

“LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION”*

ANA MARIA NAVARRO

*El presente trabajo fue elaborado en el marco de la Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico - Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria, durante el mes de octubre de 1998.

Las opiniones vertidas pertenecen al autor y no reflejan necesariamente las de la CONEAU.

INDICE

FUNDAMENTACION TEORICA.....	3
LA EVALUACION DE LA GESTION EN UN GRUPO DE UNIVERSIDADES	10
ESTUDIO DE CASOS.....	10
TENDENCIAS EN LA EVALUACION.....	22
LA EVALUACION DE LA GESTION.....	26
EL PROCESO DE EVALUACION.....	29
FINALIDAD O INTENCIONALIDAD DE LA EVALUACION INSTITUCIONAL.....	33
LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION	36
DEBILIDADES DE LOS PROCESOS	39
CONDICIONES PARA LA CONFIANZA EN LOS PROCESOS DE EVALUACION INSTITUCIONAL.....	40
OPERACIONALIZACION DE LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACION	42
DOS ESCENARIOS PARA LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION.....	44
LOS COMPONENTES PARA EL ANALISIS VALORATIVO DE LA GESTION. VARIABLES E INDICADORES	47
ARTICULACION CON LOS OTROS ASPECTOS DE GESTION:.....	53
LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA	54
DESARROLLO DEL PROCESO:.....	55
FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PROCESO	60

FUNDAMENTACION TEORICA

Existe una gran necesidad de cambio en la institución universitaria derivada por un lado por la complejidad propia de la universidad y por otro por los nuevos condicionantes y los contextos cambiantes que aparecen en los nuevos escenarios inciertos, turbulentos y de crisis.

Al respecto Tünnerman (1997) sostiene que “nacidas en los primeros siglos del presente milenio, las universidades se aprestan a ingresar en un nuevo milenio bajo el signo de la crisis y en el contexto de un mundo y de una ciencia sujetos a profundas y rápidas transformaciones. Sin embargo, la crisis debemos asumirla como signo de vida y de ineludible necesidad de cambios, a fin de ajustar el cometido de la universidad a los nuevos requerimientos, desde luego que la vigencia de la ya casi milenaria institución en el próximo siglo dependerá de su capacidad de responder a los nuevos retos”.

Esta crisis impacta en las universidades en términos de la aparición de una demanda considerable por educación universitaria, una restricción cada vez mayor de los recursos destinados al financiamiento del sistema universitario, unos presupuestos que no contemplan la expansión del sistema, la diversificación del conocimiento, ni las innovaciones necesarias, sistemas débiles, por su costo, de actualización y perfeccionamiento, de apoyo a la investigación, a los proyectos de desarrollo y al posgrado, y, bajas posibilidades de retener a los mejores egresados y en algunos casos hasta a los propios docentes.

Para Burton Clark (1998) las universidades del mundo han entrado en un tiempo de intranquila agitación que parece no tener un fin a la vista ya que han perdido su anterior estabilidad y no pueden lograr un nuevo estado de equilibrio. Todo debido al simple hecho que “las demandas sobre la universidad exceden su capacidad de respuesta”. Para el autor estas se refieren principalmente a más estudiantes y más diferentes tipos de estudiantes; mas diversificadas demandas sobre una alta especialización de los graduados; más demandas y exigencias por parte de los distintos “patrocinadores” (gobiernos, sectores productivos, grupos de interés, etc.) y más importante que todo lo anterior, está el tema del crecimiento, la expansión, la especialización y la reconfiguración del conocimiento que ninguna universidad ni sistema de universidades puede controlar. (traducción libre).

García Guadilla (1996) agrega otro factor sumamente importante al concepto de crisis y dice: “el concepto de crisis se combina con el concepto de desafío. A su vez, crisis y desafío (s) se conjugan con los trascendentes cambios exigidos a la educación superior a nivel mundial, dentro de un nuevo contexto en el cual irrumpe la fuerza del nuevo valor del conocimiento en la sociedad globalizante y globalizada”. Diciendo más adelante “si bien los analistas más

apegados a la realidad tienden a observar con agudeza la crisis que acompaña las transformaciones y, por el contrario, los más optimistas se identifican con los beneficios que prometen los nuevos cambios, se podría decir que en América Latina es necesaria la presencia de ambas actitudes, ya que es preciso un profundo sentido de la realidad para no minimizar las limitaciones; sin embargo, por otro lado, también hace falta mucha pasión y optimismo para no dejarse amilanar por la tremenda tarea que implica enfrentar las nuevas condiciones”.

Entre los desafíos a los que deben enfrentarse los actores universitarios en ese escenario complejo y turbulento que ya está instalado, podrían citarse la actualización, flexibilización e innovación de las estructuras académicas y de las distintas disciplinas, de los currículos, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de las carreras. Asimismo está el reto de mejorar los vínculos con la sociedad, de lograr un mejor posicionamiento y valoración de la universidad por parte de la misma. No solo en términos de comunidad en general sino también de gobiernos, empresas, organismos oficiales y privados, ya sea del país como del exterior.

Hermida y otros (1996) toma el término de turbulencia enunciado por Drucker, diciendo que son aquellas situaciones extremadamente inestables muy difíciles de predecir y de conducir. Define turbulencia como “el conjunto de factores que traen inestabilidad, diferencias en las conductas y en los sucesos con relación al pasado, y por sobre todo termina con las simplificadas relaciones donde cada suceso tenía su correlación con el diagnóstico y la receta aplicada en el pasado cada vez que esto había ocurrido”. A semeja a la turbulencia a lo “que le sucede a un piloto de avión al ingresar en una zona de tormenta o de inestabilidad de vuelo”. En este ejemplo es de simple lógica el suponer que estarán en mejores condiciones aquellos aviones que estuvieran piloteados por los mejores hombres, los más preparados en el manejo y que tuvieran las mejores herramientas para conducir el avión a destino, escenario que podríamos trasladar a la universidad.

Cabe pensar que si bien existe un esbozo de diagnóstico prospectivo con respecto a la situación actual de la institución universitaria, este es sin embargo un escenario bastante incierto. Como dice García Guadilla (1998) con respecto a las universidades, estas deben ser capaces “de configurarse como instituciones que aprenden... capaces de responder creativamente a las condiciones cambiantes”. En tal sentido habría entonces que buscar las mejores herramientas para enfrentar esas complejidades y contradicciones que parecen que van a caracterizar a las universidades del nuevo milenio y empezar a desarrollar funciones anticipatorias, “contribuir a crear el futuro; no solo a preverlo, sino a configurarlo, anticipándose a los acontecimientos para orientarlos, darles sentido y no simplemente dejándose conducir por ellos” (Tünnerman: 1999). Es decir, tanto la institución como sus actores deberían tener los elementos para enfrentar los nuevos retos y poder así como sugiere Brovotto (1994) estar preparados a “formar para lo desconocido”

Uno de los desafíos que merece especial atención en la actual agenda de transformación y teniendo en cuenta los contextos de incertidumbre, de recursos escasos y de aumento sostenido de las demandas, es el tema relativo a la gestión de universidades, el cual se ha tornado un desafío para los actores vinculados a ella. En tal sentido Sanyal (1998) dice que “La preocupación por la gestión en la educación superior se volvió un tema de creciente importancia en la última década. En un contexto de sistemas de educación evolucionados, la educación superior se ha vuelto una prioridad número uno en las agendas de política educativa y la gestión es, cada vez más, vista como una influencia potencial dentro de la misma universidad”.

Para definir “gestión” es interesante analizar lo expresado en el Proyecto de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (1998) donde se explicita que “la gestión y el financiamiento de la enseñanza superior exigen **la elaboración de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de políticas**, basadas en la cooperación establecida entre los establecimientos de enseñanza superior y los organismos nacionales de planificación y de coordinación a fin de garantizar una gestión debidamente racionalizada y una utilización sana de los recursos. Los establecimientos de enseñanza superior deberían adoptar **prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos**. Los administradores de enseñanza superior deben ser receptivos, competentes y capaces de evaluar regularmente – mediante mecanismos internos y externos – la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativas”. ... “El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere **una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces**”. (las negritas son de la Conferencia Mundial sobre La Educación Superior).

También Hernández y otros (1996) expresan que la gestión se refiere “a la concepción y orientación de las actividades organizacionales y al conjunto de prácticas administrativas, actores, elementos y medios que permiten y facilitan a la universidad el logro de sus propósitos”.

Asimismo, CONEAU (1997), dice que “La gestión institucional está compuesta por un conjunto de factores (recursos, procesos y resultados) que deben estar al servicio y contribuir positivamente al desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión”.

La importancia de esta función demanda por un lado conocer en profundidad los aspectos vinculados a la misma y por otro, y sobre una base cierta de conocimiento, potenciar los aspectos positivos y tomar las vías correctoras necesarias para el cumplimiento de los objetivos institucionales. Un punto de partida para hacerlo, es contar con la información proporcionada por procesos de autoestudio y autorreflexión.

De tal manera se considera a la gestión como la estrategia necesaria para el logro eficaz, eficiente, efectivo y pertinente de los objetivos institucionales considerando los contextos particulares, cambiantes y futuros. Al respecto Martínez Guarino (1996) afirma que “podríamos definir la capacidad de gestión como aquella capacidad que tienen los hombres y mujeres para lograr sus objetivos mediante procesos conscientes e inteligentes”.

Cada universidad es un microcosmos particular y distinto que está condicionado por sus políticas, sus modos de encarar la realidad, sus formas de articulación y sus actores. Por tal motivo es necesario abordar el conocimiento de esa complejidad sabiendo que no todas las instituciones son iguales, que cada una es esencialmente ella misma, que una cosa es “el ser institucional” distinto la mayoría de las veces al “deber ser” y a lo que cada organización se “cree que es”. El tener en claro esto va a permitir comprender la dinámica institucional, va a posibilitar la interpretación de lo que realmente pasa en la institución a fin de racionalizar en mayor medida los procesos decisorios y contribuir a la mejora del logro de los objetivos de la institución.

En el entramado turbulento en donde se desarrolla la gestión universitaria, se entrecruzan, se oponen, se rechazan, se unen, aspectos relativos a la organización institucional, a las relaciones, a las comunicaciones, a las vinculaciones externas, a los tiempos, a las presiones internas y externas, a los intereses y tensiones, a los conflictos de poder, a la cultura institucional. Como afirma Pérez Gómez (1998), “Las organizaciones sociales no pueden funcionar como mecanismos objetivos de precisión ... independientemente del contenido de las tareas y del sentido de las interacciones, porque la eficacia de tales interacciones sociales está mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las que se implican”.

Para Morgan (1990) toda “organización es generalmente compleja, ambigua y paradójica”, y esto es particularmente real si se habla de la universidad. En parecida línea de pensamiento, Ball (1994) dice que “... casi todas las organizaciones sociales, constituyen campos de lucha, en donde los conflictos, ya subterráneos o manifestados ocasionalmente, entre sus miembros son algo natural. Además, hay que considerarlos desde otro punto de vista, ya que no solamente no deben ser evitados, sino que sirven para que las escuelas y las organizaciones sociales crezcan y se desarrollen. El conflicto puede ser y, a menudo, es muy saludable, puede revitalizar la organización hacer que progrese”.

En esta realidad compleja e incierta de la gestión universitaria, el poder se distribuye de una manera determinada, la información fluye de otra, las decisiones siguen ciertas vías y estrategias, la distribución del tiempo y las rutinas también tienen su peculiaridad, los rituales siguen ciertos estilos, es decir existe una cultura que es particular a la institución, que la determina y que a su vez es determinante de escenarios internos y externos.

Casanova (1995) al hablar de esta trama compleja dice que “el sistema educativo viene condicionado por la sociedad en la que se implementa. Reproduce muchas de sus virtudes y también muchos de sus defectos, que intenta superar desde un planteamiento renovador Cada grupo social, en función de sus parámetros de funcionamiento, desarrolla una política educativa determinada, que pone en práctica a través de su administración correspondiente... el centro, además está integrado por personas de procedencias diversas, con distintas culturas, religiones, razas, ideologías en general, cada subgrupo de los que conviven en el centro puede esperar respuestas diferenciadas y conseguir objetivos diversos. La tarea es compleja. Pero hay que abordarla ineludiblemente”.

Encarar la autoevaluación de la gestión es una tarea complicada ya que los aspectos que se ponen en juego y que se necesitan conocer, no se dan linealmente sino en tramas y en redes sumamente complejas. Santos Guerra (1994) afirma que “es imprescindible sumergirse en el contexto organizativo para conocer la trama de lo que en él sucede. Para conocer lo que sucede será preciso traspasar la capa superficial de los hechos en busca del significado de las acciones, de los discursos y de las actitudes. Y serán los protagonistas de la acción quienes aportarán las explicaciones y las interpretaciones de lo que sucede”.

Son muchos los aspectos relacionados a la gestión que se abordan de forma artesanal con la solvencia que da la formación en la propia gestión y con una tremenda voluntad y esfuerzo, pero sin que los grupos que dirigen o soportan a los mismos cuenten con la especialización que requiere un trabajo de la magnitud que representa llevar adelante la institución universitaria y hacer que la misma logre sus objetivos y sus metas.

La habilidad de gestión es aquella que tienen los grupos que conducen una institución para afrontar y resolver la mejor vía de lograr las misiones y los objetivos de ese organismo, sobre la base de un conocimiento fundado e interdisciplinario. Al decir de Cazalis (1999) “... la dirección de una organización de cualquier tamaño consiste en integrar de forma pragmática los principios metodológicos y técnicos de diversas ciencias y especialidades: gestión y organización, psicología, derecho, contabilidad, relaciones laborales, etc.”

En este contexto así como sería imposible conducir una universidad con la mera formación técnica, también es cierto que aparece como necesario desarrollar en los grupos que gestionan una institución de las características particulares de la universidad, una cultura de la gestión basada en la formación especializada o en el perfeccionamiento y/o capacitación en la conducción de sus instituciones, como una forma de potenciar las habilidades que se tienen, desarrollando competencias no solo en la faz de la administración/gestión sino también en el conocimiento y la atención de los otros aspectos de tipo socio-afectivo que muchas veces no son considerados con el mismo grado de importancia y que sin embargo condicionan la gestión: actitudes, motivaciones e incentivos, las relaciones, las

comunicaciones, la creatividad, los mecanismos de participación, de consenso, de negociación, de concertación, de compromiso. Aspectos todos que conforman la cultura compartida por los actores de una institución.

Un punto de partida para mejorar el desarrollo de la gestión y favorecer el cumplimiento de los objetivos y misiones institucionales, es conocer en profundidad que pasa en la misma, no desde una perspectiva superficial sino de una más profunda que se introduzca en las redes y tramas institucionales.

Para Yarzabal (1999) “uno de lo reclamos que ha generado más debates en las instituciones de educación superior es el de lograr un gobierno más expeditivo y más ágil. ... Hay amplio consenso que los directivos deben contar con liderazgo intelectual reconocido, gozar de plena confianza de su comunidad académica para procurar que la administración no obstaculice el trabajo de docencia, investigación o difusión de la cultura, y para propiciar la integración, los consensos, la reflexión y el análisis de los factores que están en el juego de la toma de decisiones. Pero deben tener, además, una adecuada formación gerencial para asegurar el uso oportuno de los instrumentos técnicos que faciliten la gestión estratégica moderna y deben obtener de sus comunidades la suficiente flexibilidad para aprovechar coyunturas favorables que se pueden presentar sin tener que pasar por pesados trámites burocráticos”.

Actualmente se asocia gestión con los niveles de gobernabilidad, lo que está en estrecha vinculación con la autonomía institucional entendiéndose por esta la capacidad que tienen las instituciones universitarias de gobernarse y de definir las propias políticas académicas.

En este sentido es importante señalar algunos de los argumentos sobre gobernabilidad y gestión discutidos en un Seminario de Rectores que complementan los aspectos mencionados como claves para analizar la gestión de las instituciones universitarias. En esta ocasión Albornoz (1996) expresa: “Obviamente, de acuerdo con cada modelo de universidad y de educación, en general, operan los criterios de gobierno, autoridad y gobernabilidad. De hecho el esquema organizacional y el papel que dentro de dicha organización desempeñan sus diversos actores y participantes varía con cada modelo, incluyendo la tradición histórica en cada caso”. Y agrega más adelante (1996) “el tema de la gobernabilidad esta relacionado con la cuestión del poder político interno, pero en sus asociaciones con el mundo externo”... “interpretaría que la gobernabilidad es aquella actividad, en el mundo académico, que permite la participación y la capacidad de influir en las decisiones, caso en el cual la única posibilidad de gobernabilidad y de su expresión ocurre y acontece en las universidades autónomas”

A este respecto Muñoz (1996) dice que la gobernabilidad “debe entenderse como la posibilidad de que las decisiones pueden convertirse en hechos prácticos, entonces esta muy ligada a aspectos de gran importancia para la universidad como la credibilidad, la legitimidad y la acreditación. En este sentido es importante

delimitar y definir bien los alcances de la autonomía, la cual de ninguna manera puede entenderse como un rechazo de la evaluación, esta es un elemento fundamental para la credibilidad, para la legitimidad, y por consiguiente para reforzar el derecho de autogobernarse”.

Para García Fanelli (1998) “En la lengua inglesa existe un término que resume las actividades de gobierno y administración universitaria; este término es “governance”. Por tal se entiende el ejercicio de la autoridad en la adopción de decisiones sobre asuntos fundamentales que hacen al diseño y al funcionamiento del sistema de educación superior y de sus instituciones particulares”.

Lo anterior se esté en todo de acuerdo o no, vuelve a establecer la importancia de la capacitación en la gestión para favorecer la capacidad de autogobernarse y de asegurar “que la organización cumpla su misión de manera efectiva, y también que satisfaga las necesidades de aquellos que la controlan o que de otra forma tengan poder sobre la organización” (Minzberg 1996).

Una forma de conocer en profundidad lo que está pasando en la gestión institucional es realizar procesos de evaluación de la misma a través de estrategias de autoanálisis y autorreflexión que permitan el estudio de los contextos internos y externos, la investigación del propio proyecto institucional, y las interpretaciones del clima, de las tramas de la organización y de las estrategias puestas en marcha para lograr cumplir con la misión fijada.

El evaluar la gestión no solo va a contribuir al mejoramiento de la gestión misma y de la concreción de los objetivos institucionales, sino que va a desarrollar una cultura de análisis, reflexión e interpretación contextualizada (evaluación) que va a incrementar los espacios de racionalidad a fin de poder alcanzar los objetivos institucionales con eficacia, efectividad, eficiencia y relevancia, es decir que el proceso de evaluación de la gestión va a generar la herramientas necesarias para tomar las mejores decisiones.

Apodaca y Grao (1996) afirman que “La necesidad de cambiar y mejorar parece estar presente en los órganos de gobierno de las universidades, pero es preciso que sea asumida por el conjunto de sus miembros a todos los niveles. Igualmente la universidad no puede seguir funcionando como una suma de partes (centros, departamentos...) sino que ha de emprender procesos colectivos de reflexión y decisión en los cuales se impliquen todos sus componentes”.

Quiénes pueden abordar esta realidad compleja mejor preparados que los propios actores institucionales? Quiénes pueden interpretar el verdadero funcionamiento de la organización, desentrañar la dinámica de sus conflictos y relaciones, el andamiaje visible u oculto de sus roles y funciones? Es evidente que en este proceso de autoanálisis y autorreflexión juegan un papel clave los propios miembros de la gestión desde la propia idea del proceso, pasando por su diseño y puesta en marcha del mismo.

Lo difícil es encontrar el tiempo para dedicarlo a una actividad que aunque se la reconozca como fundamental es difícil de encarar como una más dentro del cúmulo de tareas bajo la responsabilidad de los mismos. Por tal motivo en la propuesta metodológica se sugiere una manera de trabajar en este sentido.

La importancia de evaluar la gestión institucional se deriva del hecho que esta función da marco y sustento a todo lo realizado en la universidad, por lo que permite mirar a la institución como un todo, integral y holísticamente, de forma tal de superar las interpretaciones segmentadas y parciales que pudieran surgir del análisis de aspectos, carreras o acciones aisladas.

LA EVALUACION DE LA GESTION EN UN GRUPO DE UNIVERSIDADES

Estudio de casos

El estudio de casos se realizó a partir de las presentaciones efectuadas sobre las experiencias de autoevaluación realizadas por las universidades miembros de las Red Columbus: Universidad de Barcelona, Universidad Libre de Amsterdam, Universidad de Lisboa, Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Central de Venezuela, Universidad de Concepción y Universidad Nacional de Salta, quienes trabajaron en el tema de autoevaluación en general y de evaluación de la gestión en particular, desde 1995 a 1998. (En los casos en los cuales se trabajan procesos de autoevaluación globales, se incluye como es natural, la evaluación de la gestión).

Para cada universidad se identifica el nombre de los autores presentadores de los trabajos y miembros de la Red.

Se realiza el presente análisis considerando los aspectos de: focalización de la experiencia, objetivos y propósitos de la misma, estrategias metodológicas utilizadas, principales logros y dificultades del proceso encarado.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA (Luis Camacho y Teresita Peralta)

El proceso de evaluación encarado por la Universidad de Costa Rica fue destinado a la evaluación de la facultad de Farmacia, a la Escuela de Química y a la Sede del Atlántico.

El propósito fundamental del Proyecto de Autoevaluación - Autorregulación de Unidades Académicas, fue por un lado, el mejoramiento cualitativo y

cuantitativo del proceso académico a nivel institucional y por otro, el mejoramiento de las unidades académicas en sus dimensiones de docencia, investigación y acción social.

Particularmente se trató de que cada unidad académica realizara una revisión de sí misma de manera integral o por áreas prioritarias, mediante procesos de análisis y reflexión, de acuerdo con los criterios preestablecidos de relevancia, impacto, pertinencia, eficacia, eficiencia y efectividad.

El proceso de autoevaluación se caracterizó por ser voluntario, participativo, permanente, abierto, generador de cambios, reflexivo, analítico confiable y endógeno.

Entre las condiciones que fueron necesarias para su ejecución se señalan: la toma de decisión voluntaria; la motivación interna, el conocimiento del proceso y el involucramiento de todos los actores; el compromiso de la propia unidad y de los entes institucionales encargados de su asesoría; el liderazgo de la comisión encargada y del director de la unidad; la focalización de la información relevante; el énfasis en el carácter evaluativo y no meramente descriptivo del proceso; el uso de la información como garantía de confianza en el proceso; la necesidad de la asesoría y de la capacitación para la realización de las diferentes etapas; la definición de un plan de acción que fuera coherente con los problemas detectados; y el imprescindible compromiso institucional para facilitar la ejecución del plan de acción.

Metodológicamente, el proceso se condujo por los propios integrantes de cada unidad. Entre las etapas principales se destacan: la decisión voluntaria de la unidad académica mediante acuerdo de asamblea para participar en el proceso; la integración de la comisión encargada de la organización y conducción del mismo; la capacitación de esa comisión a fin de facilitar el trabajo; la focalización de las áreas problema; la organización del diseño; la elaboración y validación de los instrumentos; la recopilación de la información; la realización de los talleres de análisis y de planteamientos de problemas; la elaboración del informe; la visita de pares externos; la presentación a la unidad académica; la elaboración y validación del informe final.

El proceso de autoevaluación se centró en el análisis de la eficiencia, eficacia y la relevancia de la docencia; la investigación; la acción social, la gestión y la proyección de la facultad de Farmacia; en la evaluación de la misión y objetivos de la escuela; la gestión y la integración de la docencia, la investigación y la acción social en la Escuela de Química y en la Sede del Atlántico se evaluaron las acciones académicas, la gestión administrativa y la relación entre las funciones de docencia, investigación y acción social y la relación de éstas con la comunidad. Se combinaron los procesos de autoevaluación con los de evaluación externa.

Como logros del proceso se señala que el manejo de un enfoque más cualitativo que cuantitativo, ha incidido en el desarrollo de un proceso analítico,

reflexivo y crítico; que la reflexión y el autoanálisis han constituido una toma de posición de la realidad reflejada en la información recopilada; que como resultado de los procesos en el interior de cada unidad académica se fortaleció la actividad y la cohesión al interior de la misma; que la autoevaluación es un medio eficaz para detectar problemas potenciales y lograr los cambios necesarios. Se destaca particularmente los efectos positivos de los talleres que han permitido: criticidad a lo interno y menor temor a la crítica; conceptualización de problemas y focalización de sus causas; una mayor apertura al cambio, a manifestar problemas, limitaciones y señalamiento de áreas prioritarias de atención; han también posibilitado por una parte, compartir realidades distintas y miradas desde diferentes perspectivas, y por otra, la toma de conciencia y la determinación consensual, expedita y operativa de estrategias de solución.

Más que señalar dificultades se aportan recomendaciones que se derivan de ellas. Entre las principales sugerencias se destacan: que exista la suficiente flexibilidad en el uso del tiempo requerido para que se logre la concientización e interiorización del proceso; que hay que tener en cuenta que el logro del consenso toma su tiempo y que en las diferentes etapas surgen situaciones emergentes; que se deben identificar las condiciones y características propias del medio; que es recomendable el uso de talleres para crear ambientes más abiertos, flexibles y un clima de apertura para la aceptación de la crítica y la disponibilidad hacia la necesidad del cambio; que estos procesos deben contar con los recursos necesarios para su realización en tiempo razonable; que sea posible contar con una organización que permita diagnosticar problemas y proponer soluciones; que se torna necesario elaborar un plan de acción realista que cuente con las estrategias para ejecutar las soluciones de los problemas detectados y los cambios planteados

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (Pedro P. Polo Verano y Ana Cristina Miranda)

El proceso de autoevaluación llevado a cabo por la Pontificia Universidad Javeriana fue de carácter participativo, destinado exclusivamente al área de gestión. Fue complementado con la mirada de pares institucionales y la validación de evaluadores externos.

La Pontificia Universidad Javeriana en su “Proyecto de Evaluación de la Gestión” destinado a la “Gestión del Personal Académico” y “Gestión Financiera y Administrativa” explicita entre sus objetivos el “mejoramiento institucional” y el “Fortalecimiento de la capacidad institucional para autoevaluarse y autorregularse”.

Entre los subtemas tratados dentro de las dos grandes dimensiones trabajadas, se indican: planificación estratégica institucional; relaciones entre enseñanza e investigación; fondos; recursos; mercadeo; responsabilidades;

autoridad; liderazgo; formas de comunicación; sistemas de información y toma de decisiones.

Metodológicamente se apeló a la conformación de comités y sub-comités operativos, los cuales tuvieron distintos cometidos: determinación de su propia agenda de trabajo; formulación de los objetivos específicos; elección y determinación de subtemas para ser evaluados; determinación de actividades y su secuencia y establecimiento del cronograma y de los recursos requeridos. En estos grupos de trabajo participaron el vicerrector académico, decanos, directores de departamentos y carreras, directores de dependencias administrativas, secretarios de facultad y profesores.

Entre las estrategias de evaluación se mencionan el análisis de documentos, las reuniones previas, la aplicación de las encuestas, los talleres para la selección de los temas críticos y los talleres de discusión para encontrar soluciones, las visitas a otras instituciones y los estudios factibles de realizar, la elaboración de las líneas de mejoramiento y la elaboración del informe de autoevaluación. La evaluación externa fue realizada por tres pares, uno del país y dos del exterior quienes aportaron en aspectos tales como: comentarios útiles sobre el proceso, aval a la autoevaluación y a sus resultados, sugerencias adicionales de solución y sugerencias generales sobre el futuro de la universidad.

Como determinantes del éxito obtenido se destacan; el liderazgo y la orientación interna, la transparencia del proceso, la confianza otorgada al mismo y a la información presentada, la participación y el compromiso, y las consecuencias que están relacionadas a los impactos sobre la institución. Con respecto a estos últimos se señalan el desarrollo de una cultura de la autoevaluación; el logro de un clima de confianza para los futuros procesos; la experiencia conseguida en la organización de procesos y en la elaboración de informes; una mayor consciencia sobre las dificultades que se presentan en los sistemas de información y el acercamiento logrado entre sectores académicos y administrativos.

Como las principales dificultades encontradas en el proceso figuran: sistema de información deficiente; falta de tiempo de los miembros de gestión; desconocimiento del tipo de información general requerido por los pares; falta de recursos y tiempo para más visitas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA (Gilberto Alfaro y Angela Arias)

El proceso encarado por la Universidad Nacional de Costa Rica tiene un carácter marcadamente global, combina la autoevaluación con la evaluación externa intentado analizar la relevancia, la eficacia, la eficiencia y la equidad del quehacer académico.

Entre los objetivos de la autoevaluación se mencionan: conocer “que estamos haciendo”, saber “como nos estamos posicionando en relación con el resto del mundo” y “que debemos hacer para mejorar”.

El proceso de autoevaluación se focalizó en el análisis de la misión, objetivos y prioridades de la Universidad y de las Facultades; en las carreras, proyectos y actividades de la Academia; en el Entorno, es decir país, comunidad, gremios, egresados, empleadores, avance de la disciplina; en la evaluación de los Recursos Humanos (profesores, administrativos, estudiantes) y de la Gestión Interna y Externa con sus servicios de apoyo e infraestructura para los estudiantes: registro, biblioteca; vida estudiantil y servicio de apoyo e infraestructura para el personal: recursos humanos, financiero, abastecimiento y servicios generales.

Se combinaron momentos de autoevaluación con momentos de evaluación externa. En las fases de autoevaluación se “buscó al máximo la participación de los actores protagonistas de los procesos: académicos, administrativos y estudiantes” a fin de posibilitar la interacción y la construcción colectiva del proceso. Los momentos de evaluación externa fueron dos: un primer momento de evaluación interna/externa por parte de pares institucionales de unidades académicas y facultades de la propia universidad y otra de académicos nacionales y extranjeros externos a la institución que realizaron el análisis y valoración del quehacer académico organizado en seis áreas temáticas: Educación y Formación Docente; Sociedad y desarrollo; Tecnologías para el Desarrollo; Ambiente y Desarrollo Sostenible; Arte y Cultura y Población y Desarrollo Humano. La intencionalidad de la evaluación externa fue la de “dar credibilidad al proceso” y “valorar la visión de realidad” del mismo.

Metodológicamente se combinaron diferentes estrategias de evaluación, entre las cuales se pueden mencionar, la motivación para encarar el proceso a través de talleres de sensibilización, de formación y de capacitación del equipo; la definición de criterios, indicadores y parámetros; el ordenamiento de la información; el diagnóstico general FODA; el análisis de los procesos de evaluación de la gestión y de los sistemas de apoyo; la evaluación de los resultados (estudiantes, egresados, profesores, empleadores); la elaboración del informe; la validación de los pares externos, la elaboración del plan de acción y de mejoramiento; el compromiso institucional y la ejecución y seguimiento del Plan.

Como impactos y efectos del proceso a nivel facultad se señalan la consolidación de un equipo de evaluación; la clarificación de un modelo participativo que involucra a los actores; un mayor conocimiento de la labor desarrollada, de las fortalezas y debilidades y un mejor dimensionamiento de los problemas; la motivación del personal y la generación de una disposición al cambio; la aceptación y valoración de la autoevaluación utilizando criterios, indicadores y parámetros de calidad y, la aceptación y valoración de la participación de los pares externos para la validación del proceso de autoevaluación. Como impactos y efectos del proceso a nivel institucional se

destacan: el desarrollo de una cultura de evaluación; la visualización de la validación del proceso por pares externos; la definición de criterios, indicadores y parámetros; el desarrollo de instrumentos de evaluación; la definición de metodologías y guías de trabajo para la reestructuración curricular y la revisión de indicadores y parámetros para la evaluación de proyectos.

Como las principales dificultades encontradas en el proceso figuran: la dispersión de información y ausencia de un sistema institucional automatizado; la necesidad de acotar la misión y los objetivos por medio de políticas y líneas de acción; el requerimiento de la existencia de equipos técnicos especializados e infraestructura acorde; la conveniencia de contar con pares externos según el área disciplinaria que desarrolla la unidad, además de los pares externos por área temática; la necesidad de clarificar los incentivos y las consecuencias en relación con el proceso de evaluación.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (Eucaris Wills y Cristina González)

El proceso encarado por la Universidad Central de Venezuela fue acotado a la evaluación de la Gestión en Investigación, por tanto tiene un carácter sectorial o parcial aunque vinculado a todos los otros componentes que condicionan y son condicionantes. Combinó la autoevaluación con la evaluación externa.

Entre los objetivos de la autoevaluación se mencionan: conocer el estado actual de la situación evaluada; apuntalar los logros y los avances alcanzados; detectar los errores, las fallas y deficiencias y sus causas; introducir los correctivos necesarios que conduzcan al mejoramiento y consolidar el proceso de autoevaluación institucional.

El proceso de autoevaluación se focalizó en el análisis del marco conceptual y axiológico que sustentó el desarrollo de la investigación; en determinar la productividad y la calidad de la investigación; en determinar la pertinencia social de la investigación; y en la contribución para el desarrollo de una cultura evaluativa entre los investigadores.

Se combinaron momentos de autoevaluación con momentos de evaluación externa. En la fases de autoevaluación se realizaron numerosos talleres de sensibilización y de discusión tendientes a reforzar el compromiso y la participación, y a definir aspectos y componentes de la autoevaluación.

Metodológicamente se emplearon estrategias de evaluación tales como, la motivación para encarar el proceso y la configuración del proyecto y la elaboración de instrumentos a través de talleres de sensibilización y de elaboración; el análisis de informaciones; la definición de variables, indicadores, instrumentos y fuentes de información; la visita de asesores; la discusión de los resultados; el informe de autoevaluación y del plan de acción; la visita y el informe de los pares externos; el informe final de autoevaluación y el diseño del plan de acción. Los pares externos

fueron evaluadores del exterior, los cuales realizaron observaciones y recomendaciones para el funcionamiento de la unidad y observaciones relacionadas con el proceso de autoevaluación.

Como impactos y efectos del proceso a nivel del instituto de investigación se señalan la clara identificación de sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas; la redefinición de la misión y los objetivos del Instituto; la visión compartida de los investigadores con respecto al Instituto; el aprendizaje de conocimientos de evaluación; la definición de indicadores de rendimiento académico; y cambio de actitud acerca de la evaluación. Como impactos y efectos del proceso a nivel institucional se menciona que constituye el primer y único proyecto de evaluación completado y con presentación de resultados; que el mismo igualmente aportó para mantener vigente el análisis y la discusión sobre el tema de la autoevaluación institucional y los posibles modelos de evaluación a emplear; contribuyó a la creación de una Comisión Asesora en el tema y demostró que la realización de este tipo de proceso depende en gran parte de la actitud comprometida, constancia y dedicación de los actores involucrados, así como del apoyo de las autoridades.

Entre las principales dificultades encontradas en el proceso figuran: la poca disponibilidad de tiempo de los actores para desarrollar el mismo; los problemas de comunicación y de transporte; el escaso conocimiento básico sobre evaluación de los propios protagonistas; la ausencia de infraestructura y presupuesto de apoyo.

UNIVERSIDAD DE CONCEPCION (Moises Silva y Ricardo Reich)

El proceso de autoevaluación llevado a cabo por la Universidad de Concepción fue de carácter experimental, integral, voluntario y participativo. Estuvo focalizado en las Facultades de Ing. Agrícola, Ciencias Químicas y Medicina Veterinaria; en 13 Departamentos (Análisis Instrumental, Botánica, Curriculum e Instrucción, Español; Ing. Metalúrgica, Oceanografía, Física de la Atmósfera y del Océano, Física, Ing. Eléctrica, Fisiología, Ing. Química, Ing. Matemática, Psiquiatría y Salud Mental) y en Unidades de Apoyo (finanzas, biblioteca y personal). Fue complementado con la mirada de evaluadores externos.

Los objetivos del proceso fueron lograr “calidad e innovación, que son las ideas-fuerza en la institución” y el propósito primario fue el mejoramiento.

Si bien fueron más amplios los temas y subtemas trabajados en la autoevaluación para este estudio solo se presentaron aquellos relativos a la gestión, la función de planificación, los fines y objetivos, la estructura, los recursos, la cultura organizacional, la autoridad, el poder, los cambios, las estrategias para el cambio, el liderazgo, las comunicaciones, la toma de decisiones, los conflictos, el seguimiento, el monitoreo, las medición y el control.

Metodológicamente presenta un diseño interrelacionado, con etapas de: diseño y planificación; recopilación de información; desarrollo, informe interno, acciones, seguimiento, visita de expertos, informe externo, informe final. La conducción del proceso estuvo a cargo de los académicos de las unidades y se pensó en una secuencia cíclica de 4-5 años.

Entre las estrategias de evaluación se mencionan la motivación del proceso (persuasión), las condiciones básicas para la toma de decisión, la organización de las estructuras y de los recursos humanos; la dirección/conducción y la capacitación; el control y la verificación del desempeño y los ajustes, las consecuencias y repercusiones, la visualización de problemas institucionales, la innovación en criterios, el estímulo a la verificación de metas, el análisis corporativo del entorno, la relevancia de la gestión informal, la innovación en el esquema burocrático, la necesidad de capacitación y el estímulo para avanzar a una estrategia corporativa.

Como interacciones globales del proceso de autoevaluación con la gestión institucional se menciona que se han dado elementos de gestión que tienden a innovar en el modelo establecido, que el proceso puede constituirse en un agente catalizador de cambios en la gestión corporativa, que da fuerzas impulsoras para la elaboración de un plan estratégico y para desarrollar la capacidad para desempeñarse en un clima competitivo. Se destaca además que la confianza es el elemento clave para la reducción de las resistencias, aunque se señala también que son de gran importancia la participación, la facilitación, los incentivos y la comunicación.

Como las principales dificultades encontradas en el proceso figuran los prejuicios sobre planificación, la capacitación insuficiente, las resistencias al cambio y los conflictos internos.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (Jordi Martinell y Joan Guardia)

El proceso de autoevaluación llevado a cabo por la universidad de Barcelona está enmarcado dentro de un proceso mayor que es el Plan de Calidad de la UB aprobado en 1996 por el que se establece un proceso de evaluación global en cuatro años. El mismo tiene tres etapas: autoevaluación de los implicados, validación por pares externos y plan de calidad (mejoras).

Fueron objeto de evaluación del proceso en primer término las titulaciones y posteriormente, las titulaciones, investigación y gestión. Asimismo fue un proceso con participación voluntaria en un primer momento, pero posteriormente se transformó en una "propuesta dirigida de participación, pero negociable. La institución da soporte técnico y económico al proceso de evaluación y compromiso con las mejoras".

Los objetivos del proceso fueron evaluar el estado de situación de las titulaciones (puntos fuertes y débiles) para mejorar y rendir cuentas a la sociedad; establecer el plan de mejora, implicar a la comunidad de la titulación en el diagnóstico y mejora; detectar puntos fuertes y débiles para la mejora y poner de manifiesto las lagunas de información tanto externa como interna, necesaria para la toma de decisiones.

Los actores participantes en el proceso fueron los integrantes del Consejo de Calidad; el Equipo Rectoral; el Comité Evaluador Institucional; los comités Evaluadores de Titulación; los Comités de Expertos Externos y el comité Técnico. Es decir que intervinieron el Rector, el Presidente del Consejo Social, miembros sociales, vice-rectores, gerente, decanos, directores, jefes administrativos, profesores, expertos, estudiantes, administrativos, técnicos.

Metodológicamente el proceso se compone de cuatro fases. La primera fase de preparación, presenta las siguientes estrategias: creación de los comités; selección de participantes; comunicaciones; creación de comités de titulación y protocolos, y formación. En la segunda fase de autoevaluación se señala: la recogida de datos; el análisis; la elaboración del autoinforme; la audiencia pública y la incorporación de sugerencias. En la tercera fase de validación externa se indica: la selección de expertos externos; la formación de esos expertos; el envío del autoinforme; la visita; la elaboración del informe externo y la reacción de participantes. En la última fase de mejora se menciona: la elaboración de mejoras; la negociación; la planificación; la implantación y el seguimiento.

Entre los aspectos positivos referidos al informe de autoevaluación se dice que permite obtener un documento sistemático, que aborda los puntos vitales, que no solo valida el contenido sino también el proceso, equilibra el diagnóstico interno, proporciona un referente externo y evita la posible endogamia de las conclusiones. Con respecto al proceso se afirma que cualquier modelo aunque bueno siempre es mejorable, que da protagonismo, que da lugar a que comience a extenderse la cultura de la calidad y el establecimiento de sistemas permanentes de autoevaluación, que permite definir políticas institucionales al detectar debilidades, y que la participación externa ayuda a objetivar la evaluación y da equilibrio al diagnóstico.

Con respecto a las mejoras se reconoce que hay una fuerte sensibilización a ellas, que algunas de ellas empiezan a dar resultados: mejora de la definición de perfiles de los graduados, mejora del curriculum, aumento del rendimiento académico de los estudiantes, mayor satisfacción de alumnos y profesores. Todo lo cual dio credibilidad al proceso y ha generado una línea de trabajo institucional sobre la información relevante para la toma de decisiones.

Como las principales dificultades encontradas en el proceso figuran: la participación desigual de los actores institucionales; la dispar composición de los comités; algunos informes que tienden a ser más descriptivos que valorativos dejando para el comité de expertos la función valorativa; los obstáculos para la

implantación del plan de mejora y su coordinación con los otros procesos de mejora de la universidad y con la elaboración de las políticas institucionales en marcha.

UNIVERSIDAD LIBRE DE AMSTERDAM (Jan Donner y André Lemmers)

Los Países Bajos cada cuatro años evalúan por un lado la enseñanza nacional, y por otro la investigación nacional. La Universidad Libre de Amsterdam tomó la decisión de también evaluar la gestión cada 2 años. A partir de 1992 se ha evaluado la gestión financiera, la gestión de recursos humanos y la gestión de servicios estudiantiles. En 1994 la gestión de la comunicación, la calidad de la enseñanza y los servicios del medio ambiente. En 1997 el perfil de la institución, la biblioteca y los servicios generales.

Entre los objetivos que se pueden inferir del trabajo realizado, figuran la mejora del posicionamiento y funcionamiento de facultades y de la universidad, la necesidad de ganar experiencia con la evaluación de la gestión, y así poder generar resultados de valor práctico para la institución. Por último también se señala la importancia de tener la intencionalidad de aceptar la consecuencia de cambios potenciales.

El proceso elegido es aquel que articula la autoevaluación y la mirada externa dada por pares evaluadores ajenos a la institución. Apela a la conformación de “comités ejecutivos” compuesto por miembros de la ejecutiva, decanos, directores y presidentes de los grupos de trabajo. En los grupos de trabajo, que son tantos como facultades se autoevalúan, participan un director de servicio, un decano, un director de facultad, dos miembros del personal profesional, un profesor y dos estudiantes

Entre las etapas de autoevaluación se mencionan: la decisión de la Ejecutiva sobre los aspectos a evaluarse; el diseño y la planificación del proceso; la preparación de los grupos responsables de los distintos temas; la aplicación de los instrumentos; la interpretación de la información; la preparación y presentación del informe; la visita de los pares externos; el informe de los pares; la conclusión y la toma de decisiones y la puesta en marcha.

UNIVERSIDAD DE LISBOA. BENCHMARKING UL – VU (Jan Donner)

La Universidad de Lisboa (UL) articula un trabajo de benchmarking con la Universidad Libre de Amsterdam (VU), intentando analizar principalmente la gestión de ambas universidades.

El benchmarking, estrategia de comparación, es el “proceso de identificación de personas o instituciones que hacen algo mejor de lo que uno está haciendo, estudiando como lo hacen, y adaptando los procedimientos de manera

que sean más útiles para conseguir los resultados deseados". Para Damelio (1997) "es un proceso de mejora que se emplea para descubrir e incorporar las mejores prácticas a la operación. El benchmarking es el proceso preferido que se emplea para identificar y comprender los elementos (causas) de un desempeño superior o de clase mundial en un proceso específico de trabajo".

El objetivo del trabajo fue analizar las diferentes situaciones en las respectivas unidades, producir el intercambio abierto de información entre ellas y comparar lo encontrado y realizado.

El benchmarking se realizó a través de cuatro etapas: la primera consistió en una visita de la Universidad de Lisboa a la Universidad Libre de Amsterdam y el trabajo sobre la elaboración de un informe presentando las características principales de cada una de ellas. Seguido por el análisis de la viabilidad de la propuesta y la posible o no comparabilidad de la misma.

La segunda etapa consistió en la visita de cuatro profesionales de VU a la Universidad de Lisboa, con presentaciones en torno a la conceptualización de la gestión, desarrollo de la misma y los componentes de gestión susceptible de análisis. A su vez estas presentaciones sirvieron para despertar el interés hacia la participación de los miembros de la U de Lisboa. Esta fase se complementó con visitas evaluativas a las cinco facultades que conforman esta última universidad.

La tercera etapa fue la presentación del informe evaluativo de la U. Libre de Amsterdam y la visita de profesores de la U. de Lisboa a ella. En esta estadía de una semana se visitaron las facultades y Servicios centrales de la VU, se efectuaron las presentaciones de un gran número de empleados, se entrevistaron a decanos y directores de facultades, se realizó un muy abierto intercambio de información y la Universidad de Lisboa presentó su autoestudio.

La cuarta y última etapa, realizada siete meses después consistió en la descripción evaluativa cruzada de las dos universidades.

Las ideas que surgen de este tipo de trabajo para las dos universidades es la de que el benchmarking es un importante instrumento de gestión, el cual permite realizar una confrontación con uno mismo, mirarse a un espejo, les guste o no a todos lo que se ve, y de ahí, preguntarse, reflexionar, opinar y actuar en consecuencia.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA (Ana María Navarro, Jorge Almazán y Luis Romero)

El proceso de autoevaluación encarado por la Universidad Nacional de Salta estuvo focalizado en la Carrera de Ingeniería Química.

Entre los objetivos de la autoevaluación se destacan la importancia de establecer una metodología, de acuerdo a los intereses, necesidades y características propias y del contexto, que sirviera para replicarla en otras unidades académicas y que lograra adhesión, compromiso y participación; realizar un análisis académico, detectar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la carrera, y proponer e implementar propuestas para la mejora cualitativa de la misma.

El proceso de autoevaluación se centró en el análisis de las variables: docencia, alumnos, egresados, enseñanza y aprendizaje, investigación, gestión y presupuesto, extensión y servicios, bienestar estudiantil, biblioteca, informática, e infraestructura.

Se realizó un proceso de autoevaluación con la participación de los propios protagonistas y uno de evaluación externa desarrollado por dos evaluadores uno del país y otro del exterior. Una de las mayores preocupaciones desde la perspectiva metodológica, fue lograr la participación e interacción de la mayor cantidad de actores institucionales posibles, por lo que se crearon diferentes comisiones, se implementaron talleres de discusión y se arbitraron los recaudos necesarios para establecer variados niveles de consulta. Las comisiones que se conformaron fueron dos a nivel central (Comisión de Enlace y Comisión Técnica Asesora y Coordinadora) y a nivel de la unidad autoevaluada funcionaron numerosas comisiones (Comisión de autoevaluación, Comisión Interna de Académicos y Subcomisiones de Trabajo)

Entre las estrategias de autoevaluación se destacan: la designación de comisiones; la búsqueda de información; la realización de talleres de motivación, de sensibilización, de discusión y de puesta en común; la interpretación y discusión de los datos; la determinación de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas; la elaboración del autoinforme y plan de mejoras; la visita de pares externos; y la elaboración del informe final.

Como impactos y efectos del proceso a nivel facultad se señalan la mejora en el equipamiento de los servicios informáticos y la capacitación del personal administrativo; la revisión del Plan de Estudio a la luz de lo producido en el análisis evaluativo; la ampliación de la reglamentación en vigencia sobre Actividades Docentes y la creación de una comisión responsable del análisis y evaluación de las actividades de docencia, investigación y extensión; la aprobación de un incremento en la cantidad de instructores docentes para el curso de Nivelación y la elaboración de un plan de mejora de las actividades de ambientación de los ingresantes; asimismo se inician acciones tendientes a reducir el desgranamiento de primer año a través de reuniones, encuestas a los alumnos y análisis de los impactos producidos por el curso de nivelación. A nivel universidad se diseña una base conceptual y metodológica para encarar futuros procesos; se expande y consolida la experiencia de tal manera que inician sus procesos numerosas unidades académicas de las diferentes facultades; se desarrolla confianza hacia la

autoevaluación lo que promueve un buen nivel de participación y compromiso entre los actores institucionales.

Como las principales dificultades encontradas en el proceso figuran: el tiempo muy reducido para concretar el proceso; el no contar con un presupuesto específico; el dispar grado de respuesta de los alumnos y docentes a las distintas instancias de autoevaluación; la carencia de información sistematizada disponible en el momento de realización de la experiencia; la escasa participación de los docentes de dedicación simple y parcial; los pocos días (3) destinados a la visita de pares externos, y el hecho de que los docentes a cargo del proceso no tuvieron dedicación exclusiva al mismo.

TENDENCIAS EN LA EVALUACION

De las experiencias explicitadas en el Estudio de Casos es posible destacar las siguientes conclusiones, las cuales podrían enriquecer un proceso de evaluación de la gestión:

. tipo de evaluacion

El tipo de evaluación empleada en todos los casos, exceptuando la experiencia de benchmarking, fue la de autoevaluación combinada con evaluación externa. La elección de la estrategia de la autoevaluación se debió a que la misma permite la participación voluntaria de todos los protagonistas, genera mejores niveles de adhesión y compromiso y evita la desconfianza que puede surgir si solamente se realiza el trabajo desde un grupo evaluador aunque el mismo provenga de la propia universidad. Si bien se consideró que estos grupos son necesarios para liderar el proceso, se interpretó que debería cohesistir al mismo tiempo distintos tipos de comisiones y diferentes niveles de consulta.

La evaluación externa permitió validar el proceso con la mirada de actores externos a la institución, lo cual evita la endogamia que pudieran sufrir los procesos puramente internos.

. objetivos y propositos de la autoevaluacion

Hay coincidencia en que el propósito fundamental de un proceso de estas características ha sido analizar, reflexionar, para conocer y lograr el mejoramiento institucional. Derivado de lo anterior la intencionalidad fue desarrollar y consolidar la propia capacidad para autoevaluarse y autorregularse.

Los objetivos específicos de los distintos procesos fueron saber cuales eran las fortalezas y las debilidades en la institución a fin de por un lado, apuntalar los logros y los avances potenciando los puntos fuertes y por otro, reconocer los errores, las fallas y las deficiencias a efectos de introducir los correctivos

necesarios. Asimismo, se intentó detectar las oportunidades y amenazas del entorno con el objeto de neutralizarlas en la medida de lo posible o al menos estar alertas a su incidencia. Igualmente importó conocer cuales fueron las causas que originaron las distintas situaciones, saber que es necesario hacer para mejorar y establecer un plan estratégico que incluya todas las líneas de mejoramiento derivadas del diagnóstico situacional y contextual. Por último, resultó de fundamental importancia el apoyo institucional expreso a los proyectos de mejoramiento que se derivaron de los procesos de autoevaluación y evaluación externa.

. estrategias metodologicas

Aunque las mismas pudieron variar en función del contexto y de las características específicas y particulares de la institución, las principales estrategias metodológicas giraron en torno de:

- . la decisión de participación voluntaria (en el sentido que si la evaluación es impuesta puede generar rechazos y temores a consecuencias no deseadas)
- . los talleres de sensibilización, de consulta y de análisis y discusión (no solo son adecuados para motivar y despertar el interés por la autoevaluación, sino que permiten lograr acuerdos y puestas en común)
- . la designación de comisiones y subcomisiones (a fin de establecer la mayor participación posible y variados niveles de trabajo y consulta)
- . la definición clara de la comisión encargada de orientar, organizar y conducir el proceso (es importante que el grupo que lidera el proceso tenga el aval de la comunidad universitaria)
- .el diseño y planificación de actividades (logro de un modelo que sea pertinente a la institución en término de respeto del contexto, de sus características y de los objetivos de la misma)
- .la determinación de dimensiones, componentes, variables e indicadores de análisis (en función de los criterios de calidad que la institución dicta para sí misma)
- . la recopilación de información cuantitativa y cualitativa (sistematización de la información que puede estar dispersa, búsqueda de la complementaria y aplicación de instrumentos para la recolección de información de carácter más cualitativo)
- . la aplicación de instrumentos (a todos los actores involucrados internos y externos a la institución)
- . el análisis FODA (la detección de las fortalezas, debilidades; internas a la institución y oportunidades y amenazas: externas a ella)
- . el diseño de las líneas de mejora (surgidas de la interpretación de la información disponible y del FODA)
- . la redacción del informe de autoevaluación (primer autodiagnóstico que incorpora la descripción de la situación, el análisis y la interpretación de aspectos cuantitativos y cualitativos, FODA y las líneas de mejora)
- . la preparación de la visita de pares externos (acuerdos sobre las actividades a desarrollar por los evaluadores, los requerimientos, etc.)

- . la evaluación externa (la mirada externa a la institución)
- . la elaboración del informe final y del plan de acción (incorpora las sugerencias de la evaluación externa y desarrolla las líneas de mejora en función de un proyecto o plan de acción institucional coherente con la información analizada)
- . el compromiso institucional (la aceptación y respaldo de lo expresado en el plan de acción)
- . el seguimiento y evaluación del plan de acción (etapa que da inicio a un nuevo proceso).

. principales logros del proceso

Fueron numerosos los efectos positivos de los procesos de autoevaluación encarados, en general se pueden sintetizar en términos que permiten:

La intervención de los propios protagonistas en el análisis reflexivo y crítico de la realidad institucional, posibilitando un acercamiento entre los diferentes sectores institucionales, un mayor conocimiento y dimensionamiento de las situaciones, una visión compartida de las problemáticas y una búsqueda conjunta, interactiva y comprometida de soluciones y propuestas que conduzcan a la mejora.

El desarrollo de una cultura de la evaluación, el logro de un clima de confianza hacia el proceso, el establecimiento de sistemas permanentes y la conformación de equipos estables, el diseño de un modelo propio que responda a los objetivos y criterios específicos y el desarrollo de fuerzas impulsoras que se concreten en un plan estratégico, son otros de los efectos positivos resultantes de la implementación de estos procesos.

. principales dificultades en el proceso

Entre las mayores dificultades que se presentaron en el desarrollo de este tipo de procesos se destacan:

La escasa disponibilidad de tiempo de los actores institucionales para dedicarle a un trabajo de estas características, sobre todo si se considera que no existe dedicación exclusiva al mismo. Por otro lado casi siempre se presenta un alargamiento de los tiempos planificados, que siempre son insuficientes, a fin de lograr mayores y mejores niveles de motivación, de sensibilización, de participación, de discusión y de consensos, un más profundo conocimiento del trabajo a realizar y una oportuna atención a la emergencia de los problemas y situaciones.

Otro aspecto que obstaculiza la concreción del proceso es que al requerir el mismo una participación voluntaria, no siempre se logra que intervengan todos los actores necesarios ni aquellos que por su formación podrían hacerlo, ni existe una distribución mas o menos equivalente o equitativa en la carga de los trabajos.

Una de las mayores complicaciones se origina en la carencia de un sistema de información computarizado y organizado, ya que por lo general o existe una deficiencia en la información existente o hay una gran dispersión de información, situaciones muy difíciles de armar y centralizar en los escasos tiempos de concreción del proceso.

Asimismo se destaca el inconveniente de no disponer de una infraestructura de apoyo o una organización de base compuesta por un equipo técnico mínimo. Igualmente se señala la importancia de contar con un presupuesto específico o al menos la provisión de los recursos necesarios.

Por último se resalta la presencia de obstáculos para la puesta en marcha del plan de mejora a pesar de que el mismo pueda ser realista y se hayan previsto las estrategias adecuadas para su ejecución. Asociado a esto se señala la dificultad que se presenta cuando se deben efectuar las articulaciones con los otros procesos de mejora de la universidad y con las políticas institucionales en marcha.

LA EVALUACION DE LA GESTION

Si partimos de la base que es importante y necesario evaluar la gestión institucional porque posibilita tener una visión integrada de la universidad, sería interesante y enriquecedor avanzar un poco más allá de los enfoques sobre administración y gestión de la educación en América Latina que conocemos y buscar la mirada desde una perspectiva más social. Lo que Sander (1990) llamaba perspectiva multidimensional de administración de la educación y avanzando en su búsqueda denominó “enfoque multiparadigmático” (1996), o desde un modelo comprensivo de la realidad organizativa como dice Gairín (1996), o bien desde una visión simultánea integrando todos los enfoques.

Es obvio que ante la realidad actual de la gestión, tan compleja, tan multicondicionada, tan multidimensionada un solo enfoque de abordaje no basta sino que habría que tomar de cada uno, los aspectos y elementos relevantes para el estudio de la gestión en la universidad, de forma tal que se faciliten las distintas miradas y lecturas que permitan el análisis de esta realidad que no es lineal ni poco compleja.

Si se atiende a las tendencias seguidas por la “administración y gestión de la educación latinoamericanas” (Benno Sander, 1996), las cuales se derivan de las concepciones y escuelas de pensamiento de la ciencia administrativa que considera las corrientes jurídica, productivista, burocrática, política y psicosociológica (Mosher y Cimmino: 1961), se podría tomar del *enfoque jurídico* todo aquello que tiene que ver con lo modelos normativos de la gestión educativa; del *tecnocrático* la tendencia hacia la productividad y la eficiencia; del *conductista* la influencia psicosociológica hacia las relaciones humanas y especialmente hacia los aspectos específicamente educativos; del *desarrollista* su fuerte influencia económica para la formación de recursos humanos, hacia el planeamiento educativo y hacia la concepción de educación como impulsor del progreso y motor de cambio; y del *enfoque sociopolítico* la influencia de los factores de orden social, político, económico y su interdisciplinariedad, en la gestión de la educación.

O bien en parecida línea de análisis y propuesta se podría tomar a Gairín (1996) que al reafirmar la importancia de abordar el estudio de la institución desde una perspectiva teórica, señala la necesidad de contar con un modelo que integre los enfoques principales del campo de la organización educativa, *científico racional*, *interpretativo simbólico* y el *crítico* o *político* a fin de que sirva de sustento conceptual para comprender el funcionamiento de esas instituciones. Cada enfoque daría los elementos indispensables y las perspectivas necesarias para tener una visión lo suficientemente amplia, o que tenga en cuenta, como dice Domínguez Fernández (1999) “la diversidad y polivalencia” a fin de que se

contemplan las diferentes aristas de una realidad tan intrincada como la institucional, que permita definir “los criterios e indicadores de evaluación de la institución”.

Para el enfoque científico racional, las organizaciones son entidades racionales que intentan el logro de determinadas metas y objetivos. Es así que interesa particularmente en este caso, los objetivos, el proyecto, las tareas, las funciones, el organigrama, las personas (derivado del modelo de relaciones humanas) entre las principales. Para el enfoque interpretativo – simbólico que considera una multirealidad construida por un conjunto de significados producto de la interacción de las personas, interesa analizar e interpretar lo que sucede internamente en las organizaciones. De tal manera que pasan a tener gran importancia el estudio de los mitos, ceremonias, ritos, relaciones, metáforas e imágenes, es decir todo aquello que hace a la construcción de una cultura propia. El enfoque crítico o político avanza tratando de analizar los motivos por los cuales una realidad socio-cultural se manifiesta de una manera determinada. Importa entre otros, el poder, los conflictos, los intereses, las tomas de decisiones, las motivaciones.

La literatura actual muestra una creciente búsqueda de enfoques integradores que procuran tomar de cada modelo o corriente teórica aquellos aspectos que resultaran más significativos para la realidad estudiada. Asimismo estos aportes teóricos intentan incorporar al análisis institucional los conceptos de calidad, efectividad, eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia. Al decir de Benno Sander se intenta la “consolidación de perspectivas políticamente efectivas y culturalmente relevantes de gestión educativa, capaces de promover la identidad y la equidad en la educación latinoamericana y de atender eficaz y eficientemente a las necesidades reales de sus instituciones y sistemas educativos...” (1996).

“Pertinencia, eficiencia, eficacia y oportunidad” serían los criterios por los cuales, según Escotet (1996), se debería regir la administración universitaria. Administración que, debería introducir “importantes modificaciones en su propio comportamiento organizacional para ponerse en sintonía con las demandas de una institución en cambio permanente”. Igualmente McCormick y James (1996) afirman que una evaluación institucional debe considerar no solo la eficiencia de los recursos, sino la eficacia de los resultados y el proceso de mejora de la organización educativa.

En el mismo sentido, se expresa Muñoz Izquierdo (1996), quien sostiene que hay que analizar a través de los procesos de evaluación si las instituciones de Educación Superior cumplen los requisitos de “equidad” (acceso y permanencia), de “relevancia” (respuesta a las necesidades, aspiraciones e intereses de los distintos sectores), “eficacia o efectividad” (logro de objetivos intrínsecos y extrínsecos) y de “eficiencia” (logro de objetivos en función de los tiempos necesarios y de los recursos disponibles).

Villaseñor García (1994) afirma que las universidades deberían atender a la calidad como una “modalidad determinada en la forma de desempeñar el trabajo

académico, de manera que los resultados obtenidos muestren: a) que los procesos internos de operación de las funciones académicas se realizan con los estándares mínimos e indispensables para la obtención de sus objetivos internos, es decir con eficiencia; b) que los logros responden realmente a las metas académicas propuestas en orden a alcanzar los objetivos sociales, es decir, con eficacia; c) que a la eficiencia y eficacia académicas se les imprimió la direccionalidad social correspondiente a los criterios de la autodefinición académica, es decir, que están realizados con congruencia”.

Estos conceptos de eficacia, eficiencia, efectividad y relevancia que están presentes en las nuevas tendencias para la gestión educativa, podrían ser los criterios que orientaran el proceso de autoevaluación. Criterios que se derivan del concepto de calidad y que necesitan ser formulados con anterioridad al inicio del proceso a fin de guiar no solo el proceso sino las valoraciones y recomendaciones que se realicen. Eficiencia en el sentido de considerar la capacidad que tiene la gestión de producir el máximo de resultados con el mínimo de recursos, energía y tiempo (criterio de desempeño económico). Eficacia en términos de la capacidad de la gestión para lograr los objetivos, alcanzar las metas y obtener los resultados propuestos (criterio de desempeño pedagógico). Pertinencia o efectividad dando cuenta de la capacidad de la gestión de satisfacer las demandas, necesidades y expectativas de la sociedad (criterio político). Relevancia avanzando hacia la capacidad de la gestión para impactar culturalmente en el medio a fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad (criterio cultural).

Para evaluar la gestión teniendo en cuenta estos criterios, es fundamental partir de la base de la existencia en el ámbito institucional de los objetivos, o metas, o fines, o misiones, los cuales permitirían establecer la eficacia de los mismos. Asimismo es importante contar con un registro de los recursos destinados a las distintas acciones o al menos la posibilidad cierta de relevar el dato. Igualmente es necesaria la información relevante y significativa de acciones y funciones institucionales que permitan la indagación sobre la efectividad y relevancia interna y externa de las mismas y de sus efectos e impactos académicos, sociales y culturales.

A partir de esa base de información y a los fines de construir los indicadores y variables, sería importante conocer si la institución universitaria es eficaz en el logro de sus objetivos, de sus misiones, en los procesos académicos. Si es eficiente y eficaz en la utilización de los recursos, en el desarrollo de la gestión, en la formación de los egresados, en la investigación, en los planes de estudio, en el cumplimiento de objetivos y políticas, en el rendimiento académico y en la prestación de los servicios. Si es pertinente (efectiva) y relevante en las respuestas hacia su interior y hacia la sociedad, en la extensión y en la adecuación de los procesos a las necesidades del medio y de la región.

Lo anterior por un lado nos ubica en los criterios que debería orientar el curso del estudio sobre la institución, sin embargo sería necesario además saber cuales componentes o dimensiones de la gestión sería conveniente estudiar de

forma tal de enriquecer el análisis de una institución universitaria desde una perspectiva multidimensional. En ese sentido y siguiendo con la misma línea de trabajo, se proponen, más adelante, algunos componentes para el análisis de la gestión, teniendo en cuenta dos escenarios posibles.

EL PROCESO DE EVALUACION

Hay numerosas formas de mirar a la evaluación derivadas todas de las conceptualizaciones que se tienen de ella. Varios son los autores que tratan el tema y muchos de ellos establecen la postura de que la evaluación debe estar asociada a la idea de valoración. Así Perez Juste y Martinez Aragón (1992), Stufebeam (1993), Barbier (1993) o, House (1994), entre otros, miran a la evaluación como la valoración de algo o el establecimiento del valor o mérito de algo en una realidad determinada. Ardoino (1996) la ve como una "actitud filosófica basada en la cuestión del valor".

Es así que para Barbier, la evaluación es (1993) "un acto deliberado y socialmente organizado dirigido a la producción de un juicio de valor" agregando más adelante, "la evaluación se manifiesta social e históricamente, como un conjunto de actos, de prácticas, de formas variadas pero dirigidas todas a la producción de juicios de valor". Y para Sancho (1990) la evaluación es "la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo y presupone un proceso de recogida de información sistemática y relevante que garantice la "calidad" del juicio formulado".

Todos estos autores y muchos otros conceptualizan a la evaluación como un proceso de conocimiento, de análisis, de interpretación, de explicación de tipo valorativa. Es decir no sólo se describe la situación, o se diagnostica, sino que se producen juicios críticos sobre los distintos aspectos y situaciones evaluadas. Si bien la evaluación no habilita para dar un juicio categórico y global sobre la calidad del objeto de evaluación, da elementos para expresar juicios críticos sobre distintos aspectos evaluados. Juicios de valor orientados por los criterios fijados por la propia institución que guíen el proceso de evaluación y las recomendaciones de acción futuras.

No expresar las valoraciones que surgen del proceso realizado, es dejarlo inconcluso y no aprovechar ni el trabajo desarrollado ni la riqueza de la información relevada, analizada, triangulada, interpretada ya que quienes tienen más elementos para formular valoraciones críticas son justamente los que han llevado adelante esta tarea.

En este sentido Nevo dice que los evaluadores no es que deben abstenerse de emitir juicios críticos sino que deben hacerlo. (1998) "Deben describir el objeto de evaluación y juzgar los distintos aspectos de la misma, para ayudar a la audiencia entender la naturaleza del objeto y sus cualidades, pero deberían abstenerse de proporcionar una valoración global de la calidad. Porque,

de hecho, hacer una valoración global es como tomar la decisión que debe seguir a la evaluación”.

Como consecuencia de su habilitación para la emisión de juicios valorativos la evaluación también sirve para orientar y darle basamento científico a la toma de decisiones que tienden a producir cambios y transformaciones en la situación evaluada. Una evaluación que se realiza solamente para saber que está pasando es un proceso que se queda en el diagnóstico, mientras que la evaluación tiene que avanzar más allá y llegar a proponer estrategias o líneas de trabajo futuras, que ayuden a tomar decisiones que tengan como fin el mejorar la situación analizada. Por ello Navarro (1999) considera a la evaluación como “el proceso encaminado a obtener y producir información, analizar, interpretar y explicar la misma a fin de favorecer la emisión fundada de juicios de valor que orienten la toma de decisiones y produzcan mejoras en la experiencia evaluada”

En la línea de orientación para la toma de decisiones se expresan entre otros, Stufflebeam y House. El primero visualiza a la evaluación como un proceso mediante el cual se proporcionan informaciones útiles para la toma de decisiones" (1993), avanzando más adelante hacia una definición que enmarca su modelo de evaluación: "La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados". House (1994) también afirma que la evaluación es orientadora para tomar decisiones y rescata el "enfoque de la decisión" sosteniendo "que la evaluación ha de estructurarse a partir de las decisiones reales que haya que tomar" .

De lo dicho anteriormente se podría desprender una concepción de evaluación como el proceso que sirve por un lado para conocer y valorar algo, a partir de las estimaciones, apreciaciones, interpretaciones y explicaciones necesarias y por otro, para favorecer y orientar la toma de decisiones y producir innovaciones que representen mejoras en la realidad encontrada.

Expresado de otro modo la evaluación institucional es el proceso por medio del cual se realiza una valoración de la realidad estudiada, basada en un análisis e interpretación de la información significativa, provenientes de campos cuantitativos o cualitativos, a fin de producir un cambio favorable en la institución.

Rodríguez Espinar (1998) dice al respecto que “toda práctica científica de la evaluación consiste en obtener evidencia (información objetiva de índole cuantitativa y cualitativa) de modo sistemático para informar algún tipo de decisión”.

Son variadas las formas en las que se podría evaluar la gestión de la universidad, ya que como dice Lafourcade (1992) “... no existe un único abordaje

a la tarea de intentar la evaluación de una organización tan compleja como la institución universitaria”. De tal manera y a fin de abordar el proceso de evaluación de la gestión y procurar conocer en profundidad lo que está pasando en la misma, se podrían poner en marcha procesos de evaluación a través de estrategias de evaluación interna, externa o mixta.

La evaluación interna es el proceso que se realiza en el ámbito de la propia institución, generalmente a cargo de comisiones designadas a tales efectos, que a partir de procesos de relevamiento, análisis e interpretación de información relevante, diagnostican una determinada realidad y producen juicios valorativos en un marco ético, que orientan la toma de decisiones dirigida a la innovación y a la mejora institucional. Es conveniente que los grupos a cargo del proceso sean en su mayoría del ámbito de la gestión, o bien que cuenten con la colaboración de actores institucionales interesados y voluntariamente reunidos que tengan el aval de los miembros de gestión.

Con respecto al marco ético señalado, Santos Guerra (1996), expresa que la ética “debe estar presente no sólo en las diversas partes del proceso sino en el enfoque general de mismo. Es necesario poner la evaluación al servicio de valores públicos y de los justos intereses profesionales de quienes trabajan...”.

La evaluación externa es aquel proceso que realizado por pares externos de reconocida competencia y prestigio tanto en el área disciplinar como en el académico e institucional, mediante una visita in situ a la unidad evaluada, a partir de los propios informes de evaluación, de informes complementarios que pudieran requerir, de observaciones y de recogida de información por distintas vías, emiten un informe externo con valoraciones y sugerencias y eventualmente validan lo realizado.

La evaluación mixta es aquella que combina ambos procesos, lo cuales se pueden realizar en forma paralela o alternada, lo que permite por un lado, realizar una evaluación con los actores internos pero para evitar la endogamia que pueden desarrollar estos procesos, y por otro lado, posibilita proporcionar también el análisis externo a través del trabajo de pares académicos con profesiones afines a las carreras o áreas evaluadas, con profundos conocimientos del tipo de institución en estudio e imbuidos de la implicancia e impactos que este tipo de procesos tiene para la institución. Nevo (1998) expresa al respecto que la evaluación debería elaborarse “a partir de una combinación de la evaluación interna y externa, pero se requiere una evaluación interna antes de que una evaluación externa sea eficaz”. Rodríguez Espinar (1998) dice que la autoevaluación institucional “debe incluir la presencia de expertos ajenos a la propia universidad si se desea una correcta evaluación de la calidad intrínseca (bien sean no pertenecientes a la misma universidad que se autoevalúa o, y para determinados aspectos, ajenos a los estamentos universitarios)”.

Asimismo la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998) señala que “una autoevaluación interna y un examen externo realizados con

transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad". En la misma línea Van Vught (1991) expresa que "la autoevaluación interna debe ser revalidada y puesta en perspectiva mediante una visita externa llevada a cabo por expertos imparciales que son invitados a pasar al menos dos días en el centro discutiendo el enfoque de autoevaluación, revisando otros documentos, entrevistando al personal y a los estudiantes y preparando un informe tanto escrito como oral, para los participantes en el programa y para los responsables de la universidad".

En este mismo marco Rodríguez Espinar (1997) expresa que "todo proceso de evaluación institucional, tal y como se práctica en el contexto europeo y es adoptado en el programa español, se articula en dos grandes fases: autoestudio y evaluación externa".

Decidido el tipo de evaluación a realizar, hay que elaborar un diseño que sea propio de la institución y que esté de acuerdo a su contexto y a sus misiones y fines. Esto no quiere decir que no sean importantes todas las experiencias desarrolladas en otros ámbitos sino que deben servir de elementos enriquecedores del propio diseño de autoevaluación. Este diseño debe contar con los objetivos y criterios que la institución se fije, con las metodologías de abordajes que en su ámbito se seleccionen, con los niveles de análisis que se elijan, con el aprendizaje derivado de sus éxitos y fracasos y con la participación y el compromiso creciente de sus actores internos

En tal sentido el CINDA (1994) sostiene que las instituciones deben "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 realización de procesos de autoevaluación".

Con respecto al propio diseño y gestión de los procesos de evaluación Kells dice (1998) que es un error asumir que existe un enfoque, modelo o sistema de evaluación institucional que sea "especialmente bueno" como para funcionar en todas las condiciones y países, agregando "que es una receta para el desastre" el pensar que se puede extrapolar modelos o esquemas entre países "sin considerar (el que) condiciones, necesidades y atributos culturales locales, no fueran variables entre países".

En tal sentido para Gairín (1999) "evaluar es participar en la construcción del conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad, facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa y promoviendo el cambio".

Para poder desarrollar una cultura evaluativa, (Navarro y Elliott: 1997) expresan que “hay que desarrollar una conciencia evaluativa, valorar la práctica de la evaluación, desmitificar su ejercicio y colocar a la evaluación en posición de elegibilidad y de reconocimiento cierto como proceso imprescindible para conocer, interpretar, comprender, mejorar y enriquecer”.

Es decir evaluar una institución es desarrollar una estrategia teórica y metodológica que permita analizar científicamente, desde un marco de referencia sobre la institución y sobre la evaluación, lo que hace esa institución y como lo hace a fin de obtener evidencias fundadas que permitan la construcción individual y colectiva de juicios valorativos que lleven al cambio, la transformación y la mejora.

Tejedor y Blanco (1997) expresan en tal sentido que “La evaluación institucional plantea y analiza la relación existente entre los objetivos deseados, los medios de los que se dispone para alcanzarlos y los resultados que definitivamente se han obtenido. El objetivo esencial de la evaluación institucional es la mejora de la institución evaluada”.

Antes de pensar en estrategias de abordaje del proceso de autoevaluación es necesario tener una imagen objetivo de lo que pensamos que debe ser la institución, no necesariamente desde parámetros de excelencia si ese no es el fin inmediato a alcanzar, sino desde perspectivas deseables y posibles teniendo siempre en cuenta la misión de la universidad y su contexto.

Este planteamiento nos lleva a interrogarnos sobre cual es la finalidad o intencionalidad de los procesos de autoevaluación o evaluación institucional. Es decir para que los hacemos, porque nos embarcamos en una empresa que sabemos difícil y que debe sortear una serie de inconvenientes y escollos.

FINALIDAD O INTENCIONALIDAD DE LA EVALUACION INSTITUCIONAL

Es evidente que existe una intencionalidad en la realización de todo proceso evaluativo. Fundamentalmente lo que se quiere lograr, una vez que se encara esta tarea, es conocer lo que realmente pasa en una situación o experiencia, tanto lo que marcha bien como lo que tiene deficiencias, lo positivo o lo negativo, las fortalezas o las debilidades, de forma tal de impulsar y potenciar en un caso y modificar y mejorar en el otro. Pero también puede existir la intención de demostrar que los dineros invertidos en la institución universitaria dan sus frutos en términos de calidad de la enseñanza, de sus graduados, de sus proyectos, de sus acciones.

Al respecto Ginés Mora (1998) señala dos posibilidades básicas de todo proceso de evaluación “el que centra su atención en las medidas de rendimiento y de rendición de cuentas, y el que enfatiza los aspectos de mejora del proceso.

Aunque estos dos enfoques básicos pueden darse combinados, existe obviamente una cierta tensión entre ellos”.

De tal manera, el propósito de la evaluación institucional puede mirarse desde dos perspectivas, por un lado lograr la mejora de la institución (improvement) a fin de incidir en la toma de decisiones para lograr mayor eficacia, eficiencia, efectividad y relevancia en sus procesos, o rendir cuentas a la sociedad (accountability) en los mismos términos de lo anterior, es decir que las organizaciones educativas demuestren socialmente su eficacia pedagógica y académica, su eficiencia en términos del buen uso de sus recursos y su pertinencia y relevancia en lo que respecta a factores, efectos e impactos comunitarios, sociales y culturales. Esto en correspondencia a lo que se había expresado anteriormente con respecto a los criterios que debían orientar el proceso de evaluación institucional. Obviamente para llegar a la mejora y a demostrar lo que se hace, hay que pasar por un proceso de conocimiento, análisis e interpretación del objeto estudiado.

Miguel Díaz dice que ambas intencionalidades no son incompatibles (1997) y afirma que “no es posible llevar a cabo una evaluación orientada hacia la mejora que no parta de un análisis minucioso de todos los factores implicados en la organización, funcionamiento y resultados de las escuelas ya que de lo contrario las propuestas de mejora podrían considerarse como descontextualizadas. De igual modo, también es impensable que un proceso evaluativo se establezca únicamente para rendir cuentas y no genere procesos de toma de decisiones que impliquen propuestas de mejora de las instituciones”.

El proceso de rendición de cuentas (accountability) no debe ser mirado con desconfianza sino como algo natural que se realiza cuando se quiere dar transparencia a lo efectuado y fundamentalmente cuando la responsabilidad social hacia lo realizado comprende también el empleo dado a los fondos otorgados para su financiamiento, sobre todo en un contexto como el actual de recursos escasos. Al decir de Muñoz Izquierdo (1996), “la evaluación no solo ha de contribuir a que las instituciones se conozcan mejor a sí mismas sino también a que ellas cumplan cada vez en mayor grado los requerimientos de la sociedad en su conjunto”.

Esta idea de autoevaluarse como una devolución hacia la sociedad que invierte en los diferentes niveles educativos en general y en el universitario en particular, la sostiene también McCormick (1996) cuando explicita tres facetas en la “rendición de cuentas”, dirigidas a “alumnos y padres, “ante uno mismo y sus compañeros” y “ante los propios empleadores y dirigentes políticos”. En definitiva una rendición de cuentas a la sociedad en su conjunto. Todo lo cual contribuirá a la construcción de un perfil que García de Fanelli (1998) llama ser “responsables frente a la sociedad en la provisión del servicio público”. Y que para Mignone (1995) es “una rendición de cuentas detallada y responsable ante la sociedad, que es la destinataria de la labor educativa y universitaria en particular y al mismo tiempo que aporta los recursos para su desenvolvimiento”.

En la misma línea de pensamiento Angulo Rasco (1998) sostiene que “las universidades son instituciones públicas y en cuanto tales resultan responsables de la satisfacción de las necesidades y los retos de la sociedad a la que sirven, desde la formación de futuros profesionales hasta la participación y enriquecimiento en él y del tejido y la vida cultural. Pero también las universidades son responsables frente a ellas mismas, por la calidad de su docencia, de su investigación y de la gestión de sus recursos. Una y otra, la responsabilidad profesional y la moral, son interdependientes; mal podría la universidad contribuir al desarrollo de la sociedad sin un desarrollo adecuado de sus funciones básicas”.

En la línea de argumentación a favor de la intencionalidad de mejora, podemos citar, entre otros muchos, a Santos Guerra (1995) quien afirma que “la evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora...” y dice más adelante, “Mientras se realiza el dialogo, y porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. El diálogo fecundo es una parte de la mejora del programa...”. Asimismo Mora (1991) que dice que es “un método para estimular la autorreflexión, ofreciendo a una institución la oportunidad de preguntarse acerca de sí misma, con el objetivo básico de mejorar la calidad de sus programas y servicios”; o bien a Casanova (1995) que al hablar de la necesidad de encarar procesos de evaluación propugna evaluar “con detenimiento – externa e internamente, sus resultados y sus procesos – para poder tomar las medidas oportunas y mejorar cualitativamente su funcionamiento y sus resultados”; o a Pérez Juste (1992) que sostiene que la evaluación debe jugar un papel importante para orientar los esfuerzos y la dedicación de los actores “hacia las metas seleccionadas como valiosas cuanto para tomar las decisiones de optimización y mejora cuando los resultados no fueran plenamente satisfactorios” o también Polo Verano (1997) cuando caracteriza a la autoevaluación institucional como “aquella que hace la institución sobre su desempeño con el objetivo fundamental de mantener su calidad y mejorarla”.

Por tanto es necesario que al elaborar un diseño de evaluación de calidad universitaria se tengan en cuenta ambos propósitos – accountability e improvement. Y esto es así, ya que si para lograr la mejora y la transformación de una institución buscamos las evidencias necesarias para poner en marcha las estrategias de cambio, al mismo tiempo producimos la información y las interpretaciones que permitan rendir cuentas responsablemente a la sociedad, demostrando que somos capaces de mirarnos críticamente a nosotros mismos, reflexionar individual y colectivamente sobre lo que hacemos, integrar participativamente nuestros análisis e interpretaciones, socializar la información obtenida, y diseñar e implementar medidas correctivas que contribuyan al mejoramiento institucional.

Para la UNESCO (1998) “relacionar íntimamente una cultura de rendir cuentas (y por lo tanto, de evaluación y regulación) con una cultura de autonomía

responsable (lo que está unido al concepto de mérito) es uno de los desafíos mayores para las instituciones de educación superior...”

Cualquiera sea la intencionalidad, toda evaluación debería estar enmarcada en las cuatro condiciones principales que Stufflebeam y Shinkfield (1993) destacan de las Normas del Joint Committee: una evaluación debe ser **útil** (detectar las cuestiones de mayor importancia, lo bueno y lo malo, las virtudes y defectos y soluciones para mejorar). Debe ser **factible** (emplear procedimientos fáciles de usar y que sean dirigidos de un modo eficiente). Debe ser **ética** (asegurar la cooperación, la honradez y la protección de los derechos). Debe ser **exacta** (describir con claridad, libre de influencias y proporcionar conclusiones válidas y fidedignas).

LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION

El tipo de evaluación propuesto, está sustentado en un modo particular de considerar la evaluación en la universidad, sitúa la misma en una forma de evaluación de calidad que es llamada autoevaluación y que se puede conceptualizar como el proceso continuo que permite participar activamente a diferentes actores involucrados en la reflexión crítica-valorativa sobre las propias prácticas y establecer consecuentemente líneas de mejora. En síntesis, saber lo que se hace, cómo se lo hace y dónde es prioritario actuar, a través de un trabajo interactivo entre docentes, alumnos, directivos, administrativos, egresados, empleadores (entre los principales).

Una característica de la evaluación institucional es que es esencialmente participativa ya que intervienen la mayor cantidad de actores institucionales posibles, unidos en la tarea de mirarse a sí mismos, de reflexionar cooperativamente, de diseñar y gestionar el propio proceso en forma colaborativa y de buscar entre todos, comprometidamente, las mejores vías para enfrentar los problemas detectados. Al decir de Tünnerman (1998) la autoevaluación “es un proceso amplio y abarcador por medio del cual la institución en su conjunto, se evalúa a sí misma introspectivamente, con lealtad y objetividad”.

Esto es lo característico de la autoevaluación institucional, el que no sea un proceso impuesto desde afuera y desarrollado por expertos ajenos a la institución sino que el mismo surge de las propias necesidades de observarse críticamente, de mirarse a sí mismo como objeto de investigación, y que el proceso sea desarrollado por los propios actores institucionales con los objetivos y criterios que la institución se fije, con las metodologías adecuadas a su contexto interno y externo, y teniendo siempre en consideración los objetivos y fines institucionales.

En este sentido Días Sobrihno (1998) al hablar de autoevaluación dice que es un proceso que “involucra al mayor número posible de agentes” y que tiene por objeto “la mejora de la institución “. Y Miguel Díaz (1997) afirma “como condición inexcusable que sean los miembros de un centro quienes decidan establecer un

proceso evaluativo como estrategia para incidir sobre la calidad de los procesos y resultados” o cuando manifiesta (1997) que “la responsabilidad, la iniciativa y la ejecución de la tarea evaluativa debe recaer sobre la propia institución. Son los propios miembros de una institución quienes deben tomar conciencia de que necesitan mejorar su organización y poner las medidas adecuadas para ello”. En parecida línea de argumentación Mollis (1998) señala que “entre la heteronomía producida por el marco regulatorio y los agentes de control, y la autonomía de las instituciones, quedan los actores, los únicos sujetos con capacidad para apropiarse de los conflictos para mejorar y ayudar a crecer – o no – su propia institución”-

Como se desprende de lo anterior este proceso se caracteriza por promover la participación de la mayor cantidad posible de actores institucionales los cuales conforman grupos abiertos a nuevas incorporaciones, trabajan en ámbitos de amplia discusión, participación y compromiso, donde se socializan el autoanálisis, la autorreflexión y la interpretación de las situaciones y donde la institución se transforma en objeto de estudio. Es, en este tipo de trabajo donde reside la mayor riqueza de este proceso ya que no en muchas oportunidades los propios protagonistas se sientan a discutir sobre sus realidades y entre muchos tratan de pensar las estrategias de abordaje. Si esta última opción fuera la elegida el proceso de evaluación institucional se transformaría en un tipo de autoevaluación-acción donde los actores institucionales conformados en (Navarro: 1996) “grupos comprometidos en el trabajo participativo intervengan en la búsqueda de soluciones a los conflictos emergentes y generen el análisis y la comprensión del contexto, sus condicionantes, las causas y las consecuencias de las situaciones presentadas: por medio de reflexiones críticas individuales y grupales, diálogos y debates que alimenten nuevas ideas consensuando estrategias de cambio y, proporcionando sugerencias y propuestas de alternativas creativas y autogestionarias que modifiquen la situación inicial y produzcan un cierto tipo de cambio”. Asimismo entre todos los actores involucrados se establecen los objetivos y los criterios, se seleccionan las metodologías y, fundamentalmente se explicita el contexto que condiciona a la institución de modo tal que el trabajo externo futuro se pueda realizar dentro de los propios márgenes institucionales.

Kells (1993) afirma que la autoevaluación es un proceso que es estudiado por los propios profesionales de una institución, como parte de un plan de regulación, para mejorar y apuntar a los cambios que necesita ciertos supuestos: el acceso a datos, el apoyo de las autoridades, la intencionalidad de implementar las mejoras, la valoración del personal y la validación externa.

Diaz Sobrinho (1998) señala que la autoevaluación es “un proceso social de reflexión, producción de conocimientos sobre la universidad, comprensión del conjunto, interpretación y trabajo de mejora. Es por lo tanto un proceso de comprensión y de interpretación analítico y pedagógico, que instaura un análisis colectivo, sistemático y permanente, involucrando el mayor número posible de agentes de la comunidad interna, teniendo como objeto las estructuras, actores,

medios y fines de esa organización compleja y por objetivo la mejora de la institución”.

Estos procesos de autoanálisis y autorreflexión de la institución en general y de la gestión en particular deberían implicar, como ya se ha dicho, a la mayor cantidad de miembros de una organización, a fin de posibilitar y favorecer el estudio de los contextos internos y externos, la investigación del propio proyecto institucional, y las interpretaciones del clima, de las tramas de la organización y de las estrategias puestas en marcha para lograr cumplir con la misión fijada.

De tal manera Van Vught (1998) afirma que “en la bibliografía sobre enseñanza superior se argumenta con frecuencia que, para que el personal docente pueda acceder a introducir los cambios, debe confiar en y ser “propietario” de los procesos que definen los problemas y diseñan las soluciones”. En esta misma línea de argumentación Santos Guerra (1997) dice que “los integrantes de la comunidad educativa tienen en sus manos las claves de la comprensión. Ellos saben lo que está sucediendo en el seno de la organización. Pero lo más importante no es sólo que pueden saber lo que sucede, es que pueden transformarlo” y seguidamente afirma que “la organización puede convertirse en un obstáculo para el cambio, pero también puede ser ella misma un elemento dinamizador de la innovación y de la mejora”.

Este proceso de autoevaluación, en lugar de ser realizado por un grupo que tiene a su cargo tal cometido, como podría ser en un proceso de evaluación interna, es liderado por el mismo, pero desarrollado por la mayor cantidad de actores institucionales quienes trabajan en forma comprometida y participativa en un proceso de indagación de la realidad institucional, de construcción social del conocimiento y de intervención sobre esa realidad a través del plan de mejora. Este aspecto no solo de diagnóstico sino también de realizaciones concretas de acciones para el mejoramiento, es clave en todo proceso de autoevaluación.

Al respecto Álvarez Méndez” (1997) sostiene que la evaluación “debe estar prioritariamente al servicio de los propios sujetos objetos de evaluación y al servicio de la mejora del contexto y de los procesos formativos que en el se dan”, agrega que “es condición que los sujetos evaluados conozcan los usos y sus consecuencias - condiciones morales de una evaluación democrática y participativa, deliberativa y negociada, por tanto como opuesta a formas de evaluación tecnocrática – ellos tendrán necesariamente que participar en todo el proceso de evaluación, y no resignarse a ser meros sujetos convertidos en objetos de evaluación que responden a los requerimientos de la administración...”.

Esto nos lleva a considerar la importancia de generar procesos de reflexión y análisis en donde se impliquen la mayor cantidad de miembros de una universidad, ya que los procesos realizados por grupos cerrados desvinculados de la mayoría de los actores institucionales, genera rechazo, indiferencia o abiertas oposiciones, debido a que se los visualiza como ejerciendo funciones de control y fiscalización y con intencionalidades sancionadoras. Con respecto a este último

aspecto Krotzsch (1997) dice que la evaluación institucional “solo tiene sentido si se transforma en una verdadera cultura ligada a procesos de cambio e innovación” y reafirma más adelante “hablar de evaluación significa hablar de cambio e innovación y no de control”.

Se puede advertir, que si bien los datos que permiten el análisis y reflexión muchas veces están presentes en la institución, no siempre son igualmente conocidos por los diferentes actores institucionales. De la misma manera si se los presenta aisladamente, no dicen demasiado sobre la realidad institucional, pero esos mismos datos contextualizados, relacionados, posibilitan las discusiones, las miradas desde diferentes perspectivas y viabilizan las interpretaciones que llevan a la toma de conciencia y a la búsqueda de mejoras.

Por lo tanto estos procesos de construcción de conocimientos sobre nosotros mismos estimulan la autorreflexión al indagar sobre la realidad en forma rigurosa, y deben ser pensados, desarrollados, ejecutados en el seno de la institución y dándole al análisis y a la interpretación un fuerte carácter contextualizado.

DEBILIDADES DE LOS PROCESOS

Al poner en marcha estos procesos surgen una serie de inconvenientes que pueden ser anticipados y en algunos casos revertidos. Por un lado la indiferencia de muchos de los actores que desempeñan funciones en los distintos ámbitos de la gestión; por otro lado la desconfianza y rechazo que generan estos procesos por no encontrarle sentido o por ser una carga más dentro de la compleja y abultada agenda de trabajo; también se puede observar intranquilidad derivada de mirar al proceso como impuesto o una forma de establecer un sistema de premios y castigos especialmente en los niveles más bajos de la administración de la universidad, y en todos los actores surgen dudas con respecto al uso que se le puede dar a los resultados y temor de que lo realizado resulte en sanciones para la institución.

Santos Guerra (1993) dice que para que la evaluación produzca mejora no debe ser “vivida como una amenaza, como un juicio, como una intromisión”, más bien debería ser entendida como una ayuda, como un medio de perfeccionamiento. Dice más adelante “las malas experiencias ponen en guardia a los profesionales. De ahí la necesidad de extremar los cuidados, de cuidar los principios éticos y de mantener una actitud de respeto hacia las personas en el proceso de evaluación”. En el mismo sentido Barbier (1993) afirma que pareciera “que en torno a la idea de evaluación se hubiese construido un espacio ideológico, estructurado por dos polos: un polo negativo organizado alrededor de las ideas de represión, de selección, de sanción, de control, y un polo positivo organizado alrededor de las ideas de progreso, de cambio, de adaptación, de racionalización ... Para un buen número de autores y de prácticos, todo el problema consiste en

minimizar el primer tipo de función y maximizar el segundo, con el propósito de hacer de la evaluación una nueva práctica al servicio del sujeto en formación”.

Se advierte pues la importancia de generar ciertas condiciones que atenúen o ataquen las debilidades o eviten ciertas situaciones que pueden llevar al fracaso. Entre ellas se puede mencionar la importancia de lograr un claro apoyo político al proceso de autoevaluación; de desmitificar el carácter sancionador y punitivo del proceso en función de una nueva consideración en términos de herramienta para conocer, comprender, interpretar y mejorar procesos y procedimientos institucionales; de rescatar la necesidad de evaluar sobre todo en contextos complejos y de recursos escasos como una forma de racionalizar y apoyar sobre bases científicas la toma de decisiones; y de demostrar la conveniencia de que la experiencia sea efectuada primero por los propios actores, que fijan sus objetivos, sus criterios, sus metodologías y explicitan su contexto y en segundo término recién sea valorada por expertos ajenos a la institución. En definitiva de lo que se

pero no va a evaluar a las personas que participan en ellos individualmente, ya que esa no es su finalidad.

Es necesario que se superen las etapas de la autocensura y autojustificaciones, al igual que la búsqueda superficial o simplificada y el enmascaramiento u ocultamiento de la realidad. . Tyler y Bernasconi (1999) dicen al respecto que es fundamental “no conformarse con respuestas fáciles...” y “evitar actitudes autocomplacientes, autolaudatorias o defensivas y dejar de lado la retórica”. Esto se torna evidente ya que es más significativo para la institución una crítica que lleve al cambio y a la mejora, que no mostrar la realidad y por lo mismo sostener los errores y las debilidades, que podrían ser modificados en beneficio general.

Otro aspecto fundamental es que en los grupos de autoevaluación exista no sólo compromiso con la tarea, sino también una responsabilidad compartida con respecto a la elaboración final del trabajo realizado, a su difusión y a las consecuencias del mismo. Alvarez Méndez (1997) expresa que “los sujetos evaluados necesitan saber los usos que se van a dar a las evaluaciones que les afectan directamente o afectan a su Centro, y necesitan saber las consecuencias de las acciones que se sigan a cuanta evaluación se realice”. Por lo tanto la circulación de la información y la difusión de los resultados debería ser consensuada de forma tal de acordar los niveles de información y los destinatarios de los mismos.

Yarzabal al hablar de requisitos indispensables para asegurar la buena marcha y la confianza en el proceso señala (1998) “la demostración de interés de los dirigentes y su compromiso a largo plazo; la evidencia concreta de una real motivación interna y de una atmósfera de confianza; la adquisición de la capacidad técnica para el manejo de métodos de evaluación; la existencia de un sistema de información adecuado y ágil; y la disponibilidad de recursos humanos y financieros suficientes”.

Otro aspecto que hay que considerar es que una vez que se inicia un proceso de estas características se abre un circuito espiralado que debe tener continuidad. Es decir al existir un efectivo compromiso con la mejora seguramente se proyectan estrategias para la innovación y el cambio que a su vez deberán ser evaluadas, motivo por el cual continuamente se dan inicios a nuevos procesos de evaluación y de puesta en marcha de nuevas acciones. Por otra parte existe una responsabilidad a fin de darle continuidad al proceso ya que no se puede dejar al mismo inconcluso. Esta responsabilidad también es extensiva a los grupos que se están formando y desarrollando los conocimientos respectivos.

Asimismo es necesario mencionar la importancia de contar con el fundamental apoyo institucional que se debe dar para la ejecución de los procesos de mejora que surgen de la autoevaluación o evaluación institucional. De no ser así todo el trabajo realizado se transformaría en un ejercicio vano ya que las problemáticas y debilidades detectadas perdurarían, los actores participantes

sentirían que el esfuerzo desarrollado fue inútil y la institución en lugar de mejorar profundizaría sus problemas.

OPERACIONALIZACION DE LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACION

Existen algunos acuerdos e interrogantes que necesitan ser explicitados y aclarados antes de iniciar este tipo de trabajo. De tal manera conviene saber si hay motivación suficiente en el grupo, cuales son las expectativas y las causas para iniciar el proceso; cuales son las principales dificultades para encararlo; que grado de consenso formal se tiene entre los integrantes; que posibilidad temporal de dedicación al proceso existe efectivamente y si hay una real aceptación de los tiempos que demanda un trabajo de esta envergadura. Por otra parte debe estar claramente delimitada la imagen objetivo que tienen los actores institucionales sobre la universidad en general o la gestión en particular.

A partir de lo anterior ya se puede iniciar el proceso aclarando el objeto de la evaluación, en este caso la gestión, y la finalidad del mismo, que para esta propuesta es diagnosticar el sistema de gestión para lograr la innovación y el mejoramiento. El diseño del proceso está explicitado cuando se explican los dos escenarios.

Una estrategia destacada de incentivación de los procesos son los talleres de sensibilización y consulta, en los cuales se intenta lograr cada vez mayores niveles de consenso. En estos espacios de discusión se informa lo realizado, se somete a consideración de todos los actores lo producido, se piden pareceres y se solicita que incorporen todas las modificaciones y propuestas que crean necesario. Esto provoca un sustento de valoración positiva hacia la autoevaluación y desarrolla actitudes que acrecientan el nivel de compromiso y participación de los actores institucionales.

Estos talleres de sensibilización y los niveles de consulta a los distintos actores: comisiones, docentes, alumnos, administrativos, miembros de gestión, deberían ser desarrollados la mayor cantidad de veces posibles, ya que no solo sirven para aumentar el grado de apoyo al proceso sino que son espacios en donde se transparenta lo realizado y se piden avales y propuestas para continuar la marcha de la experiencia.

La búsqueda de información debe centrarse en aquellos datos cuantitativos y cualitativos que sean pertinentes y significativos a los objetivos y criterios del propio proceso de evaluación y en consecuencia a partir de los mismos elegir las técnicas más apropiadas. Con respecto a la información cuantitativa interesan las normativas, acciones, recursos, estructura, personal, infraestructura, etc. (de acuerdo al escenario y los componentes específicos). Para lo cualitativo es importante las imágenes, percepciones, opiniones de los actores internos y externos involucrados.

La metodología de trabajo propuesta es integrar las ópticas cuantitativa y cualitativa, procurando combinar estrategias variadas provenientes de ambos campos. Entre las técnicas y estrategias del campo cuantitativo se puede trabajar con estadísticas, censos, escalas, documentos oficiales, informes de las unidades, encuestas cerradas entre otros; del enfoque cualitativo se pueden emplear entrevistas, observaciones, opiniones contrastadas, autoinformes, entrevistas en profundidad, cuestionarios abiertos, talleres, grupos de discusión, espacios de consulta y diálogo, delfi, grabaciones, videos.

Es importante destacar que para el análisis y la interpretación de la información proveniente de cualquiera de los dos campos, ya que se le puede dar un tratamiento cuantitativo a datos cualitativos y viceversa, es de fundamental importancia la triangulación de fuentes, actores, instrumentos, tiempos, etc. Esta estrategia también es conveniente debido a la gran cantidad y diversidad de datos que se recogen y a la heterogeneidad general de la información.

Igualmente es conveniente y enriquecedor el trabajar con el análisis FODA, el cual se refiere a detectar desde lo interno, las fortalezas (aspectos fuertes y positivos en la gestión institucional) y las debilidades (aspectos débiles y negativos); y desde lo externo, las oportunidades (aspectos favorecedores para la gestión) y las amenazas (aspectos perjudiciales del entorno). Jiménez Jiménez (1999) dice, refiriéndose a la conveniencia de detectar lo positivo y lo negativo en una institución, que tras la evaluación “han de surgir los puntos fuertes y débiles, así como el origen o las causas de los mismos; en caso contrario, será una evaluación muy superficial y escasamente enriquecedora”.

El proceso autoevaluativo genera un circuito abierto y continuo, ya que al informe de autoevaluación le sigue el diseño del plan de mejora. La implementación de los proyectos de mejora dan lugar a un nuevo circuito que deberá ser objeto de nuevos procesos evaluativos, que originarán nuevas soluciones que también deberán ser evaluadas.

Este proceso debe llevar implícito el compromiso de todos los actores de la comunidad universitaria en general y de los miembros de la gestión en particular de diseñar si no existiera o rediseñar, si la institución contara con el mismo, un planeamiento estratégico que contemplara entre sus políticas y estrategias los elementos resultantes de los procesos de evaluación institucional. De forma tal que la evaluación se transforme en la herramienta y base que de respuesta sobre si se está transitando el camino hacia la universidad que realmente se quiere, a partir de la cual se potencien los esfuerzos hacia la mejora y la innovación.

Al realizar este proceso cíclico y espiralado, es posible que se vaya desarrollando una cultura de evaluación que lleve implícita la necesidad de contar con datos confiables y sistemáticos, con espacios de autoanálisis y autorreflexión, de discusión y participación y de compromiso institucional cada vez más creciente.

DOS ESCENARIOS PARA LA AUTOEVALUACION DE LA GESTION

Si bien esta claro que cada universidad elige y determina el tipo de evaluación que crea más conveniente, a los efectos de la presentación de esta propuesta habría que imaginar dos escenarios, por un lado uno más próximo, limitado y condicionado por el tiempo y las personas dedicadas al autoestudio y otro, mediato, donde se dispone de tiempos más flexibles, de equipos sólidamente conformados y sin grandes urgencias de plazos de presentación. Este último sería el escenario deseable y el primero se tornaría muchas de las veces en el posible.

En el escenario más próximo que hemos planteado, el diseño de autoevaluación tendría que contemplar el trabajar en cada uno de los organismos de la gestión central los siguientes momentos, o fases:

MOMENTOS O FASES DEL PRIMER ESCENARIO

MOMENTOS	ASPECTOS/SITUACIONES
ORGANIZATIVO	. Acuerdos sobre el posicionamiento teórico y metodológico y la finalidad de la evaluación . Talleres de sensibilización con los miembros de gestión y con el personal administrativo . Constitución de comisiones en cada una de las áreas de gestión: secretarías, departamentos, etc. . Diseño y planificación
ELABORACION DE INFORMACION	Búsqueda de información cuantitativa (registro de estadísticas, resoluciones, normativas, acciones, etc.) . Búsqueda de información cualitativa (instrumentos de relevamiento de información a jefes, empleados, usuarios)
PROCESAMIENTO Y ANALISIS	. Procesamiento (cruzamientos, triangulaciones) y análisis crítico e interpretación de la información. . Taller de sensibilización, discusión de resultados, consulta y

	<ul style="list-style-type: none"> sugerencias . Análisis FODA y establecimiento de líneas de mejora . Taller de sensibilización, discusión de resultados, consulta y sugerencias
PRODUCCION DE CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> . Elaboración del autoinforme. . Elaboración de las líneas de mejora
VISITA EXTERNA	<ul style="list-style-type: none"> . Evaluación de pares externos, tendiente a validar la autoevaluación
PRODUCCION DE CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> . Elaboración del informe final de autoevaluación . Elaboración del Plan de Mejora

En el escenario mediato, si bien puede variar en función de la especificidad, es posible desarrollar un diseño metodológico que contemple iguales momentos que en el escenario anterior pero mayor número de aspectos o situaciones:

MOMENTOS O FASES DEL SEGUNDO ESCENARIO

MOMENTOS	ASPECTOS/SITUACIONES
ORGANIZATIVO	<ul style="list-style-type: none"> . Acuerdos sobre el posicionamiento teórico y metodológico y la finalidad de la evaluación . Talleres de sensibilización con los miembros de gestión y con el personal administrativo para el logro de la participación y el compromiso . Constitución de comisiones en cada una de las áreas de gestión: secretarías, departamentos, etc. . Contextualización de la institución, historia y proyecto institucional . Análisis de objetivos, criterios, metas, misiones institucionales en cada una de las áreas . Elección de variables, unidades de análisis, componentes

	<ul style="list-style-type: none"> . Taller de sensibilización, discusión, consulta y sugerencias sobre objetivos, criterios, información motivadora . Diseño y planificación
ELABORACION DE INFORMACION	<ul style="list-style-type: none"> . Relevamiento y sistematización de la información existente en los distintos ámbitos de la gestión universitaria Búsqueda de información cuantitativa (registro de estadísticas, resoluciones, normativas, acciones, etc.) . Búsqueda de información cualitativa (instrumentos de relevamiento de información a jefes, empleados, usuarios)
PROCESAMIENTO Y ANALISIS	<ul style="list-style-type: none"> . Procesamiento (cruzamientos, triangulaciones) y análisis crítico e interpretación de la información. . Primer autodiagnóstico situacional. Señalamiento de nudos problemáticos . Taller de sensibilización, discusión de resultados, consulta y sugerencias . Análisis FODA y establecimiento de líneas de mejora . Taller de sensibilización, discusión de resultados, consulta y sugerencias
PRODUCCION DE CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> . Elaboración del autoinforme. . Elaboración de las líneas de mejora . Taller de sensibilización, discusión de resultados, consulta y sugerencias
VISITA EXTERNA	<ul style="list-style-type: none"> . Preparación de la visita . Evaluación de pares externos, tendiente a validar la autoevaluación
PRODUCCION DE CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> . Taller de sensibilización, discusión de resultados, consulta y sugerencias Elaboración del informe final de autoevaluación . Elaboración del Plan de Mejora

LOS COMPONENTES PARA EL ANALISIS VALORATIVO DE LA GESTION. VARIABLES E INDICADORES

Los componentes de la gestión pueden ser muchos más de los que es posible abordar en un estudio de estas características, de tal manera que es necesario acotar el campo en función de los intereses e intencionalidades del estudio.

Este tipo de trabajo al ser innovador, no tiene mucho sustento teórico y experiencial que lo soporte, como dice Coronel Llamas (1999) “los análisis políticos de las organizaciones escolares necesitan mayor consolidación teórica...” a fin de que no solo sirvan para este tipo de estudio sino también para lograr el mejoramiento de esas organizaciones.

A tal fin se sugiere un listado de componentes significativos en el análisis institucional, los cuales todos o algunos de ellos pueden servir de guía para efectuar la autoevaluación de la gestión.

Para evaluar la gestión es necesario tener en claro el proyecto de universidad, su misión, sus objetivos y sus metas. Esto significa la existencia de una coherencia y unidad de esfuerzos en pos del logro de ellos, respetando la cultura y la tradición de la propia universidad.

Puede existir una dificultad con respecto al tema de los objetivos de la universidad. Muchas veces estos no están explícitamente formulados y deben ser encontrados expresados en forma muy general o formulados en términos de propósitos de difícil evaluación, en los estatutos o en otros estudios previos a la creación de las universidades. Mc Daniel (1997) sostiene que las instituciones universitarias tienen objetivos vagos y ambiguos y que muy raramente estas instituciones tienen una única misión, sino que por el contrario las universidades tratan de ser y hacer todo para toda la gente. (traducción libre).

Para el primer escenario propuesto, sería importante al menos indagar que sucede con las unidades de gestión central en los aspectos de:

- 1- OBJETIVOS
- 2- NORMATIVAS
- 3- ESTRUCTURA
- 4- PERSONAL
- 5- FUNCIONES
- 6- RECURSOS
- 7- ACCIONES
- 8- USUARIOS O BENEFICIARIOS

9- INFRAESTRUCTURA

El autoanálisis crítico, reflexivo y valorativo de estos componentes permite, por un lado, comparar lo que los documentos dicen con respecto a lo que es y hace cada organismo (objetivos, normativas, funciones, estructura, recursos, infraestructura) y lo que efectivamente “es y realiza” (información cuali y cuantitativa respecto a las acciones, a las funciones que a veces no están formalizadas mediante normativa, a la imagen de la unidad desde la perspectiva de su propia gente y de aquella externa que sin embargo está vinculada a la misma. Por último trabajando interactivamente entre los propios protagonistas, son más que necesarios los talleres de consulta, discusión y puesta en común para intercambiar ideas sobre lo encontrado, interpretar causas y relaciones y efectuar el diagnóstico FODA que permita determinar colectivamente cuales son las debilidades y las fortalezas del organismo y cuales son las amenazas y oportunidades del entorno, todo lo cual permitirá estar alertas y establecer líneas de mejora que ataquen los puntos débiles y tiendan a la innovación.

Es así que si bien no son componentes visibles de la unidad sino que aparecen luego del análisis e interpretación, hay que considerar los aspectos del análisis FODA que están presentes y son parte de toda organización.

- 10-FORTALEZAS
- 11-DEBILIDADES
- 12-OPORTUNIDADES
- 13-AMENAZAS
- 14-LINEAS DE MEJORA

(Esta forma de trabajo fue desarrollada con bastante nivel de aceptación y logro por parte de los integrantes de la gestión central en la Universidad Nacional de Salta, durante la ejecución del proceso de autoevaluación. En tal sentido se reproduce a continuación, con ligeras modificaciones).

- 1- **Objetivos:** (revisar el documento o documentos donde están explicitados. Analizar la coherencia entre su formulación original y la realidad actual).
- 2- **Normativa:** (analizar la normativa existente y la coherencia de la misma con la situación actual)
- 3- **Estructura:** (consignar la actual estructura y analizar si responde a las necesidades presentes)
- 4- **Personal:** (detallar la planta de personal y analizar su relación con las necesidades de la unidad).
- 5- **Funciones:** (examinar las funciones expresadas en las normativas y las que se cumplen o realizan sin estar explicitadas en la documentación existente).
- 6- **Recursos:** (indicar si están contemplados y cubren las necesidades)

- 7- **Acciones:** (detallar las acciones, proyectos, programas, atención a usuarios, cursos, servicios, publicaciones, guías, etc. que cumple la unidad y analizar si son coherentes con los objetivos, funciones, etc.)
- 8- **Usuarios o beneficiarios:** (solicitar opinión a través de distintos instrumentos de relevamiento de información: encuesta, entrevista de distintos tipos: abiertas, cerradas, mixtas, individual, grupal en profundidad, etc., sobre aspectos tales como conocimientos de acciones, papel que desempeña la unidad, capacitación para cumplir las funciones establecidas, formas de encarar los procedimientos administrativos y los distintos tipos de tareas, utilización de los espacios y del equipamiento, atención a los destinatarios (información, comunicación y predisposición a solucionar inconvenientes), acciones que se deberían encarar para mejorar, desempeño de la unidad en general, aspectos positivos y negativos, formas de alcanzar una mejora. Estos son solo algunos de los aspectos sobre los que se puede indagar a los usuarios o beneficiarios. Sería importante también recabar la opinión del propio personal.
- 9- **Infraestructura:** (considerar la infraestructura y el equipamiento existente y su adecuación a la situación actual).
- 10- **Fortalezas:** (Internas) a partir de la información cuali – cuantitativa, del análisis de objetivos, normativa, funciones, etc. y de la interpretación y valoración de toda esa información, establecer cuales son los puntos fuertes y los aspectos positivos de la unidad.
- 11- **Debilidades:** (Internas) de igual manera, examinar cuales son los puntos débiles y los puntos negativos en el organismo.
- 12- **Oportunidades:** (Externas) igualmente analizar las oportunidades del entorno o contexto que favorecerían la unidad en relación con su desarrollo futuro.
- 13- **Amenazas:** (Externas) en el mismo sentido reconocer aquellas acciones de afuera de la dependencia que perjudicarían a la misma en su desarrollo futuro.
- 14- **Líneas de mejora:** (en función de las debilidades, fortalezas, oportunidades, amenazas (FODA), proponer las líneas que llevaran a una mejora de la unidad).

En el segundo escenario, se podrían abordar, además de los componentes mencionados para el primero, aquellos aspectos que incursionan más en la trama profunda de las organizaciones. De tal manera se proponen los componentes generales desarrollados a través de una serie de indagaciones significativas que pueden dar lugar a las variables, a las unidades de análisis o a los indicadores, dependiendo del tipo de trabajo encarado. Esta enumeración no es exhaustiva y esta realizada solo a modo indicativo.

COMPONENTES GENERALES:

. **CONTEXTO. VISION E IMAGEN INSTITUCIONAL** (el medio o entorno que da sentido a la institución. La percepción del proyecto educativo por parte de los integrantes de la institución)

- ¿Cuáles son los **elementos del contexto interno o externo** que influyen en la gestión y son a la vez influidos por ella?
- ¿Qué **imagen** tienen los actores de su **universidad**?
- ¿Cuáles son los **valores y los supuestos básicos explícitos e implícitos**?
- ¿Cuáles son las **referencias que orientan la concreción del proyecto institucional**?
- ¿Cuál es la **visión de ese proyecto** por parte de los integrantes de la universidad?
- ¿Cuáles **vínculos** existen con el entorno?

◆ **MISIONES, OBJETIVOS Y METAS** (lo que es la institución y lo que pretende ser)

- ¿Están las **misiones, los objetivos y las metas de la institución** claramente **especificados** y todos los miembros de ella son **partícipes en la consecución de sus logros**?
- ¿Existe una **clara articulación de objetivos** entre las distintas unidades y entre los acciones, procesos y resultados ?
- ¿Hay un claro **diseño de estrategias y políticas para alcanzar los objetivos y las metas**?
- ¿Existe la **suficiente capacidad de gobierno para conducir a la institución hacia esos logros**?

◆ **NORMATIVAS** (marco legal y jurídico que ampara a la institución)

- ¿Cuáles son las normativas que **enmarcan el accionar** de la institución?
- ¿Son **prescriptivas o sugerentes**?
- ¿En qué medida condicionan o **permiten márgenes de operación**?
- ¿Qué nivel de **conocimiento** tienen los actores sobre ellas?

◆ **ESTRUCTURA ORGANIZATIVA** (la forma que adopta la organización, sus funciones y tareas y su jerarquización)

- ¿Cuál es la **estructura de organización existente**?
- ¿Cuáles son los **aspectos limitantes o favorecedores**?
- ¿Cómo se **distribuyen las funciones y tareas**?

- ◆ **SISTEMA DE DECISIONES** (los procesos y los caminos que siguen las decisiones)
 - ¿Cuál es el **estilo de conducción** y la **forma de distribución de la autoridad**?
 - ¿Cuáles son los **niveles de autoridad**?
 - ¿Cómo está **legitimado el ejercicio de autoridad** ¿Hasta dónde llegan los **niveles de libertad**?
 - ¿Cómo se establece y equilibra el **poder** en los distintos organismos de gobierno?
 - ¿Cuáles son los espacios de **governabilidad**?
 - ¿Cuáles son los **liderazgos formales e informales**?
 - ¿Cómo se **asignan, distribuyen y delegan las responsabilidades**?

- ◆ **PROCESOS Y ESTRATEGIAS** (las vías y acciones que llevan a cumplir los objetivos. Las políticas y los medios para alcanzar los fines)
 - ¿Cómo se **organiza** y se **distribuye el trabajo** en cada una de las áreas?
 - ¿Cómo se encara el **trabajo en equipo**?
 - ¿Cuáles son los **mecanismos de coordinación y de participación**?
 - ¿Cómo se **valora la producción** y donde se asientan y aplican los resultados?
 - ¿Se **motiva e incentiva la capacidad de innovar**, de emprender **acciones anticipatorias**, las **actitudes proactivas** y de **generación de cambio**?
 - ¿Se otorgan **oportunidades de capacitación y perfeccionamiento**?
 - ¿Se tratan de **superar las limitaciones**?
 - ¿Se **potencian las fortalezas** y se tratan de ayudar a **vencer las debilidades**?
 - ¿Se trata de tomar las **oportunidades** y de neutralizar las **amenazas**?

- ◆ **RECURSOS** (la naturaleza de los recursos humanos, económicos y materiales)
 - ¿Cómo se aborda la **asignación interna y externa de los recursos**?
 - ¿Qué otros **mecanismos de obtención de financiamiento** tiene la universidad? Fundaciones. Proyectos competitivos?.
 - ¿Cómo se encaran las **regulaciones del estado** directas o indirectas?
 - ¿Cómo se distribuyen los **recursos**?
 - ¿Cuáles **planes de distribución de recursos** materiales, aulas, espacios, equipamiento existen?

- ◆ **CLIMA Y CULTURA INSTITUCIONAL** (el tejido sociorelacional y el conjunto de valores, creencias y principios que guían a una organización)

- ¿Cómo se abordan y entretienen las **tensiones, los conflictos, las concertaciones, las negociaciones y el consenso**?
 - ¿Cómo se abordan y entretienen **las relaciones** de cooperación, de coordinación, de articulación, de apoyos, de participación, etc.?
 - ¿Cuáles son los **intereses, valores, actitudes, expectativas, creencias**, etc.?
- ◆ **TRAMA DE RELACIONES Y COMUNICACIONES** (los procesos interactivos de relación específicas en función de las situaciones, concepciones y valores (comunicación, participación, conflicto))
- ¿Están establecidos buenos **sistemas de comunicación** interna, externa, formal e informal y **de relaciones** internas y externas, horizontales y verticales?
 - ¿Cuáles son los diferentes **tipos de comunicación** existentes entre los distintos actores?
 - ¿Cuál es la **relación con los gobiernos**: nacional, provincial y municipal y con las demás instituciones?
 - ¿Se atienden las **demandas externas** considerando las exigencias de un contexto en continuo cambio?
 - ¿Cuáles son los **mecanismos de coordinación y de participación**?
- ◆ **SISTEMAS DE EVALUACION** (las vías para comprobar eficiencia, eficacia, pertinencia y relevancia de la acción universitaria)
- ¿Cuáles son los **sistemas y mecanismos de evaluación interna y externa**?
 - ¿Cuál es la **infraestructura de evaluación existente**?
 - ¿Quiénes y cómo se emplea y analiza la **información**?
 - ¿Cuáles son los **espacios de autorreflexión, discusión y desarrollo de la conciencia crítica** sobre la institución?
 - ¿Cómo y en que medida se vincula la **evaluación con la planificación estratégica**?
- ◆ **RESULTADOS, EFECTOS E IMPACTOS** (inmediatos y mediatos)
- ¿Cuáles son los principales **resultados** que logra la universidad? ¿Alumnos?, ¿Docencia? ¿Investigación?. ¿Extensión?
 - ¿Cuáles son los **efectos inmediatos** del proyecto universitario?
 - ¿Qué **impactos mediatos** tiene la universidad para el medio?

Estos son los principales aspectos a trabajar utilizando alguna de las distintas técnicas y estrategias de base cuantitativa y de base cualitativa, ya mencionadas.

Al realizar el análisis de los diferentes componentes, hay que tener presente los criterios de eficacia, eficiencia, efectividad o pertinencia y relevancia que orientan en esta propuesta los procesos de evaluación de la gestión.

ARTICULACION CON LOS OTROS ASPECTOS DE GESTION

La metodología de abordaje a la gestión propuesta incluye todas las funciones de la universidad y puede ser aplicable a todas y cada uno de los aspectos de gestión. Por lo general la gestión central de una universidad tiene en su organización unidades de investigación y de extensión a diferentes niveles organizacionales. De igual manera estos aspectos y funciones están fuertemente ligados a la docencia. Por lo tanto al estudiar y analizar la gestión institucional también se realiza el análisis de esas otras funciones ya que no se puede aislar a la gestión de las demás funciones que son claves para el funcionamiento integrado de la universidad.

Este tipo de trabajo también podría aplicarse a las gestión de las unidades académicas y articular sus resultados con aquellos logrados al interior de la gestión central. En tal sentido se cubrirían los aspectos de docencia, formación, actualización, planes de estudio, curriculum, etc. de las otras facultades y departamentos.

La articulación de todas las funciones se origina en la misma necesidad de vinculación, ya que un estudio de estas características no puede ser parcializado, sino que por el contrario debe procurar la integración de todos y cada uno de los aspectos que inciden y eventualmente podrían incidir en la gestión de la universidad.

LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

Los actores institucionales de la Universidad Nacional de Salta demostraron desde el principio de los años 90, preocupaciones por los temas de evaluación de calidad y de autoevaluación institucional. Podemos encontrar entre uno de sus primeros antecedentes la reunión que en el año 1991 organiza la Universidad Nacional de Salta para discutir el tema en el “Primer Encuentro Interuniversitario sobre Evaluación de Calidad”. En este evento se debatieron los aspectos ideológicos y políticos que subyacen en la evaluación de calidad, la importancia de este tipo de procesos, los efectos o impactos que los mismos podían tener en las instituciones y los diversos enfoques teóricos o metodológicos que se podían abordar.

Las primeras acciones concretas en lo que respecta a las aplicaciones teóricas y metodológicas de la evaluación institucional en la UNSA se remontan a 1996 cuando a raíz de un compromiso asumido con la Red Columbus se inicia una experiencia piloto de autoevaluación en una carrera (UNSA: 1996, 1997).

Como consecuencia de esta experiencia se diseñaron las bases teóricas de lo que sería un proceso destinado al ámbito mayor de la universidad y se desarrolló la metodología correspondiente.

Una vez que el Consejo Superior aprobó el inicio del proceso de autoevaluación, en agosto de 1998, se firmó el Acuerdo General para el proceso de Evaluación Institucional con CONEAU, aceptándose la metodología desarrollada por la UNSA.

Por tales motivos a partir de ese año se da comienzo al proceso de autoevaluación en varias de las carreras de todas las facultades, y unos meses más tarde, en forma paralela, se lo desarrolla en los organismos de gestión.

Con respecto a las facultades, participaron del proceso en forma voluntaria las siguientes carreras: Prof. en Biología, Lic. en Biología y Agronomía (Facultad de Ciencias Naturales); Ing. Industrial, Ing. Civil, Ing. Química y Facultad de Ingeniería (Facultad de Ingeniería); Lic. en Física y Prof. en Química (Facultad de Ciencias Exactas); Enfermería y Nutrición (Facultad de Ciencias de la Salud); Historia (Facultad de Humanidades); Lic. en Administración de Empresas (Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales); Computador Universitario y Enfermería (sede Regional Orán); Letras y Técnico en Perforación (Sede Regional Tartagal). En lo referente a los organismos de gestión participaron todas las Secretarías: Administrativa, Académica, de Extensión

Universitaria, de Bienestar Universitario, de Cooperación Técnica, del Consejo Superior, Consejo de Investigación y Coordinación de Asuntos Internacionales.

Desarrollo del proceso

Una de las primeras preocupaciones fue conseguir el apoyo más amplio y la mayor participación de los actores institucionales hacia el proceso. Por tales motivos se pusieron en marcha los primeros talleres de sensibilización a nivel central y por parte de las diversas unidades a fin de despertar interés por desarrollar el proceso en el ámbito de la universidad. Podríamos decir que hubo al comienzo desigual respuesta en cada una de las unidades, tanto con respecto a la incorporación a los grupos de autoevaluación como al compromiso desarrollado hacia el proceso. Situación originada por un lado, por la desconfianza que conllevan los procesos evaluatorios derivada fundamentalmente de la idea de control y de adopción de medidas punitivas y por otro por el escaso tiempo disponible para dedicarlo a este tipo de tareas.

Sin embargo, debido al interés despertado por el tema en los grupos convocados, se pudieron designar las Comisiones y subcomisiones que iban a participar en la autoevaluación, cuidando que estas no fueron cerradas y que permitieran el ingreso de nuevos actores al mismo. En algunos casos ello fue así, ya que a medida que se producían trabajos e informes, eran más, los interesados en participar de las discusiones y en las tareas que los involucraban indirectamente.

Las comisiones tuvieron a su cargo, en términos generales, la coordinación, organización, planificación, diseño y orientación del proceso. Las mismas fueron:

A NIVEL CENTRAL

. COMISION CENTRAL TECNICA ASESORA COORDINADORA DE LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL EN LA UNSA constituida por tres representantes que trabajaron desde 1996 en la experiencia piloto de la universidad. El trabajo principal se desarrolló en términos de planificación y diseño técnico, asesoramiento, orientación y coordinación de los procesos de autoevaluación de las carreras y análisis, interpretación y evaluación de la autoevaluación de las carreras y de gestión, y, seguimiento y síntesis general de todo el proceso.

. COMISION DE ENLACE: Constituida por dos representantes de cada una de las seis facultades más los miembros de la comisión Técnica-Asesora-Coordinadora, cuya finalidad fue la de lograr participaciones y consensos, intercambiar opiniones, acordar y transferir las pautas de trabajo a desarrollar en las respectivas unidades.

. SUBCOMISION TECNICA DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL, a cargo del análisis de los procesos de autoevaluación desarrollados en la universidad.

A NIVEL UNIDAD:

. COMISIONES DE AUTOEVALUACION EN CADA UNA DE LAS UNIDADES ACADEMICAS Y DE GESTION EN PROCESO DE EVALUACIÓN encargadas fundamentalmente de llevar a cabo el proceso en sus respectivas unidades.

. SUBCOMISIONES DE AUTOEVALUACION EN CADA UNA DE LAS UNIDADES ACADEMICAS Y DE GESTION EN PROCESO DE EVALUACIÓN a cargo de algún aspecto de la autoevaluación señalado por la comisión especificada anteriormente.

En algunas experiencias se designaron:

. COMISIONES INTERNAS DE ACADEMICOS (a cargo de la primera evaluación “externa” al trabajo realizado por los grupos de autoevaluación)

Como se manifestó anteriormente estas comisiones estuvieron siempre abiertas a nuevas incorporaciones. Es así que las mismas en total, llegaron a integrar más de 200 personas, las cuales se distribuyeron las tareas de forma tal que se pudo cumplir con los propósitos y los tiempos planificados.

Una de las primeras estrategias de trabajo adoptadas fue establecer por un lado, el posicionamiento teórico desde el cual se situaba el proceso y por otro, explicitar el objeto de la evaluación, la finalidad de la misma y los objetivos y criterios que iban a guiar todo el proceso.

Con respecto al marco teórico del proceso, se situó al mismo en un enfoque de evaluación de calidad mixto. Es decir un proceso de autoevaluación desarrollado por los propios protagonistas en forma voluntaria, con instancias de evaluación externa (CONEAU). Para culminar con la incorporación de los análisis FODA, líneas de mejora y recomendaciones externas en un proceso de planificación estratégica de universidad y de unidades autoevaluadas. La intención fue la de producir información que posibilitara el conocimiento, el análisis, la interpretación de acciones y situaciones en un marco de mejoramiento estratégico de la institución.

Los objetivos se formularon con el propósito de lograr dos tipos de resultados, por un lado lo que se quería conseguir de las unidades académicas y de gestión en proceso de autoevaluación y por otro, los resultados esperados inherentes al propio proceso de evaluación desarrollado:

Con respecto a las unidades académicas y de gestión en proceso de autoevaluación:

. Lograr el mejoramiento institucional a partir del conocimiento e interpretación de la situación actual de la universidad.

. Detectar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (FODA) en el ámbito de la Universidad Nacional de Salta

. Diseñar, gestionar e implementar un plan de acción derivado de los procesos de autoevaluación

Con respecto al proceso de autoevaluación

. Fortalecer los procesos de autoevaluación en el ámbito de la Universidad Nacional de Salta

. Consolidar una cultura de mirarse a sí mismos, reflexionar interactivamente y autovalorarse como una vía para el mejoramiento institucional.

Estos grupos de trabajo establecieron también los criterios que guiaron el proceso y que subyacen en el análisis e interpretación e informes realizados. Los mismos fueron:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| . Calidad | en los procesos académicos
en la formación de los egresados
en la investigación
en los planes de estudio |
| . Eficiencia
y
. Eficacia | en el cumplimiento de objetivos y políticas
en la prestación de los servicios
en la gestión
en la utilización de los recursos
en el rendimiento académico
en el desarrollo de la investigación |
| . Pertinencia
y
Efectividad | en las respuestas a la sociedad
en la adecuación de los procesos a las necesidades del medio y de la región
en la extensión
en la coherencia entre misión, objetivos y desarrollo
en las respuestas hacia adentro |

En esta instancia se desarrollaron los segundos Talleres de Sensibilización y se acordaron los objetivos, criterios, unidades de análisis y componentes y se discutieron datos estadísticos motivadores de la discusión, de la participación y del compromiso, que hacían referencia a la realidad institucional con respecto a alumnos, docencia, infraestructura, entre otros. Esta estrategia fue realmente

disparadora del involucramiento puesto que en muy pocas ocasiones los docentes se reúnen a reflexionar sobre su propia institución y los motivos por los cuales se quiere realmente desarrollar este tipo de procesos.

Asimismo en estos talleres, luego de importantes discusiones se establecieron los componentes, variables e indicadores de análisis para la búsqueda posterior de la información.

Una vez conseguido lo anterior se encaró la búsqueda de la información cuantitativa y cualitativa existente en la universidad y se establecieron los caminos y estrategias necesarias para acceder en un plazo determinado a aquella faltante a través de distintos instrumentos de recolección de información. Esta etapa estuvo siempre complementada con talleres de discusión y de puesta en común.

En el caso de la autoevaluación de las carreras se trabajó para los datos cuantitativos, recopilando información disponible en cada uno de los organismos de las facultades y con la producida por el Departamento de Estadística y el Centro de Cómputos. Para el caso de la gestión se trabajó con información cuantitativa producida por las propias unidades en un trabajo de sistematización que para ciertos informes no se los realizaba usualmente.

Para el relevamiento de la información cualitativa en los dos tipos de procesos se aplicaron algunos instrumentos tales como encuestas con preguntas abiertas, entrevistas, talleres de discusión, reuniones de discusión, consulta y puesta en común, análisis de documentos, etc..

Todas las comisiones trabajaron en la aplicación de los instrumentos y en su análisis e interpretación. Los destinatarios de los instrumentos de relevamiento fueron docentes, investigadores, administrativos, alumnos, egresados, empleadores de acuerdo a la especificidad de las carreras. Para la autoevaluación de la gestión se aplicó a los directores y jefes de área, a los administrativos y a los beneficiarios y/o destinatarios del accionar de la unidad.

Una vez sistematizada la información disponible en la institución y relevada la faltante se pasó al complejo y dificultoso momento de los análisis e interpretaciones, ya que los datos obtenidos eran sumamente densos y los acuerdos fueron difíciles de lograr.

Para la etapa de análisis e interpretación las unidades de trabajo adoptadas correspondientes a la globalidad de la carrera o unidad evaluada, fueron las siguientes, todas ellas desagregadas en los indicadores pertinentes: Docentes, Alumnos, Egresados, Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje, Investigación, Gestión, Presupuesto, Extensión, Servicios, Bienestar Estudiantil. Biblioteca, Informática e Infraestructura. Mientras que para la gestión se utilizaron otras dimensiones o componentes. En tal sentido se trabajó en cada una de las unidades de gestión dependientes de rectorado y sus subunidades los siguientes aspectos: Objetivos, Normativa, Estructura, Personal; Funciones; Recursos,

Acciones, Usuarios o Beneficiarios, Infraestructura, fortalezas, Debilidades, Oportunidades, Amenazas y Líneas de Mejora.

Concluidos los análisis, las triangulaciones, los cruzamientos y las interpretaciones de las informaciones de tipo cuantitativo y cualitativo, se elaboraron los primeros informes integradores parciales (autoinformes), se establecieron las fortalezas y debilidades institucionales y las oportunidades y amenazas para la universidad (FODA). Al mismo tiempo se trazaron las líneas de mejora que permitirían atacar las debilidades o factores negativos y potenciar las fortalezas.

Producido lo anterior se desarrollaron los terceros Talleres de consulta y de análisis y discusión, a fin de consensuar los FODA y las líneas de mejora. Igualmente en estos talleres se discutieron las programaciones para las futuras visitas externas de los evaluadores. Este fue el tipo de Taller más complejo de llevar adelante puesto que al igual que lo que sucedió en los grupos encargados de las interpretaciones, la tarea fue muy lenta y el lograr los acuerdos necesarios se tornó sumamente dificultoso y complicado.

A partir de los acuerdos logrados y de todo el trabajo anteriormente detallado, se prepararon los informes de autoevaluación de las carreras, de los organismos de gestión y el integral de universidad, que no solamente explicitaron las fortalezas y las debilidades de la universidad sino también señalaron las líneas de mejora que debería encarar la UNSA en un futuro planeamiento estratégico.

Este plan estratégico se elaborará una vez que se haya realizado la visita de los pares evaluadores y que la comunidad universitaria haya aceptado las sugerencias y recomendaciones de los mismos.

El informe de autoevaluación integral de la UNSA incorpora, a fin de darle globalidad al proceso de evaluación de la institución, el análisis e interpretación, de los informes de autoevaluación de los organismos de gestión central de la universidad, el análisis e interpretación de las carreras y el análisis e interpretación de los indicadores estadísticos más importantes de la globalidad de la universidad, de las unidades académicas y de las carreras.

Asimismo se incluyen otras informaciones como las referidas al Estatuto de la Universidad, al Estudio de Factibilidad de la UNSa, a la Imagen de la Universidad Nacional de Salta, a los informes que realizó la Unidad de Auditoría Interna (UIA) y a los de la SIGEN (Sindicatura General de la Nación), todo lo cual enriqueció el análisis interpretativo y valorativo.

En el informe de autoevaluación se incorporan también los análisis que sobre el proceso metodológico efectuado en las carreras autoevaluadas y en los organismos de gestión, realizaron los integrantes de la Sub-Comisión Técnica Asesora Coordinadora. Es así que cada uno de los informes de autoevaluación fue analizado por dos integrantes, las cuales expresaron su opinión crítica sobre la

coherencia entre: Objetivos e interpretación de la información cuanti-cualitativa; Interpretación de la información cuanti-cualitativa y FODA; FODA y Líneas de Mejora (con respecto a las carreras). En lo referente a la gestión se analizó la coherencia entre: Objetivos, normativas, funciones y acciones; Interpretación de la información cuanti-cualitativa y FODA; FODA y Líneas de Mejora. Este proceso fue nuevamente realizado por la Comisión Central que desarrolló el mismo tipo de trabajo.

De tal manera que se ha pretendido con esta estrategia, realizar los primeros avances de una metaevaluación, tendiente a lograr una autocrítica de la metodología utilizada, de los procesos desarrollados, y de las fortalezas y debilidades del mismo, con el objeto de reconstruir lo realizado en vías del desarrollo de autoevaluaciones más pertinentes que conduzcan a la mejora del proceso de autoevaluación en la UNSa.

Luego que se realice la evaluación externa, que los pares presenten su informe y que este sea acordado por el Rector, recién se elaborará el Informe Final que incluirán, posiblemente, las recomendaciones y sugerencias realizados por los evaluadores externos y el Plan de Mejoras derivado del proceso de autoevaluación.

Fortalezas y debilidades del proceso

Efectuando un análisis de lo realizado se puede decir que han sido mucho menores las dificultades del proceso de autoevaluación que los logros especialmente si se tienen en cuenta los resultados, consecuencias, efectos e impacto del mismo en la universidad.

Tal es así que entre los aspectos que favorecieron la implementación de la autoevaluación en la universidad, se puede destacar el hecho de la intervención en el proceso de los propios protagonistas y que la decisión de participación fue tomada en forma voluntaria. En ningún momento se forzó la participación de personas o unidades, solo existió en el ambiente el sentimiento que era una tarea que debía ser realizada, dentro de un contexto enmarcado en las reglamentaciones vigentes y que era mucho mejor si era desarrollado por los propios actores institucionales.

Obviamente que la idea de no involucramiento fue cambiando a medida que se avanzaba en la búsqueda de información y en el análisis de la misma, se socializaban las dificultades y se trataba de encontrar en conjunto las medidas correctoras, ya que se comenzó a mirar la autoevaluación como una estrategia que le servía fundamentalmente a la propia institución.

Consecuentemente con lo que se ha manifestado anteriormente, los talleres de sensibilización, de consulta y de análisis y discusión y los diferentes niveles de opinión han sido de gran ayuda para mantener vigente la participación y el compromiso de los diferentes actores y para lograr nuevas incorporaciones. Se

evitaba con esto que se visualizara al proceso de autoevaluación como el ejercicio científico – técnico de un grupo dedicado a la empresa de evaluar, sino que se lo percibiera como el trabajo de todos los que estaban empeñados en reflexionar sobre sí mismos y buscar estrategias alternativas para la mejora.

Otra fortaleza del proceso fue el contar por un lado, con el apoyo del liderazgo institucional y por otro, haber definido claramente los roles de las diferentes comisiones y la conducción del proceso, lo cual evitó las tensiones que pueden surgir cuando no se explicitan los pasos a seguir, los tiempos y las funciones de cada uno de los participantes. La preocupación porque fuera un proceso participativo no inhibió el que se delimitaran claramente las etapas, se fijaran los tiempos y las principales acciones. De otro manera el proceso de por sí lento y algo disperso, se hubiera tornado inmanejable.

Uno de los principales efectos surgidos de la autoevaluación es el hecho de haber vinculado a los representantes de distintas unidades en un trabajo articulado de búsqueda de un mayor conocimiento y de un dimensionamiento compartido de las situaciones, del logro de una visión en conjunto de las problemáticas y por tanto, de una búsqueda interactiva y comprometida de las soluciones y de propuestas de mejoras.

De igual manera y en pos del logro de una cultura de la evaluación, se fue desarrollando un clima de mayor confianza al proceso, se fueron estableciendo equipos estables y con el conocimiento necesario sobre el tema, se ha logrado una metodología propia y acorde al contexto, a los objetivos y a los criterios de la universidad y se está en camino de desarrollar un plan estratégico surgido del propio proceso y que sin duda contará con mayores apoyos que uno realizado por un grupo central de planificación.

Entre las dificultades se puede señalar la baja motivación y participación, la poca disponibilidad de tiempo de los participantes (que impidió al principio contar con una organización de base) y la carga de trabajo poco equivalente o equitativa. Es decir parecería que los actores que comprometen su participación son también aquellos que están asimismo desempeñando otra serie de actividades y que por lo tanto no disponen de demasiado tiempo para dedicarlo a las tareas inherentes a los procesos de autoevaluación.

Tiene gran importancia entre las dificultades encontradas, la no existencia de los sistemas de información interconectados. El trabajo desarrollado puso de manifiesto la necesidad de contar con un sistema de información estadística para la autoevaluación, que implique que las unidades de estadística y cómputos lo produzcan en forma paralela al que elaboran para las series nacionales. Igualmente sería deseable que toda la información que se maneja para la autoevaluación se conecte entre unidades académicas, de forma tal que todas las unidades logren la misma fuente y solidez de datos para sus diferentes procesos.

No se puede dejar de señalar por último, el tema de los recursos financieros que no se limitan al sólo hecho de la necesidad de disponer de un presupuesto específico para desarrollar el proceso, que es decisivo, sino también a contar con los medios necesarios para poder implementar el plan de mejora surgidas del proceso de autoevaluación.

BIBLIOGRAFIA

- ALBORNOZ M. (1996): "La Educación Superior en América Latina". BID. UDUAL.
- ALVAREZ MENDEZ J. (1997): "La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción". Universidad Complutense. Mimeo. Madrid.
- ANGULO RASCO J. (1998): "La autoevaluación institucional como proceso de formación del profesorado". Avaliação. Vol. 3. Nº 2. UNICAMP. Campinas.
- APOCADA Y GRAO (1996): "Autoevaluación, planificación estratégica y calidad total en la evaluación y mejora de la Educación Superior" en Documentos Didácticos. Nº 157. IUCE. Salamanca.
- ARDOINO J. Y BERGER G. (1996): "De una evaluación en migajas a una evaluación en actos". Laigle, Matriz, Andsha. Mimeo.
- BALL S. (1994): "Crítica, compromiso y esperanza". Cuadernos de Pedagogía. España.
- BARBIER J. (1993): "La evaluación en los procesos de formación". Paidós. Barcelona.
- BID – UNION DE UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA (1996): "La educación superior en América Latina. Testimonios de un seminario de rectores". BID
- BROVETTO J. (1994): "Formar para lo desconocido". Universidad de la República Oriental del Uruguay. Montevideo.
- CASANOVA M. (1995): "Manual de evaluación educativa". La Muralla. Madrid.
- CAZALIS P. (1999): "IGLU: una fuente de experiencias en gestión". IGLU. Nº 14. Quebec
- CLARK B. (1998): "Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation". IAU PRESS. Surrey.
- CINDA(1994): "Manual. Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Pautas y procedimientos". CINDA. Santiago de Chile.
- CONEAU (1997): "Lineamientos para la evaluación institucional". Buenos Aires.

- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACION SUPERIOR (1998): “Proyecto de declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”. UNESCO. Paris.
- CORONEL LLAMAS J. (1999): “Evaluación de programas, centros y profesores”. Síntesis. Madrid.
- DAMELIO R. (1997): “Los fundamentos del benchmarking”. Panorama. México.
- DE LA TORRE S. Y OTROS (1998): “Cómo innovar en los centros educativos”. Escuela Española. Madrid.
- DIAS SOBRIHNO J. (1998): “Evaluación Institucional de la Educación Superior: fuentes externas y fuentes internas”. Mimeo. CONEAU. Buenos Aires.
- DOMINGUEZ FERNADEZ G. (1999): “Evaluación de programas, centros y profesores”. Síntesis. Madrid.
- ESCOTET M.A. (1996): “Universidad y Devenir”. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- GAIRIN J. Y OTROS (1996): “Manual de organización de instituciones educativas”. Escuela Española. Madrid.
- GAIRIN J. en Jimenez Jimenez Comp. (1999):. Evaluación de programas, centros y profesores. Síntesis. Madrid.
- GARCIA DE FANELLI (1998): “Gestión de las universidades públicas. La experiencia internacional”. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires.
- GARCIA GUADILLA C. (1996): “Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina”. Nueva sociedad. Caracas.
- GARCIA GUADILLA C. (1998): “La educación superior en Venezuela: una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del conocimiento”. CENDES. Caracas.
- GINES MORA J. (1998): “La evaluación institucional de la universidad”. Revista de Educación Nº 315. Barcelona.
- GOODSTEIN L. Y otros (1998): “Planificación estratégica aplicada”. McGraw-Hill. Bogotá.
- HERNANDEZ M. Y OTROS (1996): “Características de calidad: hacia una universidad autorregulada”, Universidad de Antioquía. Colombia.

- HERMIDA Y OTROS (1992): "Administración y Estrategia". Macchi. Buenos Aires.
- HOUSE E. (1994) "Evaluación, Ética y Poder". Morata. Madrid.
- JIMENEZ JIMENEZ B. (1999): "Evaluación de centros, programas y profesores". Síntesis. Madrid.
- KELLS H. R. (1993): "Autorregulación". Consejo Superior de Educación. Santiago de Chile.
- KELLS H. R.(1998): "Sistemas Nacionales de evaluación en América Latina". Pensamiento Universitario. Año 6 N° 7. Buenos Aires.
- KROTSCH P. (1997): "El peso de la tradición y las recientes tendencias de Privatización en la Universidad Argentina: Hacia una Relación Público – Privado". Avaliação. Vol. 2. N° 4. Campinas.
- LAFOURCADE P. (1992): "La autoevaluación institucional en la universidad". Fundación U. Nac. De San Juan. San Juan.
- McCORMICK R. Y JAMES M. (1996): "Evaluación del currículum en los centros escolares". Morata. Madrid.
- McDANIEL O. C. (1997): "Government Policies on Higher Education" . VUGA Uitgeverij B.V.
- MARTINEZ GUARINO (1996): "Estrategia de Gestión y Microplaneamiento". Humanitas. Buenos Aires.
- MIGNONE E. F. (1995): Educación en los 90: el desafío de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y la equidad. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.
- MIGUEL DIAZ (1996): "La evaluación de las instituciones universitarias" en Documentos Didácticos. N° 157. IUCE. Salamanca.
- MIGUEL DIAZ M. DE (1997): "La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico". Revista de Investigación Educativa. Vol. 15. N° 2. España.
- MINTZBERG H. (1996): "Diseño de organizaciones eficientes". Ateneo. Buenos Aires.

- MOLLIS M. (1998): "El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía". Avaliação. Vol. 3. Nº 1. Campinas.
- MORGAN G. (1990): "Imágenes de la organización". Rama. Barcelona.
- MORA J. (1991): "Calidad y rendimiento en las Instituciones Universitarias". Consejo de Universidades. Madrid.
- MOSHER F. Y CIMMINO S. (1961): "Ciencia de la Administración". Rialp. Madrid.
- MUÑOZ IZQUIERDO C. (1996): "Hacia la evaluación integral de la educación superior". Mexico.
- NAVARRO A. M.(1996): "Una experiencia de planificación estratégica". Cuadernos de Humanidades Nº 8. Fac. de Humanidades. UNAS. Salta.
- NAVARRO A. M. Y ELLIOT L. (1997): "¿Es la evaluación de proyectos generadora de decisiones en el Sector Educación?". Cuadernos de Humanidades Nº 9. Fac. de Humanidades. UNSA. Salta.
- NAVARRO A. M.(1999): "la autoevaluación o la Evaluación Institucional". Revista de Ciencias de la Educación del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Rovira y Virgili. En prensa. Tarragona.
- NEVO D. (1998): "La evaluación mediante el dialogo: una contribución posible al perfeccionamiento de la escuela". Perspectivas. UNESCO.
- PEREZ GOMEZ A. (1998): "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Morata. Madrid.
- PEREZ JUSTE R. Y MARTINEZ ARAGON L. (1992): "Evaluación de centros calidad educativa". Cincel. Madrid.
- POLO VERANO P. (1997) "Construyendo criterios e indicadores de calidad para la educación superior en América Central". CSUCA. San José de Costa Rica.
- RODRIGUEZ ESPINAR S. (1997)en APOCADA Y LOBATO: Calidad en la universidad: orientación y evaluación. Laertes. Barcelona.
- RODRIGUEZ ESPINAR S. (1998): "El proceso de evaluación institucional". Revista de Educación Nº 315. Barcelona..

- SANCHO GIL J. (1990): "De la evaluación a las evaluaciones". Cuadernos de Pedagogía N° 185.
- SANDER BENNO (1996): "Gestión Educativa en América Latina". Troquel. Buenos Aires.
- SANDER BENNO (1990): "Educación, administración y calidad de vida". Santillana. Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA M. (1993) "Los tres vértices del triángulo: evaluación de centros, perfeccionamiento profesional y mejora de la práctica". Aula N° 20. Málaga.
- SANTOS GUERRA M. (1994): "Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar". Aljibe. Málaga.
- SANTOS GUERRA M. (1995) "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". Aljibe. Málaga.
- SANTOS GUERRA M. (1996) "Evaluación educativa: un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos". Magisterio. Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA M. (1997) "La luz del prisma". Aljibe. Málaga.
- SANYAL B. (1998) en "Tendencias en la Gestión de las Universidades Contemporáneas. Evaluación y perspectivas". Buenos Aires.
- STUFFLEBEAN D. y SHIN KFIELD A. (1993): "Evaluación Sistemática. Guía teórica y Práctica". Paidós. Barcelona.
- TEJEDOR TEJEDOR F. Y BLANCO L. (1997): "La evaluación institucional en el ámbito universitario". Avaliação. Vol. 2. N° 2. UNICAMP. Campinas.
- TYLER L. Y BERNASCONI A.: (1999) Factores de promoción de la calidad en sistemas de evaluación de la educación superior en América Latina. Boston. Harvard Graduate School of Education. Cambridge University. Great Britain.
- TÜNNERMANN BERNHEIM C. (1997): "Aproximación histórica a la nueva universidad y su problemática actual". Siglo XXI impresoras. Bogotá.
- TÜNNERMANN C. (1998): La transformación de la educación superior: retos y perspectivas. Euno. Costa Rica.
- TÜNNERMANN BERNHEIM C. (1999): "Principios básicos que deben guiar el diseño de las políticas en la Educación Superior". IGLU. N° 14. Quebec.

- UNESCO – IIEP (1998): “Tendencias en la Gestión de las Universidades Contemporáneas. Evaluación y perspectivas”. Buenos Aires.
- UNESCO (1998): La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París.
- UNSA: Informe de Autoevaluación. Salta. UNSA. 1996.
- UNSA: Informe de Autoevaluación. Salta. UNSA. 1997.
- UNSA: Informe de Autoevaluación. Salta. UNSA. 1999.
- VAN VUGHT F. y WESTERHEIJDEN D. (1998): “¿Hacia una dimensión europea de la gestión de calidad?. Pensamiento universitario. Año 6 N° 7. Buenos Aires.
- VILLASEÑOR GARCIA G. (1994): “La Universidad Pública Alternativa”. Centro de Estudios Educativos. México.
- YARZABAL L. (1998): “La evaluación como estrategia de cambio de la Educación superior”. Avaliação. Vol. 3. N° 4. UNICAMP. Campinas.
- YARZABAL L. (1999): “Consenso para el cambio”. ISEALC/UNESCO. Caracas.