

LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS*

por

José-Ginés Mora Ruiz

Departament d'Economia Aplicada

1. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

En la mayoría de los países desarrollados existe en la actualidad un notable interés hacia la evaluación de las instituciones de educación superior. Dada la importancia decisiva que la investigación y la educación superior están adquiriendo para mantener el nivel de desarrollo de estos países, y dado también el gran volumen de gasto que esta educación representa, todos están de acuerdo en que la calidad y la eficiencia deben de ser garantizadas y controladas (BAUER, 1988). Las restricciones económicas al sector y el estancamiento en el crecimiento del número de alumnos, han inducido la búsqueda de técnicas para evaluar el rendimiento de las instituciones universitarias con el objetivo básico de mejorar la calidad y eficiencia del sistema.

Como consecuencia de este interés por la actividad evaluadora se está creando en todos los países desarrollados una situación que ha sido denominada *estado evaluativo* y que intenta insertar una forma particular de *ética competitiva* definida externamente, como la primera fuerza directriz del desarrollo de la educación superior (NEAVE, 1988). En cierto modo, esta predisposición hacia la evaluación es consecuencia de un cambio en la perspectiva bajo la que se considera la educación superior, habiéndose pasado de una visión burocrática del sistema a una visión más autónoma y orientada a métodos de mercado (HUFNER y RAUL 1987), lo que implica, no sólo una mayor y mejor evaluación de las instituciones, sino también

* Este artículo es fruto de la investigación realizada por el autor en el Center for Educational Research at Stanford, California. La estancia en ese centro fue posible gracias a una beca de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

una perspectiva diferente que suponga, además de una verificación del funcionamiento del sistema, un método para mejorarlo.

La evaluación institucional se define como un intento de medir cómo se están cumpliendo las metas preestablecidas de una institución, en nuestro caso de una institución universitaria. Evidentemente, y como se desprende de la propia definición, la evaluación exige haber definido previamente y con claridad cuales son las metas que persigue la institución. Se pueden encontrar dos enfoques básicos para las evaluaciones institucionales: aquéllos que centran su atención en las magnitudes contables y de control (IN'T VELD, 1990), y las que enfatizan los aspectos organizativos del proceso de aprendizaje (PREMFORS, 1986). Para algunos ha existido una tendencia general a desarrollar los primeros, en conexión con valoraciones de la eficiencia y de los factores económicos, en detrimento de otros aspectos como la efectividad y el desarrollo profesional y educativo (POLLIT, 1987). Mientras que los partidarios del primer enfoque acusan a los partidarios del segundo de no satisfacer las necesidades informativas de una adecuada gestión (LINDSAY, 1982), los segundos afirman que una visión contable de la educación superior deja de lado aspectos esenciales del proceso de las instituciones. Aunque estos dos enfoques básicos pueden darse combinados, existe obviamente una cierta tensión entre ellos.

Realizar una evaluación institucional supone fijar la atención del evaluador sobre aquellas cuestiones que se consideren básicas para la consecución de los objetivos de la institución. MILLER (1979) señala los elementos de las instituciones que deben ser objeto de revisión en toda evaluación institucional:

- Metas y objetivos de la institución.
- Aprendizaje de los estudiantes.
- Rendimiento del profesorado.
- Programas académicos.
- Servicios.
- Gerencia.
- Aspectos financieros.
- Consejo de gobierno.
- Relaciones externas.
- Grado de preocupación por la mejora.

Distintos tipos de evaluación institucional

Las evaluaciones pueden ser clasificadas bajo dos tipologías según quien las realice: evaluaciones internas y externas. La diferencia esencial entre ellas radica en quién es el agente que lleva a cabo la evaluación: los propios miembros de la institución, en el primer caso; personas de una agencia especializada o de una comisión exterior, en el segundo. Actualmente son frecuentes las evaluaciones mixtas en las que se combinan ambas perspectivas.

Desde otro punto de vista se podrían clasificar las evaluaciones institucionales

según el fin perseguido por la evaluación: evaluaciones para el control de la institución por parte de instituciones gubernamentales; evaluaciones para conocer la situación real de la institución con el objetivo de mejorar la calidad, promovidas por la propia institución o por otras instancias, gubernamentales incluidas.

Se pueden encontrar otros tipos de evaluación. Por ejemplo, unas evaluaciones están enfocadas hacia la mejora de la efectividad institucional (grado de aproximación a los objetivos), mientras que otras se preocupan principalmente por la eficiencia (lo bien que se están aprovechando los recursos disponibles). Desde otro punto de vista se puede clasificar una evaluación según sea formativa, concentrada en el proceso, o sumaria, centrada en los resultados.

Respecto a las distintas situaciones en las que se pueden desarrollar las evaluaciones, FRACKMANN y MAASSEN (1987) señalan la existencia de tres posibilidades: reguladas por el estado, reguladas a través de un organismo 'amortiguador' y autorreguladas.

CUADRO 1. TIPOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Según el agente	EVALUACIÓN EXTERNA EVALUACIÓN INTERNA EVALUACIÓN MIXTA
Según el objetivo	CONTROL BUROCRÁTICO MEJORA DE LA CALIDAD
Según el enfoque	EVALUACIONES DE EFICIENCIA EVALUACIONES DE EFECTIVIDAD
Según el objeto	EVALUACIONES FORMATIVAS EVALUACIONES SUMARIAS
Según la regulación	POR EL ESTADO POR ORGANISMO 'AMORTIGUADOR' AUTORREGULADAS

Aunque en la práctica evaluadora de las instituciones se dan diversos grados de combinaciones entre todos los tipos de evaluaciones citadas, hay tres variantes que son muy utilizadas:

Evaluaciones externas. El mecanismo habitual para este tipo de evaluación es el de la utilización de una agencia u organismo especializado en técnicas de evaluación. Las más frecuentes son las que utilizan una comisión de expertos de otras universidades nombrada *ex profeso* para realizar la

tarea evaluadora. El uso de revisiones externas tiene la ventaja de la imparcialidad y de la utilización de expertos que son competentes en técnicas de evaluación. Igualmente la flexibilidad y coherencia de las evaluaciones externas son encomiadas por WILLIAMS (1986) como el medio menos arbitrario de evaluar y de asignar fondos a las instituciones; para este autor, las revisiones realizadas por expertos son la mejor manera de evaluar la calidad de las instituciones, porque un sistema complejo es evaluado más correctamente por conocedores del sistema, que por una serie de medidas objetivas que no recogen toda la complejidad de una institución universitaria.

Evaluaciones internas. La evaluación interna es promovida y realizada por las propias instituciones con el objetivo de mejorar la calidad de la institución. Este tipo de evaluación puede incluir la utilización de evaluadores ajenos a la propia universidad, junto con otros de la institución que está siendo evaluada. Bajo la forma de autoestudios ha sido ampliamente utilizada, especialmente en los Estados Unidos, ya que forma parte del proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en aquel país. Este mecanismo se ha convertido en los últimos tiempos en el método más generalizado de evaluar las instituciones bajo la perspectiva de la mejora de su calidad.

Evaluaciones gubernamentales. Otro tipo de evaluación externa es la que promueven organizaciones gubernamentales y que ejercen sobre las instituciones de carácter público o, en algunos países, también sobre las de carácter privado, con el objeto de otorgarles los permisos docentes necesarios, para asignar recursos, o para ejercer una función controladora sobre el rendimiento de las instituciones. Uno de los problemas de este tipo de evaluación es que existe una acusada tendencia a trasladar métodos evaluativos desarrollados para industrias o para otros servicios públicos, pero que tienen un valor limitado en la evaluación de instituciones de educación superior (MILLER, 1980; KOGAN, 1986). Es evidente que la sociedad tiene el derecho de conocer cómo está funcionando la educación que ella apoya y financia, y en un estado democrático, la evaluación necesaria para ello puede ser asumida legítimamente por las autoridades centrales o regionales, por lo que en la mayoría de los países desarrollados se han incrementado en los últimos veinte años este tipo de evaluaciones, especialmente como consecuencia del considerable aumento del gasto público en la educación superior. Este es un hecho muy notorio en los países anglosajones, con universidades plenamente autónomas desde siempre. Curiosamente, en otros países, cuyas universidades han gozado de poca o ninguna autonomía en el pasado, se está dando una tendencia en sentido inverso, de modo que se está pasando de un fuerte control estatal a mayores niveles de autonomía, en los que es mucho más propicia la autoevaluación por las propias instituciones autónomas (KOGAN, 1986).

2. EVALUACIONES AUTORREGULADAS

Se agrupan bajo la denominación general de evaluaciones autorreguladas las que son promovidas por la propia institución, realizadas por ella misma o por agencias externas, pero, en cualquier caso, con carácter eminentemente voluntario. Este tipo de evaluación surge históricamente en Estados Unidos, donde su peculiar sistema universitario, absolutamente anárquico en apariencia, exige para su buen funcionamiento, y para información de los usuarios, algún tipo de guía o control de la calidad y efectividad de las instituciones. Una de las piezas claves del proceso de acreditación de las instituciones universitarias lo constituye el autoestudio que realiza la propia institución previamente a la visita de los miembros de la agencia acreditadora. Este autoestudio, que sirve de base para una evaluación externa, se ha independizado, en cierto modo, del proceso de la acreditación, de forma que hoy en día es uno de los métodos que con más frecuencia están siendo propuestos y puestos en práctica, tanto en USA como en otros países, para la evaluación de las instituciones universitarias.

Antes de pasar a revisar los mecanismos más habituales de evaluación institucional autorregulada, veamos el marco general en el que estos procesos tienen sentido, es decir, cuales son las condiciones generales que debería cumplir todo sistema de evaluación autorregulado. Siguiendo a KELLS y VUGHT (1988) estos serían los atributos ideales:

- El propósito de la evaluación debe ser doble: asegurar la calidad y conseguir mejoras.
- La evaluación debe estar centrada en la institución, más que ser comparativa o tener carácter gubernamental.
- La evaluación debe tener aspectos internos y externos (autoevaluación y evaluaciones por visitantes externos).
- La autoevaluación debe ser la pieza fundamental de la evaluación.
- Las medidas de la calidad que se utilicen en la evaluación deben ser consensuadas, y tanto de carácter general como referidas a metas de los programas.
- El sistema de evaluación debe hacerse regular y cíclicamente.
- La evaluación debe ser global. Todas las unidades deben ser evaluadas en cada ciclo.
- El proceso debe tener consecuencias. Los planes de la institución deben ser afectados por la evaluación.
- Los equipos externos de revisión deben estar constituidos por colegas experimentados, elegidos sin sesgos.
- Los resultados detallados de las visitas y de los estudios deben ser confidenciales.
- Una información resumida de la situación de la institución, obtenida del análisis del proceso de evaluación, deberá proporcionarse al público.

2.1. Autoestudios

El autoestudio es un método para estimular la autoreflexión, 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. El proceso de autoestudio es una revisión completa de medios, funcionamiento y resultados de la institución. La realización de este proceso requiere que la institución tenga articuladas sus metas de la forma más concreta y comprensible que sea posible. Un autoestudio conecta las metas de una institución con los resultados que obtiene, los planes con el producto final. El autoestudio permite encontrar los puntos débiles de una institución, facilitando de este modo la misión de los que han de tomar decisiones para mejorar la calidad de los servicios.

Un rasgo básico del autoestudio es que debe ser una empresa decidida y conformada por las propias instituciones, y no ordenada por organismos externos. La institución debe encontrar en el autoestudio un mecanismo que satisfaga sus propias necesidades internas de autoconocimiento para saber exactamente qué se está haciendo, con que grado de perfección y a que precio, de modo que se pueda establecer un sistema racional de prioridades para aumentar la efectividad de la institución (FURUMARK, 1981). Cada vez es más frecuente la realización cíclica de autoestudios, normalmente cada año, como método interno de las instituciones para mantener el control sobre todas sus partes, estimulando así la calidad de su funcionamiento. A pesar del esfuerzo que eso pueda suponer, los beneficios que proporcionan a la institución compensan el esfuerzo (CHAMBERS, 1984).

Analizar globalmente una institución significa considerar cada una de sus partes esenciales. Pueden citarse las siguientes como objeto esencial del autoestudio (CHAMBERS, 1984):

- La misión, metas y objetivos de la institución.
- Los programas y curricula.
- Los resultados que se consiguen y que se esperan conseguir.
- La política de admisión de alumnos.
- Los servicios que se proporcionan a los estudiantes.
- El papel del profesorado en relación con las metas de la institución y con las necesidades de los alumnos.
- La organización administrativa como vehículo que facilita la funciones docente y de aprendizaje.
- El papel del equipo dirigente como garante de que los objetivos están siendo cumplidos.
- Las políticas y prácticas de presupuestos, de planificación y de contabilidad.
- Los servicios de biblioteca y de ordenadores para uso de los estudiantes.
- Lo adecuado de sus edificios y equipamiento.
- Sus catálogos, publicaciones y relaciones públicas.
- Su apertura a la innovación, la experimentación y al crecimiento futuro.

Características del autoestudio

Un hecho esencial y diferenciador de los autoestudios es que tienden a fijarse fundamentalmente en la efectividad de las instituciones. Basándose en su larga experiencia como promotor de autoestudios KELLS (1988a; 1988b) señala como características deseables para el éxito de un autoestudio, bien de una institución, bien de un programa, los siguientes:

- El proceso debe ser motivado internamente. Si el autoestudio es meramente la respuesta a un imperativo externo, pocos de los objetivos podrán ser alcanzados dada la presumible actitud de recelo de las personas hacia una evaluación externa. Es imprescindible que el autoestudio sea visto por los implicados como una necesidad de la institución, no como una obligación que se impone desde fuera.
- Los dirigentes de las instituciones deben estar comprometidos en el proceso y manifestarlo a todas las componentes de la institución. Si no es así, la utilidad del estudio será muy pequeña. En el caso de universidades dependientes del estado, se exigirá además para el éxito del proceso que las personas que ejercen algún tipo de autoridad sobre las instituciones estén también implicadas en el proceso de autoevaluación.
- El diseño del autoestudio debe ser apropiado a las circunstancias de cada institución y debe estar 'bien hecho', lo que no es fácil de conseguir al primer intento. La experiencia positiva que se saque de una autoevaluación es de una gran ayuda para que en los nuevos intentos la colaboración sea más entusiasta.
- El proceso debe contener un verdadero propósito de clarificar las metas de la organización, y de valorarlas con el fin de mejorar la situación de la institución.
- Deben intervenir en el proceso de autoestudio personas adecuadas, útiles y representativas de todos los estamentos de la institución.
- El proceso debe estar bien dirigido por un grupo eficaz.
- La capacidad de una institución para funcionar efectivamente debe ser estudiada y estimulada.
- Los resultados del proceso deben presentarse en un informe que sea legible para audiencias de diversos niveles e intereses.
- El principal resultado del proceso debe ser la puesta en marcha de un sistema de investigación institucional, de autoanálisis y de automejora.

Ventajas e inconvenientes de los autoestudios

Las ventajas de un sistema interno de evaluación como el que se realiza con un autoestudio, son recogidas así por BAUER (1988):

- Las actividades que son evaluadas, y los problemas que necesitan resolverse,

son continuos y no momentáneos, por lo que requieren un seguimiento continuo.

- Con la autoevaluación, no sólo se está más cerca de las actividades que son evaluadas que con otros sistemas, sino que también es más fácil pasar a la acción, ya que existe menos resistencia a los cambios que en el caso de las evaluaciones externas.
- La autoevaluación conduce a una amplia pluralidad de valores y jerarquías que, aunque ocasionalmente pueda ser molesto, garantiza la inexistencia de abusos de poder a cualquier nivel.
- Las responsabilidades asumidas por las personas durante el proceso de autoevaluación, sirven también como estimulantes de la preocupación de los individuos sobre la marcha de las actividades de la institución que han sido o están siendo evaluadas.
- La iniciativa de la autoevaluación puede partir de diferentes niveles dentro de la institución, y no necesariamente de la cabeza.

Una de las ventajas más importantes de los autoestudios frente a otras técnicas de evaluación está en el hecho de que la actitud del personal evaluado es mucho más positiva hacia el autoestudio que hacia cualquier otra forma de evaluación.

2.2. Revisión de programas

Se utiliza la denominación específica de autoestudio para las evaluaciones dedicadas a analizar las instituciones universitarias como un todo, mientras que para los métodos diseñados para evaluar los distintos programas académicos que están funcionando en una institución, se reserva el término de revisión de programas, revisión departamental o autoestudio departamental.

La revisión de programas es una de las más recientes aportaciones a la evaluación de la educación superior. Su origen se encuentra también en los Estados Unidos, en donde su uso se está extendiendo a la mayor parte de las instituciones universitarias (CONRAD y WILSON, 1985). Su interés e importancia radica en el hecho de que analiza unas entidades, los departamentos, en los que se toman la mayor parte de las decisiones que realmente afectan a los estudiantes, a la investigación y a la docencia (KELLS, 1988a).

Por revisión de programas se entiende el proceso de recoger y analizar información acerca de un programa académico existente, o de una unidad no docente, para llegar a un juicio sobre la continuación, modificación, promoción o finalización del programa o de la unidad (CRAVEN, 1980). Otra definición alternativa es ésta: «Una revisión departamental es una investigación sistemática de la estructura y funciones de un departamento económico con el fin de evaluar y mejorar su rendimiento» (Roe et al., 1986). La palabra sistemática en esta última definición es significativa: indica planificación y continuidad en el proceso de la revisión. Por departamento

económico se quiere significar que se trata de una unidad con una cierta autonomía en los recursos.

Objetivos de la revisión de programas

El propósito más claro de la revisión de programas es la mejora y la revitalización de los programas que están funcionando en las instituciones, sin embargo algunas otras misiones complementarias se les han atribuido (CONRAD y WILSON, 1985; ROE et al., 1986; HOLDAWAY, 1988):

- Determinar la efectividad del programa y considerar sus posibles mejoras.
- Seguir los mandatos de algún organismo gubernamental.
- Proporcionar información a los responsables de la toma de decisiones sobre el funcionamiento de los programas, detectando los puntos débiles y facilitando la planificación de la universidad.
- Demostrar la calidad, productividad, necesidad y demanda del programa a la propia universidad, a la sociedad y a la administración pública.
- Proporcionar datos comparativos con relación a otros departamentos de la misma área.
- Servir como fundamento para la asignación y reasignación de fondos, consiguiendo así una asignación óptima.

3. RENDIMIENTO INSTITUCIONAL

De entre las diferentes maneras de enfocar el problema de la evaluación de las instituciones universitarias, se recogen bajo la denominación de evaluación del rendimiento institucional aquellos aspectos relacionados básicamente con la medida, en la mayoría de los casos con carácter cuantitativo, de la relación existente entre los objetivos que se proponen las instituciones, los resultados reales que se obtienen, y las aportaciones de todo tipo que son necesarias para el proceso educativo.

A partir de la segunda mitad de los años setenta se despertó en todos los países una notable preocupación respecto al rendimiento de las universidades. Las causas fueron básicamente de tipo económico: elevados costes, gran cantidad de alumnos y una situación general de crisis económica, cuya consecuencia más directa para las universidades fueron las restricciones económicas y una tendencia al mayor control de los recursos. Además, en esos momentos se preveía una próxima disminución del número de alumnos como consecuencia de la disminución del tamaño de las cohortes de jóvenes alcanzando la edad de ingreso en las universidades. La adaptación de las instituciones a una nueva situación restrictiva se veía como inminente, y había que prepararse adoptando medidas de tipo gerencial que elevaran el rendimiento y disminuyeran los costes. SIZER (1982) resume así la situación que se presentaba,

mucho más acuciadamente en las universidades británicas: «Dentro de las instituciones es necesario compensar la presión por la eficiencia a corto plazo, que genera el aumento de los costes y las restricciones en las admisiones de estudiantes, con las acciones que deben ser tomadas por las instituciones para ser efectivas a largo plazo» (SIZER, 1982: 34).

En la situación descrita por SIZER no sólo intervinieron factores económicos, sino también un cambio de criterio de los gobiernos de algunos países hacia la autonomía de las universidades. La restricción de la autonomía universitaria en los últimos tiempos es una situación que se ha dado en el Reino Unido; este estado de cosas es descrito así por KOGAN (1986:125): «El giro hacia la adopción de mecanismos gerenciales esta fuertemente reforzado por aquellos gobiernos que no pueden aceptar la idea de que existan instituciones públicas con libertad para crear sus propias misiones y estilo, al menos a expensas del gasto público, lo que hace que los gerentes de las universidades estén ansiosos de encontrar bases racionales para justificar sus afirmaciones». Afortunadamente no es éste el caso de España, en donde partiendo de una situación de absoluto control gubernamental sobre las universidades, la única dirección de movimiento posible era justamente en el sentido que se ha dado: el aumento de la autonomía de las instituciones.

Aquel estado generalizado de inquietud ha decaído en cierto modo en los últimos tiempos por dos razones esenciales: la primera es que la situación económica general cambió favorablemente en los pasados años; la segunda es que las previsiones que se hicieron sobre el descenso del número de estudiantes fueron exageradas, de tal modo que en la realidad, salvo en algún país como el Reino Unido (a causa de drásticas reducciones presupuestarias en las universidades), la situación general ha sido mucho más estable de lo que se esperaba, tanto en cuanto al número de alumnos como a nivel financiero. Aunque en estos momentos los esfuerzos investigadores dentro del campo de las instituciones de educación superior se encaminan más hacia las cuestiones de calidad institucional, los estudios sobre rendimiento forman parte de bagaje que se ha ido acumulando en los últimos años para evaluar las instituciones de educación superior, y a los que conviene dedicar la oportuna atención.

Antes de discutir más detenidamente sobre la evaluación del rendimiento de la educación superior es necesario señalar que, incluso por encima de las discusiones sobre la oportunidad y las distintas maneras de llevar a cabo la evaluación del rendimiento institucional, existe otra discusión más general todavía: el de si la educación superior, al igual que la ciencia o el arte, pueden o deben ser objeto de un tratamiento gerencial, y en el caso de que sea adecuado este tratamiento, si los gerentes de las instituciones universitarias deben o no ser personas ajenas al ámbito universitario. Unos piensan que los universitarios son unos individuos lo suficientemente motivados por la idea de calidad que no necesitan ser inducidos externamente; es decir, que los universitarios tienen la actitud responsable y la capacidad suficiente para dirigir sus actividades de modo correcto. Otros, sin embargo, opinan que las estructuras actuales en las que se plantean los problemas científicos y educativos

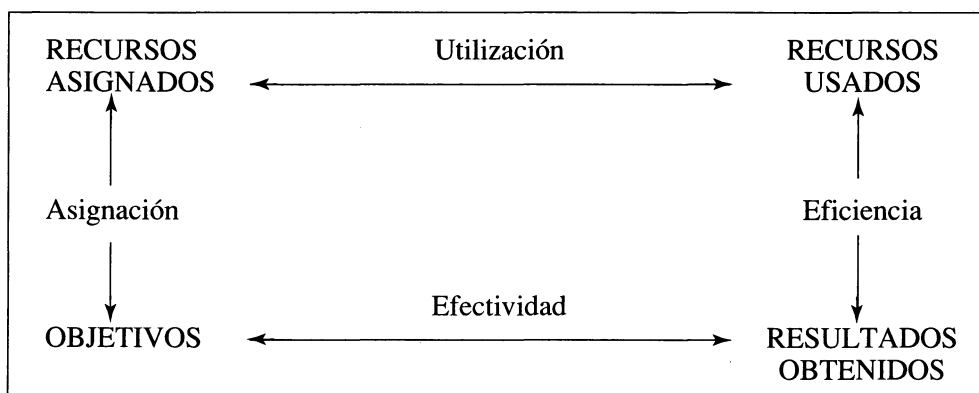
tienen un nivel de complejidad tal, que los individuos inmersos en ellas no pueden tener una visión lo suficientemente amplia como para dirigir el proceso educativo e investigador de un modo eficaz. Aunque no entraremos en esta discusión con más detalle, parece evidente que en la actualidad, teniendo en cuenta el importante coste para la sociedad de los procesos científico y educativo, es necesario al menos algún tipo de organización dotada de mecanismos capaces de controlar gerencialmente todo el complejo proceso de las instituciones universitarias (FRACKMAN, 1987).

Efectividad, eficiencia y rendimiento

Eficiencia y efectividad son conceptos cuyas diferencias conviene remarcar, ya que suele darse una cierta confusión en su uso. En términos sencillos: la eficiencia es la razón entre las salidas y las entradas de un sistema, mientras que la efectividad es la razón entre los resultados reales obtenidos por el sistema y los que son posibles o ideales, es decir la razón entre resultados y metas (COWAN, 1985). Utilizando otras palabras: Eficiencia es hacer las cosas correctamente y efectividad es hacer las cosas correctas» (MILLER, 1980: 409). De un modo más amplio los conceptos de efectividad, eficiencia y productividad se pueden englobar bajo el concepto general de medidas del rendimiento, que cuando es evaluado a nivel de una institución pasa a denominarse *rendimiento institucional*.

Algunos autores consideran el rendimiento institucional constituido por cuatro elementos, tal y como se representan en el Cuadro 2 tomado de CALVERT (1979); estos elementos del rendimiento son, además de la efectividad y la eficiencia ya citados, otros dos: dotación (relación entre objetivos y recursos asignados); utilización (relación entre recursos asignados y utilizados).

CUADRO 2. ALGUNAS MAGNITUDES RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO INSTITUCIONAL



La evaluación del rendimiento institucional y sus problemas

Conocer los objetivos que persigue una institución universitaria y evaluar el grado en el que son alcanzados en la realidad, constituye la esencia de la evaluación del rendimiento de la educación superior. Ahora bien, dado que las instituciones de educación superior son organizaciones de servicios que no buscan el beneficio económico, medir su rendimiento, como el de todas las instituciones de este tipo, es notablemente más complicado que medir los beneficios económicos de una empresa típica. En el caso de las instituciones universitarias, es necesario en primer lugar, identificar, cuantificar y ponerse de acuerdo con exactitud en cual es el objetivo primordial de las instituciones; desarrollar, en segundo lugar, una jerarquía de objetivos secundarios que se deriven del primario; y, como consecuencia, comparar y medir finalmente los rendimientos reales frente a todos los objetivos propuestos. Estos pasos, necesarios para evaluar el rendimiento, son especialmente complicados cuando se trata de instituciones de educación superior, ya que la educación superior es una actividad basada justamente en un proceso en el que las entradas y salidas son, en última instancia, las mismas: los estudiantes, por lo que la aplicación de las habituales funciones de producción para medir el rendimiento son inadecuadas (KOGAN, 1986).

Dada la complejidad del sistema educativo superior se han propuesto también evaluaciones del rendimiento diferenciadas según los tres tipos de actividades básicas que constituyen la actividad de las instituciones universitarias: uso de recursos, actividad docente y actividad investigadora (CALVERT, 1979). Sin embargo, este punto de vista puede —conducir a resultados erróneos, ya que no necesariamente las tres funciones básicas de las universidades apuntan en la misma dirección; como afirma BLAUG (1968: 398): «Las universidades sirven objetivos múltiples y sus operaciones pueden ser evaluadas, (...) en términos de la efectividad con la que cada objetivo es alcanzado, (...). No hay garantía, sin embargo, de que diferentes razones de coste-efectividad apunten todas en la misma dirección, en cuyo caso habrá que establecer distinciones entre los objetivos de acuerdo con su importancia».

El abuso de ciertas evaluaciones de rendimientos demasiado simplistas, junto con una actitud lógica, aunque no siempre justificada, por parte del mundo académico, han hecho que el uso de valoraciones del rendimiento institucional esté poco aceptado en estos medios. Sin embargo, si se evitan las simplificaciones excesivas, puede decirse que las evaluaciones del rendimiento cubren una imperiosa necesidad de contabilidad del sistema, junto con la posibilidad de usar esta información para mejorar el proceso educativo (LINDSAY, 1981).

Incluso superados los problemas conceptuales señalados, en el momento de evaluar el rendimiento institucional surgen algunos problemas inmediatos como pueden ser los siguientes (BOGUE, 1982):

- La evaluación de la efectividad exige el uso de una metodología que no está bien desarrollada.

- Es difícil de obtener un consenso sobre los criterios adecuados para evaluar la efectividad.
- No todas las variables relacionadas con el rendimiento de los estudiantes o de los programas están bajo control interno de las instituciones.
- Existe una tendencia a creer que sólo lo medible es importante.
- La utilización de definiciones de efectividad demasiado estrechas puede conducir a resultados contraproducentes para el propio rendimiento de la institución.
- Existe el peligro de un mal uso de los datos manejados.

4. INDICADORES DE RENDIMIENTO

Una de las herramientas que más se han utilizado para la evaluación del rendimiento de las instituciones de educación superior han sido los llamados indicadores de rendimiento. Dada la amplitud de su uso, por otro lado fuertemente controvertido, conviene dedicarles una atención especial. Este último apartado va a dedicarse a estos indicadores de rendimiento: su definición, su utilidad, su utilización, y una breve discusión acerca de sus ventajas e inconvenientes más destacados.

El concepto de indicador de rendimiento

De una manera general se llaman indicadores de rendimiento a las medidas objetivas, usualmente cuantitativas, de los logros de una institución o de todo un sistema de educación superior (BALL y HALWACHI, 1987). Como ya se ha señalado con anterioridad, la utilización de indicadores de rendimiento para evaluar el rendimiento de las instituciones universitarias se desarrolló enormemente a partir de la segunda mitad de los años setenta. Las causas de este desarrollo hay que buscarlas, por una parte, en el elevado coste de los recursos de todo tipo dedicados a la educación superior, y, por otra, en el incremento del valor de esta educación como puerta a casi todos los puestos de trabajo valiosos: para WILLIAMS (1986) estas dos razones legitiman suficientemente las exigencias del uso de indicadores objetivos del rendimiento institucional.

A pesar de sus posibles deficiencias, es cierto que el uso de los indicadores de rendimiento puede ayudar considerablemente a establecer un cierto orden y a hacer previsiones en un sistema tan complejo como es en la actualidad cualquier institución universitaria. Cuando los indicadores son suficientemente desarrollados ayudan a entender la situación de los problemas con respecto a unas variables determinadas, a ver como es su evolución en el tiempo y a hacer previsiones para el futuro. Otro de los objetivos más interesantes que se han propuesto para justificar el uso de los indicadores de rendimiento en las instituciones universitarias es el de que pueden ayudar a detectar con rapidez las tendencias de los cambios en las necesidades

de la sociedad, en las preferencias por determinados tipos de cursos o estudios, y, en consecuencia, en la reasignación de recursos a las partes del sistema universitario más necesitadas en cada momento (SIZER, 1982).

Uno de los problemas más frecuentes que se plantean al hablar de la utilización de los indicadores de rendimiento en las universidades es el de la posibilidad de que sea factible construir tales indicadores. Así por ejemplo, SIZER (1979a, 1982) se pregunta si es posible llegar a un acuerdo sobre los objetivos a largo plazo culturales, económicos, político-sociales, tecnológicos, ecológicos, y educativos de una sociedad. Y en el caso de llegar a un acuerdo, si es posible trasladarlos a medidas cuantificables en la forma de indicadores de rendimiento, con pesos adecuados para cada objetivo, de modo que podamos medir la efectividad y la eficiencia de la institución. Esta discusión sigue abierta años después de que se iniciara, y el uso de indicadores sigue teniendo partidarios y enemigos acérrimos.

Dadas las dificultades de establecer objetivos globales para las instituciones de educación superior, se han ido estableciendo medidas para sectores del sistema, es decir, indicadores de rendimiento para algunas partes de la institución que son más fácilmente medibles y sobre las que es más fácil llegar a acuerdos. Esta es una tendencia que puede ser útil en un momento dado, pero que pudiera ser peligrosa si no se tiene en cuenta al usar estos indicadores parciales que, en un sistema complejo como el universitario, el optimizar las partes no significa necesariamente optimizar el sistema como un todo (SIZER, 1979a).

Por otra parte los indicadores de rendimiento deben tener unas cualidades que los hagan utilizables con fiabilidad y confianza por todas las partes implicadas en sus resultados. SIZER (1979a) establece los criterios que debe satisfacer un indicador de rendimiento institucional para que sea apropiado para evaluar una situación determinada. Son éstos:

- Relevancia.
- Verificabilidad.
- Insensibilidad.
- Cuantificabilidad.
- Económicamente factibles.
- Aceptabilidad institucional.

Tipos de indicadores de rendimiento

La clasificación más amplia de los indicadores de rendimiento es la basada en estos criterios (DOCHY *et al.*, 1990):

- Según las funciones de la educación superior: indicadores docentes, de investigación y de servicios.
- Según el objeto: indicador de *input*, de proceso, de *output*.

— Según el tipo de medida: indicador cuantitativo, indicador cualitativo.

Una clasificación de carácter funcional es la dada por SIZER (1979a). En ella se utiliza como criterio de clasificación la utilidad concreta que tienen los indicadores dentro del proceso evaluador. Según este criterio, puede haber indicadores de rendimiento que midan la:

- Disponibilidad.
- Publicidad.
- Accesibilidad.
- Utilización.
- Adecuación.
- Eficiencia.
- Efectividad.
- Impacto externo.
- Aceptabilidad.

La utilización de los indicadores de rendimiento

Cabría ahora preguntarse cuál es el grado real de utilización de los indicadores de rendimiento y qué tipos de estos indicadores son más utilizados por las universidades. CUENIN (1987) realizó una encuesta sobre el uso de indicadores en un conjunto de universidades de países de la OCDE. Según ella, los indicadores son utilizados en la práctica para valorar toda una variada serie de cuestiones que, clasificadas por tipologías, son las siguientes:

1. Indicadores para la asignación interna de recursos dentro de la institución

- En relación con el profesorado y los departamentos:
 - Carga docente del profesorado.
 - Número de estudiantes matriculados.
 - Resultados de los exámenes.
 - Razón profesor/alumno.
 - Costes unitarios.
 - Tipos de asignatura.
 - Fondos externos de investigación que se consiguen.
 - Número de publicaciones.
 - Número de empleados del departamento.
 - Número de estudiantes de postgrado.
 - Número de disertaciones doctorales.
 - Número de proyectos de investigación.

- En relación con la asignación de plazas de profesorado y de empleados:
 - Razón profesor/alumno.
 - Carga docente.
 - Razón entre personal docente y no docente.

2. Indicadores de planificación institucional

- Relacionados con los estudiantes:
 - Normas académicas de admisión.
 - Número de solicitudes.
 - Tendencias de las matriculaciones.
 - Tasa de abandono.
 - Número de graduados.
 - Origen geográfico y étnico.
- Relacionados con las fuentes financieras de la institución.
- Relacionados con planes de retiro del personal.

3. Indicadores de organización docente

- Carga de trabajo que soportan los estudiantes.
- Valoración realizada por los alumnos de los cursos que reciben.
- Valoración de la enseñanza recibida por los alumnos que ya están graduados.
- Duración media de los estudios.
- Solicitudes de matrícula para cada curso y asignatura.

4. Indicadores de la relación con organismos externos

- Respecto a los estudiantes.
 - Número de estudiantes clasificados por tipo de estudios y nivel.
- Respecto a los profesores y empleados.
 - Profesorado por categorías.
 - Otro personal, por categorías.
- Respecto a aspectos académicos.
 - Número de graduados.
 - Razón profesor/alumno.
- Respecto a aspectos materiales.
 - Área construida.
 - Área no construida.
- Respecto a aspectos financieros.
 - Fondos recibidos clasificados por tipos.

De entre todos los indicadores de rendimiento que se han propuesto, hay evidentemente algunos más usados que otros. CUENIN (1987) cita los cinco que están

siendo más utilizados por las universidades de los países de la OCDE:

- Primer destino de los graduados.
- Razón profesor/alumno.
- Publicaciones del profesorado.
- Costes unitarios.
- Fondos obtenidos del exterior.

Discusión sobre el uso de los indicadores

El uso de los indicadores de rendimiento en la educación superior se puso realmente de moda en la segunda mitad de la década de los setenta y, aunque su uso sigue siendo contestado en la actualidad por muchos universitarios, son recomendados con insistencia por aquellos organismos que de alguna manera están más relacionados con los aspectos gerenciales de la educación superior. En este sentido cabe mencionar el *Informe Jarratt* (JARRATT, 1985) en el que se afirma la necesidad de utilizar indicadores de rendimiento fiables y consistentes que puedan ser usados para la planificación y para la asignación de recursos en las universidades británicas.

Los indicadores de rendimiento no presentan especiales problemas cuando existe acuerdo sobre su significado y su uso, pero es mucho más problemática su utilización en otros casos. Los indicadores de rendimiento son, por su propia naturaleza, ambiguos, al menos que sean usados en un contexto de diálogo adecuado entre las partes implicadas y sean utilizados para objetivos aceptables por todos (BORMANS *et al.* 1987). Como afirma IN'T VELD (1990: 40), «los indicadores de rendimiento son siempre aproximaciones imperfectas de una característica final, de modo que siempre hay lugar para el debate sobre los méritos o deficiencias de los indicadores de rendimiento».

Uno de los problemas más importantes que acarrea la utilización de indicadores de rendimiento es el de la interpretación de sus resultados. La definición incorrecta y la interpretación estrecha de los indicadores de rendimiento puede distorsionar las actividades de las instituciones de educación superior con un efecto fuertemente negativo (WILLIAMS, 1986).

Otro de los problemas importantes que puede ocasionar la utilización de los indicadores de rendimiento, especialmente cuando son usados por organismos externos preocupados esencialmente por las cuestiones financieras, es el énfasis que se le puede prestar a las medidas de eficiencia y de efectividad a corto plazo en contra de las metas a largo plazo que deben tener las universidades. El problema puede surgir cuando el logro de estas metas entre en contradicción con medidas a corto plazo sobre las que pueden estar centrados los indicadores (SIZER, 1982).

Especialmente problemático es el uso de indicadores relacionados con la asignación de fondos. Su utilización ha de ser extremadamente cuidadosa, porque como señala WILLIAMS (1986), existe una frecuente malinterpretación o círculo vicioso respecto al uso de esos indicadores: pueden estar indicando malos resultados en una

institución porque los recursos son bajos, lo que puede dar lugar a que se le asignen menos recursos todavía.

Dadas las dificultades que rodean la definición y el diseño de los indicadores de rendimiento, la tendencia más habitual ha sido la de usar aquéllos que, o bien son más sencillos de obtener, o están relacionados con la medida de partes del sistema universitario que son más fácilmente medibles, descuidándose de este modo aspectos más esenciales pero que tienen mayor dificultad para traducirse en indicadores cuantitativos (SIZER, 1979b). En este mismo sentido, es digno de mencionarse que la mayoría de los indicadores que se utilizan están relacionados con la productividad investigadora y muy pocos están referidos a la calidad de la docencia (WEERT, 1990), como consecuencia lógica de la mayor dificultad que tiene el evaluar el rendimiento de la enseñanza que el de la investigación.

Según FRACKMANN (1987), aunque los indicadores de rendimiento son vistos por la comunidad universitaria con criticismo y escepticismo, y a pesar de todas sus posibles deficiencias, no hay que descartar su uso, simplemente hay que ser cuidadoso con su utilización. Las críticas más frecuentes al uso de indicadores de rendimiento son sintetizadas así por el mismo FRACKMANN:

- Los indicadores de rendimiento intentan medir cuantitativamente los resultados de la educación superior, algo que es esencialmente cualitativo.
- Los indicadores de rendimiento comparan algo que no es comparable, ya que a diferencia de otros procesos productivos, el de la educación superior no intenta producir el mismo resultado masivamente.
- Los indicadores están simplificando un proceso tan complejo y diverso como es el de la educación superior y la producción científica.
- Existe el peligro de que los indicadores de rendimiento se conviertan en una meta por sí mismos y no simplemente en una manifestación de una realidad compleja.

Como consecuencia de estas dificultades inherentes a los indicadores de rendimiento, y debido también a su uso por organismos externos a las universidades con fines de control, la aceptación de los indicadores por los universitarios es bastante reducida. Sobre la utilidad real de los indicadores afirma CUENIN (1987: 126) que «las opiniones están divididas (...), pero prevalece la actitud de escepticismo». Esta misma actitud de escepticismo era encontrada por ROMNEY (1978) en un estudio realizado en USA en la que analizaba la respuesta de diferentes universidades del país. Muchas de las críticas más vehementes vienen de aquéllos que consideran que los indicadores de rendimiento son un producto y una herramienta de grupos políticos de presión que están intentando dirigir la educación superior en la dirección de la educación en cadena: el punto de vista del 'input-proceso-output' no es la más adecuada para la calidad de la educación superior. Para algunos los indicadores de rendimiento son un síntoma de una cultura educativa 'thacheriana' que ha creado una mentalidad obsesiva de autoanálisis y autojustificación (FINDLAY, 1990).

Sea cual sea la actitud hacia el uso generalizado de los indicadores de rendimiento en las instituciones universitarias, existe un problema para el cual parece evidente que deben usarse: la asignación de recursos a las universidades en los sistemas universitarios de carácter público. Es necesaria la utilización de algunos indicadores de rendimiento que clarifiquen la situación de equidad distributiva entre todas las partes del sistema.

El futuro de los indicadores de rendimiento

En los últimos dos o tres años un nuevo factor ha empezado a intervenir en las discusiones sobre indicadores de rendimiento, se trata de la cuestión de la calidad de las instituciones universitarias, y de como los datos estadísticos o gerenciales pueden servir para evaluarla. La discusión esta haciendo pasar el núcleo del interés sobre el uso de los indicadores desde los problemas de eficiencia a los de efectividad, y de las comparaciones entre instituciones al autoestudio de cada una de ellas para la mejora de su nivel de calidad (FINDLAY, 1990).

En este nuevo clima de preocupación por la calidad, y habiendo cambiado las perspectivas bajo las que se proponía su uso al final de la década de los setenta, el uso de los indicadores, fuertemente contestado con anterioridad, vuelve a recobrar auge. Los indicadores de rendimiento, adecuadamente definidos y adecuadamente interpretados pueden jugar un papel útil en la determinación de la política educativa, en la gestión de una institución y en la optimización de la calidad educativa (DOCHY et al., 1990).

Uno de los problemas que actualmente se ven como cruciales para la puesta en marcha de los indicadores de rendimiento, es el de la forma de su implantación. Mientras que los indicadores de rendimiento son mirados con sospecha y escepticismo cuando son impuestos por agencias externas, e incluso pueden distorsionar el proceso que están intentando controlar, cuando su uso es acordado por las partes y su necesidad es aceptada desde la base, su efectividad puede ser mucho más alta. El modo como se introduzcan los indicadores de rendimiento en el contexto de las instituciones es posiblemente más importante que el diseño de los indicadores por sí mismos: una actitud de consulta y de acuerdo parece la más adecuada antes de iniciar el uso de indicadores en una institución (FINDLAY, 1990).

Otro punto de vista respecto a los indicadores que también esta empezando a cambiar, es el de su misma definición. Se esta proponiendo que pasen de ser exclusivamente una información numérica de tipo estadístico, a algo más completo que incluya juicios subjetivos y opiniones consensuadas. El principio debería ser el de «medir lo que debe ser evaluado», en vez de «medir lo que es fácil de medir», aunque para ello haya que recurrir, a sistemas no necesariamente numéricos de evaluar (DOCHY et al., 1990).

En estos momentos existe una amplia experiencia e información sobre el uso de indicadores de rendimiento, sobre los problemas que plantean, sobre su validez y

sobre su interpretación. Dado que su utilización es una base necesaria para las relaciones correctas entre los gobiernos y las instituciones públicas de educación superior, el principal problema que queda sin resolver es el de encontrar los indicadores más idóneos y el de llegar a un acuerdo entre todas las partes implicadas, tanto para su uso como para su interpretación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, Robert; HALWACHI, Jalil (1987): Performance indicators in higher education. *Higher Education*, 16, 393-405.
- BAUER, Marianne (1988): Evaluation in Swedish Higher Education: recent trends and the outlines of a model. *European Journal of Education*, 23, 1/2, 25-36.
- BLAUG, Mark (1968): The productivity of universities. *Minerva*, 6, 2, 398-407.
- BOGUE, E. Grady (1982): Allocation of Public Funds on Instructional Performance/Quality Indicators. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 6, 1, 37-43.
- BORMANS, M. J.; BROUWER, R.; IN'T VELD, R. J.; MERTENS, F. J. (1987): The role of performance indicators in improving the dialogue between government and universities. *International Journal of Management in Higher Education*, 11, 2, 181-194.
- CALVERT, John R. (1979): Relative performance. En David BILLING (Ed.), *Indicators of performance*. Guildford, UK: Society for Research into Higher Education.
- CONRAD, CLIFTON, F.; WILSON, Richard F. (1985): *Academic Program Review*. ASHE-ERIC Higher Education Report 5. Washington: Association for the Study of Higher Education.
- COWAN, John (1985): Effectiveness and efficiency in higher education. *Higher Education*, 14, 235-239.
- CRAVEN, Eugene C. (1980): Evaluating Program Performance. En Paul JEDAMUS, Marvin W. PETERSON and Ass. (Eds.), *Improving Academic Management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CUENIN, Serge (1987): The use of performance indicators in universities: an international survey. *International Journal of Management in Higher Education*, 11, 2, 117-139.
- CHAMBERS, Robert H. (1984): Enhancing Campus Quality Through Self-Study. En Robert A. SCOTT (Ed.), *Determining the Effectiveness of Campus Services*, New Directions for Institutional Research, 50. San Francisco: Jossey-Bass.
- DOCHY, Filip J. R. C.; SEGERS, Mien S. R.; WIJNEN, Wynand H. F. W. (1990): Selecting Performance Indicators. En GOEDEGEBUURE, Leo C. J.; MAASSEN, Peter A. M.; WESTERHEIJDEN, Don F. (Eds.), *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht, NL: Uitgeverij Lemma.
- FINDLAY, Peter (1990): Developments in the Performance Indicator Debate in the United Kingdom. En, GOEDEGEBUURE, Leo C. J.; MAASSEN, Peter A. M.; WESTERHEIJDEN, Don F. (Eds.), *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht, NL: Uitgeverij Lemma.
- FRACKMANN, Edgar (1987): Lessons to be learnt from a decade of discussions on performance indicators. *International Journal of Institutional Management of Higher Education*, 11, 2, 1-162.
- FRACKMANN, Edgar; MAASSEN, Peter A.M. (1987): The Meaning of Institutional Self-Evaluation within the Framework of a Self-Regulation System. Ponencia presentada en el 27 *Annual Forum of the Association for Institutional Research*, Kansas City, Missouri, 3-6 de mayo. Ed. 293429.
- FURUMARK, Ann-Marie (1981): Institutional Self-evaluation in Sweden. *International Journal of Institutional Management of Higher Education*, 5, 3, 207-216.
- HOLDAWAY, Edward A. (1988): Institutional self-study and the improvement of quality. En Herb R. KELLIS y Frans A. VAN VUGHT (Eds.), *Self-regulation, self-study and program review in higher education*. Culemborg, NL: Lemma.

- HÜFNER, Klaus; RAU, Einhard (1987): Measuring performance in higher education: problems and perspectives. *Higher Education in Europe*, 12, 4, 5-13.
- IN'T VELD, Roeland (1990): The dynamics of evaluation: threats and opportunities. En el Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education, presentado a la *10th General Conference of Member Institutions* del Programme on Institutional Management in Higher Education. Paris, OCDE, Septiembre.
- JARRATT, A. (1985): *Efficiency Studies in Universities*. Londres: Committee of Vice Chancellors and Principals.
- KELLS, Herb R. (1988a): Perspectives on university self-assessment for Western Europe. En Herb R. KELLS y Frans A. VAN VUGHT (Eds), *Self-regulation, self-study and program review in higher education*. Culemborg, NL: Lemma.
- (1988b): *Self-Study Processes. A guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs*. 33. Edición. Nueva York: American Council of Education.
- KELLS, Herb R.; VUGHT, Frans A. van (1988): Theoretical and Practical Aspects of a Self-Regulation and Quality Control System for Dutch Higher Education. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 6, 1, 15-20.
- KOGAN, Maurice (1986): The evaluation of higher education. An introductory review. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 10, 2, 125-139.
- LINDSAY, Alan W. (1981): Assessing institutional performance in higher education: a managerial perspective. *Higher Education*, 10, 687-706.
- (1982): Institutional Performance in Higher Education: The Efficiency Dimension. *Review of Educational Research*, 52, 2, 175-199.
- MILLER, Richard I. (1979): *The Assessment of College Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1980): Appraising Institutional Performance. En Paul JEDAMUS, Marvin W. PETERSON and Ass. (Eds.), *Improving Academic Management*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NEAVE, Guy (1988): On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23, 1/2, 7-23.
- POLLITT, Christopher (1987): The Politics of Performance Assessment: lessons for higher education? *Studies in Higher Education*, 12, 1, 87-98.
- PREMFORS, Rune (1986): Evaluating basic units: seven fundamental questions. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 10, 2, 169-174.
- ROE, Ernest; McDONALD, Rod; MOSES, Ingrid (1986): *Reviewing Academic Performance*. St. Lucia. Australia: University of Queensland Press.
- ROMNEY, Leonard C. (1978): *Measures of institutional goal achievement*. BOULDER, CO.: National Center for Higher Education Management System.
- SIZER, John (1979a): Assessing institutional performance: An overview. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 3, 1, 49-77.
- (1979b): Indicators in times of financial stringency, contraction and changing needs. En David BILLING (Ed.), *Indicators of performance*. Guildford, UK: Society for Research into Higher Education.
- (1982): Assessing institutional performance and progress. En Leslie WAGNER (Ed.), *Agenda for institutional change in higher education*. Guildford, UK: Society for Research in Higher Education.
- WEERT, Egbert de (1990): A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 19, 57-72.
- WILLIAMS, Gareth (1986): The Missing Bottom Line. En Graeme C. MOODIE (Ed.): *Standards and Criteria in Higher Education*. Guilford: Society for Research into Higher Education.

SUMARIO

En este artículo se pasa revista a los diferentes sistemas de evaluación de las instituciones universitarias. Tras una visión general sobre el concepto de evaluación institucional, se revisa dos cuestiones de especial interés: las evaluaciones autorreguladas (autoestudios y revisiones de programas) y las evaluaciones del rendimiento institucional (indicadores de rendimiento).

Descriptores

Evaluación institucional, educación superior, efectividad, eficiencia, rendimiento institucional.

ABSTRACT

In this paper different systems of institutional evaluation are reviewed. After a overview about the meaning of a institutional evaluation, two special issues are reviewed: self-regulated evaluations (self-studies and program review) and institutional perfomance evaluations (performance indicators)

Key words

Institutional Evaluation, Higher Education, Effectiveness, Efficiency, Institutional Performance.