidad en relación al dinero invertido en educación. Especialmente en Inglaterra donde el gobierno ha establecido un estrecho vínculo entre calidad de la educación y "valor por dinero", exigiendo al sector eficiencia y efectividad. (Cave, Kogan y Smith, 1990). En la médula del enfoque "valor por dinero", subyace el concepto de "accountability" u obligación de rendir cuentas. Bajo este esquema los servicios públicos son

responsables ante los organismos que los financian y los clientes. El individualismo económico bajo la forma de fuerzas de mercado y la competencia apuntalan este enfoque ya que la misión de las instituciones determinadas por el "nicho" en el mercado, conduce, en una situación de competitividad (competencia), inevitablemente a la noción de "valor por dinero". Los que creen en esta idea esperan enrrolar a más gente en educación superior con una mínima inversión disminuyendo así el costo-efectividad (cost-effectiveness) y aumentando la competencia por recursos y buenos estudiantes.

Este enfoque ha penetrado en varias áreas de financiamiento de la educación superior en Chile, con la introducción de fondos concursables en investigación (FONDECYT) y de aportes fiscales en base a los alumnos que hayan obtenido los mejores puntajes en la PAA y otros fondos de desarrollo disponibles a las universidades sobre la base de concursos.

La efectividad, desde esta perspectiva, es vista en términos de mecanismos de control (auditorías de calidad), resultados cuantificables (indicadores de desempeño) y evaluaciones de la enseñanza y de la investigación. La idea no es utilizar los recursos para mejorar una calidad mediocre, sino que retirar los recursos del desempeño mediocre y estimular la búsqueda de lo mejor.

El uso intensivo de indicadores de desempeño es típico del concepto "valor por dinero" en educación superior. En la sección correspondiente a indicadores de este trabajo, se hace un análisis detallado de los distintos tipos de indicadores.

CALIDAD COMO TRANSFORMACION

La concepción transformativa de calidad está basada en la noción de cambio cualitativo. La transformación no se refiere solo 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, (Elton, 1992) Al revés de muchos servicios donde el proveedor hace algo "para" el consumidor, en educación el proveedor hace algo "al" consumidor. Este proceso de transformación es único y negociado caso por caso. El mismo razonamiento se aplica a la investigación. El proveedor no solamente produce nuevo conocimiento en un vacío sino que se involucra en la transformación de un cuerpo de conocimientos para un propósito en especial. Vistas así las cosas, educación no es un servicio para un cliente, sino que un proceso continuo de transformación del participante, sea estudiante o investigador. Esto lleva a dos conceptos de calidad transformacional en educación: el enriquecimiento del consumidor y el de reforzamiento del consumidor.

Una educación de calidad es una que efectúa cambios en el participante y por tanto presumiblemente lo enriquece. Esta noción de " valor agregado" otorga un sentido sumativo a este enriquecimiento (Astin,1985)

El "valor agregado", es una medida de cualidad en tanto la experiencia educacional enriquezca el conocimiento, las habilidades y destrezas de los estudiantes.(HM Government, 1991) Así, una institución de alta calidad sería una que en gran medida enriquece a sus estudiantes (Astin, 1990). Saber cuánto valor se ha agregado depende de la metodología y lo que se define de valor.

Cuando se mide el " valor agregado", por ejemplo en términos de la formación o conocimientos a la entrada y salida del proceso, se obtiene un indicador cuantificable de " valor agregado", pero se ignora la naturaleza de la transformación cualitativa.

El segundo elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder que se da al alumno (Harvey y Burrows,1992). Esto implica otorgar poder a los alumnos para influir en su propia transformación. Ello permite dos cosas: por una parte se involucra al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación. Tal como señalan Müller y Funnell (1992) "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".

Además, el proceso de transformación mismo provee la oportunidad de auto fortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones (Roper, 1992). El trabajo de Arthur Chickering sobre el impacto que tiene la educación universitaria en jóvenes adultos, avala también esta afirmación (Chickering, 1978,1982). Algunas maneras de otorgar poder a los estudiantes y hacerlos protagonistas de su propia transformación son: la evaluación de la docencia por los alumnos, la selección de algunas actividades curriculares como cursos de libre elección o estudio dirigido, la utilización de contratos de aprendizaje y el desarrollo de pensamiento crítico.

Wiggins (1990) recomienda que para estimular en el alumno el pensamiento crítico es necesario hacer que éste aprenda a justificar sus propias opiniones, reconozca y entregue trabajo de calidad, sea autocrítico, desarrolle un estilo propio, aprenda a formular preguntas, analice paradigmas, sea honesto respecto a su propia ignorancia y capaz de autoevaluarse. Esto requiere que el joven sea tratado como actor intelectual y no como un simple receptor de información.

El otorgar poder al estudiante implica transformar la habilidad conceptual y la conciencia (self awareness) del alumno lo cual conlleva un grado de amenaza para el profesor ya que como señalan Harvey y Burrows (1992) provoca no sólo una pérdida de control sobre la organización estructural de la actividad académica sino que de los procesos intelectuales. El investir de poder a los estudiantes equivale a involucrar al consumidor en fijar estándares, y la calidad es juzgada en términos de la democratización del proceso y no solamente del resultado.

Desde otro ángulo, es posible afirmar que el dotar de poder al estudiante, junto a la noción de " valor agregado" se acerca a la definición de excelencia que se dio antes, es decir **hacer las cosas bien**. Ya que una institución excelente es aquella que tiene el mayor impacto o agrega el mayor valor al desarrollo personal e intelectual de los alumnos (Astin, 1990).

CONCLUSION

Al final de cuentas, calidad es un concepto filosófico. Las definiciones de calidad varían y en cierta forma reflejan

diferentes perspectivas del individuo y la sociedad. En una sociedad democrática, donde debe existir espacio para que mucha gente piense distinto, no hay una única y correcta definición de calidad. Y como calidad es un concepto relativo, dependiendo de quien lo utilice, entonces tal vez deba ser definida según un abanico de cualidades. O al menos se podría tratar de definir los criterios que cada actor interesado utiliza cuando juzga la calidad de una institución. Este es un enfoque pragmático que llama a establecer un conjunto de criterios que reflejen aspectos de calidad de sentido común y que busque formas convenientes de cuantificar dicha calidad. (sin que estas formas se conviertan en fines).

Disponer de un conjunto de criterios desde la perspectiva de distintos grupos y no sustentar una definición unívoca de calidad puede ofrecer una solución práctica a un asunto filosófico altamente complejo. Lo anterior es así no porque se carezca de una teoría subyacente, sino porque diferentes grupos tienen el derecho a ostentar distintas perspectivas. En otras palabras es perfectamente legítimo que las agencias gubernamentales demanden eficiencia en los recursos invertidos, que los padres y estudiantes exijan excelencia, que los empleadores esperen un producto con aptitud para un propósito y que la comunidad en general considere que en la educación superior debe haber calidad total. Este es un enfoque que involucra las cinco concepciones analizadas.

Con este pensamiento en mente, se abordará el resto del presente trabajo.

SEGUNDA PARTE

LA AUTOEVALUACION

Dada la esencia de su misión, las instituciones educativas deben buscar continuamente la excelencia, esto es, llevar a cabo estudios y acciones que le permitan un mejoramiento de su quehacer. Por otro lado, existen factores en el entorno de las organizaciones educacionales que provocan una preocupación por la calidad de desempeño de sus tareas propias.

De manera análoga a los organismos vivientes, las organizaciones educativas se desenvuelven reaccionando ante estímulos y conflictos tanto externos como internos efectuando los cambios adecuados y oportunos. En otras palabras, la organización debe autorregularse con el fin de cumplir la misión y objetivos que ella misma se ha dado o le son exigidos.

De esta manera, un organismo educativo presenta estructuras (facultades, escuelas, departamentos, programas unidades de servicio etc.) y funciones (enseñanza, investigación, difusión cultural, asistencia técnica y otros servicios) en relación con un medio que contiene elementos de carácter político, económico y geográfico, que se manifiestan por ejemplo, a través del Estado, asociaciones profesionales y estudiantiles, agencias gubernamentales y privadas de orden científico, educativo o cultural, agrupaciones de padres y apoderados y otros sectores comunitarios. La institución educativa tiene insumos o entradas tales como recursos humanos, materiales y financieros e instalaciones y equipos, como también resultados (profesionales formados, publicaciones, problemas resueltos en la comunidad etc.) Estos resultados o "salida" se generan a través de diversos y complejos procesos que implican actividades, políticas, normativas, etc., que se traducen, por ejemplo, en enseñanza, investigación, gestión y administración, servicios y extensión, etc. El Diagrama N°1 resume los elementos primarios de un organismo educativo y su medio.

Una institución educativa autorregulada debe necesariamente revisar de manera continua y sistemática los objetivos de sus tareas, establecer un sistema eficiente de información que se fundamente en hechos y opiniones de los

distintos elementos del sistema, actuar sobre la base de estudios científicos, y conectar los resultados con la planificación, la asignación de recursos y el mejoramiento de los procesos institucionales. Para todo ello la institución debe revisarse a sí misma de manera sistemática y organizada, lo que implica la

DIAGRAMA N°1

realización de procesos de autoevaluación. Así, la autoevaluación es principalmente un medio o herramienta que la institución utiliza en la búsqueda de la excelencia.

La autoevaluación es un proceso de estudio de una institución o de una de sus partes tales como una facultad, un departamento, una unidad de servicio o un programa, el cual es organizado y conducido por sus propios integrantes, a la luz de los fines de la institución y algún conjunto aceptado de estándares de desempeño. El estudio posee elementos descriptivos pero, principalmente, analíticos y reflexivos, y supone un compromiso con el cambio.

La autoevaluación es un proceso esencialmente técnico, si bien involucra una decisión política, y se relaciona con la capacidad de la organización para diagnosticar problemas, buscar soluciones y emplear estrategias para introducir, administrar y sustentar los cambios. En un esquema de la administración de la organización, un proceso de autoevaluación puede conectarse con la etapa o fase de "control" que sigue a la ejecución y antecede a la planificación.

PROPOSITOS DE UNA AUTOEVALUACION

Un propósito primario de un proceso de autoevaluación, que de alguna forma está subyacente en otros propósitos que puedan establecerse, es el mejoramiento del quehacer de la institución. La autoevaluación puede también llevarse a cabo a fin de responder a requerimientos que impone la participación en un proceso de acreditación, el cual se realiza ante una entidad externa, sea gubernamental o de carácter público o privado. Otros propósitos, relacionados con motivaciones o necesidades internas de la institución, pueden ser: facilitar la planificación institucional; asignar recursos; racionalizar la cantidad de recursos humanos; apoyar la toma de decisiones en relación a la creación o desaparición de estructuras y programas y contribuir a respaldar la fe pública, pudiendo la institución, legítimamente, intentar el mejoramiento de su propia imagen en la comunidad.

Si bien, en principio, es posible establecer un propósito múltiple para una autoevaluación, la experiencia indica que es conveniente realizarla con un propósito claramente definido. La multiplicidad de propósitos puede provocar contradicciones y conflictos en el desarrollo del proceso.

La experiencia también aconseja que en instituciones relativamente grandes, con espectro funcional y disciplinario o profesional amplio y una historia asentada en el país o región, es más conveniente aplicar la autoevaluación por unidades, áreas o programas. En tanto que la aplicación a la institución como un todo resulta más conveniente y sencilla cuando se trata de organizaciones más bien jóvenes o con escasa trayectoria y con un reducido abanico en sus áreas de enseñanza.

ETAPAS DEL PROCESO

En todo proceso de autoevaluación pueden distinguirse ciertas etapas o fases básicas(Ver Diagrama N°2). De partida, es preciso establecer claramente el **propósito** de la autoevaluación. Esto debe ser acordado e informado con antelación a cualquier

actividad.

La siguiente fase corresponde al proceso mismo de **autoestudio**, es decir, la secuencia de actividades descriptivas, analíticas y de decisiones en relación al quehacer de la organización. Este examen introspectivo puede hacerse focalizado, en amplitud y profundidad, en las áreas que los mismos integrantes determinan como importantes o relevantes.

Esta etapa de autoestudio, que es lo medular de la autoevaluación, puede, aunque no es en principio imprescindible, integrar la participación de "pares externos". Esto corresponde a la visita "en terreno" de expertos de otras instituciones equivalentes o agencias competentes quienes emiten su opinión respecto al quehacer de la organización, lo cual realizan considerando el informe previo de autoestudio. Es lo que se denomina la **validación externa del proceso**.

El concurso de pares externos contribuye a proveer mayor objetividad y riqueza al análisis y los juicios del proceso como también a realzar la imagen institucional. Cuando se trata de un proceso de acreditación, la participación de pares externos constituye un requisito esencial. En el caso de la acreditación, los pares o evaluadores externos representan al organismo

DIAGRAMA N°2

acreditador; pero cuando la autoevaluación corresponde a una iniciativa particular de la institución, es ésta quien los contrata para dicha tarea.

Terminada la fase de autoestudio, incluyendo una validación externa, es preciso acordar las **consecuencias** del proceso. Esto corresponde a las acciones concretas, según un plan de implementación derivado del estudio. En el caso de la autoevaluación de una estructura interna, dicho plan de acción puede ser el resultado de un acuerdo o convenio con la administración central de la institución. Un proceso de autoevaluación pierde todo sentido si no presenta consecuencias concretas para la institución o la unidad bajo estudio.

Finalmente, es necesario establecer una fase de **seguimiento** de la implementación del plan de acción. Esta es una etapa dinámica, en tanto permite rectificaciones al propio plan.

CONDICIONES PARA LA AUTOEVALUACION

Hay ciertas condiciones importantes para llevar a cabo un proceso de autoevaluación. En primer lugar, debe existir una **motivación interna** para el proceso. Los actores institucionales tienen que estar de acuerdo y "querer" llevar a cabo el trabajo. La imposición de la tarea conduce al fracaso. Sin embargo, sí debe existir un decidido **respaldo institucional**, cuando se trata del estudio de unidades internas. Dicho respaldo se traduce en apoyo administrativo y de recursos, tanto para la realización de la autoevaluación misma como para la implementación convenida de sus resultados. El respaldo político deriva naturalmente de la decisión de la institución de efectuar una autoevaluación.

Por otro lado el modelo del proceso que se lleve a cabo debe tener un **diseño apropiado a los fines y características institucionales**. En este sentido, cada organización tiene la tarea de establecer su propio modelo autoevaluativo (enfoque etnográfico).

Por último, es importante la **participación de los integrantes de la organización**. No se trata sólo de aprobar acciones y decisiones sino de ser protagonistas en las mismas.

Debe producirse una "apropiación psicológica" del proceso y sus resultados por parte de los participantes.

MODELO GENERAL DE AUTOEVALUACION

El modelo de un proceso de autoevaluación corresponde a los pasos desde la preparación del proceso hasta el plan de acción de innovaciones. Si bien no existe un modelo único, aplicable a todas las organizaciones, es posible distinguir ciertos pasos fundamentales que de alguna manera están involucrados en cualquier modelo específico que se establezca. El Diagrama N°3 muestra la secuencia de tales pasos.

Luego de tomada la decisión de llevar a cabo una autoevaluación y definido su propósito, el primer paso es **la preparación y diseño** del proceso. Esto involucra la búsqueda y establecimiento de un liderazgo, esto es las personas que guiarán la secuencia de trabajo; la difusión y homogenización de la información; el estímulo de la necesaria motivación interna; la elaboración de una agenda gruesa de trabajo, que incluya cuestiones tales como los recursos para llevar a cabo el proceso, la secuencia de las actividades más importantes que se visualicen y un posible cronograma de tareas. En este paso, dependiendo de las circunstancias de la organización y del propósito de la autoevaluación, es posible acordar una focalización del estudio, es decir una identificación de los problemas más importantes a considerar.

La elaboración del diseño es un paso crucial que no debería ser subestimado. Un diseño poco claro o mal construido entorpecerá y finalmente hará fracasar la autoevaluación.

El segundo paso corresponde a la **organización del proceso**. Es una fase que, en la práctica, puede fusionarse con la elaboración del diseño. En todo caso, aquí cabe la tarea de conformar diversos comités o grupos de trabajo, estimar tiempo y costos, como también materiales o facilidades a utilizar. A esta altura debería acordarse un programa de actividades del proceso (conducción, materias a discutir, fuentes de datos y procesamiento, lugares de trabajo, apoyo secretarial y administrativo en general, etc.)

Tanto la elaboración del diseño como la organización y, en general, todos los pasos del proceso deben estar continuamente alimentados de información. En efecto, la **recopilación de información** constituye una fuente de alimentación de todo el proceso. La información está compuesta tanto de hechos como de

DIAGRAMA N° 3

opiniones de los distintos actores e instancias internas y externas del sistema en estudio. Los hechos, corresponden a "datos duros" en relación, por ejemplo, al personal (perfiles académicos, responsabilidades docentes, producción, etc.), los estudiantes (caracterización socioeconómica, académica y de origen, índices académicos de admisión, etc.), los programas docentes (malla curricular, distribución de cursos, índices de retención, etc.) y los recursos (fuentes de financiamiento, infraestructura, equipos, textos y revistas, etc.). Como fuentes de opinión puede considerarse a profesores propios y externos o de "servicio" a la unidad o programa, alumnos, egresados, empleadores, directivos académicos y de servicios de apoyo, agencias externas, etc.

El **desarrollo** implica la conducción y ejecución de las diversas actividades de autoestudio. Aquí se contempla la aplicación y procesamiento de encuestas, la realización de entrevistas, la elaboración de informes técnicos de distintas funciones, las visitas de conocimiento a instituciones pares, las consultas a expertos u otras organizaciones, la realización de seminarios o reuniones internas de análisis, etc.

El carácter medular de la autoevaluación es, como ya se señaló, analítico y evaluativo. Esto implica detectar y caracterizar los problemas o debilidades y las fortalezas de los distintos componentes del quehacer de la organización, como también las amenazas y oportunidades del entorno. Esto se realiza por ejemplo, en relación a programas docentes, actividades de investigación, gestión y administración, áreas de servicio a la comunidad, perfeccionamiento y desarrollo del personal, estado de situación del área o disciplina que se cultiva o de la profesión que se enseña, etc. A este análisis deben seguir conclusiones respecto a innovaciones o cambios que conduzcan a superar las debilidades o resolver los problemas y a consolidar las fortalezas, como también a tomar ventajas de las oportunidades y eliminar o aminorar los efectos de las amenazas.

El proceso analítico-evaluativo implica, en el fondo, el planteamiento y respuesta a interrogantes tales como: ¿ Quiénes somos? ¿Qué hacemos? (Descripción de la organización); ¿Cuánto cuesta lo que hacemos? (Recursos disponibles); ¿Por qué hacemos lo que hacemos? (Revisión de misión y objetivos); ¿Cómo se relaciona lo que hacemos con el por qué lo hacemos? (Congruencia entre

objetivos y actividades); ¿Cuán bien lo hacemos según, criterios demostrables? (Juicio de calidad); ¿ Cuán apropiada es la asignación de recursos y cuán bien se distribuyen y se emplean? (Eficiencia y efectividad en el uso de los recursos); ¿Cómo podemos mejorar? (Voluntad de cambio).

La experiencia de quienes han conducido o participado en procesos de autoevaluación aconseja: i) concentrar el análisis en relación a los objetivos más importantes, y siempre en conexión con aquellos de la institución; ii) recopilar sólo la información (hechos, opiniones) de mayor relevancia; y iii) enfatizar el carácter evaluativo del proceso y no lo meramente descriptivo.

Para efectuar este análisis es necesario contar con un conjunto de estándares referenciales de desempeño. Estos pueden ser establecidos por una asociación profesional o científica, u organismo acreditador, un consorcio de instituciones que deciden autorregularse o aún por la propia institución que se fija un marco de desempeño de acuerdo a su misión y circunstancias.

En todo caso hay ciertos criterios básicos o estándares generales que sirven de marco referencial para el proceso de evaluación de cualquier tipo de institución o unidad o programa.

La institución o programa debe:

- 1.- Tener una declaración de intenciones clara, apropiada, completa y útil.
- 2.- Encontrarse, en términos generales alcanzando esas intenciones en un nivel apropiado para el tipo de institución que se trate. Si así no fuese, la institución debe tener planes realistas y claramente establecidos para remediar la situación.
- 3.- Tener un cuerpo académico apropiado y bien calificado
- 4.- Tener estudiantes seleccionados y calificados para seguir los estudios y cumplir los requisitos de titulación.
- 5.- Tener programas bien diseñados y congruentes con las capacidades de los estudiantes y la misión institucional.
- 6.- Contar con una adecuada biblioteca y apropiados servicios académicos.
- 7.- Tener adecuados servicios para los estudiantes
- 8.- Estar libre de interferencia política, social o ideológica en sus actividades de docencia e investigación.
- 9.- Tener una infraestructura adecuada.

10.- Tener servicios administrativos que apoyen cabalmente el funcionamiento de la docencia e investigación.

11.- Contar con recursos financieros suficientes que garanticen el adecuado funcionamiento institucional.

12.- Tener un liderazgo eficaz, procesos apropiados para la toma de decisiones y una estructura organizacional adecuada.

El **desarrollo** conduce a la elaboración de un **informe interno de autoevaluación**. Un esquema mínimo de este documento incluye: i) una introducción general que contenga una breve descripción de la organización, y que haga referencia a la misión y objetivos y al proceso mismo de autoevaluación; ii) un análisis-evaluación a la luz de los fines o intenciones y los estándares aplicados, indicándose la argumentación de respaldo. Esta parte del informe debe concluir con recomendaciones específicas de acción y el correspondiente compromiso de los integrantes; y iii) los anexos más relevantes y pertinentes que incluyan, por ejemplo, currícula vitae del personal, tablas estadísticas, informativos de la organización, programa de desarrollo, etc.

El **informe interno** debe ser equilibrado, conciso, de corte profesional y estilo directo. Su extensión bien puede ser de unas 30 a 50 páginas, sin considerar los anexos.

Ya se señaló la importancia de la validación externa del proceso de autoevaluación. El paso que involucra la participación de los **pares externos** debe ser así cuidadosamente realizado. Es preciso definir el perfil de los evaluadores según el propósito y circunstancias del proceso, proveerles oportunamente con toda la documentación apropiada (informe interno, estándares a aplicar, pauta para el informe externo, programa tentativo de la visita, información general sobre la institución, etc.) y organizar la visita " en terreno".

La visita de los pares externos dura usualmente dos o tres días, en los cuales sostienen reuniones con diferentes sectores del personal, entrevistas con personas seleccionadas, inspección de infraestructura, visita a servicios tales como biblioteca, facilidades computacionales, laboratorios, etc. Al finalizar la visita, el evaluador debería dar un informe oral, de carácter preliminar. Posteriormente, debe hacer llegar un **informe externo**

de carácter evaluativo, considerando el informe interno y la información obtenida en terreno.

Con el informe externo, la organización puede reformular su informe interno y acordar un plan que conduzca a **acciones** concretas.

El proceso de autoevaluación de una unidad como un departamento o facultad puede tomar seis meses a un año, dependiendo de las características de la organización y la amplitud y profundidad de las áreas que se estudien.

Más adelante se ilustrará el desarrollo de un modelo para la autoevaluación de unidades académicas.

ALGUNAS VALLAS PARA LA AUTOEVALUACION

Quizás una de las dificultades mayores para un proceso de autoevaluación sea la carencia de una efectiva "cultura de evaluación". La academia chilena no tiene todavía la asentada tradición evaluativa de los centros europeos y norteamericanos. Aún los procesos de evaluación individual asociados con la carrera académica llegan a ser, salvo excepciones, traumáticos en muchas de las instituciones chilenas. Sin embargo, el surgimiento de esquemas de regulación, en relación a las nuevas universidades privadas y los llamados procesos de acreditación de programas de postgrado que han estado realizando la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) y la Fundación Andes, están revirtiendo esta situación, señalando así que la "evaluación formal de calidad", en general, es una idea que, aunque lentamente, está integrándose a la cultura académica chilena. Debe destacarse que, desde 1993, la Universidad de Concepción ha comenzado, por propia iniciativa, un ciclo de autoevaluación de unidades y programas académicos y de servicios administrativos con el propósito de mejorar el desempeño de la institución.

Otra valla a la autoevaluación surge de la falta de tradición en planificación y control en las instituciones educativas, como también la existencia de una metodología poco desarrollada para recopilar, interrelacionar y usar información.

Por otro lado, el gobierno académico tiene una calidad inherentemente "anárquica", dada la complejidad de instancias para la toma de decisiones y el carácter difuso de las líneas jerárquicas. En otra perspectiva, la universidad posee una organización diversificada y acentuadamente profesionalizada, que es muy vulnerable al entorno y que presenta objetivos más bien abstractos y discutibles y aplica, en su tarea propia, una tecnología problemática y holística. Estas son características propias que, en contraste a la empresa productiva, no facilita procesos como los de autoevaluación.

Por último, puede citarse la usual resistencia al cambio que manifiesta la academia, en lo que se refiere a su propio quehacer. Esto es particularmente notable en el ámbito de la enseñanza; a pesar de los diagnósticos, los debates y consensos, el quehacer docente ha continuado siendo esencialmente el mismo. Esta actitud tiende a contraponerse con el elemento innovativo que lleva asociado un proceso de autoevaluación.

DESAROLLO DE UN MODELO DE AUTOEVALUACION

Si bien, como ya se indicó, existen fases fundamentales en el desarrollo de un proceso de autoevaluación, en la práctica la secuencia y naturaleza de cada actividad, es decir el **modelo del proceso**, depende de los objetivos y las circunstancias de la institución y unidades. A continuación se ilustrarán los pasos de un modelo con la experiencia en marcha de la Universidad de Concepción.

Dado lo señalado, el modelo que aquí se presenta es retrospectivo, es decir que ha sido configurado a la luz de la experiencia concreta. Esto es consecuente con el hecho de habersele dado al proceso un carácter experimental o "piloto", del cual se aprendería para ir elaborando un diseño adecuado.

El Diagrama N°4 muestra los pasos gruesos del modelo, en tanto que el Diagrama N°5 detalla las instancias y actividades del desarrollo o mecánica misma del proceso. Dado que a la fecha de esta publicación (1994), el proceso no ha alcanzado la fase de implementación de acciones convenidas (consecuencias y

seguimiento), el modelo podría sufrir modificaciones, en general, aparte de las adaptaciones que implican las circunstancias propias de cada unidad o programa.

La decisión de llevar a cabo el proceso fue tomada por el Consejo Académico (Decanos), a proposición del Rector. Se acordó establecer como propósito primario el mejoramiento del nivel o calidad del quehacer institucional, dándosele al proceso el carácter de experimental y voluntario. La Rectoría hizo la provisión de recursos para respaldar la ejecución del proceso y las eventuales consecuencias, lo que se señaló como un incentivo. La Rectoría designó un Comité Institucional de Autoevaluación (CIAE), presidido por el Vicerrector Académico y conformado por algunos directivos académicos (Vicerrector de

DIAGRAMA N°4

Asuntos Económicos y Administrativos, los Directores de Docencia, Investigación y Postgrado) y seis profesores escogidos de entre los propuestos por los Decanos. Se designó, además, un Secretario Ejecutivo que coordina e implementa las distintas tareas. La misión del CIAE es supervisar y facilitar el proceso en el nivel general o institucional.

El CIAE preparó y difundió material informativo y de procedimiento sobre el proceso y acordó un cronograma grueso de tareas, lo que incluyó la selección de unidades (dos departamentos académicos y uno administrativo, de entre los que manifestaron su voluntad de participar) y la realización de un seminario-taller, que homologó la información y reforzó la motivación interna.

La autoevaluación de cada unidad se inició con una fase de pre-estudio, en la cual líderes potenciales del proceso y la Secretaría Ejecutiva del CIAE elaboraron proposiciones básicas para un diseño y organización, que se discutió en una o dos reuniones o seminarios internos con todos los integrantes.

La recopilación y procesamiento de la información consideró datos "duros" y de opinión de "clientes" (alumnos, egresados, empleadores, profesores, etc) y otras fuentes del entorno intra y extra institucional.

La focalización de áreas a analizar se fundamentó fuertemente en asuntos que ya parecían relevantes a la mayoría de los integrantes que la información preliminar así confirmó. El análisis de cada área se asignó a grupos de trabajo (1 a 3 personas) cuyos informes se discutieron en varios seminarios, en los cuales se acordaron recomendaciones de acción. El marco de criterios empleados para los juicios evaluativos fue una adaptación del utilizado por el Consejo Superior de Educación. El informe interno fue elaborado en "aproximaciones graduales", bajo la coordinación de un Comité Coordinador o de Autoevaluación (1-3 personas).

Cada unidad recibió dos pares externos, en visitas separadas, que emitieron informes independientes. El CIAE decidió los evaluadores de una lista propuesta o aceptada por la Unidad, según cierto perfil. De los seis pares externos, tres eran nacionales y tres vinieron del extranjero (Brasil, Canadá y Estados Unidos).

La consideración de los informes internos y de los pares externos, con la opinión del CIAE, condujo a un Informe Final que incluía un Plan de Acción. El plan definitivo de innovaciones y su implementación es "seguida" o controlada para ajustarla como sea necesario.

La autoevaluación de otras cuatro unidades académicas (dos departamentos, una facultad y un programa) y una división administrativa, se inició en la fase de Informe Final de los procesos experimentales aquí referidos.

EFFECTOS DE LA AUTOEVALUACION

El hecho mismo de llevar a cabo un proceso de autoevaluación conduce a varios efectos positivos en la institución y la unidad: i) Se incrementa el conocimiento de lo que tanto la institución como la unidad posee; ii) Se favorece la objetividad en la revisión de los fines y metas de las actividades que se realizan; iii) Se logra una mejor organización de la información; iv) Se clarifican y dimensionan en mayor grado las fortalezas y problemas; v) se aumenta la comunicación efectiva en la comunidad de la institución y la unidad; vi) se facilita la asignación interna de los recursos; y vii) Se fortalece la racionalidad de las decisiones que apuntan al mejoramiento.

Sin embargo si el proceso se realiza de manera inadecuada, por ejemplo es impuesto sobre la comunidad o no se contemplan consecuencias concretas, entonces sobreviene la frustración y se malgasta tiempo y recursos.

ELEMENTOS PARA EL EXITO

A continuación se resumen los elementos más importantes que garantizan el éxito en un proceso de autoevaluación.

- * Motivación interna
- * Liderazgo, en el sentido técnico
- * Diseño adecuado a las circunstancias
- * Compromiso institucional

- * Consecuencias en términos de acciones concretas
- * Seguimiento de las consecuencias
- * Pares evaluadores externos efectivos y objetivos
- * Participación y apropiación del proceso y resultados
- * Respeto por una reserva adecuada de la información
- * Focalización en áreas y problemas importantes
- * Empleo de información relevante
- * Uso de incentivos apropiados
- * Establecimiento de ciclos periódicos de autoevaluación para la institución y unidades.
- * Inclusión de la colaboración de expertos u organismos externos.
- * Provisión de una mínima capacitación interna
 - * Clima de confianza. Este último elemento es clave ya que la experiencia indica que la mantención de un ambiente de confianza ayuda a paliar cualquier desventaja técnica o inexperiencia en el desarrollo del proceso.

INDICADORES DE CALIDAD

Para verificar la presencia de calidad es necesario recurrir al uso de indicadores. En un trabajo realizado por el OECD Institutional Management in Higher Education Programme, se define indicador como "un valor numérico utilizado para medir algo difícil de cuantificar".

Por otra parte, Bormans y otros señalan que un indicador es un fenómeno empírico que representa una cualidad teórica y difiere de una variable en el sentido que éste puede estar constituido por una combinación de variables. El indicador adquiere su verdadero sentido al efectuar su operacionalización ya que ello implica un proceso de traducción de dichas cualidades teóricas. (Bormans y otros 1987)

Según Cuenin (1987) existen tres tipos de indicadores: simples, de desempeño y muy generales. Aquella información que se expresa generalmente 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 mismo un indicador simple pero si lo relacionamos con el número de alumnos ingresados 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 por que muchas veces se utilizan como información en la toma de decisiones.

Varios países han optado por la utilización de indicadores de desempeño en la verificación de la calidad de sus instituciones, a modo de ejemplo un "paper" emitido por el DES (Department of Education and Science de Gran Bretaña) en 1987, al describir las funciones del UFC (University Funding Council), señala:

"Pondrá dinero a disposición de las universidades de acuerdo a un contrato y monitoreará su desempeño de acuerdo a esos contratos. Requerirá información sobre la calidad de la enseñanza y la investigación y los planes para su desarrollo...publicará información comparativa". (1987)

Se observa por tanto que el Estado empleará contratos con las instituciones según los cuales éste se compromete a entregar determinadas sumas de dinero según sea el desempeño institucional de acuerdo a los contratos pactados. De esta forma, el White Paper del mismo año enfatiza que los objetivos institucionales debieran estar claramente definidos y tanto la distribución de recursos como su consiguiente utilización deberían ser administradas de manera efectiva y eficiente.

Gran Bretaña no es el único país que ha iniciado el camino de exigir una mejor gestión de los recursos entregados a la educación superior, un estudio efectuado en 1988 por la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) da cuentas de los mecanismos de evaluación de instituciones practicados en 15 países miembros de la Organización, donde se

utilizan mayoritariamente indicadores de desempeño.

Los CVCP/UGC (Committee of Vice Chancellors and Principals y el University Grants Committee) de Gran Bretaña definen los indicadores de desempeño como aseveraciones, usualmente cuantificadas de recursos utilizados y logros alcanzados en áreas relevantes a los particulares objetivos de la empresa. Enseguida agregan que el énfasis se encuentra en indicadores como señales o guías más que en medidas absolutas y que mientras los indicadores no proveen necesariamente medidas directas de entradas, procesos y salidas, pueden ofrecer información muy valiosa con respecto a éstos. Más recientemente el concepto de indicador de desempeño se ha ampliado hacia la estadística de gestión. Esta comprende típicamente datos comparativos, normalmente relacionados a costos, los cuales pueden ser usados para funciones de gestión y de control pero no pretenden evaluar desempeño en el más amplio sentido. De hecho Frackmann (1987) nos señala que los indicadores de desempeño representan información simplificada que se necesita para la administración de la organización y que en general son siempre utilizados por agentes externos o superiores a la unidad bajo estudio.

El uso de indicadores de desempeño es un asunto político. Su utilización junto con la evaluación de pares, la cual puede ser considerada como una forma de indicador de desempeño, (Cave y otros, 1988) podrían definirse como la generación de juicios sobre desempeño y la transformación de éstos en herramientas de gestión.

Algunos distinguen entre indicadores de desempeño internos, externos y operativos. La primera categoría incluye variables que reflejan elementos de entrada a los procesos institucionales como el nivel de atracción de los cursos ofrecidos, o valoraciones internas de la institución como la calidad de la enseñanza o la entrega de grados académicos. Los indicadores externos reflejan la valoración que en el mercado se tiene sobre los sujetos ligados a la institución, por ejemplo el empleo de sus graduados o la aceptación de sus publicaciones. Los indicadores operativos de desempeño incluyen cuocientes de productividad y reflejan variables tales como cargas académicas o disponibilidad de recursos bibliográficos o computacionales. (The Jarratt Report, 1985)

También se distinguen categorías más convencionales de

indicadores de desempeño, y se habla de indicadores de entrada de proceso y de salida. Los indicadores de entrada tienen que ver con los recursos con que cuenta la institución, tanto de tipo financiero como humanos y materiales. Los indicadores de proceso están ligados a la intensidad o productividad del uso de los recursos y al esfuerzo de la administración por el adecuado uso de los elementos de entrada y la operación de la organización. Los indicadores de salida se relacionan con los productos de la institución y sus logros. (CVCP/UGC, 1986)

En el Proyecto FONDECYT 92-545, se desarrolló un modelo de evaluación de instituciones que utiliza de preferencia un conjunto de indicadores de desempeño y que constituye la base del presente trabajo. No obstante es conveniente señalar que la literatura especializada recomienda ubicar los indicadores de desempeño en relación a otras técnicas tradicionales de evaluación, ya que las instituciones responden a un esquema conceptual bastante más complicado que aquel que vé a la educación superior como un simple proceso que transforma inputs en outputs. Tal como se señala en el trabajo del proyecto aludido (Ramírez y otros, 1993) cada institución forma parte de un contexto y de un proceso económico y social bastante más amplio y de suyo más complejo.

Los indicadores que se utilizan en el presente trabajo, están agrupados en las seis dimensiones que presenta el modelo elaborado y son de distinto tipo perteneciendo a diferentes etapas en los procesos institucionales. Estos indicadores no son exclusivos; cada institución puede modificarlos o introducir nuevos de acuerdo a sus propias características y/o necesidades. A continuación se presenta el modelo y los indicadores respectivos.

EL MODELO Y SUS INDICADORES

En un trabajo realizado por CINDA, (1990) se tomó los modelos de Stufflebeam, Spradley y Stake y se desarrolló uno solo que proveyera un marco conceptual adecuado para la investigación etnográfica y permitiera recopilar información relevante para evaluar la calidad de la educación. Este modelo contempla seis dimensiones: Relevancia, Efectividad, Eficiencia, Eficacia, Recursos y Procesos. Cada una de ellas contiene criterios a través de los cuales es posible aproximarse a las dimensiones y su evaluación.

En el trabajo realizado en el Proyecto FONDECYT 92-545, se fue más lejos, enriqueciendo el modelo aludido con la identificación de indicadores de calidad para cada dimensión. En el presente documento se operacionalizarán los indicadores más relevantes y se presentará un conjunto de pautas y procedimientos que permitan implementar la autoevaluación de instituciones de educación superior.

Por cuanto la mayor parte de la actividad institucional está referida a la formación de profesionales, el modelo privilegia la función de 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 de lado la investigación extensión y administración. De hecho hay una sección del trabajo dedicada a la evaluación de las funciones de investigación y administración.

Las dimensiones son seis y están referidas a aspectos que inciden en la calidad institucional.

DIMENSION RELEVANCIA (RL)

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 requeriría 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 Pertinencia se observa no solamente entre la institución y su medio externo; 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 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 la institución, 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.

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 alumnos y egresados la institución es capaz de introducir en aspectos 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 con el 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 o currículos.

La mayor parte de los indicadores puede ser estudiada mediante el uso de cuestionarios a estudiantes, empleadores y actores relevantes de la comunidad o región donde está situada la institución y mediante la observación directa y entrevistas.

La coherencia con respecto al proyecto institucional, y a las concepciones curriculares con la misión institucional tiene

relación con el Criterio de Verificación que el Consejo Superior de Educación denomina Integridad Institucional (1993) y que se refleja en la observación de consistencia entre lo que la institución declara como su misión y las políticas que efectivamente implementa en su quehacer.

Otro indicador de esta dimensión que merece comentario aparte se refiere a los cambios experimentados por los estudiantes a su paso por la institución, si bien no existe acuerdo taxativo entre los estudiosos del tema sobre la amplitud y profundidad de los cambios y las causas específicas de los mismos. Es decir cuánto es atribuible a la educación superior y cuánto a las influencias del entorno o a la propia maduración de las personas. Lo que sí es claro es que la educación tiene un impacto en los individuos (value added). Uno de los estudiosos del tema, A. Chickering, ha logrado, a través de estudios longitudinales en varias instituciones, identificar ocho áreas o vectores de orden psicosocial en los cuales los estudiantes experimentan cambios significativos a su paso por la universidad. (Chickering, 1972) Dichos cambios involucran, de acuerdo a Chickering, la formación de patrones comportamentales que permanecen en la persona en su etapa adulta y son producto de la interacción del joven con el ambiente universitario.

Si bien estas investigaciones han tenido lugar en Estados Unidos, otros estudios realizados en Puerto Rico y en países europeos han demostrado que efectivamente la calidad del ambiente universitario incentiva o retrasa ciertos cambios de orden psicosocial en el joven adulto. (Ramírez, 1983) Si nuestras instituciones quisiesen estudiar la diferencia del desarrollo presentado en los ocho vectores por sus estudiantes al egresar de sus aulas, pueden utilizar el Inventario de Tareas del Desarrollo del Estudiante (SDTI) creado por Miller, Winston y Prince (1979) y traducido y adaptado a estudiantes chilenos por Ramírez y Gottschald en un trabajo realizado en la Universidad de Concepción en 1983.

DIMENSION EFECTIVIDAD (EF)

Se refiere a la congruencia que existe entre lo planificado y **los logros obtenidos**, sin cuestionar si dichos objetivos son o no adecuados, en referencia al contexto o al medio

en el cual está inserta la acción educativa. Para verificar la existencia de Efectividad, es necesario la presencia de tres tipos de criterios.

Criterio 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 Institucionales:

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 Logro de Aprendizaje: Este criterio estará presente en la medida que las instituciones alcancen las metas propuestas con respecto al grado de aprendizaje de sus alumnos.

Los indicadores de existencia y cumplimiento de metas implican el establecimiento de objetivos verificables en un período de tiempo determinado para cada una de las funciones que desarrolla la institución. Por tanto una institución que ofrezca programas de postgrado tendrá metas en cuanto a una población de usuarios a atender, a un número de graduados al egreso, al desarrollo de ciertas áreas de especialización en docencia e investigación, a la calidad y cantidad de sus recursos docentes, etc.

DIMENSION DISPONIBILIDAD DE RECURSOS ADECUADOS (RD)

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, de apoyo a la docencia y de información. Los criterios reflejan cada uno de estos componentes.

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.

Como ya se ha dicho en este trabajo, algunos indicadores pudieran no ser importantes para determinada institución y sí ser vitales para otra. Por ejemplo es difícil imaginarse una institución con programas de postgrado y activa investigación que no disponga de acceso a redes de información para sus estudiantes y académicos. Si la institución bajo estudio es una dedicada eminentemente a la docencia de pregrado talvez la disponibilidad del recurso descrito no sea trascendental para el trabajo que realiza. Pero en ese caso se espera que sus recursos bibliográficos sean suficientes en cantidad y en modernidad de acuerdo a las disciplinas de que se trate. Por tanto no se trata tampoco de decir que los recursos bibliográficos son obsoletos porque son de antigua data. Un buen programa de Filosofía debe mantener obras de Platón, Aristóteles y otros que no son precisamente contemporáneos. Y lo mismo puede suceder en otras áreas como la Literatura la Historia o la Geometría.

En la misma línea de pensamiento anterior, no es difícil constatar que en áreas como la Biotecnología o la Informática el material bibliográfico puede quedar obsoleto en un par de años.

En la parte que corresponde al recurso Estudiante, al incluir los indicadores se tomó en cuenta los resultados de investigaciones que muestran que el compromiso del alumno con su institución es un factor importante en el aprendizaje, como también el tiempo que el estudiante dedica a la actividad académica. (Ramírez, 1992)

DIMENSION EFICIENCIA (EI)

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 alumno de obtener el título en los plazos señalados por la institución.

Hay una variedad de métodos para calcular el costo por alumno. Uno de ellos es el que desarrolló la Universidad Austral para calcular el costo de las 34 carreras que ofrece (1994). Por su parte Angel Ginestar ha desarrollado un enfoque que considera las carreras universitarias como proyectos de inversión, y en función de tales aplicó un análisis de costos por carrera en la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina. En el instrumento que presentamos para recolectar esta información, se proporciona un método, pero la institución puede utilizar el que crea más adecuado.

DIMENSION EFICACIA (EA)

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: 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 ya 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.

La tasa de retorno es un concepto que generalmente se utiliza al realizar un análisis costo-beneficio para medir la eficiencia de la educación. Ello implica el establecimiento de la tasa de retorno a la inversión hecha en educación superior ya sea para la economía nacional como un todo (retorno social) o para el estudiante de manera individual (retorno privado). La primera considera los costos involucrados en la enseñanza que se entrega en la educación superior y que son desembolsados por el Estado versus los beneficios que la sociedad obtiene en términos de personas educadas aptas para colaborar en su desarrollo. La segunda considera todos los costos que tiene para un estudiante el asistir a un centro de educación superior versus los beneficios que comienza a obtener después de titulado en términos de rentas percibidas y otros beneficios personales.

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.

DIMENSION PROCESOS (PR)

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 por la institución. 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 de Tipo Institucional: 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, incluyendo elementos como las normativas de asistencia a clases.

En la selección de algunos indicadores identificados se tomó en cuenta las recomendaciones de Chickering y Gamson (1991) en lo que se refiere a la relación alumno-profesor y de aquellos especialistas que recomiendan flexibilidad curricular y grados de libertad para que el estudiante de alguna manera tenga un rol más protagónico en su propio aprendizaje. (Ver sección sobre el concepto de calidad en este mismo trabajo)

Este modelo con las seis dimensiones y criterios descritos constituyeron la base que sustenta la identificación y clasificación de indicadores. Tal como se señaló en otra parte de este trabajo la selección de dichos indicadores se realizó en base a la revisión de la literatura especializada, a los antecedentes recopilados sobre aspectos relevantes que otros países consideran en la evaluación de sus instituciones y en base a las respuestas de pares nacionales sobre cuales serían los indicadores a considerar para determinar la calidad de las instituciones universitarias chilenas, para efecto de acreditación de las mismas.

La utilización del modelo presentado descansa sobre las siguientes premisas:

- 1.- Calidad no es un concepto absoluto sino relativo.

2.- El referente está establecido por la propia institución cuando define qué va a hacer, es decir, cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias; aun cuando pueda haber aspectos en los que será necesario atenerse a exigencias establecidas por agentes externos

3.- La autoevaluación institucional basada en el modelo presentado requiere por tanto que la institución haya dado los siguientes pasos previos:

3.1. Que 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.

3.2. Que 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.

3.3. Que cuente con un Servicio de Información para la gestión que sea completo, confiable y continuamente actualizado.

Si este servicio no estuviera disponible, la autoevaluación es una buena oportunidad para obligarse a iniciarlo. En algunas instituciones existen las llamadas oficinas de Investigación Institucional, cuyo objetivo es estudiar la realidad institucional, reunir información relevante y mantenerla al día en forma sistemática con el fin de proveer información que apoye la planificación, elaboración de políticas y los procesos de toma de decisión institucional. (Saupe, 1990)

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, como ya se dijo, 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 presenta la Tabla de Indicadores para cada una de las dimensiones y criterios establecidos para las funciones universitarias de Investigación, Docencia y Extensión, a la cual se agrega un área general que comprende los aspectos

académicos comunes, así como los elementos organizativos financieros y de administración.

Para cada una de las áreas se presenta en un anexo dos Tablas de Información: una a nivel institucional y otra a nivel de unidad académica. En relación a cada indicador se especifican las variables y datos que son necesarios para su operacionalización.

Las Tablas permiten asegurar un barrido completo, detallado y coherente de toda la información que es necesario recopilar. Ellas contienen además, la fuente proveedora de la información, esto es el instrumento y el correspondiente número del ítem. Cada ítem fue construido a partir de los datos y variables identificados.

Finalmente, es necesario señalar que las Tablas de Información serán muy útiles a las instituciones que deseen procesar los instrumentos en forma automatizada, ya que dichas Tablas facilitarán el tratamiento computacional de la información.

- 1ª DIMENSION: RELEVANCIA CRITERIO (C1): Pertinencia

-
Indicadores

Categoría Area Fuente Etapa Componente

- Grado de satisfacción de los egresados con respecto a la
Desempeño Docencia Interna Salida Estudiante formación
recibida.

- Cumplimiento de las aspiraciones de carácter social y o
Desempeño Docencia Externa Salida Estudiantes
ocupacional de los egresados.

- Trascendencia de la misión declarada de la institución
Desempeño Todas Int. Ext. Proceso Todos

- Trascendencia de las metas y objetivos de formación académica
Desempeño Docencia Int. Ext. Proceso Todos

- Coherencia y satisfacción respecto a concepciones
curricula-Desempeño Docencia Interna Proceso Profesores
res adoptadas por la institución y unidades académicas.
Administr.

- Coherencia y satisfacción con respecto al proyecto de desarro-
Desempeño Todas Interna Entrada Profesores llo de la
institución y de las unidades académicas.
Administr.

- Grado de consolidación de los criterios educativos institu-
General Todas Int.Ext. Todas Profesores
cionales y de las unidades académicas.
Estudiantes

Administr.

- Grado de satisfacción de región o país con respecto a la ins-
General Todas Externa Salida Sociedad

titución o a sus unidades académicas.

- Grado de satisfacción con respecto a cobertura de matrícula
Desempeño Docencia Externa Entrada Estudiantes

- Grado de satisfacción con respecto a cobertura de carreras
Desempeño Docencia Externa Entrada Estudiantes

y/odisciplinas

egresados de la institución

Externa Salida Estudiantes

- Grado de satisfacción con Desempeño Docencia

-

CRITERIO (C2): Impacto

-

- Cambios experimentados por alumnos producto del paso por la institución

Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes

- Cambios efectuados en la institución por influencia de alumnos

Desempeño Docencia Interna Proceso Estudiantes

nos, profesores y de la sociedad. Ej. reformulación del perfil profesional.

Externa Prof.Admin.

Prof.Admin.

- Transformaciones en la comunidad o región atribuibles a la institución

Desempeño Todas Externa Salida Todos

o a la unidad académica

-

CRITERIO (C3): Adecuación

-

- Capacidad de la institución o unidad académica de dar respuestas a problemas emergentes en el entorno.

Desempeño Todas Externa Todas Todos

-

CRITERIO (C4): Oportunidad

Indicadores

Categoría	Area	Fuente	Etapa	Componente	
-					
-	Capacidad de respuesta institucional a un momento histórico-Desempeño	Todas	Externa	Todas	Todos
	co. Ejemplo: creación de nueva carrera o nuevo programa.				

2ª DIMENSION: EFECTIVIDAD CRITERIO (C5): Metas explícitas

-	Existencia de políticas de docencia	Docencia	Interna	Todas	Administr.
-	Existencia de metas y objetivos docentes a nivel institucional y de unidad académica	Docencia	Interna	Salida	Profesores
-	Existencia de políticas de investigación	Investig.	Interna	Todas	Administr.
-	Existencia de metas de investigación	Investig.	Interna	Salida	Profesores
-	Existencia de políticas de extensión	Extensión	Interna	Todas	Administr.
-	Existencia de política de perfeccionamiento del personal docente y de innovación pedagógica	Todas	Interna	Todas	Profesores
-	Existencia de metas docentes a nivel microcurricular	Docencia	Interna	Salida	Profesores
-	Existencia de una definición de población objetivo	Docencia	Interna	Entrada	Estudiantes
-	Existencia de políticas y metas para mejorar la estructura organizacional	Todas	Interna	Todas	Administr.
-	Existencia de políticas y metas de financiamiento	Todas	Interna	Todas	Administr.

--Indicadores CRITERIO (C6): Cumplimiento de metas institucionales

- Cumplimiento de metas respecto al número de alumnos
Desempeño Docencia Interna Entrada Estudiantes
atendidos.
- Cumplimiento de metas respecto a localidad del alumno
Desempeño Docencia Interna Entrada Estudiantes
que ingresa.
- Cumplimiento de actividades docentes programadas
Desempeño Docencia Interna Salida Profesores
- Cumplimiento de metas respecto al número de alumnos por
Desempeño Docencia Interna Entrada Prof y Als
profesor Jornada Completa equivalente.
- Cumplimiento de metas de perfeccionamiento de los docentes
Desempeño Doc e Inv Interna Todas Profesores
- Cumplimiento de los programas de estudio según lo plani-
Desempeño Docencia Interna Salida Profesores
ficado
- Cumplimiento de las funciones de investigación según lo pla-
Desempeño Investig. Interna Salida Profesores
nificado a nivel institucional y a nivel de unidad académica
- Cumplimiento de las funciones de extensión según lo planifi-
Desempeño Extensión Interna Salida Profesores cado a
nivel institucional y a nivel de unidad académica
- Cumplimiento de metas de financiamiento institucional
Desempeño Todas Interna Salida Administr.

- CRITERIO (C7) Grado de aprendizaje
de los alumnos

Indicadores

Categoría	Area	Fuente	Etapa	Componente
-- Tasas de aprobación por actividad docente, carrera, Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes cohorte y jornada				
- Rendimiento académico de los alumnos Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes				
- Cantidad de egresados y titulados por cohorte y por carrera Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes				

--3°DIMENSION: DISPONIBILIDAD DE RECURSOS ADECUADOS
CRITERIO(C8): Recursos humanos

- Profesores

- Constitución del cuerpo académico Simple Todas Interna Entrada Profesores
- Calidad del cuerpo académico disponible referida a la competencia que tienen en su disciplina tasada en estudios de postgrado y perfeccionamiento académico-profesional. Desempeño Docencia Interna Entrada Profesores
- Dedicación a la docencia y a la atención de alumnos Extensión
- Dedicación a la investigación Desempeño Investig. Interna Entrada Profesores
- Dedicación a la extensión y servicios Desempeño Extensión Interna Entrada Profesores
- Dedicación a la administración universitaria Desempeño Administ. Interna Entrada Profesores

Estudiantes

- Composición del estamento estudiantil Desempeño Docencia Interna Entrada Estudiantes
- Calidad de los alumnos referida a las exigencias. Ej. distribución de alumnos según los puntajes obtenidos en la PAA. Desempeño Docencia Interna Entrada Estudiantes
- Grado de compromiso del alumno con su institución tasado en su participación en actividades extra curriculares como asociaciones de interés académico, deportivo, de bien social etc. Desempeño Docencia Interna Proceso Estudiantes

Personal administrativo y de apoyo

- Cantidad y características del Personal Administrativo y de apoyo. Desempeño Todas Interna Entrada No académico
- Cantidad y características del Personal de Biblioteca Desempeño Todas Interna Entrada No académico
- Personal de laboratorios, talleres y centros de computación. Desempeño Todas Interna Entrada No académico
- Cantidad, características y nivel de preparación

- Personal de apoyo para diseño y/o uso de audiovisuales. Cantidad, características y nivel de preparación
Desempeño Todas Interna Entrada No académico
- Personal de administración curricular (Registro y Control Académico, Dirección de Docencia, Secretaría de Estudios, Jefatura de Carreras etc.) Cantidad, características y nivel de prep.
Desempeño Docencia Interna Entrada Administrad.
- Personal de apoyo a estudiantes: Orientadores, Médicos, Psicólogos, Asistentes Sociales. Cantidad
Simple Docencia Interna Entrada No académico
- Cantidad de personal de apoyo para labores de investigación
Simple Investig. Interna Entrada No académico
- Cantidad de personal de apoyo para labores de extensión
Simple Extensión Interna Entrada No académico

 - CRITERIO (C9): Recursos Materiales
 Indicadores
 Categoría Area Fuente Etapa Componente

- **Infraestructura**

- Cantidad y propiedad de las construcciones para las distintas funciones.
Desempeño Todas Interna Entrada Infraestruc.
- Disponibilidad de salas por estudiante
Desempeño Docencia Interna Entrada Infraestruc.
- Disponibilidad de otros espacios para desarrollar la actividad docente (laboratorios, talleres, bibliotecas)
Desempeño Docencia Interna Entrada Infraestruc.
- Disponibilidad de casinos, gimnasios, locales para actividades artístico- culturales, enfermería, servicios de bienestar. Cantidad de metros cuadrados por estudiante.
Desempeño Docencia Interna Entrada Infraestruc.

Alumnos

- Cumplimiento de normas de higiene y seguridad. Ancho de escaleras y pasillos, cantidad de baños por cantidad de alumnos
Desempeño Docencia Interna Entrada Infraestruc.
Alumnos

y cantidad de espacio por alumno según normas establecidas por las municipalidades, ministerios y normas internacionales.

Equipamiento

- Disponibilidad de pupitres, pizarras y otros elementos de equipamiento de Docencia Interna Entrada Equipamien. de las salas de clase. Estudiantes
- Disponibilidad de equipamiento de talleres y laboratorios. Número de puestos de trabajo por alumno en las carreras que correspondan. Desempeño Docencia Interna Entrada Equipamien. Estudiantes
- Número de horas de disponibilidad de talleres, bibliotecas y laboratorios por alumno. Desempeño Docencia Interna Entrada Equipamien. Estudiantes
- Disponibilidad de uso libre de estos laboratorios o talleres. Simple Docencia Interna Entrada IDEM
- Disponibilidad de equipos de computación, horarios, uso libre. Desempeño Docencia Interna Entrada IDEM Cantidad por estudiante.
- Disponibilidad de equipamiento adecuado en las bibliotecas y laboratorios. Automatización, microfichas, terminales. Descripción Investig. Profesores
- Disponibilidad de servicio de fotocopiado y central de apuntes con acceso adecuado a los estudiantes. Desempeño Docencia Interna Entrada Estudiantes

Recursos materiales referidos a Financiamiento

- Presupuesto total de la institución y de cada centro de costo Simple Todas Interna Entrada Todos
- Ingresos de la institución y de cada centro de costo Simple Todas Interna Entrada Todos
- Estructura del financiamiento Simple Todas Interna Entrada Todos

 - CRITERIO (C10) : Recursos de Información

Indicadores	Area	Fuente	Etapa	Componente
- Disponibilidad de material bibliográfico y estado de conservación.	Docencia	Interna	Entrada	Profesores
- Grado de actualización del material bibliográfico	Docencia	Interna	Entrada	Profesores
- Disponibilidad de la bibliografía básica citada en los programas de actividades docentes	Docencia	Interna	Entrada	Estudiantes
- Disponibilidad de redes de datos y acceso a otros servicios de información	Docencia	Interna	Entrada	Profesores
- Disponibilidad de software actualizado para docencia, investigación y administración.	Docencia	Interna	Entrada	Profesores
- Disponibilidad de apuntes de clases	Docencia	Interna	Entrada	Estudiantes
- Disponibilidad de material audiovisual	Docencia	Interna	Entrada	Profesores
				Estudiantes

 - 4ª DIMENSION: EFICIENCIA CRITERIO (C11) : Eficiencia Administrativa

 - **Eficiencia de recursos docentes**

- Docencia efectiva en relación a docencia contratada
Desempeño Docencia Interna Proceso Profes.
- Producción de investigación en relación al tiempo con-
Desempeño Investig. Interna Salida Profes.
tratado para ello
- Producción de extensión en relación al tiempo contra-
Desempeño Extensión Interna Salida Profes.
tado para ello.
- Relación de alumnos por profesor
Desempeño Docencia Interna Entrada Als.Prof.
- Relación de alumnos por ayudante por unidad académica
Desempeño Docencia Interna Entrada Estudiantes

Ayudantes

Eficiencia de estudiantes

- Rendimiento de los estudiantes
Simple Docencia Interna Salida Estudiantes
- Forma en que organizan su tiempo
Simple Docencia Interna Proceso Estudiantes

Eficiencia de Personal Administrativo

- Cantidad de personal administrativo en relación al
Desempeño Administ. Interna Entrada No académico
tamaño de la institución

Eficiencia de Recursos Materiales

- Distribución de la infraestructura utilizada en las
Simple Todas Interna Entrada Infraestruct.

distintas funciones universitarias.
- Frecuencia de utilización de salas disponibles
Simple Docencia Interna Proceso Infraestruct.

-		Indicadores
Categoría	Función	Fuente
		Etapa
		Componente

-

Eficiencia de Equipamiento

- Intensidad en el uso de equipamiento de laboratorios

Simple Todas Interna Proceso Equipamiento
y talleres en docencia, investigación y extensión

- Disponibilidad de uso libre de laboratorios o talleres
Desempeño Docencia Interna Proceso Equipamiento
res por alumno.

- Disponibilidad de uso libre de equipos de computación
Simple Todas Interna Proceso Equipamiento
para estudiantes, investigadores y funcionarios.

- Intensidad en el uso de equipo computacional en docen-
Simple Todas Interna Proceso Equipamiento
cia, investigación y extensión.

Eficiencia de recursos financieros

- Costos totales reales de la producción de un titulado o
Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes o programa.
graduado por carrera Administr. Administr.

- Costos de operación anual de la docencia por carrera.
Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes
Administr. Administr.

- Costo anual de un estudiante por carrera o programa
Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes
Administr. Administr.

- Costo anual por carrera
Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes
Administr. Administr.

- Costo anual por egresado de una carrera o programa
Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes
Administr. Administr.

- Balance entre presupuesto anual y gasto. Sugerencias
Desempeño Administ. Interna Salida Administr. mejorarlos
para

- Estructura porcentual del gasto
Simple Administ. Interna Salida Administr.

Eficiencia de Recursos de Información

- Intensidad de uso de bibliotecas y centros de docu-

Simple Todas Interna Proceso Todos
mentación.

- Proporción del gasto utilizado en la compra de material
Desempeño Administ. Interna Salida Todos
bibliográfico y actualización de bibliotecas

- Grado de utilización de las redes de información y bases
Simple Todas Interna Proceso Todos
internacionales de datos.

-
Indicadores CRITERIO (C12) Eficiencia
Pedagógica

-
- Tasa de egreso de alumnos matriculados por cohorte
Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes

- Tasa de retención de alumnos
Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes

- Tasa de atraso en egresar y en titularse
Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes

-
5°DIMENSION: EFICACIA CRITERIO(C13)Adecuación de los
recursos utilizados

-
Indicadores
Categoría Area Fuente Etapa Componente

- Grado de adecuación de los recursos para el logro de metas
Desempeño Todas Interna Entrada Administrad.
en relación a otros recursos alternativos.

- Obsolescencia de los recursos utilizados para la docencia
Desempeño Todas Interna Entrada Administrad.
investigación y extensión.

- Posibilidad de generar recursos alternativos para el finan-
Simple Todas Interna Proceso Administrad.

ciamiento.

-
Indicadores CRITERIO(C14):Relación costo-
efectividad

- -
- Comparación del costo real por alumno titulado con o-
Desempeño Docencia Interna Salida Administrad.
tras instituciones similares o con patrones externos
- Estimación de costos adicionales para cumplir metas estable-
Desempeño Todas Interna Salida Administrad.
cidas tanto de tipo cualitativo como cuantitativo.
- Costo profesor de jornada completa, media jornada, jornada
Desempeño Docencia Interna Salida Profesores
parcial versus Profesor contratado por horas.
Administ. Administr.
- Comparación de costos alternativos de docencia para cumplir
Desempeño Docencia Interna Salida Administr.
las metas establecidas
Administ.

-
Indicadores CRITERIO(C15):Costo-beneficio

- -
- Tasa privada de retorno de los titulados por carreras
Desempeño Docencia Externa Salida Estudiantes
- Tasa social de retorno de titulados por carreras
Desempeño Docencia Externa Salida Estudiantes
- Tasas privada y social de retorno de titulados
Desempeño Docencia Externa Salida Estudiantes
- Tasa social de retorno de titulados comparada por carrera
Desempeño Docencia Interna Salida Estudiantes

-
Indicadores CRITERIO(C16): Limitantes de
recursos utilizados

-

- Limitaciones en la capacidad de la infraestructura y otros
Desempeño Todas Interna Entrada Administrad.
recursos versus la posibilidad de utilizar recursos alterna-
tivos en la implementación de nuevos proyectos.

-

-

-

6ª DIMENSION: PROCESOS CRITERIO (C17) Interacción de
factores intervinientes a nivel institucional y de unidad
académica

-

- Existencia de una adecuada estructura organizacional y rela-
Desempeño Todas Interna Entrada Administr.
ciones de poder (formal e informal).

- Existencia de una adecuada estructura organizacional y de
Simple Administr. Interna Entrada Administr.
organigramas con descripción de cargos y funciones

- Participación de profesores, alumnos y administrativos en
General Administr. Interna Proceso Todos
organismos colegiados de la institución.

- Posibilidad de interacción informal entre profesores y alumnos
General Docencia Interna Proceso Als.Profs.

- Existencia de estatutos y reglamentos que legislen el quehacer
Simple Todas Interna Entrada Administr.
institucional.

- Participación en la administración de la institución
General Administr. Externa Proceso Entorno
de la comunidad local, sector productivo y o egresados

- Descentralización de la gestión académica, administrativa
Simple Todas Interna Proceso Administr.
y financiera.

- Procedimientos y mecanismos de autoevaluación a nivel ins-
Simple Todas Interna Salida Todos
titucional y de unidad académica.

-
Indicadores CRITERIO(C18):Interacción de factores de tipo pedagógico

-
Referidos al curriculum

- Existencia de sistema de nivelación para requisitos mínimos
Simple Docencia Interna Entrada Estudiantes
- Existencia de salidas intermedias
Simple Docencia Interna Salida Estudiantes
- Existencia de requerimientos y práctica para titulación
Simple Docencia Interna Proceso Estudiantes
- Existencia de flexibilidad curricular con libre elección de algunas asignaturas.
Simple Docencia Interna Proceso Estudiantes
- Existencia de requerimientos mínimos de actividades docentes orientadas a la formación general.
Simple Docencia Interna Proceso Estudiantes Administr.
- Caracterización de la actividad docente en relación a los niveles de complejidad de los aprendizajes.
Desempeño Docencia Interna Proceso Profesores Estudiantes

Referidos a los sistemas de evaluación

- Caracterización de la evaluación del rendimiento
Desempeño Docencia Interna Proceso Profes. Alumnos
- Existencia de evaluación referida a criterio
Desempeño Docencia Interna Proceso IDEM
- Existencia de evaluación referida a normas
Desempeño Docencia Interna Proceso IDEM
- Frecuencia de actividades de evaluación que aseguren estudio sistemático del alumno.
Desempeño Docencia Interna Proceso IDEM
- Existencia de evaluación de la función docente por: alumnos, pares académicos, autoridades.
Simple Docencia Interna Proceso IDEM

Referidos al control de la administración curricular

- Control de asistencia, puntualidad de profesores y alumnos
Simple Docencia Interna Proceso IDEM
- Sistemas de control periódico sobre el cumplimiento de los
Simple Docencia Interna Proceso IDEM
planes, programas de estudio y de las actividades docentes
Administ.

-

PAUTAS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA AUTOEVALUACION

Condiciones para la puesta en marcha del proceso
Metodología a usar. Entrevistas, visitas en terreno, encuestas,
cuestionarios.
Presentación de los instrumentos y recomendaciones para su uso

CONCLUSIONES

GLOSARIO DE TERMINOS RELEVANTES

BIBLIOGRAFIA