

## REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

### **La calidad de la evaluación y autoevaluación institucional: enfoques y modelos**

#### **The quality of institutional assessment and self-appraisal: approaches and models**

**Ricardo Figueroa Toala**

Doctor en Derecho, Director de Planificación de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Manabí, Jipijapa. Ecuador. Modalidad Exclusiva. Máster en Gerencia Educativa. [ricardoft\\_82@hotmail.com](mailto:ricardoft_82@hotmail.com)

---

### **RESUMEN**

La educación universitaria enfrenta grandes desafíos como el de gestionar el cambio que se ajuste a las demandas de la sociedad contemporánea. Una de las formas para sensibilizar al mundo académico y facilitar la innovación es la evaluación y la autoevaluación. En este trabajo se realizó un análisis tendencial de los diversos enfoques y modelos del proceso de evaluación y autoevaluación institucional; así como de las propensiones actuales del proceso autoevaluativo de las instituciones de la educación superior a través del concepto de calidad.

**Palabras clave:** evaluación educacional, educación superior, mejoramiento de la calidad.

---

## ABSTRACT

One of the biggest challenges that University education faces nowadays, is to manage the corresponding changes that our contemporary society demands. A way to sensitize the academic world and to make innovation easier is through assessment and self-appraisal. This research work carried out a tendentious analysis of the different approaches and models of the institutional assessment and self-appraisal processes; as well as, of the current tendencies of the institutional self-appraisal process in higher education, by analyzing the concept of quality.

**Keywords:** educational measurement, education higher, quality improvement.

---

## INTRODUCCIÓN

Los enormes cambios que se producen en el panorama cultural, social y científico de las sociedades modernas, originan incertidumbre, pero lejos de pensar que se puede entrar en una etapa de mayor tranquilidad y asentamiento de tales cambios, se presumen nuevas y cada vez son más drásticas las transformaciones para las próximas décadas. La sociedad está cambiando y el mundo actual se caracteriza por la aceleración de esos cambios, por una intensa compresión del tiempo y el espacio, por la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica.<sup>1-5</sup> Pero lo que caracteriza con mayor fuerza la situación actual, a diferencia de otras, es la multiplicidad y variedad de cambios que simultáneamente se pretenden introducir en las instituciones educativas como son las universidades.<sup>6</sup>

Los estudios realizados después de la crisis de los modelos tecnológicos de innovación educativa, si bien difieren en algunas ideas, coinciden en señalar el concepto escuela como un lugar estratégico del cambio.<sup>7-11</sup> Por su parte Hopkins<sup>12</sup> ha definido, en el entorno educativo, la “mejora” como un enfoque para el cambio educativo que lleva a planos superiores los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela

para gestionar el cambio. En ese sentido, se hace especialmente importante abordar el entorno escuela como unidad de cambio, mejora, innovación y desarrollo institucional. Para poder pensar en ella se necesita no sólo un concepto de Universidad como objeto de mejora, sino también un concepto claro de lo que se desea expresar, y en particular de mejora escolar.

La mejora es un proceso no lineal, que no se puede entender dentro de un paradigma tecnológico y racional, pero en el que sí se deben diferenciar diferentes fases, entre las que juega un papel esencial la relacionada con el proceso de autoevaluación institucional.

Y es que los procesos de autoevaluación institucional y su contribución a la mejora pueden perderse en una lucha entre la tecnología social de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Así, Lander y Ekholm señalan: “Si la evaluación como gestión llega a convertirse en demasiado dominante, es como si a los profesores se les administrara el 'beso de la muerte' respecto a la idea global de la evaluación como mejora.”<sup>13</sup>

Así, el presente artículo enmarca sus propósitos en la realización de un análisis tendencial de los diversos enfoques y modelos del proceso de evaluación y autoevaluación institucional, así como de las propensiones actuales del proceso autoevaluativo de las instituciones de la educación superior a través de concepto calidad.

## **DESARROLLO**

La autoevaluación institucional, como proceso interno, que promueva la constitución de equipos de mejora en función de los análisis realizados y resultados obtenidos debe convertirse, siempre que se vaya consolidando y promoviendo una cultura al respecto, en un componente esencial de la calidad y desarrollo, al mismo tiempo que debe incrementar su propio aprendizaje.

Ahora bien, ese proceso de aprendizaje organizativo que va a quedar plasmado en estructuras sociales (de vínculos y de poder) y en estructuras de significado (normas, valores, etc.), deben ser observadas como un proceso adaptativo y generativo mediante el

cual los centros educativos mantienen cierta forma estable a través de continuos cambios. El concepto de aprendizaje así entendido y aplicado a los sistemas sociales debe explicar tanto el ascenso como el descendimiento, porque ambos forman parte del mismo proceso. Cuando una institución se cierra a nuevos cambios, porque cree no poder asimilar los existentes, está también desarrollando, aunque de forma negativa, un aprendizaje.

De la misma manera, mucho se ha discutido y se ha escrito sobre la calidad como categoría fundamental para llevar a cabo la evaluación de las instituciones de educación superior en el mundo; sin embargo, el concepto en sí encierra una noción casi indefinible en torno a la uniformidad epistemológica, metodológica y práctica.

En un esfuerzo por conceptualizar los modelos de interpretación de la calidad, autores como González y Ayarza<sup>14</sup> describen la clasificación realizada por Harvey y Green<sup>15</sup> en cinco enfoques principales: calidad como excepción, como actitud para un propósito fijado, como valor agregado y como transformación; aparte de ello definen el modelo del Centro Interuniversitario de Desarrollo, el cual ha sido abordado profusamente en la literatura.<sup>16-23</sup>

Como **excepción**, ello trae consigo una cualidad especial de clase superior, elitista, exclusiva y de máxima excelencia a través de estándares mínimos a alcanzar. Ella supone la inexistencia de defectos o errores en el producto evaluado en concordancia con las propias especificaciones institucionales sin patrones de comparación bajo una cultura de cero defectos.

Como **actitud** para el logro de un propósito, supone que cualquier producto, elaborado en concordancia con el objetivo deseado, representa un patrón de calidad al usuario o cliente que lo exige.

Como **valor agregado**, ello admite que las instituciones de educación superior deben ante el financista, que generalmente es el Estado, rendir cuentas mediante evidencias que representen logros socialmente válidos.

Como **transformación**, está centrada en el principio del cambio cualitativo en el rendimiento universitario, cambio que se manifiesta en la responsabilidad de la institución de provocar mejoras de las actividades cognitivas de los estudiantes dentro de patrones de calidad

educacional, tanto de los programas académicos, como de la institución de educación superior en general.

De todos estos enfoques se han derivado diversas ideas acerca de qué es la calidad de la educación superior, otorgándoles un carácter multidimensional, complejo y en ocasiones inexistente; por lo que se hace necesario destacar sus significados en cinco sentidos diferentes que serán expuestos a continuación.

El primero de ellos está dado en que el concepto calidad se enmarca en un esquema complejo y multidimensional. Su amplitud abarca todos los procesos de lo educativo, de lo social y de lo humano, por lo que lo convierte en un sistema conectado con otros sistemas interdependientes.

En segundo lugar, la calidad es una categoría social e históricamente determinada,<sup>24</sup> cuya concepción obedece a manifestaciones concretas de los distintos modos de formación económica social en el cual se incluye. La calidad responde a las exigencias de los sistemas sociales y el orden que ocupa en el modo de producción de tales sociedades.

Como tercera significación, la calidad es sinónimo de transformación y adaptación a las exigencias nacionales y globalizantes de los sistemas educativos. La revisión constante de tales sistemas conlleva a que los patrones de calidad determinados sean óptimamente alcanzados y sustituidos por otros más adaptados a los fines que se esperan conseguir. Esta idea quizás oriente una apreciación utópica de la calidad, dada que la satisfacción plena de los resultados obtenidos en educación superior serán inalcanzables en un mundo de desigualdades, pues la calidad no tiene límites ideológicos y más bien comprende la adaptación de un mundo material a la preparación educativa de una persona que mantenga los principios de eficiencia y eficacia.

En cuarto lugar, la calidad se integra con el proceso de evaluación y eficiencia social de las instituciones de educación superior. Dicha eficiencia es mediatizada por el Estado como ente regulador de los sistemas escolares en todos sus niveles y modalidades, por lo que la misma se convierte en un elemento político de intervención en el desarrollo institucional. La

evaluación se convierte necesariamente en el proceso de retroalimentación de los criterios de calidad.

Finalmente, el concepto de calidad se concibe en el mundo de lo medible, tanto en lo cualitativo (atributos sociales) y en lo cuantitativo (atributos de eficiencia y cantidad).

Por eso, actualmente se ha hecho necesario preparar a los directivos, docentes, trabajadores y miembros de la comunidad educativa para que interpreten la realidad universitaria en la constante búsqueda de la calidad del conocimiento y desarrollo de competencias sobre planeamiento y administración de instituciones de educación superior.

El conocimiento del contexto social, históricamente determinado de las instituciones universitarias facilita, en términos teóricos, la planificación y el uso de métodos y técnicas necesarias para la ejecución de planes, programas y proyectos que guíen el trabajo institucional, así como el uso de sistemas de información que permitan conocer la expresión de esa realidad social-institucional.

De hecho, la evaluación institucional ofrece una salida viable a esta situación debido a su carácter autorregulador de los sistemas académicos al servicio de los sectores sociales.<sup>25</sup>

Desde esa perspectiva, considerar la autoevaluación como instrumento o vehículo de mejora supone abandonar su función tecnológica<sup>26</sup>, para visualizarla como un instrumento de reflexión y análisis en la práctica, así como de desarrollo profesional e institucional. Ambos, autoevaluación y mejora, son dos momentos de un mismo proceso, lo que significa que deben estar íntimamente relacionados. La autoevaluación, por tanto, debe orientarse a la mejora efectiva de la práctica educativa, lo que supone una actitud, disposición y habilidad para legitimar, en términos de valor, las propuestas de cambio, ajustarlas a las propias situaciones y contextos, y reconstruirlas desde la acción reflexiva y crítica.<sup>27</sup>

De la misma forma, en el ámbito del problema que ocupa, se han generado diversos modelos de evaluación y autoevaluación institucional. En lo específico, House<sup>28</sup> realizó una taxonomía sobre modelos de evaluación educativos, los cuales resume en ocho: el de análisis de sistemas, el de objetivos conductuales, el de toma de decisiones, el de libre metas, el de la crítica del arte, el de la acreditación y certificación, el de evaluación por adversarios y el

modelo transaccional; aunque algunos autores, como Stufflebeam,<sup>29</sup> expresan que, a pesar de la variedad de concepciones sobre la evaluación educativa, no todas se constituyen en auténticos modelos, dada su poca racionalidad sobre la naturaleza misma de la evaluación, y es así como los clasifica en métodos o modelos pseudoevaluativos, cuasievaluativos y los verdaderamente evaluativos.

Los primeros son aquellos que, aun recogiendo rigurosamente la información, no revelan las verdaderas conclusiones, la falsifican o la transmiten de modo selectivo; los segundos son estudios cuyo objeto es resolver un problema concreto mediante una metodología adecuada sin enjuiciar el valor y el mérito de lo analizado; y los terceros, son aquellos que estudian, bajo una visión integral y sin prejuicios, los elementos de un sistema institucional con el fin de mejorarlo.

Algunos de los modelos que se ajustan a esta categoría, según Montenegro<sup>30</sup> son: la planificación evaluativa de Cronbach;<sup>31</sup> la evaluación orientadora hacia el perfeccionamiento de Stufflebeam;<sup>32</sup> el modelo de Stake;<sup>33</sup> el método de Owens y Rogers<sup>34</sup> y TR. Owens,<sup>35</sup> el modelo holístico de Parlett y Hamilton,<sup>36</sup> el de Stake<sup>37, 38</sup> y el modelo de Scriven.<sup>39-40</sup>

Otra taxonomía que, además ha tenido su relevancia en el contexto latinoamericano, es la que considera la existencia del modelo **sistémico, el globalizado, el etnográfico** y el del **Centro Interuniversitario de desarrollo (CINDA)**, el que ha tenido una marcada repercusión en esta área, y ha situado como seguidores muchos de los autores anteriormente citados.

En el caso del **modelo sistémico**, este ha sido representado por varios estudiosos como Stufflebeam,<sup>32</sup> Astin<sup>43-45</sup> y Kuh.<sup>46</sup> Algunos se basan en las fórmulas más convencionales de la teoría de los sistemas, considerando entradas, transferencias y salidas.

Otros, con una perspectiva más economicista utilizan la matriz insumo-proceso-producto. En el modelo sistémico la entrada o insumos están constituidos por las inversiones, tanto de recursos materiales como humanos. En otras palabras: salas, talleres, bibliotecas y laboratorios con todos sus implementos; además de estudiantes, profesores y personal no académico.

El proceso está compuesto justamente por todas las interacciones que tienen lugar en la institución y permiten que ésta pueda cumplir los compromisos adquiridos con la sociedad en cuanto a conocimiento creado, profesionales formados y servicios entregados a la comunidad. Esto incluye todos los procedimientos de administración universitaria y gestión financiera de la organización. La salida o producto corresponde a los logros organizacionales en docencia, investigación y extensión; y son aspectos del resultado, la cantidad de graduados por cohorte, los proyectos de investigación realizados, las publicaciones de los mismos, el número de académicos capacitados en un período de tiempo determinado.

En síntesis, el modelo sistémico presenta, para estos propósitos, una gran ventaja, ya que ayuda a agrupar de manera ordenada los componentes institucionales y facilita la comprensión de la relación que existe entre los mismos.

El **modelo globalizado**, cuyo representante es el ya citado Stake,<sup>47-53</sup> comprende los aspectos siguientes:

- La descripción institucional y de los componentes o personas involucradas en la evaluación.
- La evaluación del esfuerzo, entendida como la relación entre la energía desplegada y los resultados obtenidos; de la efectividad, concebida como la relación entre los resultados y los objetivos inicialmente planteados; de la eficiencia, concebida como la optimización de los costos y plazos para obtener similares resultados; de los procesos, que consiste en desentrañar las fuerzas impelentes, oponentes y retardantes y del conjunto de otros factores que interactúan afectando los resultados obtenidos; de la relevancia, vista en función de los criterios y parámetros que se hayan discriminado en función de la definición de calidad adoptada.

El tercer modelo, el **etnográfico**, se define como el proceso de proveer una descripción científica de los sistemas educacionales, procesos y fenómenos dentro de sus contextos específicos.<sup>54</sup> Este tipo de estudios se conduce en el ambiente natural: sala de clase, escuela o universidad. El investigador observa lo que está ocurriendo de manera natural; no hay manipulación de variables, simulación o imposición externa de estructuras.



Por otra parte, muy relacionada con el concepto de estudio etnográfico, está la característica de contextualización; lo cual requiere que toda la información sea interpretada solamente en el contexto de la situación o medio en que fue recopilada. De ahí que los evaluadores no se preocupen de generalizar. Para ellos una descripción fidedigna y detallada de la situación bajo estudio es lo más importante.

Sin duda, la generalización de los resultados depende de la correspondencia entre el contexto estudiado y otras situaciones. En cuanto a la confiabilidad de los resultados obtenidos, Goetz y Compton<sup>55</sup> distinguen entre dos tipos de confiabilidad: La externa, que corresponde a la medida en que otro evaluador independiente, trabajando en igual o similar contexto obtendría resultados consistentes; y la interna, que depende de la medida en que dos o más evaluadores estén de acuerdo con lo que encontraron u observaron y en la forma de interpretarlo. Para ello, es válido utilizar dos o más técnicas o fuentes de recolección de datos triangulando información y verificando si existe o no corroboración de la misma.<sup>56</sup>

Uno de los modelos utilizados para los estudios etnográficos es el de Spradley,<sup>57</sup> que si bien está destinado a la observación etnográfica de escenas culturales puede ser utilizado en forma general para fines evaluativos. Para ello es necesario asociar un acto educativo a una escena cultural en un determinado momento social. Este modelo utiliza nueve componentes para describir y analizar una escena cultural. Los actores involucrados; los espacios o lugares donde ocurren los fenómenos sociales; las actividades o acciones acaecidas; los eventos o procesos; los tiempos o plazos; los objetivos que aparecen; los sentimientos que se detectan; las metas que se establecen y los distintos papeles que juegan los actores en diferentes circunstancias.

Para el análisis de las escenas culturales existen diferentes opciones. Una de las que resulta útil según este modelo, es la de las relaciones semánticas que, a su vez, incluye también nueve categorías: inclusión, parcialidad, causa-efecto, racionalidad, localización, función, medios afines, secuencia y atribuciones.

El modelo de evaluación de la calidad de CINDA ha sido aplicado en el contexto latinoamericano en instituciones de muy diversa naturaleza, con proyectos distintos y que se desenvuelven en contextos diferentes.

Este modelo coherente y comprehensivo tiene la virtud de haber sido elaborado a partir de referentes teóricos de la evaluación educacional y sobre la base de elementos empíricos. Desde la perspectiva teórica, el modelo se sustenta en las ideas de Stake; las pautas de observación de Spradley<sup>57</sup> y la teoría de los sistemas.

Con esta base se establecieron seis dimensiones de calidad que son las contempladas por su diseño. En lo empírico, el modelo se sustenta en una sistematización del trabajo de campo derivada de la experiencia de pares evaluadores y en una revisión exhaustiva de materiales aplicados en Europa, Estados Unidos de América y diversos países de América Latina.

Este modelo comprende las seis dimensiones que fueron enunciados en la conceptualización de calidad ya descrita en el presente artículo: relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos. Cada una contiene criterios por medio de los cuales es posible aproximarse a las dimensiones. Para cada uno de los criterios fueron identificados indicadores de calidad.

A su vez, para cada variable se establecieron uno o más indicadores que lo conforman y para cada indicador los índices que lo operacionalizan. El modelo identifica: los indicadores, la función universitaria que involucran (esto es, docencia; investigación; extensión; general académica); y la gestión (la que a su vez incluye administración, organización y estructura). Comprende además, el nivel al cual se aplica (institucional o unidad académica); la fuente donde se recoge la información o los actores que proveen la información (alumnos, profesores, administradores). Esto último se asocia a un ítem de un cuestionario.

La mayor parte de la actividad institucional está referida a la formación de profesionales, el modelo privilegia en forma especial la función de docencia, concebida en la forma más amplia posible y no sólo como la relación profesor-alumno dentro de la sala de clase. Lo cual no significa que se deje totalmente de lado la investigación, la extensión y la administración.

Por su importancia para las ideas que se presentan, se procede a argumentar cada una de estas dimensiones de calidad.

**Dimensión relevancia:** se refiere a una perspectiva del para qué se educa de acuerdo con los fines educativos de la institución y su concordancia con las demandas del medio en el cual se inserta. En general, la relevancia se expresa a través de las orientaciones curriculares, los perfiles profesionales de los egresados, la definición de las políticas de docencia, investigación, extensión y servicios.

La evaluación de esta dimensión requiere que se realice un seguimiento de los egresados, entrevistas a empleadores y agentes del sector productivo y de la comunidad. La relevancia se refleja en cuatro criterios:

- **Pertinencia:** indica el grado de correspondencia que existe entre los fines y objetivos perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta.
- **Impacto:** da cuenta del grado de influencia que posee la institución ya sea por la presencia de sus egresados o en general por los aportes y transformaciones que hace en su entorno.
- **Adecuación:** refleja la capacidad de respuesta que tiene la institución frente a situaciones emergentes o coyunturales, que no estaban planificadas.
- **Oportunidad:** se refiere a la capacidad institucional para responder con prontitud a las necesidades de un momento histórico dado, ya sea con la creación o reformulación de programas docentes o con la generación de nuevos conocimientos o con la prestación de servicios a la comunidad.

**Dimensión efectividad:** la cual se refiere a la congruencia que debe existir entre lo planificado y los logros obtenidos, es decir el cumplimiento de los objetivos, pero sin cuestionar si ellos son adecuados o no, en referencia al contexto o al medio en el cual está inserta la acción de la Universidad. Para verificar la efectividad, es necesario considerar diversos criterios: formulación de metas explícitas, la existencia de metas cualitativas y cuantitativas a nivel institucional es condición básica para determinar si estas se están alcanzando o no, por lo que este criterio orienta las acciones y la toma de decisiones en la institución, a la vez que tiene un impacto a nivel curricular; el cumplimiento de las metas, que se refleja en el logro de lo planificado en los distintos aspectos del quehacer institucional, sea en docencia, investigación, perfeccionamiento de profesores, crecimiento de la matrícula, etc.

**Dimensión disponibilidad de recursos:** está dirigida a saber con qué medios cuenta la institución para cumplir sus compromisos en el corto y mediano plazo. Los criterios se refieren a su disponibilidad en cuanto a:

- Recursos humanos: tanto la cantidad como calidad de los recursos humanos que la institución necesita para llevar a cabo su cometido.
- Recursos materiales: se refiere tanto a infraestructura física como al equipamiento disponible para efectuar las actividades necesarias en la institución.
- Recursos financieros para implementar los planes de corto y mediano plazo.
- Recursos de información, este criterio involucra todas las fuentes de información (TIC) que se encuentran disponibles para que profesores, alumnos y directivos lleven a cabo sus tareas en la mejor forma posible.

**Dimensión eficiencia,** la cual está destinada a analizar cómo se usan los recursos institucionales en beneficio del resultado, que en este caso puede ser un profesional idóneo, una investigación apropiada o un servicio a la comunidad. Para aproximarse a esta dimensión se utilizan dos criterios de eficiencia:

- Administrativa: se refiere al óptimo uso de recursos financieros y humanos, y el logro de los objetivos planificados.
- Pedagógica: trata de la mejor utilización de medios pedagógicos para el logro de los resultados planificados. Involucra aspectos de administración curricular como reglamentos, secuencialidad de asignaturas, flexibilidad curricular, posibilidad del estudiante de obtener el título en los plazos señalados por la institución.

**Dimensión eficacia:** permite establecer las relaciones de congruencia de medios afines. Es decir, si la selección, distribución y organización de recursos utilizados fue apropiada para los resultados obtenidos. La eficacia puede estar referida a factores financieros como el análisis de prioridad para distribuir los recursos externos provenientes del Estado o de otras agencias; o a aspectos de administración curricular. Los criterios que se proponen para evaluar esta dimensión son los siguientes:

- Adecuación de recursos utilizados: la relación que se produce entre el servicio que se obtiene y el grado de adecuación de los recursos para el logro de las metas versus otros recursos alternativos.
- Relación de costo-efectividad: relativo al costo de los logros en comparación con otras instituciones y a la estimación de costos adicionales para cumplir las metas planificadas.
- Costo-beneficio, involucra comparar costos y retornos en distintas carreras y/o proyectos. También involucra la exploración de costos alternativos.
- Limitantes de recursos: se refiere a restricciones que presentan los recursos utilizados para el logro de metas planificadas y a la eventual toma de decisiones por recursos alternativos.

**Dimensión procesos:** considera cómo se logran los resultados; es decir cómo se maneja el conjunto de factores y fuerzas impelentes, estabilizadoras, impeditivas y retardantes para obtener los resultados planificados. En esta dimensión el análisis está referido a lo administrativo-organizacional, a lo administrativo-docente y a lo pedagógico. Los criterios que reflejan esta dimensión son los siguientes:

- Interacción de factores de tipo administrativo institucional, se refiere a la interacción de diversos elementos y fuerzas que intervienen en la marcha y desarrollo de la institución; por ejemplo: características del clima organizacional o de los elementos que lo conforman, tales como normas o procedimientos que regulan el quehacer institucional.
- Interacción de factores de tipo pedagógico: es la caracterización de los elementos que integran los aspectos relacionados a la docencia: los perfiles profesionales, los mapas curriculares y los procesos de evaluación de rendimiento y de administración del currículo, los cuales incluyen elementos como las normativas de asistencia a clases.

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

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

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

Todo lo anterior evidencia que cualquier conclusión en el ámbito de la autoevaluación institucional, no sólo debe derivarse lógicamente a partir de determinados supuestos de naturaleza epistemológica, teórica, conceptual y metodológica, sino que debe tomar en cuenta los cuidados para fundamentar sus conclusiones en la realidad.

## **CONCLUSIONES**

Gestionar el cambio para mejorar la calidad, de modo que se ajuste a las demandas de la sociedad actual, no resulta tarea fácil para los directivos y los especialistas; entre las grandes dificultades y desafíos que enfrenta la educación universitaria está el cómo introducir innovaciones y vencer la resistencia al cambio. Una de las formas para sensibilizar al mundo académico y facilitar la innovación es justamente la evaluación y autoevaluación. Determinar carencias y debilidades ha sido, de hecho, un mecanismo eficaz para retroalimentar los sistemas y establecer estrategias de desarrollo institucional.

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

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Hargreaves A. Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Ed. Octaedro; 2001
2. Hargreaves A. International Handbook of Educational Change. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers; 1998.
3. Arango Hoyos R. La autoevaluación institucional como factor de transformación de la dirección educacional en los centros politécnicos. [Tesis Doctoral] La Habana. Universidad de la Habana [inédita]; 2006.
4. UNESCO. System-Level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century. Bucharest: UNESCO; 2003.
5. UNESCO. Studies on higher education. Indicators for institutional and programme accreditation in higher tertiary education. Bucarest: UNESCO; 2004.
6. Stoll L, Fink D. School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field. School Effectiveness and School Improvement. 1994;2(5): 149-177.
7. Bolívar A. Cómo mejorar los centros educativos. Madrid: Síntesis; 2005.
8. Bolívar O. Bases, criterios y pautas para el diseño curricular de los Programas de Formación de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas: Ed. Universidad Bolivariana de Venezuela; 2003.
9. Álvarez Méndez JM. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Ed. Morata; 2008.
10. Stensaker B, Harvey L. Old Wine in New Bottles? A Comparison of Public and Private Accreditation Schemes in Higher Education. Higher Education Policy. 2006; 19 (1): 65-85.

11. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Andalucía: CEJA; 2002.
12. Hopkins D, Mel A, West M. School Improvement in an Era of Change. Londres, Cassell; 1994.
13. Lander R, Ekholm M. School Evaluation and Improvement: A Scandinavian approach. Belgium: University Improvements; 1998. p. 1132.
14. González L, Ayarza H. Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO; 1997. p.342.
15. Harvey L, Green D. Defining quality. USA: Ed. Assessment and evaluation in Higher Education; 1993.
16. CINDA. Pedagogía universitaria: tercera parte. Santiago de Chile: Ed. CU-JDA; 1988.
17. CINDA. Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CINDA; 1990
18. CINDA. Pedagogía universitaria en América Latina: cuarta parte. Santiago de Chile: CINDA; 1991.
19. CINDA. Acreditación universitaria en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CINDA; 1992.
20. CINDA. Acreditación universitaria en América Latina. Santiago de Chile: CINDA; 1993.
21. CINDA. Autoevaluación para instituciones de educación superior: pautas y procedimientos. Santiago de Chile: CINDA; 1994
22. CINDA. Manual de autoevaluación para instituciones de educación superior: pautas y procedimientos. Santiago de Chile: CINDA; 1994.
23. Barroso J. A investigação sobre a escola: contributos da administração Educacional. Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa da Educação. 2002; 1(1):4.
24. Aguerro I. La calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación. Washington: Ed. OEA; 1993.
25. Royero J. Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. Rev. Iberoamericana Educ. [Internet] 2002. [acceso 11 de marzo de 2011]. Disponible en: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/contexto.pdf> .
26. Ferrández A. Presentación: Crítica superación de la situación actual. Tarragona: IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. 1996: 107-110



27. Escudero JM. Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa? España: Ed. FORCE; 2002.
28. House ER. La evaluación, ética y poder. Madrid: Ed. Morata; 2004.
29. Stufflebeam D L. Conducting Educational Needs Assessments. Boston: Kluwer Nijhoff; 1985.
30. Montenegro J. La reforma en perspectiva. Reforma y utopía. México: Ed. Siglo XXI; 1994.
31. Cronbach LJ. Designing evaluations of Educational and Social Programs. Chicago: Jossey-Bass; 1982.
32. Stufflebeam DL. Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*. 1994; 20 (1): 3-21.
33. Stake RE. The countenance of educational evaluation. *Teacher College Record*. 1967; 9(68): 623-640.
34. Owens JM, Rogers PJ. Program Evaluation. Forms and Approaches. London: Sage Publication; 1999.
35. Owens TR. Educational evaluation by adversary proceedings. In: House ER (Comp.) *School Evaluation: The Politics and Process*. Berkeley: McCutchan; 1973.
36. Parlett M, Hamilton D. Evaluation as illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes. In: Hamilton D (Ed.). *Beyond the numbers game*. London: MacMillan; 1977.
37. Stake RE. The countenance of educational evaluation. *Teacher College Record*. 1967; 9 (68): 523-540.
38. Stake R E. *Quieting reform*. Illinois: University of Illinois Press; 1986.
39. Scriven M. Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*. 1994; 20(1): 147-166.
40. Scriven M. Minimalist theory: The least theory that practice require. *American Journal of Evaluation*. 1998; 19(1): 57-70.
41. Garay S. *Certificación de calidad. Nuevos desafíos para la consultoría*. Santiago de Chile: Ed. Fundación Chile y Mineduc; 2008.
42. Leite D. *Reformas universitarias. Avaliação Institucional Participativa*. Río de Janeiro: Ed. Vozes; 2005.
43. Astin A. *Achieving educational excellence: a critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey Bass; 1985

44. Astin A. Assessment as a tool for institutional renewal and reform. Washington: DC. AAHE; 1990.
45. Murillo J, Muñoz-Repiso M A qualificação da escola. Um novo enfoque. Sao Paulo: Artmed; 2007.
46. Kuh GD. Indices of Quality in the Undergraduate Experience. Washington: DC. AAHE-ERIC Higher Education Research Report. 1981; 4.
47. Stake R, Stake RE. The countenance of educational evaluation. Teacher College Record. 1967; 68: 523-540.
48. Stake RE. Program evaluation: particularly responsive evaluation. USA: Occasional Paper from the. University of Western Michigan. 1975<sup>a</sup>;5
49. Stake RE. Evaluating the arts in education: A responsive approach. Ohio: Merrill; 1975.
50. Stake RE. A theoretical statement of responsive evaluation. Studies in Educational Evaluation. 1976; 2: 19-22.
51. Stake RE. Setting standards for educational evaluators. Evaluation News. 1981; 22:148-152.
52. Stake RE. Quieting reform. Urban. USA: University of Illinois Press; 1986.
53. Lukas JF, Santiago K. Evaluación educativa. Madrid: Alianza Editorial; 2004.
54. González LE, Espinoza O. Calidad de la educación superior [ponencia]. Valparaíso: CINDA; 1989.
55. Goetz JP, Le Compte MD. Ethnography and qualitative design in educational research. USA: New York. Academic Press; 1984.
56. Wiersma W. Research methods in education. Boston: Allyn and Bacon; 1991.
57. Spradley JP. Participant Observation. USA: Holt, Rinehart and Winston; 1980.

Entrada: 30/4/2012

Aprobado: 21/10/2012

**Ricardo Figueroa Toala.** Doctor en Derecho, Director de Planificación de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. Manabí, Jipijapa. Ecuador. Modalidad Exclusiva. Máster en Gerencia Educativa. [ricardoft\\_82@hotmail.com](mailto:ricardoft_82@hotmail.com)