



VII COLOQUIO INTERNACIONAL
SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA
EN AMÉRICA DEL SUR

“Movilidad, Gobernabilidad e Integración Regional”

Mar del Plata, Argentina

29 de Noviembre al 1º de Diciembre de 2007



“El sistema de Evaluación de la Calidad en la Argentina”

Autoras:

Claverie, Julieta Andrea. E-mail jclaverie@cedes.org

González, Giselle. E-mail ggonzalez@udesa.edu.ar

Índice

| | |
|--|-------------|
| Resumen | III |
| El problema de la calidad de la Educación Superior en el Contexto Global | III |
| Tendencias globales y repuestas nacionales a la Evaluación de Sistemas | IV |
| El surgimiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina | VI |
| El Modelo de Evaluación de la CONEAU | VIII |
| Reflexiones finales | X |
| Bibliografía | XI |

Resumen

Durante la década de los '90 Argentina experimentó grandes cambios en la forma de organizar y pensar el sistema universitario. Ello se expresó en el creciente interés del gobierno nacional por la introducción de un sistema de aseguramiento de la calidad junto a un nuevo vínculo entre este último y las Instituciones de Educación Superior, fundado en torno al eje de la responsabilización pública por los resultados obtenidos y de un mayor escrutinio estatal sobre el desempeño de las instituciones.

En el presente trabajo se estudiará el rol y función de la CONEAU a fin de pensar si su creación se trató efectivamente de un proceso de planificación de una “política” educativa. Para hacerlo se describirá en primer lugar el escenario político, económico y social de esta época para luego introducir una breve perspectiva comparada presentando diferentes modelos de evaluación de la calidad en países desarrollados y subdesarrollados, en vistas de una provechosa integración de paradigmas.

Por último, se analizará el modelo de evaluación de la CONEAU para concluir que su creación se gestó en torno a demandas provenientes del sistema más que a la planificación de una política educativa y que su accionar ha tenido un impacto positivo para generar procesos de evaluación y revisión a nivel institucional.

El problema de la calidad de la Educación Superior en el Contexto Global

Uno de los cambios más notables en los sistemas de educación superior a nivel global fue el creciente interés de los gobiernos por introducir sistemas, regímenes y procedimientos de aseguramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación en las universidades. En efecto, se trató de gestar una nueva relación entre las universidades y los gobiernos en torno al eje de la responsabilización pública por los resultados obtenidos y de un mayor escrutinio público sobre el desempeño de las instituciones.

El rápido desarrollo y difusión de estos sistemas y procedimientos en diferentes partes del mundo obedeció a la conjugación de varios factores; en particular, a la acelerada expansión de la matrícula de nivel terciario durante los años 1980 y 1990, con la consiguiente mayor presión sobre los recursos públicos, no siempre disponibles en tiempos de restricción fiscal y de múltiples demandas de bienestar social. En estas circunstancias, las sociedades y los gobiernos manifestaron una creciente preocupación por la calidad de la educación, puesta en tensión por un lado por la

demanda de un sistema equitativo, con acceso irrestricto y consecuente masificación del sistema y, por el otro, por los costos que debieron enfrentar las instituciones en un periodo que aparte implicó diversificación de la oferta, poca participación del sector privado en el financiamiento de las instituciones y recursos escasos.

Para las instituciones de educación superior, en particular las universidades, estos cambios representaron un importante desafío. Debieron adaptarse, además, a nuevas reglas del juego en su relación con el gobierno que -desde la Ley de Educación Superior sancionada en 1995- incrementó la autonomía de las universidades, implementó nuevos mecanismos de financiamiento y comenzó a evaluar a las instituciones. Esto implicó para las universidades dedicar tiempo, energía y recursos para llevar adelante procesos de autoevaluación; sujetarse a procedimientos de evaluación externa y, en general, hacer más transparentes sus modalidades de organización, gestión y enseñanza. Por su parte, el gobierno, al emprender el camino del aseguramiento de la calidad, hizo frente también a importantes decisiones -explícitas o no- de política en el sector: qué evaluar o acreditar, cuándo y cómo hacerlo, y con qué consecuencias para las instituciones y para las propias políticas gubernamentales.

Tendencias globales y repuestas nacionales a la Evaluación de Sistemas

El problema de la calidad de la educación se presentó en la mayoría de los países en las últimas décadas. La evaluación de los programas públicos se convirtió en una actividad exigida por la legislación y, como señala E. R House (1997), desempeña un papel de gran relieve social ya que transforma, justifica o desacredita los programas públicos. Para que una evaluación sea útil para quien la pone en marcha, la financia, la exige o la ejecuta, debe seleccionar normas de valoración adaptadas a los intereses y objetivos que se proponga. De esta forma la evaluación de los programas públicos forma parte, de manera fundamental, de una situación pública: una decisión colectiva.

Como en otros ámbitos -y principalmente debido al creciente papel del mercado como coordinador de los sistemas- la evaluación y acreditación por la calidad de servicios se trasladó progresivamente hacia los debates públicos y dentro del propio campo de la Educación Superior. Sin embargo, al hablar de educación y aprendizajes, existen aun numerosas discusiones acerca de qué entender por "calidad". Las tensiones se generan en torno a esta idea tratando de consensuar aún, a nivel de las instituciones, gobierno, y contexto global, cómo se definirán los parámetros de lo que se considera una educación superior de calidad y equitativa.

Analizando los enfoques de evaluación de los programas públicos de distintos países observamos que, a pesar de las diferencias, todos parecen haber sido -en mayor o menor medida- consensuados en un proceso de decisión colectiva que involucró a diversos actores. De esta manera, aquellos países que han decidido diseñar un modelo de evaluación del sistema de educación

superior debieron enfrentar, *ex ante* algunas cuestiones que permitirían definir un sistema acorde con los objetivos de la política educativa. Tal como señala Vroeijenstijn (1995:21), el diseño de un modelo de evaluación de la calidad de la educación universitaria implicó para estos gobiernos tomar decisiones en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se definiría la calidad?
- ¿Qué se esperaría de la evaluación de la calidad?
- ¿Cuál sería la relación entre nivel, estándares y calidad?
- ¿Deberían ligarse calidad y financiamiento?
- ¿Qué es más apropiado: una evaluación horizontal y comparativa o una evaluación individual?
- Gobierno e instituciones de educación superior: ¿enemigos o aliados?

En síntesis, los modelos de evaluación de los diversos países respondieron a una misma demanda del sistema económico, político, social y de educación ligada a la evaluación de la calidad de la enseñanza, los aprendizajes y la producción de conocimiento científico, pero adaptándose -en mayor o menor medida- a sus contextos culturales, económicos, sociales y educativos.

A modo de ejemplo podemos analizar brevemente las diferencias de diversos modelos paradigmáticos de evaluación del sistema de educación superior.

El modelo de evaluación de los Estados Unidos, según Reisberg (en Corengia, 2003) es totalmente privado. El gobierno federal no tiene participación y la evaluación depende de varias autoridades, aparte de que la acreditación que se otorga a una universidad nunca es permanente.

En una línea contraria se ubican los países como Francia, España y los países de Latinoamérica, en los que la evaluación no es un proceso librado a los particulares, sino que se realiza a través de organismos creados por el propio Estado, con mayor o menor grado de independencia de éste.

Holanda es un país en el que la participación del Estado en la evaluación de las instituciones ha generado debate. En función al modelo de evaluación externa de las universidades, surgió la pregunta de si la autonomía institucional era real o si bien era una autonomía falsa o limitada. Según autores como Maassen and van Vught, (en Ginés Mora, 2002:14) el gobierno prometió autonomía y auto-regulación de las universidades, pero al mismo tiempo impuso límites en torno a sus propios objetivos para la educación superior con una actitud de "control remoto". Un documento público (HOAK) afirmaba que la calidad sería responsabilidad de las instituciones de educación superior y, por ende, las mismas instituciones responsables de sus propias evaluaciones internas de las cuales debían informar al gobierno anualmente. Sin embargo, el gobierno posteriormente comenzó una evaluación independiente del desempeño de las instituciones de

educación superior que parece no haber sido consensuada en el campo y que ha generado polémicas.

También existen países donde, por medio de estas políticas, el Estado se ha involucrado en la calidad de la educación superior como nunca antes en el pasado lo había hecho: es el caso de Reino Unido y Australia.

En América Latina la evaluación de la calidad ha recorrido caminos sinuosos que en general han tenido grados diferentes de institucionalización, al mismo tiempo que es difícil medir el impacto que ha tenido sobre el sistema. Ciertas experiencias en Latinoamérica permiten contextualizar que en Argentina la acreditación y evaluación así como *su alcance está fijado por Ley* así como *se ha institucionalizado* a través de la Comisión de Evaluación y Acreditación (CONEAU).

El surgimiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina.

El Contexto del problema de la Evaluación en Argentina

De lo expuesto sabemos que la preocupación por la evaluación de la calidad es global y Argentina no ha sido ajena a este problema. De tal forma, en el año 1995 se creó mediante la Ley de Educación Superior la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

Si realizamos un análisis del contexto político del surgimiento de la CONEAU en Argentina, las políticas de evaluación y acreditación de la calidad universitaria se podrían ubicar en la llamada segunda generación de reformas del Estado que se ocupó principalmente de las mejoras en términos de calidad institucional.

Los cambios en el sistema universitario relacionados principalmente con la progresiva expansión de la matrícula, que comenzó tempranamente en la década del 60, junto a un gasto público reducido por alumno, obligaron al Estado a atender una serie de nuevos problemas relacionados con el sistema en su conjunto: acceso, equidad, calidad, financiamiento, acreditación, coordinación, evaluación y control. (Villanueva, 2003:3).

Por tanto, el **problema de la calidad de la educación** emergió en un contexto en el que la heterogeneidad social e institucional impulsada por el acrecentamiento del número de alumnos, hacía menos visible y predecibles los procesos internos de las instituciones. De acuerdo con Krotzsch (2003:15) el giro hacia la autonomía evaluada y la evaluación como mecanismo de racionalización *ex post* -que suplanta la anterior intelección burocrática del planeamiento- constituye la nota predominante de las políticas de educación superior que se orientan ahora en torno a la necesidad de

garantizar la calidad en un sistema cada vez más complejo y opaco en casi todas las regiones del mundo.

A su vez, la búsqueda de racionalidad en el gobierno y en la gestión de las universidades implicó el uso de dos herramientas que en los países industrializados habían adquirido un peso relevante en los procesos de modernización del Estado: la gestión por objetivos y la técnica de la calidad total. De esta forma, las políticas públicas en el mundo se fueron orientando hacia la incorporación de técnicas del “mundo empresario” a fin de introducir mejoras en la eficiencia y calidad de la prestación del servicio público. (García de Fanelli, 2005:92)

Así, los estados comenzaron a cumplir un nuevo papel llamado por algunos autores de “estado evaluador”, que implicó el fortalecimiento de la planificación y de la gestión estatal.

En Argentina el proceso de formación de la política de evaluación se había desarrollado, en comparación con otros países del mundo, subrepticamente. Es recién en 1992 que se instaló como una cuestión a disputar de manera acordada entre actores del Estado y las universidades. Ahí se constituyeron principalmente dos espacios de tensión en el sistema de Educación Superior que vale la pena destacar.

El primer espacio de tensión se vinculó a la restricción de recursos públicos y la expansión de la matrícula universitaria que promovió en los gobiernos una preocupación creciente por dos cuestiones básicas: cómo asegurar la eficiencia del gasto y cómo garantizar la calidad en el servicio educativo con restricciones presupuestarias. En la búsqueda de estos dos objetivos comenzaron a privilegiarse dos herramientas vinculadas al uso de *nuevos instrumentos para asignar las partidas presupuestarias* entre las universidades y un *mayor énfasis en el control de la calidad* por medio de mecanismos de acreditación de carreras e instituciones, y la evaluación externa. (García de Fanelli, 2005).

El segundo campo de tensiones se constituyó en torno a la forma que adquirió la configuración del campo evaluador en la Argentina, “espacio del que parece conveniente resaltar su carácter interactivo y negociado a la vez que fuertemente atravesado por la pertenencia político partidaria de los actores” (Krotsch, 2003: 20). Comenzó un vigoroso intercambio de acuerdos y desacuerdos entre las universidades por un lado, y el Poder Ejecutivo Nacional por el otro – a través del denominado Subproyecto 06 que contenía el componente de evaluación de la calidad puesto en marcha en 1991-, que constituye una disputa en torno al sentido y control de la evaluación en el país. El debate en este espacio se generó en torno al problema de la autonomía universitaria ya que la conformación de un organismo evaluador de gestión pública generaría un giro en las políticas que modificaría *los patrones de relación entre el Estado y la universidad*. (Krotsch, 2003:21).

El debate se cerró -al menos parcialmente- con la creación en 1995, de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la cual es un organismo descentralizado que depende del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. La Ley de Educación Superior 24.521 en su artículo N° 44 explicita que las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, las autoevaluaciones, las cuáles se complementarán con evaluaciones externas, realizadas cada seis años y ejecutadas por la CONEAU. Las funciones que abarca la evaluación son: docencia, investigación y extensión y en el caso de las universidades nacionales, también la gestión institucional.

La CONEAU es un organismo que desempeña multiplicidad de funciones y está compuesta por doce (12) miembros, designados por el Poder Ejecutivo nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres por el Consejo Interuniversitario Nacional de Educación, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por cada una de las Cámaras del Honorable Congreso de la Nación y uno por el Ministerio de Cultura y Educación. Duran en sus funciones cuatro años. Según la Ley en todos los casos deberán tratarse de personalidades de reconocida jerarquía académica y científica. La Comisión cuenta con presupuesto propio. (Ley de Educación Superior 24.521, Art. 47.).

Entre las funciones de la CONEAU se destacan (Ley de Educación Superior 24.521, art.43 y 46.):

- a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa;
- b) Acreditar las carreras de grado y las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades;
- c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial;
- d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el período de funcionamiento provisorio de dichas instituciones.

El modelo de Evaluación de la CONEAU

La preocupación por la evaluación de la calidad significó debates -para los países que constituyeron organismos de evaluación- en torno a cuestiones básicas relativas a qué se entiende por calidad, cómo se puede “medir”, cuáles son los objetivos de la evaluación, etc. El consenso colectivo en estas cuestiones ha sido fundamental para el éxito en la implementación de programas de evaluación. En efecto, la experiencia internacional permite una mirada comparativa sobre enfoques, teorías y prácticas evaluadoras a fin de observar si el modelo de evaluación de la CONEAU responde a alguno de los modelos que la bibliografía especializada reconoce como modelos “tipos”. A tal fin se presentan el cuadro N° 1 “Modelos de Evaluación de la Calidad de Educación Superior según Experiencia Internacional”. Elaboración propia. Y el cuadro N° 2 “Modelos de Evaluación de la Calidad de Educación Superior según Metodología”. Elaboración propia. En ellos se propone un breve resumen de éstos para luego avanzar en su análisis.

Para facilitar la lectura hemos clasificado los modelos en dos categorías:

- Según la experiencia internacional: Modelos americano, modelo europeo y modelo australiano-canadiense
- Según la metodología: Modelos cuantitativos y modelos cualitativos.

La mirada analítica sobre el modelo de la CONEAU resiste dos perspectivas diferentes y convergentes:

1. La primera es aquella relativa a la forma en que se compuso la CONEAU en tanto organismo orientado a la mejora la calidad y oferta del sistema universitario en su conjunto.
2. La segunda perspectiva refiere al *modus operandi* mediante el cual esta comisión interviene en las instituciones de educación superior.

Esto es, la CONEAU respondería en tanto **política de gobierno**, a un *modelo basado en objetivos, tipo Tyler*, centrado en la mejora del sistema de educación superior, en un contexto demandante de educación de calidad, equitativa, y con recursos escasos.. Este contexto exigió establecer metas u objetivos para el sector, definirlos en términos de comportamiento institucionales, desarrollar técnicas, instrumentos, recopilar datos y comparar datos con objetivos. Mientras que su *modus operandi* presenta más elementos del modelo europeo o *mixto*. La CONEAU combina autoevaluación institucional, a cargo de las universidades, y evaluación externa, a cargo del gobierno que asume en términos un “timoneo a distancia” mediante intervenciones concretas y señales claras para la mejora.

Tal como señala la bibliografía, el modelo europeo de evaluación parte de un marco de evaluación elaborado por expertos y representantes de las instituciones que la institución debe adaptar y aplicar en forma autónoma, contrastando el proceso y los resultados recogidos por la institución con expertos evaluadores externos. El informe final y la toma de decisiones, en forma de

recomendación, es definida por agentes externos a la institución que, para el caso argentino, se conocen como “pares evaluadores”.

Reflexiones finales

La exposición evidencia que la CONEAU surgió como respuesta política a las demandas que provenían de diversos sectores, tales como el mercado, los organismos de crédito internacionales y las tendencias políticas del contexto global. Cabe preguntarnos si su actuar respondió efectivamente a una política educativa pensada y definida desde el Estado, considerando objetivos, valores, metas y recursos, o si bien respondió “de hecho” a las demandas de calidad.

El impacto de su accionar ha sido fuerte en las instituciones universitarias gracias a los procesos de acreditación y evaluación externa pero según nuestra descripción pareciera no haberse inspirado en un modelo “teórico” de evaluación. En este sentido, la perspectiva de este trabajo supone que los procesos de evaluación no se llevan a cabo en el marco de un vacío de *subjetividades* sino que se insertan en un escenario con actores que manifiestan (activa o pasivamente) enfoques diferentes y muchas veces contradictorios en torno a los procesos evaluatorios. Ergo, suponemos que tanto el rol y posición institucional del evaluador como la posible existencia de respuestas heterogéneas y en ocasiones poco esperadas resulta clave a la hora de analizar la creación y dinámica funcional de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Esta última ha logrado institucionalizar todas las funciones que se le adjudican en la Ley de Educación Superior en pocos años. En 1996 comenzó con la evaluación de proyectos institucionales, en 1997 con la evaluación de informes anuales de instituciones con autorización provisoria, evaluación externa y acreditación de posgrados y en 1999 con la evaluación de solicitudes de reconocimiento definitivo y de agencias privadas de evaluación y acreditación de carreras de grado. En suma, la política de evaluación finalmente adoptada fue el resultado de procesos de negociación.

Si bien no llegamos a ver en su modelo el resultado de la planificación de una política pública, destacamos como uno de sus logros más importantes la instalación de la cultura de la evaluación entre las universidades ha impulsado fuertemente, así como el control del creciente

aumento en la creación de nuevas instituciones, a través de la verificación de requisitos mínimos de calidad, no debe oscurecer la *profundización* de los cambios como grandes desafíos aún pendientes.

Bibliografía consultada

- CONEAU (1997). “El Sistema de Acreditación de los Estados Unidos: La acreditación Institucional y La Acreditación de Programas”. Mimeo
- CONEAU (1997) *Lineamientos para la Evaluación Institucional*.
- Cook, Ch. (2002). “La Evaluación de Universidades: Experiencias y Consecuencias”. Conferencia sobre la Experiencia Norteamericana en Evaluación de la Educación Superior. Buenos Aires, Argentina.
- Corengia, A. (2005) “Estado, Mercado y Universidad en la Génesis de la Política de Evaluación y acreditación universitaria argentina”. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.
- Domínguez Fernández G.. (2000) *Evaluación y Educación: modelos y propuestas*. FUNDEC, Buenos Aires.
- Fernández Lamarra, N. (2003) “Evaluación y Acreditación en la Educación Superior Argentina”. IESALC-UNESCO. Trabajo presentado en el taller “Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. Buenos Aires, 2003. Consultado en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>. Septiembre de 2007
- García de Fanelli, Ana María (2005), *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*, Bs.As., Fundación OSDE & Miño y Dávila
- Gines Mora, J; “La Evaluación y Acreditación en la Unión Europea” en Ginés Mora y Fernández Lamarra N.(coordinadores) “Convergencia de la Educación Superior en América Latina y Europa”. *Proyecto Alfa-Acro*. Unión Europea.
- House E. (1996) *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.
- House E. (1992) "Tendencias de la evaluación" *Revista de Educación*. Nro. 299. Madrid. }

- Krotsch, P. (2003) *Educación superior y reformas comparadas*, Universidad Nacional de Quilmes editorial,
- Marquíz C. Y Toribio, D., (2007) Informe sobre la Educación Superior en IberoAmérica, CINDA. Consultado en <http://www.cinda.cl/Educaci%F3n%20Superior%20-%20Interior.pdf>. Octubre de 2007.
- Martínez Nogueira, Roberto (1999) *Gestión Universitaria*, CONEAU, Documento interno.
- Neave, Guy (2001) *Educación Superior: Historia y Política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona, Gedisa
- Stufflebeam D. y Shinkfield A. (1987): *Evaluación sistemática*. Paidós, Barcelona.
- Stufflebeam D. (2001) *Evaluation Models*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Villanueva, E. (2006): “El sistema argentino de evaluación y acreditación universitaria”. En <http://www.universia.com.ar/contenidos/pdfs/cartagena.pdf>
- Vroeijenstijn, A. I. (1995) *Improvement and Accountabilit: Navigating between Scylla and Caribdis*. London: Jessica Kinsley. Traducción del Equipo Técnico de la CONEAU.

Cuadro 1

| MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR según EXPERIENCIA INTERNACIONAL | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | Características Generales | Fin | Indicadores | Críticas |
| AMERICANO (EXTERNO) | Basado en variables objetivas externas idénticas a todas las instituciones. Se basan en la acreditación y el examen sistemático de los sistemas educativos. Son realizadas, en sus últimas fases, por agentes externos a la institución evaluada. | Ordenar a las instituciones en clasificaciones jerárquicas de calidad, basándose más en los resultados y en el nivel de apreciación de los egresados por las empresas. | Prestigio de las instituciones, recursos materiales y humanos, nivel de colocación de los alumnos, número de publicaciones de los profesores y alumnos, subvenciones por investigación, antigüedad y notoriedad del profesorado. | Se trata de mediciones de variables de calidad pero no se define claramente el concepto de calidad y no se tiene en cuenta que las distintas instituciones persiguen objetivos diferentes |
| EUROPEO (MIXTO) | Los dos modelos característicos son el de la Comunidad Europea (CEE) y el de la Fundación para la Calidad Total (FQTM). Parten de un marco de evaluación elaborado por expertos y representantes de las instituciones que la institución debe adaptar y aplicar en forma autónoma., contrastando el proceso y los resultados recogidos por la institución con expertos evaluadores externos. El informe final y la toma de decisiones, en forma de recomendación, es definida por agentes externos. | Crear actitudes favorables a la evaluación en las universidades europeas generando una cultura de evaluación de calidad, y además potenciar la configuración de reuniones y proyectos de intercambio, colaboración y cooperación de los diferentes países de la comunidad europea configurando redes de instituciones y expertos. | Adecuación a las demandas laborales, existencia de convenios con otros organismos, plan de gestión de los presupuestos, nivel de competencia del profesorado, flexibilidad de los planes de estudio, cantidad y calidad de las publicaciones de los docentes, tasa de colocación de los alumnos, tasa de continuación de estudios de postgrado, etc. | En los comités de evaluación se detectó falta de formación, implicación y participación de las personas. Faltan datos clave. Busca ser un modelo de asesoramiento y apoyo para la puesta en marcha de los procesos de evaluación de cada universidad. |
| AUSTRALIANO / CANADIENSE | Surgió para mejorar la calidad de la docencia, investigación y servicios que ofrecían las universidades. Los departamentos de las diversidades constituyeron comités de evaluación para aportar información acerca de su funcionamiento y resultados como vías para mejorarlos. Tienen la metodología investigación-acción. Se realizaron longitudinalmente a lo largo de varios años. La clave fundamental de su desarrollo fue la capacidad de motivación interna y el sentido de unificación en los procesos de evaluación. | El proceso de evaluación se centra en los puntos fuertes y débiles de los departamentos/facultades, la validez de los recursos, la evaluación del personal, la eficiencia de la organización y las relaciones interdepartamentales. Se recoge información por medio de entrevistas y cuestionarios realizados a los miembros de un departamento. | Distribución de recursos, grado de planificación institucional, nivel de participación de los alumnos, adecuación de los programas a las demandas de los alumnos, implicación de los docentes, cantidad y calidad de publicaciones de los docentes, cooperación entre los miembros de la institución, etc. Datos extraídos: historia de la institución, estado actual, resultados clave, áreas mejorables, estrategias para cambios futuros, etc. | Se basa en la interayuda y cooperación entre las facultades consideradas en su globalidad. Garantizan procesos de calidad pero no contrastan los resultados. Actualmente estos modelos han derivado en modelos mixtos. |

Cuadro 2

MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR según METODOLOGÍA

| Clasificación | Nombre | Características Generales | Instrumentos | Procesos |
|----------------------|---|---|---|---|
| CUANTITATIVOS | MODELO BASADO EN OBJETIVOS (TYLER) | Se organiza por objetivos su fin es relacionar los resultados con los objetivos Dirigido a planificadores y directivos del programa La metodología es cuanti (planificación experimental, comparación entre grupos) | Observación, análisis de tareas, tests estandarizados de rendimiento pedagógico, pruebas objetivas. | Establecer metas u objetivos, definirlos en términos de comportamiento, desarrollar técnicas e instrumentos, recopilar datos y comparar datos con objetivos |
| | MODELO DE TOMA DE DECISIONES (STUFFLEBEAN) | Se organiza por situaciones decisivas El objetivo es proporcionar conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar las decisiones. Dirigido a los tomadores de decisiones Metodología cuanti: estudios piloto, planificación experimental, observación. | Revisión de documentos, audiciones, entrevistas, test diagnósticos, visitas y escalas de autoevaluación | Análisis de tareas, plan de obtención de información, plan para el informe sobre resultados y para la administración del estudio |
| MIXTOS | MODELO ORIENTADO AL CONSUMIDOR (SCRIVEN) | Organizado según las necesidades y valores sociales. Su objetivo es juzgar los méritos relativos de bienes y servicios alternativos. Dirigido a la sociedad en general (consumidores). Metodología cuanti-cuali (planificación experimental, evaluación sin metas, comparación y descripción) | Listas de control, test diagnósticos, entrevistas, informes. | Valoración de necesidades, evaluación de metas, comparación con otras alternativas, examinar según costo y efectividad, combinación de la evaluación personal con la del programa |
| | MODELO REPENDENTE (STAKE) | Organizado según los problemas localizados Su objetivo es facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada y desde distintas perspectivas. Ayuda a los clientes. Dirigido a la comunidad y grupo de clientes locales Metodología cuali: estudio de casos, descripción. | Informes, entrevistas, sociodrama, observación | Descripción, antecedentes, transacciones y resultados. Juicio, antecedentes, transacciones y resultados. |

| | | | | |
|---------------------|--|--|--------------------------|---|
| CUALITATIVOS | MODELO DE ILUMINATIVA (PARLETT) | Organizado por problemas y necesidades localizados Su objetivo es el estudio del programa de innovación intentando clasificar cuestiones, ayudar al innovador, y otras partes interesadas e identificar los procedimientos y aspectos del programa que pueden conseguir los resultados deseados. Dirigido a innovadores y personas involucradas Metodología: cuali: estudio de casos | Observación y entrevista | Observación, investigación y explicación. |
| | MODELOS DE CRÍTICA ARTÍSTICA (EISNER) | Organizado por Efectos Su objetivo es ofrecer una representación y valoración de la práctica educativa y sus consecuencias dentro de su contexto Dirigido a la comunidad y grupo de clientes en zonas locales Metodología: cuali: estudio de casos | Crítica artística | Descripción, interpretación y valoración |

Elaboración propia, 2007