

NECESIDAD DE LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*Licdo. Lucas Achig Subía**

ANTECEDENTES

El proceso de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior del Ecuador es reciente y está en construcción. Surge como una necesidad de elevar la calidad de la formación académica y profesional de los estudiantes, pero se enfrenta con una serie de resistencias fruto de la falta de una cultura de la evaluación. Los primeros pasos de la autoevaluación institucional dio el CONUEP (Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas), en 1996, con la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria (SEAU) y la posterior discusión y elaboración de una ***“Guía de procedimientos para la autoevaluación institucional”***. El propósito fundamental fue la rendición social de cuentas de las instituciones de educación superior.

Esta necesidad de la autoevaluación institucional fue discutida en la última Asamblea Nacional Constituyente, donde se llegó a promulgar el artículo 79 de la Constitución Política del Estado que señala expresamente: *“Para asegurar los objetivos de calidad, las instituciones de educación superior estarán obligadas a la rendición social de cuentas, para lo cual se establecerá un sistema autónomo de evaluación y acreditación, que funcionará en forma independiente, en cooperación y coordinación con el Consejo Nacional de Educación Superior”*.

Posteriormente, al expedirse la Ley de Educación Superior, en mayo del 2000, en el artículo 90 se anota textualmente: *“Se establece el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educa-*

** Profesor de la Universidad de Cuenca, Vocal alterno del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA).*

ción Superior, que funcionará en forma autónoma e independiente, en coordinación con el CONESUP. Al Sistema, que integrará la autoevaluación institucional, la evaluación externa y la acreditación, deberán incorporarse en forma obligatoria las universidades, las escuelas politécnicas y los institutos superiores técnicos y tecnológicos del país”.

Frente a este clamor por la rendición social de cuentas de la educación superior, y la insuficiencia de elementos teóricos, metodológicos y técnicos para llevar a la práctica un proceso sostenido de autoevaluación institucional, en la presente comunicación queremos aportar con algunos elementos conceptuales, operativos y activos para llevar a cabo este proceso, en procura de mejorar la calidad de la educación superior en nuestro país.

1. CÓMO ENTENDER LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La autoevaluación institucional hay que entenderla como un **proceso permanente y dinámico** que promueve la participación, la autocrítica y el compromiso de todos los participantes en las diversas actividades académicas y administrativas de la institución de educación superior, para que se esfuercen y fortalezcan su propia capacidad de acción. Se trata de ir perfeccionando las actividades encomendadas a cada uno de los actores, de cada una de las secciones y organismos académicos y administrativos de la institución, mediante una revisión y reflexión permanente de sus aciertos y errores: los primeros para reforzarlos y los segundos para corregirlos, en función de mejorar la calidad y la pertinencia social de la institución. No puede ser concebido, y peor utilizado, como instrumento de retaliación o represalia, tampoco como amenaza; al contrario, debe ser propuesto como un mecanismo que ayuda a perfeccionar el trabajo individual e institucional, en procura de mejorar la calidad de la educación.

En este sentido, la autoevaluación como proceso demanda la aceptación consciente de la comunidad universitaria o politécnica, siempre que se garantice un manejo transparente del proceso, sin intenciones ocultas ni sorpresas; con reglas claras, de tal manera que las decisiones se tomen por consenso, pensando en el mejoramiento institucional.

Así entendida la autoevaluación institucional, su aplicación debe generar cambios, tanto individuales, expresados en el comportamiento, actitudes, iniciativas, motivación y responsabilidad de cada uno de los miembros de la institución, como cambios grupales evidenciados en la participación colectiva en las acciones institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación.

OBJETIVOS DE LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

En el artículo 91 de la Ley de Educación Superior están claramente señalados los objetivos de la evaluación, que se sintetizan en: asegurar la calidad de las instituciones de educación superior y fomentar procesos permanentes de mejoramiento de la calidad académica y de gestión en los centros de educación superior.

En el caso concreto de la autoevaluación institucional, los objetivos del proceso serían:

- * Analizar la realidad institucional con la participación activa y decidida de todos los actores involucrados en ella, en procura de vencer los obstáculos que limitan el desarrollo institucional.
- * Establecer acuerdos y compromisos entre los distintos sectores académicos y administrativos de la institución, en busca de la calidad de la educación.
- * Fortalecer los aciertos y corregir los errores, tanto de las actividades individuales como grupales, en procura de asegurar una educación de calidad.
- * Generar cambios, tanto en la persona como en la sección o departamento, que apunten a fortalecer la propia capacidad de acción y de reflexión de los integrantes de la comunidad universitaria o politécnica.
- * Ayudar a que se formalice una cultura de la autoevaluación institucional.

FINALIDAD DE LA AUTOEVALUACIÓN

La finalidad de la autoevaluación institucional es eminentemente *formativa*, en cuanto sirve para fortalecer la propia capacidad de acción y de reflexión de cada uno de los actores universitarios o politécnicos, en procura de mejorar la calidad de la educación. En este sentido, la autoevaluación deja de ser una amenaza de castigos y retaliaciones para convertirse en una oportunidad para el perfeccionamiento individual y el desarrollo institucional.

AUTOEVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La autoevaluación institucional se identifica con la calidad de la educación superior; mantienen una relación de causa y efecto. La calidad de la educación será el resultado de haber llevado con decisión un proceso sostenido de autoevaluación institucional. De allí que el proceso de autoevaluación de las instituciones de educación superior tiene que estar fundamentado en el criterio de calidad de la educación; sin embargo, el concepto de calidad aplicado a la educación es muy complejo debido a que los procesos educativos se insertan en contextos históricos, sociales y culturales determinados, los cuales definen los criterios de calidad. En este sentido, la calidad, más que un concepto acabado es un proceso en construcción, susceptible de ser perfeccionado.

En esta perspectiva, “Las definiciones de calidad varían y, en cierta forma, reflejan diferentes perspectivas del individuo y de 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 la calidad es un concepto relativo, dependiendo de quién lo utilice, entonces, tal vez deba ser definida según un abanico de cualidades”. (CINDA, 1994, 22).

Según este criterio, la calidad de la educación puede ser concebida como excepción, perfección, aptitud para el logro de un propósito, rentabilidad económica o como proceso de cambio y transformación de la educación. (Harvey y Green, 1993).

Para un respetable grupo de universidades colombianas, es imposible hablar de calidad sin remitirnos a elementos objetivos como la

adecuación a normas profesionales y académicas, la disponibilidad de recursos idóneos, la producción intelectual de los académicos. Tampoco puede establecerse la calidad sin juzgar sus componentes sociales relacionados con la legitimidad de sus interacciones con el contexto, la claridad de las normas y valores que rigen la vida institucional y la pertinencia de sus aportes a la solución de los problemas de la sociedad. Sería, por último, inadmisibles desdeñar los elementos subjetivos, simbólicos y estéticos que le dan fuerza a los actos educativos y les permiten a los individuos expresar, en múltiples dimensiones, la riqueza de sus posibilidades de realización como personas.

Según la concepción de la pertinencia social, “la calidad de la educación gira en torno a la satisfacción de las necesidades sociales, y se evalúa en relación al grado en que el sistema educativo responde a las demandas de la población. Se entiende que el sistema educativo debe adecuarse a los requerimientos culturales, regionales o de grupos étnicos particulares. La calidad de la educación estará dada por la incorporación al currículum de elementos que han sido demandados por la comunidad y valores que representan la identidad de la población” (Edwards, 1991, 17).

Para Cazalis, la calidad en educación superior tiene dos componentes. El primero, es el acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia o de una disciplina, que es lo que normalmente se denomina excelencia y constituye la *calidad intrínseca*. El segundo componente fundamental, que no siempre se incluye en la calidad, es la *pertinencia societal*, es decir, la correlación con las necesidades del entorno y del desarrollo del país. ***No hay calidad verdadera sin pertinencia, e idealmente no hay pertinencia sin calidad.***

La **pertinencia** es el equilibrio, por definición inestable, entre las cuatro misiones fundamentales de la universidad: la *misión intelectual* relacionada con el desarrollo y difusión del conocimiento; la *misión humanista* con la formación ética del joven; la *misión utilitaria*, que es la formación de los profesionales que necesita la sociedad; y finalmente, una *misión socio-política*, en virtud de que la universidad es un agente de cambio de nuestras sociedades. La universidad de calidad debe mantener un equilibrio entre estas cuatro misiones o finalidades fundamentales.

El grupo académico CINDA de Chile, integra creativamente las diferentes percepciones de calidad, en los siguientes términos: “es perfectamente legítimo que las agencias gubernamentales demanden eficiencia en los recursos invertidos en la educación, que los padres y estudiantes exijan excelencia académica, 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” (CINDA, 1994, 23).

PLANEAMIENTO Y AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

El planeamiento, la autoevaluación y la evaluación institucional, son momentos de un solo proceso: el desarrollo institucional. Además, son momentos indispensables y complementarios, se necesitan mutuamente. La autoevaluación institucional requiere del planeamiento como el punto de partida y de referencia del proceso, y de la evaluación externa para la acreditación de sus acciones. A su vez, el planeamiento institucional cobra vida con la autoevaluación en la medida que les mantiene vigentes a sus propuestas y las proyecta en procura de mejorar la calidad de la educación. La evaluación y acreditación, a su vez, no podrán intervenir si no existe planeamiento y autoevaluación institucional.

En la Ley de Educación Superior está claramente establecida esta relación. En efecto, en la Segunda Disposición General de la Ley se establece que: “Todos los centros de educación superior elaborarán planes operativos cada año y un plan estratégico de desarrollo institucional concebido a mediano y largo plazo, según su propia orientación, que contenga los siguientes aspectos: visión, misión, estrategia, objetivos, resultados esperados y líneas de acción. ***Cada institución deberá realizar la evaluación de estos planes y elaborar el correspondiente informe, que deberá ser presentado al CONESUP y al Consejo Nacional de Evaluación y acreditación***”.

Todas estas consideraciones y disposiciones hacen ver la necesidad de trabajar en conjunto el planeamiento y la autoevaluación institucional, por ser dos momentos de un solo proceso, dos caras de una misma moneda, que apuntan al desarrollo institucional.

2. ¿CÓMO INSTRUMENTAR LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL?

Para poner en marcha el proceso de autoevaluación institucional se requiere definir y elaborar un conjunto estructurado de instrumentos que deberán ser aplicados a los actores que laboran en los diferentes ámbitos del quehacer institucional, ya sea en forma individual o grupal. En el contenido de los instrumentos deben estar claramente definidas las áreas con sus respectivos descriptores o características, y los indicadores que les corresponden y los criterios de calidad con sus escalas de valoración.

ÁREAS QUE COMPRENDE LA AUTOEVALUACIÓN

Existen diversas propuestas de las áreas que comprende la autoevaluación, según la concepción que manejen sus mentalizadores, y los requerimientos institucionales.

El Consejo Superior de Educación de la República de Chile, en 1993, propone las siguientes áreas de autoevaluación para las universidades chilenas:

1. Integridad institucional.
2. Propósitos institucionales y nivel general de su realización.
3. Administración institucional. Gobierno y autorregulación.
4. Estudiantes: progresión y logros de los estudiantes.
5. Servicios para los estudiantes.
6. Académicos: proceso de enseñanza.
7. Carreras y otros programas académicos.
8. Investigación y creación artística.
9. Extensión y servicios a la comunidad.
10. Recursos para la enseñanza.
11. Administración financiera y recursos.
12. Infraestructura física e instalaciones.

El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Ecuador plantea las siguientes áreas:

1. Misión y plan institucional.
2. Gestión y administración universitaria.

3. Presupuesto y recursos financieros.
4. Bienestar universitario y servicios sociales.
5. Formación de recursos humanos.
6. Investigación.
7. Vinculación con el medio social.
8. Apreciación social de la Universidad.

La Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA), habla de variables en lugar de áreas y son las siguientes:

1. Entorno.
2. Cultura.
3. Estrategias.
4. Arquitectura organizativa.
5. Procesos y recursos.
6. Programas.
7. Personas (bienestar social).

El Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA), les llama factores a las áreas y son las siguientes:

1. Proyecto institucional.
2. Estudiantes y profesores.
3. Procesos académicos.
4. Bienestar institucional.
5. Organización, administración y gestión.
6. Egresados e impacto sobre el medio.
7. Recursos físicos y financieros.

Analizando estas diferentes propuestas para definir las áreas de evaluación, en las instituciones de educación superior de nuestro país, las áreas se las podrían agrupar de la siguiente manera:

1. Misión y plan institucional.
2. Estudiantes y profesores.
3. Procesos curriculares.
4. Investigación.
5. Vinculación con el medio social.
6. Bienestar institucional.
7. Organización, administración y gestión.
8. Recursos físicos y financieros.

DESCRIPTORES DE LAS ÁREAS DE EVALUACIÓN

Cada una de las áreas de evaluación tiene sus propios descriptores o características que deben ser evaluadas y que forman parte del contenido de la evaluación. A continuación exponemos, en base a la guía de autoevaluación institucional del SEAU, los principales descriptores de cada una de las áreas de evaluación, sabiendo que cada institución puede adaptarlos, ampliarlos o reformularlos en función de su propio desarrollo institucional.

1. Área de misión y plan institucional

Definición de la misión y objetivos institucionales.

Difusión de la misión y el plan institucional.

Trascendencia de la misión y el plan en la comunidad.

Participación en los procesos de definición y planeamiento institucional.

Grado de cumplimiento de las metas formuladas en el plan institucional.

Retroalimentación de la misión y el plan institucional.

2. Área de estudiantes y profesores

Mecanismos de ingreso de los estudiantes.

Capacidad institucional para recibir a un determinado número de estudiantes.

Mecanismos de selección de los profesores.

Dedicación de los profesores y atención a los estudiantes.

Formación continua de los profesores y escalafón.

Interrelación de profesores y estudiantes.

Evaluación del desempeño docente.

3. Área de procesos curriculares

Estructura curricular por carreras.

Correspondencia del currículum con la formación académica y profesional.

Correspondencia del currículum con la formación integral de los estudiantes.

Actualización y pertinencia de los planes de estudio.

Desarrollo de los planes de estudio.

Sistemas de evaluación y acreditación de los estudiantes.

Materiales bibliográficos utilizados en el proceso curricular.

Impacto del proceso curricular en la institución y en la sociedad.
Retroalimentación de los procesos curriculares.

4. Área de investigación

Composición del cuerpo de investigadores y dedicación a la investigación.

Perfil académico y profesional de los investigadores.

Políticas institucionales de investigación y líneas prioritarias.

Disponibilidad de recursos y de información para la investigación.

Incidencia de la investigación en la docencia.

Incidencia de la investigación en la vinculación con el medio social.

Vinculación con otros centros de investigación.

Relación de los objetivos y metas de la investigación con el plan institucional.

Retroalimentación de la investigación.

5. Área de vinculación con el medio social

Composición y dedicación del personal a la vinculación con el medio social.

Disponibilidad de recursos para la vinculación con el medio social.

Políticas institucionales de vinculación con el medio social.

Incidencia de la vinculación con el medio social en la docencia.

Incidencia de la vinculación con el medio social en la investigación.

Impacto de la vinculación con el medio social.

Cumplimiento de los objetivos y metas de la vinculación con el medio social.

Grado de satisfacción de la colectividad del trabajo que cumple la institución.

Reconocimiento de la colectividad de la formación profesional que imparte la institución.

Retroalimentación de la vinculación con el medio social.

6. Área de bienestar institucional

Composición y dedicación del personal al bienestar institucional.

Disponibilidad de recursos para el bienestar institucional.

Políticas y estrategias de bienestar institucional.
Tipo de servicios de bienestar institucional por estamentos.
Cobertura de los servicios de bienestar institucional.
Impacto de los servicios de bienestar en la institución.
Cumplimiento de los objetivos y metas de bienestar institucional.
Retroalimentación del bienestar institucional.

7. Área de organización, administración y gestión

Composición y dedicación del personal a la organización, administración y gestión.
Perfil profesional del personal asignado a la administración y gestión.
Capacitación e incentivos para el personal administrativo y de gestión.
Disponibilidad de recursos para la organización, administración y gestión.
Políticas institucionales de organización, administración y gestión.
Rol de la administración y gestión en el plan institucional.
Infraestructura y equipamiento para la administración y gestión.
Recursos y sistemas informáticos para la administración y gestión.
Articulación de la administración y gestión con el proceso académico.
Impacto de la organización, administración y gestión en la institución.
Cumplimiento de los objetivos y metas de la organización, administración y gestión.
Retroalimentación de la organización, administración y gestión.

8. Área de recursos físicos y financieros

Organización de la planta física de la institución.
Utilización de la planta física de la institución.
Personal de planificación, construcción y mantenimiento de la planta física.
Disponibilidad de recursos para el mantenimiento y ampliación de la planta física.
Políticas de organización, utilización y ampliación de la planta física.

Cumplimiento de los objetivos y metas de la organización, utilización y ampliación de la planta física.

Composición de los recursos financieros con que cuenta la institución.

Distribución de los recursos financieros con que cuenta la institución.

Políticas de distribución e incremento de los recursos financieros.

Composición, estructura y administración del presupuesto institucional.

Gestión para acrecentar los recursos financieros.

Personal dedicado a la administración de los recursos financieros.

Cumplimiento de objetivos y metas relacionados con la administración de los recursos financieros.

REFERENTES DE LA CALIDAD PARA LA AUTOEVALUACIÓN

Los referentes de la calidad constituyen las aspiraciones factibles de alcanzarse por parte de una institución y que impulsan el proceso de mejoramiento de la calidad de su educación; además, se constituyen en puntos de referencia fundamentales de la autoevaluación institucional y la evaluación externa.

En la misión de la Universidad ecuatoriana, definida en el Plan de Desarrollo de las Universidades y Escuelas Politécnicas del país, (PLANUEP, 1994, 54), se encuentran expresados, en grandes rasgos, los referentes de la calidad que debe tener la educación superior y que la *“Guía de Autoevaluación Institucional”* lo sintetiza en los siguientes términos:

Las instituciones de educación superior deben tener propósitos claros y trascendentes, coherentes con su misión y la misión de la Universidad ecuatoriana: bienestar colectivo, justicia, equidad, derechos humanos, democracia y desarrollo sustentable. Deben planificar el desarrollo institucional en forma estratégica y evaluar sistemáticamente el trabajo institucional.

La estructura organizacional debe ser flexible y guardar correspondencia con la naturaleza del proyecto académico, tamaño y complejidad de la institución.

Las instituciones de educación superior deben estar gobernadas por personas que comprendan sus responsabilidades, que trabajen de acuerdo a políticas declaradas y que tengan la determinación necesaria para preservar la integridad de la institución. Deben contar con un liderazgo eficaz y procesos ágiles para la toma de decisiones.

Este tipo de instituciones debe disponer de los recursos financieros adecuados a su naturaleza y necesidades. El manejo de los recursos humanos, financieros y físicos deben orientarse a maximizar la capacidad de la institución para cumplir sus propósitos.

Las instituciones de educación superior deben tener un cuerpo académico calificado, rigurosamente seleccionado de acuerdo a su propuesta académica. Los estudiantes deben ser seleccionados y calificados para su ingreso a la institución. El número de alumnos que ingresa a las distintas carreras debe estar en relación con la capacidad académica y física de la institución. Los egresados y graduados deben demostrar una sólida formación científica, técnica, humanista y de compromiso social.

La oferta académica debe ser pertinente a los requerimientos del desarrollo social, a diseños curriculares flexibles, eficiencia pedagógica y adecuada infraestructura. Además, deben contar con bibliotecas y otros servicios académicos acordes con el avance de la ciencia y de la tecnología.

Las instituciones de educación superior deben tener definidas las líneas prioritarias de investigación, acordes con su misión y las necesidades del medio. También deben contar con grupos de investigadores calificados y una infraestructura adecuada a esta función.

Este tipo de instituciones deben impulsar la preservación y difusión de la cultura y los valores del medio en que desarrolla sus actividades, constituyéndose en el principal referente cultural del medio.

Las instituciones de educación superior deben atender con eficiencia y eficacia el bienestar de los miembros que la integran, con la finalidad de potenciar su trabajo en beneficio institucional.

Las instituciones de educación superior deben tener la infraestructura física necesaria y el personal administrativo suficiente y calificado para el normal desarrollo de sus actividades de docencia, investigación, vinculación con el medio social y gestión.

CRITERIOS DE CALIDAD POR ÁREAS Y DESCRIPTORES

En base a los referentes de la autoevaluación institucional, cada uno de los indicadores de los descriptores de las diferentes áreas de la evaluación, deben ser analizados según los criterios de calidad que les correspondan. Por ejemplo, para evaluar la misión y el plan institucional se podría utilizar el criterio de pertinencia; para evaluar los recursos financieros el criterio de eficiencia. En esta oportunidad, vamos a señalar los criterios de calidad más utilizados en el tratamiento de los indicadores y descriptores de las áreas de evaluación, la aplicación dependerá de los objetivos propuestos por la institución.

Pertinencia

“Se expresa en el grado de correspondencia entre los fines que persigue 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 la pertinencia cuando hay coherencia y satisfacción respecto a las opciones curriculares y se observa un nivel de consolidación de los criterios educativos institucionales. La pertinencia asimismo 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 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 ofrecen, las distintas especialidades de que dispone, la calidad de sus egresados y la forma cómo estos se insertan en la comunidad” (CINDA, 1994, 38).

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 la institución en su región o comunidad”. (CINDA, 1994,39).

Eficiencia

El criterio de eficiencia debe considerarse desde dos perspectivas complementarias: si la cantidad del producto está predeterminada, se persigue minimizar los costos que se requieren para su producción. En cambio, si el gasto total está fijado de antemano, se busca optimizar y maximizar el producto final. Por ejemplo, si ya está predeterminado graduar a cien estudiantes, la eficiencia sería gastar la menor cantidad del presupuesto establecido en el programa de graduación, en cambio, si tengo un presupuesto ya determinado de cien mil dólares, la eficiencia sería atender a la mayor cantidad de estudiantes con este presupuesto.

En este sentido, la eficiencia expresa la relación entre los resultados obtenidos del plan propuesto y los medios o recursos aplicados en su realización, sean estos: humanos, financieros o de información. La eficiencia es un concepto de racionalidad: lograr lo más con lo menos, ya sea de recursos o de productos.

Costo-beneficio

“Este involucra comparar costos y retornos en distintas carreras, tanto a nivel individual como social. 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 que se entregan a 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” (CINDA, 1994, 43).

Eficacia

La eficacia se refiere al grado de cumplimiento alcanzado de los objetivos y metas propuestas, en un período determinado, según las actividades y tareas programadas, independientemente de los costos que ello implique. Es la relación de metas, tiempos y actividades programadas. En este sentido, para evaluar la eficacia hay que establecer una comparación entre la cantidad y calidad de las actividades programadas y el tiempo estimado para el logro de determinadas metas y objetivos, y lo efectivamente realizado.

Efectividad

Es la correspondencia entre los objetivos planteados y los logros obtenidos, sin cuestionar si dichos objetivos son adecuados o no al desarrollo institucional y al medio social en el cual actúa la institución. En este sentido, la efectividad es un criterio que se utiliza para expresar el logro concreto de los fines, objetivos y metas deseados.

Costo-efectividad

Se refiere al costo de los logros en comparación a otras instituciones y a la estimación de costos adicionales para cumplir con las metas planificadas.

Coherencia

La coherencia es la correspondencia que debe darse entre los objetivos y metas que persigue la institución, con las acciones desplegadas por sus miembros, en cada dependencia, para su estricto cumplimiento; de allí que, para que exista coherencia los actores deben conocer los objetivos y metas que persigue la institución.

Idoneidad

Mientras la coherencia se refiere a la relación entre los objetivos y metas que persigue la institución, con las acciones desplegadas

por sus miembros al interior de la institución; la idoneidad, en cambio, se refiere a la correspondencia entre los objetivos y metas que persigue la institución, con las acciones desplegadas en el medio externo. La diferencia está en que la coherencia tiene que ver con las acciones desplegadas al interior de la institución, mientras la idoneidad se relaciona con las acciones desarrolladas en el medio externo.

Transparencia

La transparencia hace referencia, fundamentalmente, con el manejo de documentos y disposiciones reglamentarias sin la intención de favorecer o perjudicar a determinadas personas o unidades académicas y administrativas de la institución. La transparencia de igual manera se puede aplicar a las acciones de los actores institucionales, sin doble intención ni doble moral ni deseo de favorecer o perjudicar a los compañeros o a la institución.

Viabilidad

La viabilidad se relaciona con la posibilidad real y efectiva de que los objetivos y metas se cumplan, en vista de que se cuenta con las condiciones reales y los recursos disponibles para su cumplimiento. En este sentido, un objetivo o una meta será viable si cuenta con las condiciones reales y los recursos disponibles para su cumplimiento; en caso contrario, los planteamientos se volverán inviables, cayendo en la pura demagogia.

ESCALA DE VALORACIÓN

Los criterios de calidad de los indicadores referidos a los diferentes descriptores y áreas de la autoevaluación institucional requieren de una escala de valoración que permita apreciar su real dimensión, establecer propuestas y generar compromisos para llegar a la máxima escala de valoración, lo cual significaría mejorar la calidad de la educación superior. En este sentido, el propósito que persigue la escala de valoración es el de apreciar, en forma conjunta y reflexiva, el grado de calidad de cada uno de los descriptores y áreas que se van a evaluar, con la finalidad de hacer los correctivos necesarios que permitan mejorar el grado de cali-

dad encontrado. De allí la necesidad de que la escala de valoración sea definida por todos los involucrados en el aspecto que se está evaluando, para que puedan funcionar los compromisos.

En la *“Guía de autoevaluación institucional”* elaborada por el grupo consultor del SEAU, se expone un cuadro con varias denominaciones que se pueden dar a la escala de valoración, según el indicador del descriptor a evaluarse, pero manteniendo el criterio de que la escala 5 corresponde al mayor grado de calidad, y va descendiendo conforme se aprecie que va desvalorizándose dicha calidad.

5	4	3	2	1
Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio	No satisfactorio	No conoce
Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	No conoce
Muy adecuado	Adecuado	Más o menos	Inadecuado	No conoce
Muy satisfecho	Satisfecho	Poco satisfecho	Insatisfecho	No conoce
Excelente	Suficiente	Parcial	Insuficiente	No conoce
Muy eficiente	Eficiente	Poco eficiente	Deficiente	No conoce

Para una adecuada utilización de la escala de valoración es necesario orientar los instrumentos de recolección de información en esta dirección, es decir, que las preguntas o asuntos a evaluarse den la posibilidad de utilizar la escala de valoración.

3. CÓMO HACER LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Para hacer la autoevaluación institucional se requiere seguir, en forma ordenada y secuencial, un conjunto estructurado de fases y procedimientos, con la participación permanente de todos los in-

volucrados en el proceso, pensando siempre en mejorar la calidad de la educación superior. Cabe advertir que este proceso es lento y escabroso; puede durar varios años; tendrá sus avances y retrocesos, y requerirá de la presencia y el apoyo incondicional de los directivos de la institución.

Una interesante propuesta en este sentido tiene establecida la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA), sistematizada por su coordinador Pedro Municio, de la cual vamos a tomar sus aspectos esenciales, adaptando algunos procedimientos e incorporando otros que nos parecen oportunos para nuestro país. Al respecto, conviene aclarar que esta propuesta es general, debiéndose adaptarla a las circunstancias y a la cultura de cada institución de educación superior.

Fase de compromiso

Sin el compromiso, la autoevaluación se convertiría en un esfuerzo inútil. El compromiso debe partir del cuerpo directivo, luego del equipo de gestión y evaluación, para radicarse finalmente en los miembros de la institución. “El cuerpo directivo tiene que sentirse entusiasmado con la idea y decidir el apoyo moral, legal y financiero al proceso. Debe tener una visión clara del futuro de la institución y de las dificultades y trampas que la acechan.

(...) En cuanto al equipo de evaluación, hay que encontrar voluntarios que estén convencidos de la necesidad de la autoevaluación institucional y que cumplan con los requisitos del proyecto. Deben estar conscientes de su gran responsabilidad y comprometerse a poner en marcha el proceso, superando las dificultades y resistencias.

(...) La puesta en marcha de proyectos de autoevaluación con la participación de la mayoría exige una acción larga e intensa de concienciación de la necesidad de mejoras para el propio trabajo y la inexistencia de peligros y amenazas personales. Convencer de que se trata de mejorar el sistema entre todos, y no de evaluar a las personas, es una necesidad ineludible en esta primera fase”. (Municio, 1998, 36).

Fase de formación

Esta etapa se inicia con la conformación del equipo evaluador, que puede ser la Comisión de Evaluación Interna que obligatoriamente debe conformar cada institución de educación superior (*artículo 29 de la Ley de Educación Superior*). Su conformación dependerá de la estructura y características de cada institución; de todas maneras, es necesario que estén representados, de alguna manera, todos los estamentos y áreas a ser evaluados.

Los miembros del equipo deben ofrecer un claro liderazgo ante el resto de la institución, de manera que tengan credibilidad y puedan asegurar la aceptación de la mayoría; deben ser miembros con gran capacidad de planificación y coordinación de los procesos; capaces de facilitar las relaciones humanas y negociar con todos los interesados en la autoevaluación. Además, todos los afiliados deben dedicar tiempo personal al proyecto y tener buen nivel de conocimientos de planeamiento universitario, autoevaluación y calidad de la educación superior.

Este equipo central de evaluación o la Comisión de Evaluación Interna se apoyará en otros grupos responsables de la autoevaluación a nivel de unidades académicas y administrativas, que se designarán con los mismos criterios que el conjunto base. Todos estos equipos deberán participar en un proceso profundo de formación en evaluación, porque no es suficiente la buena intención. “El primer tema será conocer los conceptos y principios de la calidad y de la evaluación. No es solo cuestión de unas lecturas sino, sobre todo, de un debate y análisis sosegado. Con frecuencia, la falta de reflexión sobre ambos temas impide diferenciar la filosofía de ambos enfoques dentro de la calidad frente a las visiones tradicionales (...). En segundo lugar, la formación del equipo exige dominar el modelo de autoevaluación que se va a utilizar (...). En tercer lugar están las características de la institución evaluada. No es suficiente ser miembro de ella, hay que conocerla de forma general y disponer de documentación sobre las variables que utiliza el modelo. No se trata de conocer estrictamente los aspectos a evaluar, sino de tener una visión global de la institución, de sus partes e interrelaciones, algo que desconocen la mayoría de los profesores de una institución compleja” (Municio, 1998, 38).

Fase de formulación del proyecto de autoevaluación

Uno de los resultados esenciales de la formación de los equipos de evaluación debe ser la construcción participativa del “Proyecto de Autoevaluación Institucional”. Al respecto, el Sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria (SEAU) propone los siguientes elementos del proyecto de autoevaluación institucional:

1. Denominación del proyecto.
2. Análisis institucional inicial.
3. Justificación de la autoevaluación.
4. Objetivos de la autoevaluación.
5. Diseño metodológico e instrumentos.
6. Organización.
7. Recursos para la autoevaluación.
8. Cronograma.
9. Producto, usos e impacto social esperado.

Con la formulación del proyecto se iniciará el proceso de recopilación de información, fundamentalmente de aquella que ya está construida, que ya existe en la institución y que permite hacer un análisis inicial global de la situación de la institución.

Fase de autoevaluación experimental

“Dispuestas las condiciones básicas para comenzar la evaluación, es necesario realizar una autoevaluación experimental, a modo de prueba piloto. Se debe buscar minimizar los riesgos y los costes, detectar los obstáculos e identificar los procedimientos operativos para aplicar en toda la institución.

El proceso consta de cinco pasos:

1) Selección de las áreas a evaluar y sus límites

El ideal es evaluar la gestión de la calidad en toda la institución, pero puede también centrarse en una parte de ella. El inconveniente aparece cuando no pueden establecerse los límites de la gestión de la unidad por las interrelaciones con otras unidades. Hacer una autoevaluación experimental obliga a controlar todos

los elementos variables y a garantizar el éxito de su realización, aunque este pueda ser relativo. Si una autoevaluación experimental fracasa se convertirá en una barrera infranqueable para implantar posteriormente el proceso en toda la institución.

2) Planificación general del proceso

En la realización de la autoevaluación experimental caben algunas alternativas que deben decidirse de acuerdo con las posibilidades institucionales.

A) El equipo evaluador divide las áreas entre sus miembros. Los responsables de cada área trabajan con los implicados en sus correspondientes descriptores e indicadores, utilizando los criterios de calidad y la escala de valoración. Con ello elaboran un primer informe que luego se adjuntan con los otros informes en un documento único que es revisado por todos los miembros del equipo evaluador. Hechas las correcciones al documento se presenta a la discusión de los implicados más representativos, quienes realizan las observaciones pertinentes y se elabora el dictamen definitivo.

B) El equipo evaluador prepara un amplio cuestionario incluyendo todas las áreas, descriptores, indicadores, criterios de calidad y escala de valoración. Las partes del cuestionario referidas a cada área o unidad académica y administrativa se entregan a los responsables orgánicos para que llenen la información y luego la devuelvan al equipo evaluador que se encarga del análisis y la redacción del informe incluyendo las propuestas. Es recomendable hacer conocer este informe a los responsables orgánicos para que hagan las observaciones pertinentes, antes de elaborar el informe definitivo. Lo importante es que los que entregan la información se sientan más partícipes en el proceso, puesto que de ellos deberán salir los equipos encargados de mejorar la calidad de la educación superior.

C) El equipo evaluador se divide en torno a las áreas de evaluación y se establecen relaciones con los implicados en cada una de ellas. Las reuniones son claves en la obtención de información, el análisis de las valoraciones y el diseño de las acciones de mejora. Esta alternativa puede ser larga y peligrosa, si no se planifican

bien las acciones, no se prepara el material, no se dispone de un buen facilitador o entran en el proceso personas conflictivas. Sin embargo, es ideal para implicar a la dirección y a los equipos en la autoevaluación de sus áreas para posteriormente actuar como equipos de mejora.

Sin duda, estas tres alternativas deben combinarse, completarse y adaptarse a las necesidades de cada institución. Las oportunidades de implicar a las personas en la mejora no son iguales en todos los casos y cada equipo de autoevaluación, junto con la dirección institucional, deben valorar las consecuencias de la estrategia adoptada para realizar la autoevaluación” (Municio, 1998, 38s.).

Elaboración del proyecto de autoevaluación

Una vez decidido el proceso general de autoevaluación, es necesario establecer un diseño detallado del proyecto, donde conste:

Objetivos y finalidades.

Delegación de funciones y reparto de actividades.

Cálculo de tiempos y de recursos.

Adaptación del modelo a la institución.

Conformación de los equipos para la recolección de información.

Definición de sistemas de comunicación y difusión.

Definición de sistema de gestión y control del proyecto.

Realización de la autoevaluación experimental

“La realización de la autoevaluación experimental debe seguir las normas de cualquier proyecto; sin embargo, hay algunas indicaciones que deben tenerse en cuenta:

La motivación es una pieza esencial. Los implicados deben ver a la autoevaluación como una aportación útil para su unidad de trabajo. Si esto no se logra, los efectos de la autoevaluación quedarán minimizados. Esta motivación lleva a que se sientan involucrados en la realización de la evaluación, y en los pasos de mejora posteriores, puesto que son ellos los que deben identificar los problemas y sus soluciones.

Los resultados de las evaluaciones son confidenciales, por lo tanto, no pueden salir del límite de la evaluación. Se entiende que dentro de este límite están los implicados en la unidad, los miembros del equipo evaluador y el grupo directivo.

La memoria o informe de autoevaluación debe ser lo más preciso posible, de manera que queden identificadas las áreas que necesitan mejora, las propuestas de prioridad y los límites deseables. Todos los afectados deberán estar conformes con las conclusiones porque de otra manera el cambio no será posible.

3) Presentación de conclusiones

Con independencia del informe de autoevaluación, los evaluadores deben realizar un análisis del proceso, de sus obstáculos y de las alternativas. El objetivo es mejorar el proceso de autoevaluación posterior, tanto en su agilidad como en su efectividad. En especial, se tiene que poner atención a los rechazos provocados y a los resultados impuestos” (Municipio, 1998, 40s.).

Fase de autoevaluación

Terminada la fase experimental, y contrastados los resultados, puede comenzarse la fase de autoevaluación. De una a otra fase se habrán producido cambios de forma natural que mejoran los procesos y preparan para el paso siguiente. El primer cambio se produce como efecto del examen que cada unidad hace de la información que ella misma elabora y entrega para concluir en el informe de evaluación. A las reacciones sobre los propios datos se unen las que provocan las informaciones de otras unidades.

El segundo cambio se produce en los evaluadores que han experimentado el proceso. Han aprendido a observar y captar evidencias, a diferenciar informaciones generales e imprecisas de las que tienen su base en hechos y datos reales y a llegar a consensos con más facilidad.

En esta fase las informaciones pueden ser valoradas con mayor exactitud y comenzar a establecer referencias precisas en los registros de información que permitan el análisis de las tendencias

futuras. Los datos obtenidos en la fase experimental son poco fiables y no son punto de referencia para posteriores evaluaciones. Incluso, en el primer año de evaluación pueden aparecer datos incorrectos.

En este momento pueden introducirse evaluadores externos, que durante la fase experimental actuaban como consultores para facilitar el proceso y evitar pérdidas innecesarias de tiempo y conflictos. La evaluación externa supone el contraste de los juicios emitidos en el informe de evaluación, por parte de los “*pares*”, quienes deben tener un conocimiento amplio de la teoría de la calidad y una capacidad para trabajar en equipo en un proyecto de evaluación.

Fase de mejora continua o de reingeniería

La última fase de este proceso es la *intervención* en la institución, en los puntos sobre los cuales los evaluadores han señalado la necesidad de mejora. Dada la concreción de las dimensiones de cada criterio de calidad, la definición de las necesidades resulta sencilla al contrastar la realidad con los criterios y referencias del modelo.

A partir de este punto el modelo acepta, tanto la mejora continua como la reingeniería. Cada una tiene su campo de acción pero, sobre todo, la cultura de cada institución puede permitir una u otra. La mejora tiene un impacto y un riesgo limitados y, en consecuencia, es más fácil de implantar. La mejora la realizan los propios interesados, agrupados en equipos de mejora, y dentro de los límites de sus unidades de trabajo. La reingeniería se aplica a procesos generales e interpreta que las estructuras de la institución son artificios que frenan la mejora de la calidad.

La reingeniería tiene un mayor impacto porque pone en marcha cambios radicales pero, en nuestras instituciones de educación superior, estas intervenciones son difíciles de llevar a la práctica. Sin embargo, la reingeniería puede ser considerada como una filosofía de mejora con una perspectiva de mediano plazo. Los cambios en las instituciones de educación superior no pueden hacerse sin modificar el modelo administrativo y esto supone un cambio

radical. No obstante, al establecer mejoras se pueden rediseñar partes de los procesos y, en una acción programada y organizada, llegar a una verdadera reingeniería” (Municio, 1998, 41s.).

OBSTÁCULOS A VENCER EN LA AUTOEVALUACIÓN

El carácter fiscalizador y sancionador que por lo regular se le ha dado a la evaluación, ha generado resistencia en los evaluados y múltiples obstáculos que se necesitan vencer para hacer de la autoevaluación un camino de superación personal e institucional. Al respecto, el grupo académico CINDA de Chile señala: “Quizás una de las dificultades mayores para un proceso de autoevaluación sea la carencia de una efectiva cultura de la evaluación. (...) Aún los procesos de evaluación individual asociados con la carrera académica llegan a ser, salvo excepciones, traumáticos. (...) Otra valla de la autoevaluación surge de la falta de tradición en planificación y control en las instituciones educativas, como también en la existencia de una metodología poco desarrollada para recopilar, interrelacionar y usar la información.

Por otro lado, el gobierno institucional tiene una calidad inherentemente anárquica, dada la complejidad de instancias para la toma de decisiones y el carácter difuso de las líneas jerárquicas. (...). Por último, puede citarse la usual resistencia al cambio que se manifiesta en la institución, en lo que se refiere a su propio quehacer, lo cual tiende a contraponerse con el elemento innovativo que lleva asociado un proceso de autoevaluación” (CINDA, 1994, 31).

Cuando la iniciativa proviene de los directivos, anota Trinidad Requena, “es fácil que la evaluación sea percibida por los miembros de la institución como un mecanismo de control, dado que en el poder se hallan arraigados intereses políticos, económicos e ideológicos. Los integrantes de la institución pueden considerar al evaluador como un representante de la jerarquía ante la cual hay que protegerse. Los riesgos de fomentar actitudes a la defensiva están ligadas a este tipo de evaluación, pudiendo brindar una imagen distorsionada de la realidad de la institución” (Trinidad Requena, 1995, 43s.).

Otro obstáculo podría ser la falta de una adecuada preparación de los evaluadores para realizar estas funciones con solvencia y mu-

cho tino. Por parte de los evaluados, uno de los mayores obstáculos radica en la falta de motivación. Los sentimientos juegan un papel importante en la evaluación.

También se presentan sesgos que distorsionan los resultados. Uno de ellos es el denominado de *instrumentación*, producido cuando el instrumento de evaluación empleado, por sí solo, introduce diferencias entre los sujetos implicados en la evaluación; por ejemplo, el lenguaje, que puede tener distinta interpretación para unos y para otros. Otro sesgo sería el *efecto reactivo del programa*, que se produce por la mera existencia del programa de evaluación, sin tener nada que ver los contenidos y orientaciones de dicho programa. Otro obstáculo sería el *efecto Hawthorne*, que se produce cuando un sujeto se percata de que es motivo de evaluación y cambia su habitual comportamiento. El *efecto Pigmalión* se fundamenta en la consideración de que las expectativas de los planes y programas institucionales pueden influir positiva o negativamente en la evaluación. El *efecto Halo* aparece cuando en una evaluación se analizan los rasgos de conducta de los sujetos, y los jueces emiten juicios en base a la impresión general sobre el sujeto más que a la impresión sobre el rasgo específico (Trinidad Requena, 1995, 45s.).

CRITERIOS QUE DEBEN PRESIDIR LA AUTOEVALUACIÓN

Con la finalidad de contrarrestar los innumerables y variados obstáculos que se presentan en el proceso de autoevaluación institucional, es necesario establecer un conjunto de criterios que deben presidir el proceso. Al respecto, el grupo académico CINDA de Chile anota algunas condiciones importantes que se requieren 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* que se traduzca en apoyo administrativo y de recursos, tanto para la realización de la autoevaluación como para la implementación convenida de sus resultados. El respaldo político deriva naturalmente de la decisión de la institución de efectuar la autoevaluación.

Por otro lado, el modelo que se lleve a cabo debe tener un *diseño apropiado* a los fines y características institucionales. En este sentido, *cada institución de educación superior tiene la tarea de establecer su propio modelo autoevaluativo*. Por último, es importante la *participación de los integrantes de la institución*. No se trata solo de aprobar acciones y decisiones, sino de ser protagonistas de las mismas. Debe producirse una apropiación psicológica del proceso y de sus resultados por parte de los participantes” (CINDA, 1994, 27).

En un documento de diez universidades colombianas, “considerando que es preciso asegurar la existencia de una cultura de la autoevaluación institucional, concreta las siguientes condiciones para el éxito del proceso:

Liderazgo y respaldo institucional

Es necesario que las máximas autoridades de la institución, el Rector, Consejo Universitario y Consejos Directivos de las Facultades lideren el proceso y se comprometan con la toma de decisiones según los resultados.

Información y confidencialidad

Es necesario contar con una buena información. Se requiere precisar cuál es la información clave que permita deducir las características de calidad y asegurar cómo obtenerla en forma compatible con la posibilidad de sistematizarla para su uso. Es preciso evitar el exceso de información; no debe ponerse empeño en información que no conduzca a alguna decisión que permita el mejoramiento de la calidad. El estudio deberá ser analítico y abierto a todos los puntos de vista. El suministro de información deberá ser transparente y el uso de la información deberá ser revestido de la mayor confidencialidad.

Participación y compromiso

Se requiere que el proceso sea ampliamente participativo a todos los niveles. Es necesario contar con el compromiso de todos. Debe entenderse que participar es sinónimo de aportar activamente en el

proceso. Para asegurar esta participación y este compromiso, es necesario ir creando en la institución una cultura de la evaluación.

Confianza

El proceso debe realizarse en una forma tal que suscite la confianza de todos. El foco de atención deberá estar en programas y procedimientos y no en personas. La evaluación deberá realizarse por el deseo de mejorar y no por desconfianza sobre determinadas dependencias o personas. ***No deberá tener un carácter fiscalizador***, no debe despertar recelos, ni ser recibido como una amenaza. Los problemas que se encuentren deben ser mirados como potenciales de un mejoramiento que requiere la participación de todos.

Disposición al cambio

La autoevaluación debe llevar a la toma de decisiones para el mejoramiento de la institución. De lo contrario producirá un efecto de frustración y desengaño. Las decisiones deberán constituirse en planes de cambio, según las debilidades y fortalezas encontradas. La puesta en práctica de las decisiones es un plan de gobierno que deberá implicar cambios y, en muchos casos, la asignación de recursos, especialmente financieros.

Orientación interna

La metodología desarrollada y el proceso deben ser susceptibles de adaptación a las circunstancias específicas de cada institución y de cada dependencia. Por eso, se hace necesario que el punto de partida sea la propia definición que haga la institución sobre su misión y proyecto educativo.

Heteroevaluación complementaria

Todo proceso autoevaluativo debe ser complementado con la evaluación por pares externos para su validez.

Capacitación

Se requiere la capacitación de las personas que tendrán el liderazgo de los procesos autoevaluativos y también de los pares académicos, que podrán provenir de instituciones diferentes e incluso

del exterior, según resulte más conveniente en cada caso particular”.

A manera de síntesis, el grupo académico CINDA de Chile, enumera los elementos claves que deben presidir el proceso de autoevaluación institucional para garantizar el éxito del trabajo.

- 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 aprobación del proceso y de sus 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.
- Inclusión de la colaboración de expertos o de organismos externos.
- Provisión de una mínima capacitación interna.
- Clima de confianza para superar fallas técnicas o inexperiencias.

4. PERSPECTIVAS DE LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

El proceso de autoevaluación de las instituciones de educación superior en el país tiene más desafíos que resultados. Inscrito en un ámbito un tanto adverso para su pleno funcionamiento, tiene dificultades para despegar. Todavía se encuentra sujeto a los temores e incertidumbres de las autoridades universitarias. No se logra convertir en una cuestión institucional ajena a los vaivenes de la politiquería universitaria. En suma, más que representar una oportunidad para mejorar la calidad de la educación superior, constituye una amenaza para el trabajo rutinario y apático del personal académico y administrativo reticente al cambio institucional. Es de esperarse que cuando se entienda mejor el verdadero sentido de la autoevaluación, la amenaza pueda revertirse en una auténtica

oportunidad de desarrollo institucional que convoque a la participación activa de los actores universitarios o politécnicos.

Debido a la ausencia de una cultura de la evaluación en las instituciones de educación superior del país, el funcionamiento pleno de la autoevaluación institucional tendrá que esperar un buen tiempo, hasta crear las condiciones que permitan la inserción y participación de los actores académicos y administrativos en el proceso. Todo dependerá de cómo se logre prender la idea en la conciencia universitaria, en procura de adhesiones a la autoevaluación institucional.

La posibilidad real de que entre en vigencia la autoevaluación institucional, más que por convicción de sus ventajas y beneficios está en el mandato legal que obliga a las instituciones de educación superior a integrarse en el proceso. Así lo señala expresamente el artículo 97 de la Ley de Educación Superior: “Los resultados favorables de la evaluación externa y acreditación darán derecho prioritario a participar de los recursos concursables del Fondo de Desarrollo Académico Institucional Universitario, a recibir aval estatal en solicitudes de crédito interno y externo, y a obtener prioridad en la creación y aprobación de programas de postgrado por parte del CONESUP”.

En cambio, la posibilidad de aplicar cualquier propuesta de autoevaluación institucional dependerá de múltiples factores, sobre todo, internos de la institución. Uno de ellos será la decisión política de las autoridades de cada uno de los centros de educación superior, sin lo cual no tendría mucho futuro el proceso. También dependerá de la conformación y capacitación de equipos técnicos en evaluación y acreditación de la educación superior, que deberán constituirse en promotores, facilitadores, asesores y multiplicadores de las experiencias que se vayan adquiriendo en el proceso. Otra condición importante radica en la máxima difusión de la propuesta de autoevaluación, que debe ser realizada de manera transparente y convincente, pues, mientras más se conozca la propuesta, seguro que habrá más adhesión a ella.

Como se puede observar, las perspectivas de la autoevaluación institucional en nuestro país no son muy prometedoras. Falta toda-

vía un buen camino por recorrer para que tome cuerpo el proceso y sea apropiado por los actores universitarios y politécnicos. Habrá que vencer la resistencia al cambio, el temor y recelo personal de ser despedido de la institución, la desconfianza de convertirse en un proceso intrascendente; para lo cual deberán buscarse creativamente las estrategias más apropiadas a cada institución que hagan posible la participación sin temores ni recelos de los actores universitarios y politécnicos en un proceso consensuado que debe buscar, por sobre todas las cosas, el mejoramiento de la calidad de la educación superior, que es la base del desarrollo de la institución y del país.

Bibliografía

ACHIG, Lucas (1997) Autoevaluación de las instituciones de educación superior: Guía para la autoevaluación de la Universidad de Cuenca, publicación de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Cuenca-Ecuador.

ACHIG, Lucas (1997) Guía de Planeamiento Universitario, publicaciones de la Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda.

ACHIG, Lucas (2000) Investigación social: teoría, metodología, técnicas y evaluación, publicación de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Cuenca-Ecuador.

ÁLVAREZ, Sonia (1992) Evaluación de la calidad como alternativa para la transformación de las universidades: el caso de Argentina. En: REVISTA IGLU, No. 3.

AVELINA, Koenes (1996) Gestión de la calidad total, Ediciones Días de Santos, Madrid, España.

BRUNNER, José Joaquín (1996) Educación superior y globalización. Discurso pronunciado en la inauguración del curso sobre: "Gestión y liderazgo universitario" (IGLU), Santiago de Chile.

CARVAJAL, Iván (1996) Criterios e indicadores para los procesos de evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior, publicaciones del CONUEP, Quito.

CINDA Grupo Académico de universidades chilenas: (1994) Manual de autoevaluación para instituciones de educación superior, Santiago de Chile.

CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE CHILE (1993) Criterios de Evaluación de las Universidades, Santiago.

CONUEP (2000) Guía de procedimientos para la autoevaluación institucional, Quito.

EDWARDS, Verónica (1991) El concepto de CALIDAD de la educación, publicaciones del Instituto Fronesis, Quito.

KELLS, H. R. (1993) Autorregulación en la educación chilena, Consejo Superior, Santiago de Chile.

KENT, Rollin (1993) La evaluación de la educación superior en América Latina: una comparación de cinco experiencias nacionales, publicaciones CEDES, Buenos Aires.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) Modelos contemporáneos de evaluación, Edit, Akal, Madrid.

SILVIO, José (1992) Dimensión tecnológica de la calidad de la educación superior, Centro Regional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRESALC, Caracas.

STUFFLEBEAM D. y SHINKFIELD A. (1989) Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica, Ediciones Paidós, Barcelona.

TRINIDAD REQUENA, Antonio (1995) La evaluación de instituciones educativas. El análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, publicaciones de la Universidad de Granada, España.

UNIVERSIDADES COLOMBIANAS (1995) Fundamentos de una metodología para la autoevaluación institucional, Bogotá.

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO (1996) Autoevaluación - calidad - excelencia: el camino de la acreditación en la Universidad del Rosario, Bogotá.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (1993) La Evaluación en instituciones de educación superior, Caracas.

WEISS, C. H. (1990) Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción, Edit, Trillas, México.

ZERPA, Arminda (1995) La acreditación como un proceso evaluativo y como una acción para mejorar la calidad de los postgrados, Caracas.