

HACIA LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: BASES TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

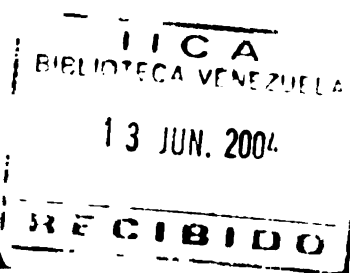


Juan Calivá Esquivel. Ph.D.
Especialista en Educación
y Extensión Rural



IICA-EDUCACIÓN 2003





HACIA LA
ACREDITACIÓN
DE PROGRAMAS
EDUCATIVOS:
BASES
TEÓRICO-PRÁCTICAS
PARA SU
IMPLEMENTACIÓN

JUAN CALIVÁ ESQUIVEL

2003

IICA
C10
71

00003000

Calivá Esquivel, Juan

**Hacia la acreditación de programas educativos:
bases teórico-prácticas para su implementación /
Juan Calivá Esquivel. - San José, C.R. : IICA. 2003.
96p. ; 23 cm**

ISBN 92-9039-561 3

**1. Educación. 2. Enseñanza Superior. 3. Universidades.
4. Planes de estudio. I. IICA. II. Título.**

**AGRIS
C10**

**DEWEY
378.2**

B.V-12694

Edición de texto: Jenny Ortiz Paniagua

Diseño: Jenny Ortiz Paniagua

Diagramación: Boris Valverde González

Diseño de Portada: IICA

Impresión: Master Litho S.A.

Índice

Presentación	5
---------------------	----------

Introducción	7
---------------------	----------

Origen y evolución de los sistemas formales de educación universitaria	9
---	----------

La educación universitaria	11
La Universidad frente a la Iglesia	12
Universidades y Estado	12
Resumen	16
Guía de trabajo	17

Origen y evolución de la Universidad en América Latina	19
---	-----------

La Reforma de Córdoba	21
Autonomía e integración	23
Libertad de cátedra	24
La expansión y masificación de la Universidad	25
Impacto del crecimiento de la educación superior	26
Cantidad versus calidad	28
Resumen	31
Guía de trabajo	32

La calidad de la educación: meta del sistema educativo	33
---	-----------

Establecimiento de criterios de calidad	36
Dimensiones de la calidad de los sistemas educativos	37
Resumen	40
Guía de trabajo	41

Evaluación de programas educativos, origen y evolución	43
Objetivos fundamentales de la evaluación	45
Los modelos de evaluación	46
Resumen	50
Guía de trabajo	51
El proceso de acreditación institucional	53
Solicitud de acreditación	57
Evaluación del programa educativo	57
Acreditación de programas	82
Resumen	86
Guía de trabajo	87
Conclusiones	89
Referencias bibliográficas	93

Presentación

En este manual se presentan las pautas administrativas fundamentales para el desarrollo del proceso de evaluación de los programas educativos en instituciones públicas y privadas conducente a su acreditación. Dichos materiales han sido desarrollados como parte de los programas de mejoramiento de la calidad y relevancia de la educación superior; ejecutados por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) en sus Estados Miembros, con el apoyo de instituciones interesadas en los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos en las Américas.

Para lograr lo anterior, se retomaron conceptos teóricos asociados con la evaluación sistémica, cuyo objetivo principal es realizar una evaluación holística que garantice que todas las partes del programa han sido analizadas y mejoradas hasta alcanzar estándares de calidad que puedan ser certificados por agencias o instituciones independientes y externas a las instituciones.

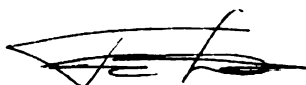
Decidimos elaborar este material concientes de que los responsables de los programas de evaluación requieren disponer de un material que les facilite el diseño, ejecución y evaluación de este proceso.

Vaya nuestro reconocimiento a los profesionales quienes han venido aportando ideas y ma-

teriales sobre el tema, al Sr. Francisco Alarcón de Alba, Director del Área Académica del Consejo Superior Universitario Centroamericano y al Sr. Freddy Revilla de la Oficina del IICA en Guatemala, por su apoyo a los procesos de mejoramiento de la calidad y educación superior y sus acciones para facilitar la consolidación de la Asociación Centroamérica de Educación Agrícola Superior (ACEAS).

El proceso de elaboración de este manual tuvo varias etapas entre las que destacan, en primer momento, el proceso previo de investigación y revisión de materiales sobre el tema y, posteriormente, la preparación de una primera versión del manual, la cual fue sometida a un proceso de validación con docentes de diferentes Universidades de América Latina y El Caribe. Este proceso descrito, de constante análisis y reflexión, constituyó una valiosa fuente de realimentación.

Este material no se considera un producto acabado, por el contrario, la diversidad de instituciones, así como sus entornos sociopolíticos y culturales demandan el análisis constante y el ajuste del proceso a las realidades institucionales y su contexto.



Francois Dagenats

Director Educación y Capacitación

IICA

Introducción

Con el inicio de un nuevo siglo se ha incentivado la búsqueda de respuestas novedosas para enfrentar los retos del futuro. La evaluación, específicamente la evaluación institucional, no escapa de este contexto. En nuestros días nos preguntamos: ¿hacia dónde se dirige la evaluación institucional?, ¿hay nuevos enfoques de evaluación para la evaluación institucional?

La evaluación institucional ha venido evolucionando. En el contexto actual, se entiende como un proceso crítico referido a las acciones que constatan los progresos alcanzados y, en consecuencia, a las modificaciones pertinentes respecto de las actividades futuras. Se evalúa para conocer el trabajo realizado, identificar la realidad estructural y sus perspectivas de acción, profundizar en la problemática y visualizar alternativas para el mejoramiento institucional.

La evaluación institucional es un proceso inherente a todas las etapas de la gestión institucional, que se desarrolla con rigor metodológico e instrumentos válidos y confiables. Dichos instrumentos son concebidos en forma participativa mediante la autoevaluación y la evaluación externa, con el fin de que permitan la acreditación de los programas institucionales con base en dos aspectos: el establecimiento de la calidad del pro-

grama y el reconocimiento público de dicha calidad. En el ámbito universitario actual, la calidad se ha convertido en una acción central, no sólo como un tema interesante y atractivo, sino como una necesidad orientada a mejorar el desempeño de los programas y responder con mayor pertinencia a los requerimientos de la sociedad.

Una evidencia inicial, importante de retomar en la evaluación de los programas educativos, es el cambio de paradigma teórico en la concepción e interpretación del papel del Estado y de la sociedad en el ejercicio del derecho a pedir cuentas a los sistemas educativos. Dicho cambio está condicionado por transformaciones más amplias en la vida social, como los mecanismos y vías de la transmisión cultural no exclusivas ni reducidas a la escuela, y; a su vez, por un concepto social de competitividad y competencia en el contexto de concepciones diferentes de las relaciones económicas y de la interacción entre los países, lo cual impulsa el surgimiento activo de nuevos actores, más allá del aparato del Estado, quienes esperan y piden cuentas al sistema escolar, la familia, los trabajadores, los empresarios y los jóvenes estudiantes.

Otros estudios se refieren a la eficacia del sistema escolar, es decir, a los resultados o

logros del proceso educativo. Algunos avanzan hacia el tema de su impacto socioeconómico, especialmente, si se relaciona con las dimensiones de formación técnica y profesional. Pareciera que bajo este marco de análisis se estuviera manifestando un modelo o paradigma que implicará la rendición de cuentas sobre el éxito de la gestión.

La evolución de los sistemas educativos apunta hacia modelos cada vez más eficaces y flexibles aunque, igualmente, mucho más exigentes en los resultados. Lo anterior, permite calificar programas en función de la eficacia de sus logros y mejorar la evaluación de la inversión en recursos de personal, infraestructura y financieros. Desde esta óptica de análisis, se destaca que habrá mayor calidad de la educación en la medida en que sea posible modificar el proceso realizado en el aula, tanto en lo pedagógico como en cuanto a la necesaria inversión para un buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, cabe preguntarse:

- ¿Cómo diseñar instrumentos de evaluación que permitan auscultar algo cuya naturaleza no es posible predecir en su exacta constitución y funcionamiento?

- ¿Cuál es el sentido de la evaluación en este proceso pedagógico?
- ¿Por qué es necesario evaluar?
- ¿Para qué se evalúa?
- ¿Qué es lo que se evalúa?

Hoy, la evaluación institucional oscila entre la necesidad, la conveniencia y la oportunidad. La primera debido al auge de la rendición de cuentas a la sociedad. La conveniencia como producto de las grandes tendencias internacionales relacionadas con la globalización, la competitividad y la equidad, las cuales exigen la formación de capital humano para un modelo de desarrollo sostenible. Y, por último, la oportunidad de desarrollar una conciencia colectiva de todos los actores participantes tendente a mejorar la calidad, gracias al abordaje de la autoevaluación institucional como parte de su accionar diario; por lo tanto, la oportunidad de progresar como institución y como país.

Capítulo I

Origen y evolución de los sistemas formales de educación universitaria

Objetivos

- Concienciar sobre el origen de la Universidad como factor determinante para comprender el papel de dicha institución en el siglo XXI.
- Descubrir la estrecha relación que existe entre el origen de la Universidad y la Iglesia y el Estado y la sociedad.
- Aprender el sentido etimológico y el uso actual del concepto de educación formal.
- Ubicar la Universidad dentro del campo de la educación moderna.



Origen y funciones de la Universidad

La educación universitaria

La Universidad, como se conoce en la actualidad, surge en la época medieval hacia fines del siglo XII y se consolida en el siglo XIII en el contexto socioeconómico y cultural de la Edad Media.

Las principales condiciones que hicieron posible la aparición de las Universidades fueron:

- El aumento de la población y la urbanización acelerada en los siglos XI-XIV. Con ello se constituyeron las ciudades y, consecuentemente, aumentó el intercambio de bienes, costumbres e ideas y aparecieron los gremios y actividades laborales; dando paso a la nueva demanda de educación.
- El extraordinario afán por conocer las razones y motivaciones que generan una demanda por educación.
- La aparición de nuevos oficios.
- La influencia de la cultura árabe y el pensamiento de Aristóteles (después conocido por sus obras); las escuelas clericales que elevaron la calidad de trabajo y cuyos licenciados trabajaron con los nuevos sectores sociales (mercantiles y artesanos) bajo la tutela de la Iglesia y del Estado, como “maestros libres” que-

nes ejercían fuera de las escuelas clericales, enseñaban las artes liberales y fundaron escuelas libres y laicas y; la organización gremial que ofrecía las condiciones sociales para la asociación de personas de un mismo sector o una misma profesión.

Las Universidades fueron el producto de “corporaciones” (universitas) de maestros y discípulos en actividades libres de investigación y docencia superiores, apoyadas por autoridades políticas y eclesiásticas. A estas corporaciones (studium generale) tenía acceso toda persona preparada sin distinción de raza y nacionalidad.

En sus primeros momentos, studium generale no pretendió cubrir todo el conocimiento adquirido, ya que se dedicaban sólo a una rama del saber. Sin embargo, con el tiempo las corporaciones llegaron a ser el lugar donde se cultivaban todas las ciencias con el beneplácito del Emperador y el Papa. Cabe recordar que sólo estos dos poderes ecuménicos de la época podían otorgarle a las Universidades la facultad para conceder grados y licencias con validez universal; de ahí la importancia de que las corporaciones universitarias gozaran del reconocimiento dichos poderes o el de ambos.

La Universidad frente a la Iglesia

Si bien Roma se reservó el derecho a vigilar y la posibilidad de dirigir su enseñanza, defendió a las Universidades con privilegios y fueros especiales frente al Estado. Con el paso de los siglos esta influencia ha tendido a declinar.

Universidades y Estado

Desde su inicio, queda claro que la autonomía de la Universidad frente al Estado va a ser una relación dialéctica. Según el contexto político y socioeconómico, esta reciprocidad se ha mantenido con el paso de los siglos.

Hasta el siglo XIV *studium generale* fue reemplazada por *universitas*. De acuerdo con Tunnermann (2000), la aparición del nuevo oficio, el de enseñar, nació al lado de otros oficios en el seno de las ciudades del mundo medieval de artesanos y comerciantes.

En la época, el derecho a enseñar estaba en manos del Estado pero, sobre todo, de la Iglesia. Por su parte, el gremio de los maestros e intelectuales inició las luchas que, aún el día de hoy, procuran la autonomía univer-

sitaria y el respeto por el derecho a enseñar y aprender libremente.

De acuerdo con Ordoñez (1995), las primeras Universidades parecen haber sido Salerno y Bolonia (siglo XI). Mientras Salerno se fundó como núcleo médico y otorgó títulos válidos para todos los países, Bolonia fue instaurada para el estudio del Derecho Romano y Derecho Canónico mediante la concesión de doctorados. Luego agregó el Arte Notarial y la Teología impartidos por dominicos.

Al transcurrir los años, Bolonia se dedicó a cuatro distintas áreas de enseñanza: Artes Liberales, Medicina, Jurisprudencia y Teología. Además, impartió Filosofía de la Naturaleza (Física y Ciencias Naturales) y del Hombre (Moral). Para el siglo XIII, dicha Universidad contó con la asistencia de unos 20.000 alumnos.

Por su parte, la Universidad de París fue el resultado de la unión de las escuelas monásticas de San Denis y San Víctor y la escuela catedralicia de Santa Genoveva (1201). La misma agrupó a maestros y pupilos de cuatro nacionalidades (franceses, ingleses, normandos y picardos) y alcanzó un récord de 30.000 estudiantes.

Tanto dominicos como franciscanos solían crear corporaciones alrededor de algún doctor famoso, las cuales se iban convirtiendo en Universidades (*studium generale*) para la formación de teólogos. El papado y el imperio también fundaron Universidades que se distinguieron por la autoridad que las investía en términos de constitución y reconocimiento. Al final de la Edad Media habían, posiblemente, ochenta Universidades entre las que figuraban Oxford, Coimbra, Lovaina, Leyden, Salamanca, Alcalá, Valencia, Sevilla, Roma, Nápoles, Viena, Praga y Heidelberg.

Comúnmente, las Universidades estaban organizadas en cuatro facultades: Artes, Teología, Derecho y Medicina. Las facultades, dirigidas por un decano, eran el cuerpo de profesores y estudiantes dedicados a una rama del conocimiento. El director general era el rector, asistido por dos cancilleres, uno académico y otro administrativo. Los grados académicos eran el bachillerato, la licenciatura, el magister y el doctorado (exigía un acto solemne con birrete, toga, anillo y libro).

Los grados eran concedidos sobre la base de exámenes, aparentemente como una tradición de origen árabe. A las Universidades se les concedía el derecho a que sus graduados fueran reconocidos en todos los países. En

algunos casos, se les eximía del servicio militar y, en otros, se les exoneraba de impuestos. También, se goza el privilegio de que los maestros y estudiantes sólo podían ser juzgados por las autoridades de la Universidad (fuero académico).

Los profesores y alumnos se empeñaron en ampliar sus inmunidades ante la comuna y asegurarse de la protección de las jerarquías superiores. De esta manera, llegaron a disfrutar de prerrogativas excepcionales, tales como exoneración de impuestos y libertad de movilización; entre otros.

El método de la educación universitaria incluía lecciones (*lectio*), exposición de libros básicos (canónicos), repeticiones y explicación y comentarios aclaratorios sobre las lecciones y disputas (conferencias dictadas por un magister y apoyadas y objetadas por los profesores concurrentes).

Los contenidos temáticos en la Facultad de Arte eran el Trivium y el Cuadrivium, el *Doctrinale de Prisciano*, las *Summulae Logicales* de Pedro Hispano y obras de Aristóteles. En Medicina se estudiaban galenos griegos (Hipócrates y Galeno) y la enciclopedia de Avicena. Por su parte, en Derecho se consideraban fundamentales el *Corpus Juris* (Derecho Romano) y el *Corpus Juris Canonici* (Actas

de Concilios y Decretos Pontificios). Para Teología era indispensable la lectura y estudio de la Biblia (la Vulgata de San Jerónimo), las Sentencias de Pedro Lombardo, las obras de Tomás de Aquino y de Nicolás de Lyra. No obstante, todas las facultades se regían por los libros canónicos.

Si bien, en sus inicios las Universidades eran gratuitas, tras su consolidación académica, los estudiantes debían pagar ciertos derechos. Sin embargo, en el siglo XIV tanto la Iglesia como el imperio, dotaban a dichas instituciones de rentas fijas y les otorgaban bienes.

En la Facultad de Artes, la división de profesores y estudiantes por países facilitó la convivencia (generalmente dirigida por un profesor), incorporó actividades académicas como parte de la vida extra escolar y convirtió las residencias universitarias en sede de importantes actividades, como sucedió en la Sorbona (1257).

Estas Universidades fueron más de docencia que de investigación. Su interés era conservar y transmitir conocimientos adquiridos y su existencia influyó poderosamente en la calidad de las escuelas medias y elementales; planteándoles desafíos académicos y brindándoles mejores educadores.

El hecho de que las Universidades e Iglesias cumplieran funciones similares explica, en gran parte, su historia de proximidad y sus conflictos. En la Edad Media, así como en los imperios español y portugués en los siglos XVI y XVII, la Iglesia tenía dominio absoluto y las Universidades no pasaban de ser instituciones educacionales a su servicio; por lo tanto, poco interesantes intelectualmente. Aún en estas condiciones, surgen conflictos sobre pretensiones alternativas de autoridad en materia religiosa, burocrática y académica, disputas que con frecuencia buscan apoyo fuera de los muros de la academia.

La existencia de un sistema educacional independiente de la organización eclesiástica, lleva a suponer que los conocimientos desarrollados y transmitidos por la corporación religiosa se hayan tornado insuficientes para algunos sectores de la sociedad.

De acuerdo con Schwartzman (1996), las primeras Universidades europeas, establecidas en la transición de la era medieval hacia el período renacentista, eran en esencia corporaciones de estudiantes y profesores quienes buscaban concretar el derecho al trabajo intelectual independiente, la autonomía administrativa y el derecho a fuero especial para sus miembros en relación con las autoridades eclesiásticas y políticas de entonces.

Las primeras Universidades se dedicaban a la enseñanza de las profesiones liberales de la época, a saber, Teología, Derecho Canónico y Medicina. Complementariamente, se impartían las denominadas Disciplinas Propedéuticas, el Trivium (Gramática, Retórica y Lógica) y el Cuadrivium (Geometría, Aritmética, Música y Astronomía) que, en conjunto, formaban las siete artes liberales reunidas en una Facultad Inferior; como ocurrió en el caso de París.

En la práctica, las artes liberales adquirían con frecuencia más importancia dentro de las Universidades que la enseñanza profesional, permitiendo un desarrollo cultural e intelectual que no siempre se ajustaba con facilidad al dogma de la identidad entre la verdad conocida por vía racional y la verdad religiosa, que era el fundamento de legitimación de la coexistencia entre las Universidades y la Iglesia.

En otras palabras, las Universidades europeas cristalizaron el surgimiento y la diferenciación de una nueva forma de organización para el conocimiento. Se trataba de un conocimiento de tipo secular y base racional, elaborado por una comunidad cosmopolita que estaba consciente tanto de su independencia en relación con los poderes locales, como de sus derechos y autonomía. Al

valorar el uso de la razón y la competencia intelectual como condiciones superiores, las Universidades se confrontaban, inevitablemente, con la autoridad de la Iglesia fundamentada en la tradición y el dogma. Por ello, las Universidades siempre fueron terreno fértil para herejías y, además, sirvieron de espacio para los conflictos entre el Estado y la Iglesia, marcando el desarrollo de los Estados nacionales contemporáneos.

Otro hecho de importante consideración es el surgimiento del modelo de Universidad napoleónica en Francia a principios del siglo XIX que, posteriormente, tendría una significativa influencia en el desarrollo de la Universidad latinoamericana. La Universidad imperial, de corte utilitarista y profesionalizante, centralizada, con profesores nombrados por el Estado, sin investigación y con programas oficiales se transformó en un ente al servicio de la ideología.

Resumen

La historia de las Universidades europeas de los últimos dos siglos gira alrededor de algunos conflictos y tensiones básicas:

- *La tensión entre las tendencias que pretendían transformar las Universidades en simples mecanismos de formación profesional, según criterios definidos y*
- *Las aspiraciones de quienes asistían a la Universidad para adquirir cultura. Filosóficamente, esta tensión aparece como la oposición entre las verdades basadas en convicción subjetiva e íntima y aquellas que se apoyan en la fuerza de las autoridades religiosas y seculares.*

También, se estableció conflicto entre el estudio de las formas más tradicionales y arraigadas de cultura, basadas en el conocimiento de las artes liberales y el acceso a los clásicos griegos y latinos; y las nuevas formas de conocimiento paralelas al desarrollo de la tecnología y la ciencia experimental. Dichos conflictos resurgen por el enfrentamiento entre el deseo de hacer de las Universidades espacios de reflexión e investigación científica autónomos e independientes y la tentativa de convertirlas en centros de formación especializada para atender, tan eficientemente como sea posible, las demandas de profesionales especializados en la gestión económica, técnica, política y administrativa de las sociedades modernas.

Capítulo I

Guía de trabajo

A continuación se presenta una serie de actividades que permiten conocer el origen, evolución y estado actual de la educación superior:

- Investigue el origen, evolución y estado actual de la educación superior en su país.
- Identifique los beneficios que ha tenido para el país la creación de Universidades.
- Prepare una lista con las principales características de la Universidad medieval y establezca puntos de comparación con la Universidad actual. Comente con sus colegas los resultados.



Capítulo II

Origen y evolución de la Universidad en América Latina

Objetivos

- Clarificar el origen de la Universidad en América Latina.
- Descubrir la estrecha relación que existe entre el origen de la Universidad en América Latina y su relación con la Iglesia, el Estado y la sociedad.
- Definir los conceptos de autonomía universitaria y libertad de cátedra.
- Relacionar los conceptos de calidad versus cantidad en los sistemas educativos.

Las grandes reformas y el surgimiento de la Universidad moderna

Tunnermann (2000) señala que la Universidad colonial hispánica fue señorial y clasista como la sociedad a la que servía. Creada dentro del imperio español, tuvo la misión de atender los intereses de la Corona, la Iglesia y las clases sociales superiores. La estructura académica de la Universidad colonial respondió a una concepción y propósitos definidos, lo que le permitió ser una institución unitaria. Además, se organizó como una totalidad (y no como un simple agregado de partes), con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad; en la cual predominó el sistema libresco y memorístico.

Durante la República, tras las pugnas entre liberales y conservadores, se sustituyó el esquema de la Universidad colonial por el modelo de la Universidad napoleónica, con lo que se destruyó la unidad institucional, la burocratización y su supeditación al Estado. No obstante, la Universidad republicana no logró ampliar la base de la matrícula, por lo que siguió siendo representativa de las clases dominantes. En términos académicos, se caracterizó por la poca investigación. Este panorama dominó todo el siglo XIX hasta que, a principios del siglo XX, el movimiento de Córdoba inspiró los principios para la creación de un nuevo modelo más independiente.

La Reforma de Córdoba

La llamada Reforma de Córdoba fue el primer cuestionamiento profundo a las Universidades latinoamericanas. De acuerdo con Shwartzman (1996), en las primeras décadas de este siglo, muchos países latinoamericanos fueron sacudidos por el denominado "Movimiento de la reforma" (nacido en 1918 en la ciudad de Córdoba, Argentina).

En la lectura de los documentos y proclamações asociados al movimiento, dos aspectos capturan inmediatamente la atención. El primero es la condenación vehemente de la calidad de la enseñanza mediante la denuncia de que las Universidades latinoamericanas habían dejado de ejercer su papel central de portadoras del conocimiento:

"Las Universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos -y lo que es peor aún- el lugar donde las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las Universidades han llegado a ser así, el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerra-

das, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático.”

El movimiento que logró expandirse por todo el continente, vino a replantear la relación Universidad, sociedad y Estado. Hasta Córdoba, la Universidad y la sociedad marcharon sin contradecirse ya que, durante los primeros siglos de la colonia, la Universidad simplemente se limitó a complacer los intereses de las clases dominantes, dueñas del poder político y económico. Si la República trató de separar la Universidad de la Iglesia mediante la adopción del esquema napoleónico que, a su vez, la supeditó al Estado, Córdoba trató de apartarla del Estado mediante el régimen de autonomía.

Precisamente, la autonomía es el segundo aspecto controversial de los documentos del movimiento. Al respecto, Tunnermann (1990) considera que la autonomía universitaria se reafirmó en 1965 en el marco de la IV Conferencia de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) celebrada en Tokio. En dicha ocasión se estableció que las Universidades deben tener derecho a seleccionar su propio cuerpo docente y a sus estudiantes, así como a definir sus programas de estudio y fijar los grados académicos.

De esta manera, se acordó que la Universidad deberá tener autonomía:

- Administrativa: capacidad para crear sus órganos de gobierno y sus reglamentos.
- Económica: libertad para distribuir sus recursos financieros entre las diversas actividades.
- Para enseñar: derecho al libre acceso del conocimiento.
- Para investigar: derecho a crear conocimientos sin coacción.

Algunas otras consideraciones en torno a la autonomía fueron:

- La inviolabilidad del recinto académico no significa “extraterritorialidad” ni, mucho menos, impunidad para delitos comunes, para los cuales la autonomía no debe servir de escudo.
- La autonomía frente a los poderes del Estado, la Iglesia y otras fuerzas externas de la sociedad ofrece un marco protector para la libertad de cátedra.
- La autonomía no debe provocar el divorcio entre la Universidad y el medio.

Ribero (1974) asegura que la autonomía es la base de la Universidad moderna. Al respecto, plantea que la Universidad debe crecer con independencia del Estado, la Iglesia

y cualquier otra influencia pública. No obstante, al mismo tiempo, señala que sacralizarla podría conducir al aislamiento y a su falta de compromiso con la realidad circundante.

Autonomía e integración

Autonomía o autorregulación es una característica constante de instituciones basadas en la producción y transmisión del conocimiento. Este principio funciona mejor en dos condiciones diferentes.

La primera ocurre cuando la autonomía es dada como obvia y acontece de forma natural, sin ser cuestionada. Bajo esta condición, las Universidades están integradas con el resto de la sociedad, o sea, sus profesores son reconocidamente competentes, sus producciones intelectuales son importantes, sus egresados son distinguidos por su capacidad y su costo no es demasiado elevado.

El hecho de que los profesores participen directamente en la gestión de las Universidades, como en el caso de Europa, o de existir un cuerpo especializado de administradores profesionales, como en Estados Unidos, es relativamente secundario desde este punto de vista.

La otra condición sucede cuando la sociedad es segmentada, de manera que el mundo académico difícilmente cruza sus caminos con los de otros grupos sociales y, por lo tanto, no entran en colisión.

La autonomía se transforma en un problema cuando la integración con la sociedad se interrumpe o cuando se intensifica la comunicación entre los diversos sectores.

Hoy, la autonomía universitaria es muy cuestionada en Europa Occidental, tanto por razones de costo como en nombre del principio democrático de la igualdad de oportunidades; ya que en la medida en que más personas demandan educación superior, las Universidades se tornan más caras y dependientes del apoyo y la aprobación externa de los contribuyentes, estudiantes, legisladores, ministros, empleadores y planeadores.

En consecuencia, cada uno de dichos sectores presiona por mejores productos, mejor uso del dinero público y mejor atención a sus objetivos específicos.

Las interferencias externas se vuelven particularmente peligrosas cuando van más allá de los intentos de orientar las instituciones educativas y, por el contrario, se convierten en verdaderos asaltos a los recursos y los

medios que manejan dichas entidades. Por ejemplo, los políticos de tendencia anti-intelectual pueden decidir cortar recursos de la educación y transferirlos para fines populistas o, supuestamente, más productivos; las Universidades pueden ser vistas como una fuente de clientelismo político; las compañías privadas o institutos gubernamentales pueden robar a las centros educativos sus mejores profesionales ("fuga de cerebros") o utilizar sus laboratorios y centros de investigación de acuerdo con sus intereses de corto plazo.

Estas prácticas difícilmente prosperan cuando la legitimidad de las instituciones está bien definida; sin embargo, en otras circunstancias, sus efectos pueden ser devastadores.

La Reforma de Córdoba no consagró el gobierno de las Universidades a los estudiantes, sino una división tripartita de los órganos directivos entre alumnos, profesores y egresados. Cabe destacar que en la agitada historia del movimiento de reforma, los conflictos entre educandos, educadores y autoridades gubernamentales eran frecuentemente traducidos a términos político-partidarios.

Libertad de cátedra

En la organización de las Universidades en América Latina, la autonomía es un principio fundamental que, a su vez, reclama libertad de cátedra. Aunque el derecho a la libertad de cátedra, específicamente, no aparece en ningún documento, está implícito en el derecho a la libertad, la igualdad, el pensamiento creativo, la expresión y la investigación como aspiración del ser humano.

La libertad de cátedra tuvo su origen y evolución en las denominadas libertades clásicas de carácter espiritual. Apareció en Francia en 1789 como libertad de enseñanza y; posteriormente, se plantea en España en 1881 como mandato para los rectores, al favorecer la investigación sin oponerse al avance del estudio, ni fijar a la actividad del profesor otros límites que los señalados por derecho común a los ciudadanos.

Para Hierro (1990), la libertad de cátedra es una condición indispensable para el desarrollo de la autonomía universitaria. Así, la libertad académica es una forma de libre expresión mediante la enseñanza, cuyo objetivo principal será la formación de hombres y mujeres capaces de aprender a pensar por sí mismos, con lo cual queda excluido cualquier dogma o credo como obligatorio. En

el ambiente universitario, el alumno debe aprender mediante la confrontación, la investigación y la discusión creativa.

A manera de resumen, Hierro apunta que “en particular, las Universidades son centros de pensamiento independiente, con un sentido de tolerancia para la sociedad que los sostiene, para lo cual reúne hombres y mujeres con formación y experiencia con el fin de cumplir su misión cultural y humana por medio de la libertad académica”.

Por su parte, Tunnermann (1990) agrega que “sin autonomía es difícil que florezca una auténtica libertad de cátedra, por lo que se hace necesario que la Universidad siempre en sus egresados semillas de liberación, esté comprometida con sus progreso y asuma la responsabilidad con la sociedad que le brinda sustento”.

La expansión y masificación de la Universidad

A partir de la década del cincuenta y hasta los años ochenta, la educación superior comenzó su expansión acelerada. Según Schwartzman (1996), en este período, la matrícula pasó de 270 mil a 7 millones de estudiantes y el número de instituciones educa-

tivas (la mayoría de carácter universitario y financiadas con recursos públicos) creció de 75 a cerca de 3.690, de las cuales más de la mitad eran particulares y autofinanciadas.

La expansión respondió al crecimiento poblacional, la urbanización, la expansión de la educación media, la participación de las mujeres en la fuerza de trabajo, el aumento en la oferta laboral y el reconocimiento salarial de las credenciales obtenidas en la educación formal. Al respecto Balan, citado por Schwartzman (1996), menciona tres elementos básicos para el crecimiento acelerado de la educación superior:

- El aumento, desde 1950, de la oferta de empleos que requieren estudios universitarios.
- La expansión y diversificación de la oferta de educación secundaria.
- El ingreso de adultos, hombres y mujeres, fuera de los grupos convencionales.

Esta expansión no sólo fue de carácter regional sino universal y permitió que varias naciones latinoamericanas alcanzaran niveles equivalentes a Europa. Cabe destacar que, en la década de los ochenta, acontecieron dos fenómenos importantes: en primer lugar, la pérdida de ímpetu de la expansión en

muchos de los países y, en segundo lugar, la disminución de la capacidad de los Estados para el financiamiento de la red pública y, con ello, el auge de la educación superior particular.

Impacto del crecimiento de la educación superior

A continuación se expone el panorama social a partir de la expansión de la educación superior:

- Se produjo un intenso proceso de movilidad social, donde millones de personas adquirieron educación y aumentaron sus niveles de ingreso.
- La expansión hizo que las Universidades de América Latina dejaran de ser exclusivamente masculinas e incorporaran un número significativo y creciente de mujeres, quienes han llegado a representar más del 50% de la población estudiantil en algunas Universidades y carreras. Sin embargo, las desigualdades han prevalecido en cuanto a la distribución de los géneros en las diferentes áreas del conocimiento, por ejemplo, las carreras técnicas, como las ingenierías, continúan siendo predominantemente masculinas, mientras que la educación y las ciencias sociales tienen el

dominio femenino. Esta situación tiende a equilibrarse con el ingreso de mujeres en las carreras de salud, administración y derecho.

- Se estableció una fuerte correlación entre ingreso, la profesión, la educación de las familias y las oportunidades educacionales para los hijos. Más aún, el ingreso y educación de la familia se convierten en fuertes determinantes para la oportunidad de acceso a la educación superior de mejor calidad.
- Debido al bajo crecimiento del sistema de educación superior público en la última década, se abrió espacio para la educación superior privada y, al mismo tiempo, para el surgimiento de nuevas instituciones de educación superior en áreas rurales.
- La distinción entre lo público y lo privado es compleja. Mientras que en el inicio del siglo fue muy importante la educación superior privada de corte religioso, actualmente, la religión ha perdido relevancia y se conserva poco de su contenido.

Los sistemas privados se extendieron en dos direcciones: donde el sistema público tuvo un desarrollo efímero o nulo y para atender a los estudiantes excluidos por los mecanismos de ingreso a las Universidades públicas.

En el futuro, el crecimiento de la educación superior dependerá de que la economía retome su dinamismo y de que se expanda la educación secundaria.

En cuanto a las tendencias, problemas y desafíos de la educación superior en América Latina, López (2000) resume la situación en el siguiente cuadro:

Tendencias	Problemas	Desafíos
Expansión cuantitativa	Inversión pública reducida	Actualizar permanentemente las competencias de los profesores y los contenidos educativos.
Crecimiento de la privatización	Cambios en las políticas de gobierno.	Introducir redes electrónicas de aprendizaje.
Diversificación institucional	Burocratización	Modificar la gestión de la instituciones.
Restricción del gasto público	Rigidez de las estructuras	Definir políticas públicas ad hoc.
Diáspora de talentos	Relaciones con la empresa y la producción	Propiciar el mutuo enriquecimiento entre instituciones.

Cantidad versus calidad

Uno de los hechos más importantes a tomar en cuenta al analizar la educación superior en las últimas décadas, es que el crecimiento vertiginoso en el número de instituciones y la matrícula provino sin la implementación de mecanismos que garanticen la calidad de la formación ofrecida.

Al respecto, Schwartzman (1996) nos indica que:

“Los sistemas de educación superior privados crecieron donde el sistema público no creció o creció poco, y donde el ingreso a las Universidades públicas quedó condicionado a los mecanismos selectivos, la educación privada se expandió para atender a los estudiantes excluidos.

Estos estudiantes excluidos que optan por las Universidades privadas tienen una educación secundaria deficiente y lo que pueden pagar por la educación privada no es mucho, por lo que tienen que acceder, en muchos casos, sistemas de créditos para educación, frecuentemente llamado “besa crédito”. Con estudiantes mal formados y pocos recursos, muchas de las Universidades privadas ofrecen una educación, en el mejor de los casos, simplificada, tanto en su contenido como en su pedagogía. La ma-

yoría de los estudiantes de estas instituciones tienen que trabajar y por este motivo los cursos tienden al limitado tiempo de los estudiantes.”

Por otra parte, en los casos en que las Universidades públicas se expandieron y, al mismo tiempo, descuidaron su funcionamiento en detrimento de su calidad y prestigio, se produjo la politización de sus actividades cotidianas, perjudicando su desempeño. Con ello, la educación superior privada vino a sustituir a la educación pública de calidad.

Las instituciones de educación superior privadas tienden a huir de las áreas académicas tradicionales como las ciencias de la salud, especialmente, medicina, odontología y veterinaria, ya que el costo de las instalaciones básicas y la investigación es muy elevado. Por lo tanto, existe preferencia por las especialidades que exigen menor inversión. En un mismo país, coexisten toda una gama de instituciones públicas y privadas, con diferentes tipos de prestigio y calidad; así, se encuentran tanto Universidades privadas de prestigio y calidad como instituciones públicas de dudoso cumplimiento de sus objetivos de educación.

Las Universidades latinoamericanas evolucionaron de sus homólogas europeas y, sin duda, con fuertes vínculos con la Iglesia. Por

ello, la separación y eventual supremacía de las Universidades en relación con la Iglesia, fue un proceso difícil que se manifestó de diversas formas y produjo resultados disímiles de una sociedad a otra. Por mucho tiempo, la Iglesia Católica luchó con valentía por su supremacía... y aún no desiste; tanto que el Vaticano mantiene su propia Academia de Ciencias y existen Universidades católicas en todo el mundo.

En general, las religiones protestantes aceptaron el predominio del conocimiento laico y tienden a limitarse a los asuntos de la fe individual, la moralidad personal y las verdades de fuero íntimo.

Entretanto, el renacimiento del fundamentalismo religioso, principalmente en los Estados Unidos con las disputas legales sobre la enseñanza del evolucionismo y el creacionismo en las escuelas públicas, demuestra que esta aceptación no es definitiva. El resultado de los conflictos entre Universidad e Iglesia en las sociedades occidentales fue una división de trabajo: las Universidades cuidarían del conocimiento empírico, mientras que la Iglesia velaría por los valores y verdades más profundas y sustanciales.

Libres de dogmas incuestionables y controles externos, las Universidades tradicionales derribaron gradualmente sus muros para el

conocimiento científico y técnico, lo que les proporcionó un terreno fértil para crecer y desarrollarse. Racionalismo, evolucionismo y empirismo fueron ideas poderosas en la formación de las Universidades modernas y se constituían en auténticas alternativas filosóficas a las verdades consagradas por los dogmas religiosos. Las Iglesias y movimientos religiosos jamás abdicaron ante su deseo de estar presentes e influir en la vida cotidiana de las instituciones universitarias y cuando esto se tornó del todo imposible, crearon sus propias instituciones.

En el pasado, las instituciones educativas controladas por la Iglesia eran el único medio para que una persona adquiriera los conocimientos codificados de su sociedad y, así, los privilegios y el prestigio social asociados. Paradójicamente, este monopolio era mantenido por mecanismos meritocráticos y, por lo menos en principio, igualitarios. Si todos quieren alcanzar los mismos objetivos y concuerdan con la validez de los mecanismos de acceso, esta es la mejor manera de validar el prestigio y la autoridad de los que consiguieron llegar a la meta. De esta manera, el principio democrático de la meritocracia no sólo fortalecía el monopolio, sino que contribuía a la permanencia de la jerarquía.

Por otra parte, en muchos países latinoamericanos, la demanda por autonomía llevó al

establecimiento de derechos de extraterritorialidad para las ciudades universitarias, dando a los estudiantes y profesores derechos y privilegios ajenos a los sueños de los ciudadanos comunes. Dichos privilegios podrían ser interpretados como un indicio del suceso del movimiento de reforma, llevando a las Universidades al reconocimiento y prestigio público.

Resumen

Las Universidades latinoamericanas parecen haber llevado al extremo un tipo específico de autorregulación y autonomía basado, esencialmente, en la capacidad de movilización política y no en la ocupación efectiva de una posición de neutralidad entre las instituciones de generación y transmisión de conocimiento en sus sociedades. La experiencia histórica indica que la vitalidad de las instituciones universitarias, como núcleo generador de nuevas ideas, conocimientos y valores, ha estado y debe estar íntimamente relacionada con su capacidad de mantener cierta distancia y tensión (o en otros términos, relativa independencia) en relación con las fuentes de liderazgo y dominio económico, político y religioso que existe en todas las sociedades.

Inevitablemente, la Universidad moderna está expuesta a un proceso constante de disputa y competencia, donde lo fundamental es aprender a vivir con la variedad, la diferenciación y la pluralidad de objetivos.

La Universidad moderna no es la fuente de conocimientos sagrados o ideológicos, ni del poder económico, ni del poder político. Ella deja de ser Universidad cuando se transforma en Iglesia, empresa o partido. La llave para su permanencia y relevancia es encontrar su espacio propio, sin someterse ni descaracterizarse.

La Universidad latinoamericana siempre tendrá que preguntarse: ¿en qué medida la autonomía universitaria será el fruto de su calidad y prestigio o de su alienación?

Su destino es estar siempre disconforme con sus limitaciones. Por lo tanto, será factor de perturbación, discusión y conflicto pero, también, de esperanza para un mundo mejor.

Capítulo II

Guía de trabajo:

A continuación se presentan una serie de actividades para conocer mejor su Universidad:

- ¿Cuál fue el modelo que dio origen a la Universidad para la que usted labora y cómo ha evolucionado con el tiempo?
- ¿Cómo se entiende la autonomía y la libertad de cátedra en su Universidad?
- ¿Cómo ha afectado a su Universidad el crecimiento vertiginoso de la educación superior?



Capítulo III

La calidad de la educación: meta del sistema educativo

Objetivos

- Definir el concepto de calidad en los sistemas educativos.
- Reconocer la importancia de la calidad en los sistemas educativos.
- Determinar factores que garanticen la calidad en un sistema educativo.
- Identificar criterios para determinar la calidad en los sistemas educativos.

El concepto de calidad en los sistemas educativos

Si bien no existe una sola definición de calidad, el Diccionario de la Lengua Española la describe como:

“Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. Por su parte, el término propiedad debe entenderse como “atributos o cualidades esenciales de una persona o cosa.”

Tradicionalmente, el concepto de calidad en los sistemas educativos ha sido reducido al buen curso de una facultad o carrera, a un reducido número de profesores, investigadores y extensionistas o a algunos proyectos exitosos. Según varios autores “hasta hace pocos años en América Latina la calidad universitaria se supeditó al sistema de efectos cuantificables, considerando suficiente medir algunos de los elementos del sistema, por ejemplo, determinar las tasas de deserción, número de profesores, cantidad de equipo; sin embargo, es necesario evaluar las interacciones concretas de los indicadores dentro de ciertas condiciones específicas”.

En la actualidad, la calidad en la educación superior adquiere conceptos más amplios relacionados con el funcionamiento de la facultad como un sistema. Desde un enfoque

sistémico, la calidad puede describirse como las interrelaciones entre los diferentes elementos internos de una facultad y su relación con el medio.

Dicho enfoque “enfatisa el análisis del sistema total, en vez de detenerse en las partes o subsistemas componentes... se esfuerza en conseguir la eficacia del sistema total, más que en mejorar la eficiencia de las partes o subsistemas sin tener en cuenta la interdependencia e interconexión de cada una de las partes que interactúan”. Estas consideraciones no sólo son válidas para aplicar en una institución docente, sino también para todo el sistema educativo. Más aún puede que sea la única manera significativa de estudiar la administración y las organizaciones.

No hay una única variable que conduzca a la calidad de la enseñanza. Más bien, existe una red dinámica de interacciones cualitativas, por ejemplo, entre la calidad del insu- mo y la calidad del proceso y del resultado (output); la calidad del impacto educativo en el contexto (outcome); la calidad de la oferta, el currículum y la calidad de la demanda (las calificaciones y las expectativas de los estudiantes); la calidad del diseño y la calidad de la implementación; entre otras.

Hoy, la calidad de la educación superior se determina por las interacciones entre el sistema universitario y el medio social, económico, tecnológico y cultural; además, existe una red de interacciones que condiciona la circulación de los materiales y las informaciones. La calidad se realiza dentro de estas interacciones, en mayor o menor medida, basándose en valores asumidos a partir de las negociaciones con la sociedad civil.

Desde una percepción consensual no es posible construir la calidad de la educación en abstracto. Necesariamente debe vincularse a una sociedad concreta, al modelo de desarrollo prevaleciente y a una idiosincrasia y estilo de vida de la población nacional. La visión compartida es que la calidad de la educación debe contextualizarse adecuadamente en el marco de las realidades nacionales, regionales y locales, así como considerar la diversidad de expresiones culturales y etnias tradicionales y emergentes que viven en el país.

Tomando en cuenta esta diversidad de situaciones tendrá que definirse con visión futurista el tipo de educación que se aspira y los criterios de calidad que corresponden a los sistemas educativos. Se comparte la idea de que una educación de calidad debe ambicionar la formación integral del sujeto en todas sus dimensiones: cognoscitivas, afectivas, actitudina-

les y de valores. De ahí que deben ser dimensionadas pedagógica y metodológicamente con un enfoque "holístico", interdisciplinario y, en algunos casos, transdisciplinario.

Por otro lado, la calidad de los sistemas educativos requiere ser visualizada en todo el contexto institucional.

Establecimiento de criterios de calidad

Recientemente, la calidad en los sistemas educativos se ha venido operacionalizando mediante el desarrollo de criterios de calidad en forma participativa. Estos criterios fijarán las pautas para los procesos de autoevaluación y evaluación externa.

Algunos de los factores que se han venido tomando en cuenta en América Latina para lograr operacionalizar la calidad, incluyen criterios relacionados con:

- El proyecto institucional
- Los estudiantes
- Los recursos humanos
- Los recursos materiales, físicos y financieros
- La organización, dirección y evaluación
- Los servicios

- El plan curricular
- La docencia
- La investigación
- El desempeño de los egresados
- La proyección social

Cada uno de estos factores debe ser subdividido para conformar instrumentos concebidos y elaborados en forma participativa, que puedan ser utilizados con adecuación a los respectivos contextos. Dichos instrumentos se convierten en mecanismos fundamentales de apoyo en el proceso de construcción de la calidad en un sistema educativo.

A la luz de lo expuesto, la calidad de la educación requiere un esfuerzo nacional, ya que la calidad debe reflejarse en todo el país. Desde este punto de vista, el mejoramiento de la calidad de la educación no es una tarea exclusiva de una administración gubernamental o de cualquier otra instancia vinculada con el desarrollo educativo, sino una práctica constante de todas los gobiernos, las familias, las comunidades locales, las instituciones intermedias de la sociedad civil y la nación en su conjunto.

Desde este enfoque integral, mejorar la calidad de la educación significa consolidar todos los elementos institucionales (desde el proyecto organizacional hasta la proyección

social) que permitan pensar y expresarse con claridad; fortalecer las capacidades para resolver problemas; analizar críticamente la realidad; vincularse activa y solidariamente con los demás y; proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y sus propias condiciones de vida.

De esta manera, puede afirmarse que la calidad de la educación es un concepto dinámico (cambiante con el tiempo), diverso (varía según el contexto social), multidimensional (producto de diversas condiciones) y total (implica una atención en las diferentes dimensiones del aprendizaje, cognoscitiva, socioafectiva y psicomotora).

Dimensiones de la calidad de los sistemas educativos

La calidad de los sistemas educativos puede valorarse desde dos dimensiones distintas: la capacidad de las instituciones, sus miembros y sus equipos para aprender, ajustarse al medio y responder al entorno cambiante; y la necesidad de rendir cuentas a la sociedad.

Según Peter Senge (1994), uno de los directores de la MJT Sloan School of Management, son cinco las disciplinas que inspiran a las organizaciones que "saben aprender":

- Visiones compartidas. Se trata de generar un conjunto de principios e ideas que orienten las acciones. Las visiones compartidas refuerzan un genuino compromiso común: ¿cuáles son los anhelos (profesionales, científicos, académicos y personales) que compartimos en un equipo de colegas? En los procesos de “crear visiones compartidas” no solamente se comprometen los profesores y las autoridades de la Universidad, sino que se involucra también a los estudiantes y representantes del gobierno, las asociaciones profesionales, el mercado de empleo, etc.
- Patrones mentales. En la vida producimos continuamente modelos mentales que, muchas veces, en la clandestinidad, invaden todas nuestras percepciones, actitudes y acciones. Por lo tanto, es esencial descubrir aquellos patrones invisibles y desarrollarlos intencionalmente.
- Pensamiento sistémico. Pensamiento que va más allá del razonamiento causal, basado en estrechas cadenas de causas y efectos, estímulos y reacciones. El pensamiento sistémico reconoce las interacciones dinámicas de todos los elementos de un sistema.
- Aprendizaje en equipo. El aprendizaje en equipo involucra el potencial colectivo de un grupo y se centra en apoyarlo mediante el respecto mutuo, la empatía

recíproca y el diálogo franco; animando experimentos y hasta riesgos.

- Mejoramiento profesional: la continua actualización sirve para ampliar los conocimientos y profundizar en nuevas tendencias del entorno.

Por su parte, la rendición de cuentas a la sociedad tiene dos formas: una explícita, es decir, mediante informes, conferencias públicas, ofertas de educación continua, emisiones en la radio o televisión, servicios para la comunidad, programas de extensión etc. Aunque, sin duda, este mecanismo es válido y, a menudo, parece ser una tarea adicional (incluso pueden darse situaciones de emergencia donde son indispensables tales actividades), la Universidad tiene una función específica y no tendrá que aceptar las múltiples tentaciones del mercado político-social para ganar prestigio o encontrar nuevas fuentes de ingresos.

La segunda forma, implícita, de rendición de cuentas es la calidad de la enseñanza y la investigación como servicio específico universitario para la sociedad. Si los egresados han obtenido calificaciones para convertirse en buenos profesionales con un compromiso social, podrán brindar a su comunidad un servicio cívico mucho más efectivo que las actividades adicionales extramuros.

Consecuentemente, la calidad de la educación se ha convertido en un reto para las facultades. Varias razones dieron lugar a esta nueva preocupación sobre la calidad:

La necesidad de fortalecer los sistemas de enseñanza superior a raíz de su rápida expansión en las últimas décadas, creando nuevos centros de enseñanza y programas educativos.

Los costos, cada vez más elevados de la enseñanza superior, explican el interés manifiesto en la calidad de los servicios por parte de quienes deben sufragarlos. Su preocupación actual es asegurarse de que los fondos se inviertan en actividades de calidad y, además, de que las sumas asignadas se utilicen de manera eficiente.

Estos factores, traducidos en interrogantes, se convierten en retos para las facultades: ¿cómo garantizar la calidad de sistemas que deben servir a un número de estudiantes en crecimiento constante?, ¿cómo garantizar que los fondos se inviertan de la forma más eficiente posible?, ¿cómo garantizar que los programas de formación profesional respondan a las pautas internacionales?, ¿cómo garantizar que los establecimientos docentes produzcan el tipo de diplomados que necesita la sociedad? Las respuestas guiarán los

esfuerzos por encontrar la manera de regular y asegurar la calidad en la educación superior.

Resumen

Al examinar la situación mundial, pueden observarse las siguientes tendencias generales referentes a calidad:

- *Las nuevas exigencias sociales, económicas y tecnológicas (descritas como globalización, competitividad, equidad y desarrollo sostenible) van mucho más allá del mercado del empleo existente y cuestionan el sentido común de la vida en el ámbito individual e institucional.*
- *El evidente reconocimiento de que la calidad debe ser garantizada, sobre todo, por las mismas instituciones. La mayoría de los mecanismos utilizados actualmente para asegurar la calidad hacen presumir que la gestión de la calidad es, en primer lugar, una responsabilidad institucional. La función de los organismos centrales no es reemplazar a las instituciones docentes, sino garantizar que éstas cumplan cabalmente con dicha responsabilidad. Este enfoque es practicado en países como Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos, donde los procedimientos de verificación (auditorías) o acreditación hacen que las Universidades carguen con el peso de la gestión de la calidad.*
- *La frecuente utilización del financiamiento para fomentar o reconocer la calidad. Algunos países, como el Reino Unido, han formulado políticas de financiamiento vinculadas directamente con la calidad. Otros, como Australia o algunos estados de los Estados Unidos, reservan parte de sus subvenciones para estimular a las instituciones docentes a que se preocupen por la calidad de sus servicios.*
- *La consolidación interna en un sólo régimen para garantizar la calidad de todos los componentes del sistema de educación superior. El caso más impresionante es, sin duda, el de Nueva Zelanda, donde acaba de asignarse a la Administración de Calificaciones de Nueva Zelanda la responsabilidad de resguardar la calidad de todo el sector postsecundario y secundario superior. Esta tendencia ha despertado interés en otros países como Sudáfrica y el Reino Unido, donde se abolió la distinción entre la Universidad y el politécnico; y Australia, donde se fundieron la Universidad y los Colegios de Educación Superior. Al confiar al mismo organismo la tarea de velar por la calidad de establecimientos educativos tan diversos, es preciso tener la opción de recurrir a procedimientos flexibles que tomen en cuenta la misión; los objetivos propios de cada uno.*

Capítulo III

Guía de trabajo

- Reflexione, en forma individual y grupal, sobre las tendencias que puedan afectar la calidad de los programas en sus facultades y cómo su facultad rinde cuentas a la sociedad?

A partir de las posiciones planteadas, pregúntese:

- ¿Cómo se presenta el reto de la calidad en las facultades del hemisferio en diferentes dimensiones (docentes, administradores, investigadores, extensionistas)?
- ¿Cómo se están estableciendo los criterios de calidad para las facultades del continente?
- ¿Cuál es nuestra visión de calidad hacia el futuro?
- ¿Cómo podemos, en la práctica de nuestras facultades y Universidades, contribuir a crear una cultura de calidad?

IICA



Capítulo IV

Evaluación de programas educativos, origen y evolución

Objetivos

- Determinar la importancia de la evaluación en el contexto de un sistema educativo.
- Identificar los diferentes modelos de evaluación de programas.
- Desarrollar habilidades para propiciar y diseñar evaluaciones en sistemas educativos.



Evaluación de programas educativos y su evolución

El término de evaluación de programas se aplica a las múltiples acciones del ser humano y sus instituciones. Se entiende como el proceso conducente a emitir un juicio, hacer una valoración o medir algo. Más aún, se trata de un proceso crítico cuya finalidad es constatar, en términos de aprobación o desaprobación, los progresos alcanzados en un plan propuesto y realizar los ajustes necesarios para el funcionamiento adecuado de un sistema educativo. No se evalúa para justificar, sino para conocer mejor el trabajo realizado y la realidad circundante, profundizar en la problemática y proponer nuevas perspectivas de acción para aprovechar al máximo los recursos disponibles.

Desde este punto de vista, la evaluación se convierte en un instrumento de realimentación para todo el sistema educativo que buscará, en forma válida y confiable, comprobar los resultados, comparar lo ejecutado con lo propuesto, identificar los factores que incidieron o favorecieron los resultados obtenidos y orientar a los miembros del sistema a tomar mejores decisiones basadas en la información generada.

La evaluación puede usarse, también, como instrumento poderoso para reformar el programa educativo y/o innovar en o desde el centro educativo, partiendo de la lucidez y de

la sensibilidad que brota del conocimiento contrastado y compartido del funcionamiento real del mismo, así como de su organización y su estado respecto de cada uno de los elementos estructurales que lo conforman.

En la actualidad, la evaluación de programas se centra en, al menos, tres aspectos:

- Mejoramiento de la calidad
- Demostrabilidad de la calidad
- Equivalencia de los grados

Objetivos fundamentales de la evaluación

- Mejorar la calidad. Importante, la evaluación de programas académicos no es un proceso para seleccionar, eliminar o sancionar; más bien, es un proceso para que las instituciones y los programas mejoren. Al observar o participar de una evaluación realizada por una agencia de evaluación o acreditación, reduce el interés de los evaluadores de ayudar a la institución a identificar sus problemas y sus fuerzas y a encontrar los medios necesarios para mejorar la situación.
- Garantizar públicamente la calidad de las instituciones y los programas. En Estados Unidos, por ejemplo, las agencias

de acreditación tienen como objetivos mejorar y garantizar públicamente la calidad de la educación. En Francia, el Comité Nacional de Evaluación (CNE) publica los informes de las evaluaciones realizadas.

- Garantizar la equivalencia de los grados. Este aspecto adquiere una importancia creciente, especialmente, en el campo de los programas profesionales. Con frecuencia, los profesionales deben dar a conocer sus grados internacionalmente, para que sus actos sean válidos o su competencia reconocida. Por ello, los gremios de países con vínculos estrechos están tratando de establecer normas comunes o equivalentes para la evaluación de los programas educativos. A propósito, agencias profesionales de los Estados Unidos, Canadá y México se reúnen regularmente para armonizar sus normas de evaluación y, así, garantizar la equivalencia de los grados.

Estos tres objetivos orientan el quehacer de las agencias que regulan los sistemas de educación superior. El primer objetivo, además, forma parte de la misión propia de cada institución como mecanismo esencial de su gestión; por lo tanto, las Universidades, individual o colectivamente, llevan a cabo evaluaciones constantes para aumentar la calidad.

Los modelos de evaluación

Modelo centrado en el logro de objetivos

Desde su lanzamiento en 1930, muchos autores han contribuido al desarrollo del modelo de evaluación centrado en objetivos. Sin embargo, RW Tyler fue quien lo popularizó en los sistemas educativos.

La evaluación por objetivos es una indagación aplicada que se propone determinar el grado en que un currículum o proyecto escolar logra alcanzar sus objetivos. Mediante procedimientos científicos válidos y confiables puede determinarse el cumplimiento de objetivos y de, esta manera, obtener información para la toma de decisiones. Tyler concibe la evaluación como un proceso que verifica el logro de objetivos de un proyecto escolar o una institución educativa.

El modelo presenta las siguientes etapas:

- Establecimiento de metas y objetivos del programa.
- Clasificación de metas y objetivos en el tiempo y espacio.
- Definición operacional de los objetivos y en términos observables.
- Identificar situaciones donde el logro de los objetivos pueda demostrarse.

- Selección y desarrollo de instrumentos de medición y observación.
- Comparación del desempeño alcanzado con los objetivos.

La propuesta de Tyler (1950) se centra en resultados observables. Esta se consolida en la segunda mitad del siglo XX, convirtiéndose en la responsable del establecimiento de modelos de evaluación curricular por parte de los educadores y la consolidación del sistema educativo con base en objetivos propuestos.

Para la década de los setenta, irrumpieron en América Latina los modelos y estudios institucionales con el apoyo conceptual de

la teoría de sistemas en educación. Sustentada por Scriven (1967), la teoría de sistemas distingue entre evaluación formativa y sumativa y los tipos de evaluación aceptados universalmente. Mientras la evaluación formativa se realiza durante el desarrollo del programa y produce información útil para mejorar su desenvolvimiento, la evaluación sumativa se efectúa al finalizar el programa con el propósito de determinar el valor del programa para los consumidores.

Stufflebeam (1983) propone un modelo de evaluación dirigido a los administradores para que tomen mejores decisiones. Este se basa en un enfoque sistemático con los siguientes elementos:

Evaluación de contexto para planificar mejor	Evaluación de insumos para tomar decisiones	Evaluación de procesos para implementar mejor el programa	Evaluación de productos para realimentar el sistema
<p>Define el contexto en que se desarrolla el programa, sus participantes, sus necesidades, macro-tendencias y políticas del sector.</p>	<p>Analiza los elementos del sistema necesarios para desarrollar los productos. Por ejemplo, recursos humanos y financieros, equipos e infraestructura.</p>	<p>Analiza la implementación del plan, en términos de las barreras existentes, la eficacia de los métodos y el comportamiento de los equipos, entre otros aspectos.</p>	<p>Analiza los resultados obtenidos, determina su valor y propone ajustes.</p>

Dentro de este modelo, la evaluación se define como un estudio interdisciplinario de una institución educativa con el fin de mejorar su desempeño; organizando el enfoque de sistemas como procesamiento de información contextual e interna para la toma de decisiones en el cambio institucional.

Así, la institución se convierte en un conjunto de elementos interrelacionados e interactivos, organizados para lograr un propósito común. Se espera que, como sistema, la institución tenga la capacidad de lograr un equilibrio para la interacción armónica de los elementos; aprender a reorganizarse para ajustarse a los cambios; y desarrollar la habilidad de comparación entre los resultados esperados y los obtenidos en la realidad.

Con regularidad, este tipo de evaluación es conducido por equipos institucionales en un sistema llamado autoevaluación.

Modelo de evaluación por consulta a expertos

Probablemente, el modelo de evaluación por consulta a expertos sea el más antiguo de los que se han venido utilizando. Este modelo depende de la capacidad y conocimiento de un experto en el tema para valo-

rar una institución educativa, sus actividades, sus programas y sus productos. Por ejemplo, el estado de un sistema o programa educativo puede ser evaluado por un experto o grupo de expertos que examine el currículum en acción y emita un juicio sobre la calidad, importancia y consecución de los objetivos del programa.

Este modelo de evaluación puede ser conducido por:

- Comisiones formales de evaluación de programas (también puede participar un sólo experto). Usualmente, estas comisiones son integradas por expertos designados por las autoridades competentes. Muchas de ellas, trabajan como comisiones interventoras en situaciones de crisis o problemas institucionales.
- Comisiones ad hoc para la evaluación del programa. También, son formadas por grupos de expertos pero, a diferencia de las comisiones anteriores, no tienen poder de sanción sino, más bien, de recomendación. Además, por lo general, son contratadas por las propias instituciones.

Modelo de acreditación de programas

Para muchos este es el más formal de los modelos de evaluación de programas mediante expertos. Se inicia desde el siglo XVIII en los Estados Unidos y Europa y se convierte en un importante modelo de evaluación a partir de 1930. Uno de los antecedentes más importantes para la generalización del modelo es el estudio de Flexner (1910), el cual contribuyó al cierre de un gran número de escuelas de medicina en Estados Unidos y Canadá, al considerárselas inferiores en la calidad de sus programas. A pesar de que el estudio de Flexner no puede calificarse como de acreditación, si representa un ejemplo de la evaluación realizada por “pares externos”.

En nuestros días, se han venido conformando una serie de organismos tendentes a evaluar las instituciones y emitir un juicio sobre la calidad de sus programas, certificada por un período de cuatro años.

A continuación se describe su procedimiento de trabajo:

- Se centra en los objetivos fijados para alcanzar la misión institucional y en los criterios para lograr dichos objetivos.
 - Conforman equipos institucionales para realizar procesos de autoevaluación institucional con la ayuda de la guía.
 - Visitan la institución con expertos externos para validar y completar el informe de autoevaluación.
 - Redactan un informe con su opinión sobre la institución o el programa.
-
- Desarrollan una guía de indicaciones sobre el proceso y los criterios de evaluación.

Resumen

Los procesos evaluativos, así como sus resultados, llevan consigo dos posiciones: la primera, indagar la situación de una institución para determinar su estado y; la segunda (que complementa la primera), contribuir a proponer cambios, ajustes y mejoras y, con ello, elevar la calidad de la institución. El objetivo fundamental de la evaluación se centra en reforzar el proceso de evaluación institucional como un medio para perfeccionar la calidad universitaria y conducir estas instituciones hacia la acreditación de sus programas.

En la actualidad, cuando una institución evalúa sus programas, habitualmente, no se limita a sólo un modelo de evaluación. En primer lugar, desarrolla un marco general que determina las modalidades de la evaluación y precisa los aspectos a examinar y los criterios más importantes. Este marco sirve de guía referencial para las evaluaciones y puede adaptarse a cada tipo de programa. Después, el sistema educativo requiere que la unidad responsable del programa (facultad, departamento u otro) haga su autoevaluación. La misma será precedida seguida de una propuesta para corregir los problemas encontrados y así mejorar el programa.

Frecuentemente, solicita la opinión de expertos externos o de profesores sin vínculos directos con la unidad que llevó a cabo la autoevaluación. Por último, la calidad es certificada por un periodo aproximado de cuatro años.

En la actualidad, en el centro del concepto de la evaluación se ubica un desarrollo mental que no concibe los sistemas educativos aislados, separados del mundo social y económico y con una superioridad incuestionable. Bajo la perspectiva de la calidad se percibe, más bien, un sistema educativo con un plan de desarrollo a mediano plazo, dirigido por visión y una misión alcanzada con el esfuerzo compartido y bajo el criterio de una responsabilidad colectiva por descubrir y desarrollar los potenciales intelectuales, emocionales y morales para así responder a los grandes retos actuales y futuros. El saber aprender es el recurso estratégico más decisivo para el desarrollo de las ventajas competitivas de un sistema educativo.

Capítulo IV

Guía de trabajo

- En forma individual y grupal analice el modelo de evaluación de programas implementado en su facultad. Para ello, responda las siguientes preguntas: ¿qué modelo de evaluación de programas emplea su unidad, programas o carrera?, ¿quién se encarga de dirigir el proceso de evaluación?, ¿quién analiza y cómo se realimenta a las unidades, programas o carreras sobre los resultados de la evaluación?



Capítulo V

El proceso de acreditación institucional

Objetivos

- Determinar la importancia de la acreditación en el contexto de un sistema educativo.
- Identificar las diferentes etapas del proceso de evaluación de programas.
- Desarrollar la habilidad para promover evaluaciones en sistemas educativos.

Hacia la acreditación de los programas educativos

Actualmente, los sistemas educativos del continente muestran profundas diferencias que se han venido acentuando en las dimensiones: económica, social y tecnológica; pero, especialmente, en el ámbito de la calidad versus cantidad.

Refiriéndose al origen de los programas de acreditación, Blaine y Sanders (1988) señalan que en 1910, el educador americano Abraham Flexner hizo una evaluación de las escuelas de medicina de los Estados Unidos y Canadá y llegó a la conclusión de que 120 facultades (de las 155 analizadas), mostraban pésimas condiciones de funcionamiento. Lo anterior se manifestó en los siguientes hechos:

- Los alumnos eran admitidos sin ninguna selección.
- Los laboratorios eran deficientes.
- No existía relación entre formación científica y trabajo clínico.
- Los profesores no tenían control sobre los hospitales universitarios.

Como resultado de su evaluación, casi todas las instituciones que obtuvieron una mala calificación por parte de Flexner, cerraron sus puertas.

Desde entonces, la evaluación realizada por Flexner se ha convertido en un ejemplo de la

importancia de la evaluación y del control de calidad. Por ello, tanto su actuación como su concepto de calidad de servicio para mejorar las escuelas de medicina de Estados Unidos y Canadá tienen vigencia hasta nuestros días. Cabe mencionar que, en los años sesenta, Flexner inspiró la reforma universitaria brasileña.

En los últimos 20 años se han venido consolidando en América Latina mecanismos de acreditación de programas educativos cuyos objetivos pueden resumirse en los siguientes:

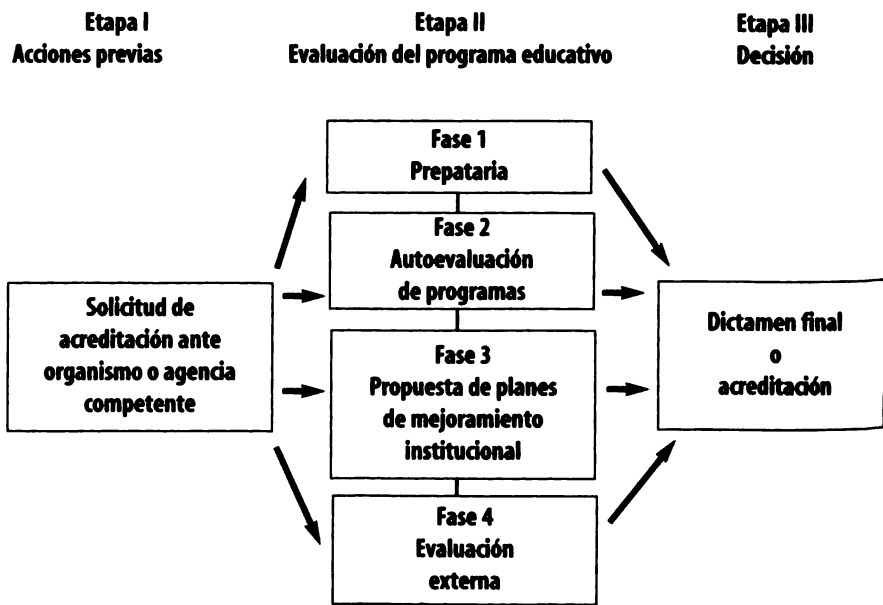
- Dar fe pública de la calidad de los programas de acuerdo con el proyecto educativo de cada institución y siguiendo criterios, factores, indicadores y estándares establecidos en forma participativa.
- Desarrollar mecanismos que generen información confiable sobre la calidad de los servicios que ofrecen los sistemas educativos.
- Orientar a los padres de familia, empleadores y estudiantes.
- Facilitar el reconocimiento de grados y títulos entre diferentes sistemas educativos.
- Fomentar la cultura de autoevaluación, la evaluación externa y la rendición de cuentas orientadas al mejoramiento de la calidad.
- Certificar la calidad de las instituciones educativas, sus programas y carreras.

La acreditación institucional

La acreditación puede definirse como el proceso certificado por un organismo independiente (denominado acreditador), mediante el cual un sistema educativo decide, en forma voluntaria, implementar una evaluación integral que le permita mejorar su calidad y rendir mejores cuentas a la sociedad que le sustenta.

El proceso de acreditación se divide en tres grandes etapas:

- Solicitud de acreditación
- Evaluación del programa educativo
- Dictamen final o acreditación



Solicitud de acreditación

La solicitud de acreditación ante un organismo o agencia competente y el compromiso institucional de seguir el procedimiento establecido es el inicio de todo proceso de acreditación. Debe certificarse que el programa o carrera forma parte de la oferta legalmente aprobada y que la Universidad se compromete a sufragar los gastos establecidos para el proceso. Como paso siguiente, se establece un cronograma de trabajo entre la Universidad y el organismo acreditador.

Evaluación del programa educativo

La etapa de evaluación del programa educativo comprende cuatro fases:

- Preparatoria
- Autoevaluación
- Planes de mejoramiento institucional
- Evaluación externa

Preparatoria

Comprende la verificación de la existencia de una serie de documentos que respaldan el programa o carrera.

Autoevaluación

Se trata del proceso de análisis del programa realizado en forma participativa por todos sus actores. Permite tomar conciencia del estado del programa y tomar decisiones para su mejoramiento.

Planes de mejoramiento institucional

Se espera que la autoevaluación identifique aquellos puntos que deben ser mejorados para lograr asegurar la calidad del programa.

Evaluación externa

Un equipo de evaluadores externos, conocidos como "pares académicos", estudiarán y verificarán el informe de autoevaluación. Al mismo tiempo, emitirán un juicio de expertos de acuerdo con los criterios y las guías correspondientes.

De acuerdo con el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) (2000), el proceso de evaluación de programas educativos demanda la realización de una actividad cíclica, que se inicia con la planificación y organización de la autoevaluación, su ejecución y la valoración de los resultados mediante un proceso de análisis participativo por parte de todos los actores. Luego se define un plan de mejoramiento que atienda los problemas o debilidades detectados y, una vez realizados los ajustes, se lleva a cabo la evaluación externa, como factor esencial para la credibilidad del proceso.

Fase preparatoria

En esta fase, la Universidad realiza un esfuerzo por localizar, analizar y sistematizar información relevante sobre el programa o carrera. Esto con el propósito de crear un archivo de fácil acceso que incluya el historial de la Universidad, el programa o carrera, los profesores y sus respectivas calificaciones; así como el historial académico de los estudiantes y su composición demográfica, presupuestos, informes de evaluación, organización, aspectos legales y convenios de cooperación y sus resultados.

Por otra parte, debe implementarse un programa de capacitación-motivación dirigido al personal docente y administrativo y a los estudiantes sobre el proceso de acreditación. Dicho programa debe centrarse en las bondades y posibilidades de mejoramiento institucional que ofrece el proceso de acreditación para lograr el interés y apoyo requerido.

También, deben prepararse los equipos que participarán en las diferentes fases del proceso.

Los organismos acreditadores utilizarán los medios de comunicación masivos para informar a la sociedad sobre los sistemas, programas o carreras que han sido acreditados, así como del período de vigencia.

Autoevaluación

La autoevaluación, es decir, la evaluación realizada por los principales actores del programa educativo es la base esencial del proceso de acreditación. En efecto, resulta casi imposible ejecutar evaluaciones eficaces de programas sin pasar por la autoevaluación; ya que para obtener resultados importantes y durables es indispensable que los dirigentes y profesores de la institución participen activamente en la evaluación.

Los profesores, en particular, son profesionales de la docencia y especialistas de las disciplinas que enseñan. Si no están convencidos de que existen problemas y es preciso un cambio, será muy difícil generar mejoras duraderas; por lo tanto, deben involucrarse en el proceso de identificación de problemas y en la búsqueda de soluciones, o sea, en la fase de autoevaluación.

En síntesis, la autoevaluación es un proceso de reflexión y análisis crítico del programa educativo realizado por todos sus actores, que les permite tomar conciencia de manera valorativa sobre su situación actual y sus potencialidades para tomar decisiones en aras del mejoramiento del programa.

Se considera una etapa fundamental del proceso de la acreditación que posibilita que los propios actores reflexionen sobre la práctica educativa cotidiana con el propósito de introducir cambios o rectificaciones en los programas. Su mayor potencial reside en la capacidad de los equipos institucionales para lograr el mejoramiento progresivo de la calidad de los programas.

De acuerdo con Lafourcade (1992), los objetivos de la autoevaluación son:

- Diagnosticar el estado del programa.
- Identificar problemas y puntos débiles del programa.
- Visualizar alternativas para la solución de los problemas y fortalecimiento de los puntos débiles.
- Mejorar el servicio educativo a partir de la solución de problemas y el mejoramiento de los puntos débiles.
- Preparar el programa para la evaluación externa.

Para ello, la autoevaluación está regida por dos principios: participación y consenso. Por un lado, el proceso debe involucrar a la mayor cantidad de actores posibles como, por ejemplo, docentes, estudiantes, administrativos y todo funcionario o persona relacionada directa o indirectamente con el programa y; por otro, debe formular acuerdos basados en la reflexión y el compromiso de ser respetados.

La autoevaluación se caracteriza por ser un proceso continuo, válido y confiable e integral. Lo primero, ya que implica un debate permanente sobre el programa; lo segundo, porque debe usar técnicas cualitativas y cuantitativas acordes con el objeto de estudio; e integral, al considerar todos los aspectos del programa.

En cuanto a la autoevaluación, Baldares (1999) identificó algunos factores a favor y otros en contra.

Entre los factores a favor cita los siguientes:

- Constituye la parte fundamental de todo el proceso de evaluación, ya se le permite a los miembros de la organización evaluar su actuación y la del sistema como tal.
- Por ser parte de la institución, los equipos de autoevaluación tienen conocimiento del proyecto y una relación directa con el medio en el que se inscribe.
- Al ser los mismos miembros de la institución quienes detectan los problemas y proponen alternativas de solución, por consiguiente, existe mayor disposición a la puesta en práctica.
- Permite una mayor comprensión de la organización por parte de sus miembros.
- Brinda oportunidad a los miembros de la institución para ampliar sus perspectivas y mejorar sus roles y responsabilidades.
- Permite que el programa sea evaluado a partir de la práctica de la institución.
- Ofrece mayores oportunidades para la participación a la comunidad institucional.

- Permite reformular metas y objetivos específicos a partir de los objetivos intermedios que se vayan cumpliendo.

Como factores en contra de la autoevaluación, señala los siguientes:

- Falta de compromiso de los miembros de la institución con el proceso de autoevaluación.
- Sensación de incomodidad en los actores debido al tipo y cantidad de información suministrada, la cual, en muchas ocasiones, es confidencial.
- Dudas sobre la validez de los resultados.
- Los equipos de autoevaluación no siempre manejan un instrumental teórico-metodológico válido y confiable para el proceso.
- El hecho de estar identificado con los procesos de trabajo, puede hacer que se pierda un poco la objetividad y se manejen prejuicios, tanto en relación con los problemas como con las personas involucradas.
- Temor a rendir cuentas.
- Poca cultura para los procesos de autoevaluación.

a. Criterios para la autoevaluación

Normalmente, las agencias de evaluación (o las Universidades, en el caso de que las evaluaciones se lleven a cabo bajo su responsabilidad) proporcionan una guía para efectuar la autoevaluación.

Esta guía delimita el marco de actuación y permite orientar la reflexión de los participantes. Habitualmente, contiene información indispensable para desarrollar el proceso y sugerencias para convertirlo en éxito. Además, incluye, en forma de pautas de buena práctica educativa, los puntos que deben ser examinados. Las personas que realizan la autoevaluación deben analizar su situación, describirla con precisión y emitir un juicio al compararse con la pauta propuesta en la guía.

En la guía de autoevaluación se fijan los criterios y subcriterios que sirven para determinar el estado de sus programas y conducir a la institución en su autoevaluación, según los criterios que se detallan a continuación:

- Pertinencia del programa
- Coherencia del programa
- Valor de los métodos pedagógicos y del apoyo a los estudiantes
- Adecuación de los recursos humanos, materiales y financieros

- Eficacia del programa
- Calidad de la gestión del programa

Cada uno de dichos criterios se subdivide en subcriterios, con el fin de precisarlos y favorecer el análisis del programa. Los subcriterios son expresados en forma de enunciados y, a partir de ellos, se invita a la institución a emitir un juicio. Por ejemplo, la pertinencia de un programa es analizada desde la perspectiva de la preparación para el mercado de trabajo y la vida en sociedad, así como de la atención de las necesidades de los estudiantes.

Los subcriterios correspondientes son:

- Los objetivos, el nivel y el contenido del programa de estudios corresponden con las expectativas y las necesidades del mercado de trabajo.
- Los objetivos, el nivel y el contenido del programa de estudios toman en cuenta las expectativas generales de la sociedad.
- Los objetivos, el nivel y el contenido del programa de estudios consideran las expectativas de los estudiantes.

b. Indicadores y preguntas orientadoras para la autoevaluación

En el siguiente cuadro se desglosan algunos indicadores y preguntas orientadoras para la autoevaluación a partir de una serie de factores propuestos por el CSUCA (1997):

Factor	Indicadores	Preguntas orientadoras
Proyecto institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Misión. • Objetivos, metas y políticas. • Correspondencia entre misión y políticas. • Planes y políticas de desarrollo. • Marco jurídico. • Oferta académica adecuada a la demanda social. 	<p>¿Existe correspondencia de la misión con los objetivos, metas y políticas de la institución?</p> <p>¿Existe un plan de desarrollo institucional?</p> <p>¿Existe coherencia entre los objetivos, metas y políticas con los planes, proyectos y programas institucionales?</p> <p>¿Existe conocimiento, cumplimiento y satisfacción del marco jurídico por parte de la comunidad universitaria?</p> <p>¿Brinda la universidad una oferta académica que responde a las edades de la sociedad civil?</p> <p>¿Existe coherencia entre la oferta académica y la misión institucional?</p>

¿Existe satisfacción de los usuarios en relación con la oferta académica?

Factor	Indicadores	Preguntas orientadoras
Planificación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de planificación institucional a todos los niveles. • Existencia de programación de la planificación. • Ejecución y control permanente. • Correspondencia entre las políticas institucionales y los planes de desarrollo. • Aprobación del plan y la programación por órganos decisorios. 	<p>¿Cuenta la institución con un plan de desarrollo y planes a todos los niveles?</p> <p>¿Existen mecanismos de coordinación, seguimiento y control para la ejecución de los planes?</p> <p>¿Rinden informe en periodos establecidos sobre el avance, logros y medidas de mejoramiento?</p> <p>¿Qué planes de mejoramiento se están aplicando según los resultados de las evaluaciones?</p>

- Existencia de una estrategia funcional que contenga una unidad de evaluación, control y seguimiento del quehacer universitario.
- Existencia de políticas, participación de autoridades, docentes, estatales, graduados y el entorno social en la evaluación como insumo para distintas actividades académicas.
- Cumplimiento de las actividades contempladas en los planes de desarrollo en los plazos establecidos.

Factor	Indicadores	Preguntas orientadoras
Organización, administración y gobierno.	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia legal y vigencia del organigrama institucional. • Coherencia entre las funciones y los cargos establecidos en el organigrama. • Correspondencia entre el perfil de los funcionarios y los cargos que desempeñan. 	<p>¿Fluye la comunicación en los diferentes niveles e instancias de la institución en forma oportuna?</p> <p>¿Se discuten abiertamente las oportunidades, problemas, debilidades, riesgos y dificultades que enfrenta la institución?</p> <p>¿Facilitan las autoridades las relaciones con otras instancias nacionales, regionales e internacionales?</p>

- Coherencia entre el estilo de dirección y la organización de la institución.
- Cumplimiento oportuno de las acciones administrativas en apoyo a la actividad académica.
- Existencia de un manual de funciones de acuerdo con la estructura administrativa.
- Existencia de estatutos y reglamentos que rijan el quehacer académico, administrativo y la vida estudiantil.
- Coherencia entre las leyes del país y los estatutos y reglamentos de la institución.
- Cumplimiento de la reglamentación legal y procedimientos.
- Existencia de un ambiente institucional para el desarrollo del quehacer universitario.

Factor	Indicadores	Preguntas orientadoras
Recursos humanos, financieros y físicos	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia y cumplimiento de las políticas de capacitación, formación, actualización del recurso humano. • Existencia y cumplimiento de políticas de captación, selección para el ingreso, promoción, permanencia y jubilación. • Correspondencia entre las políticas y el grado de desempeño del personal. • Existencia de una adecuada asignación de recursos financieros para el cumplimiento del plan de desarrollo institucional. • Existencia de una adecuada distribución del presupuesto institucional para atender las funciones básicas de la academia. • Existencia de una estrategia financiera para la ejecución del plan de desarrollo. • Existencia de un sistema de auditoría financiera para la rendición de cuentas. • Administración racional de los sistemas de información y documentación. • Correspondencia entre las necesidades académicas y la infraestructura. • Correspondencia entre mobiliario, equipos y recursos materiales para el desarrollo de las actividades de la institución. 	<p>¿Se ejecutan los planes de actualización, formación y capacitación?</p> <p>¿El sistema de selección del personal para su ingreso es adecuado para el desarrollo de las funciones a realizar?</p> <p>¿Existe satisfacción del personal por el desempeño de sus labores?</p> <p>¿Con qué mecanismos realiza la institución controles para la ejecución del presupuesto?</p> <p>¿Permite la distribución del presupuesto la ejecución de los planes?</p> <p>¿Cómo se garantiza la conservación del patrimonio de la institución?</p>

Factor	Indicadores	Preguntas orientadoras
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de las políticas de investigación en un programa en las diferentes unidades académicas de la institución. • Existencia de estructuras institucionales que administren la ejecución de las políticas, proyectos y programas de investigación. • Vinculación de los investigadores en las diferentes áreas, temáticas y niveles de docencia. • Existencia de un nivel académico adecuado de los investigadores en relación con los proyectos de investigación. 	<p>¿Están escritas las políticas institucionales de investigación?</p> <p>¿Los investigadores están ligados a la docencia de manera permanente?</p> <p>¿Cuáles son las áreas de investigación definidas?</p> <p>¿Cuál es el nivel académico de los investigadores?</p> <p>¿Cuántos años de experiencia en investigación poseen los investigadores?</p> <p>¿Existe un catálogo de las investigaciones realizadas en la institución en los últimos cinco años?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación de los resultados de investigación en foros, congresos, etc., y su aplicación por parte de la institución. • Existencia de diferentes organismos e instituciones en proyectos de investigación conjuntos con las investigaciones de la universidad. • Existencia de los recursos necesarios para atender los proyectos y programas de investigación. 	<p>¿Desarrolla la institución, periódicamente, eventos científicos donde se exponen los resultados?</p> <p>¿Cuál es la utilidad e importancia que le da la institución a los resultados de la investigación?</p> <p>¿Con qué organismos e instituciones nacionales, regionales e internacionales realizan investigaciones conjuntas?</p> <p>¿Reciben los docentes descarga horaria académica para poder participar en la investigación?</p> <p>¿Reciben los docentes apoyo financiero para participar en la investigación?</p>

Factor	Indicadores	Preguntas orientadoras
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de los componentes curriculares necesarios para el ejercicio docente en todos sus programas: justificación, perfiles, planes de estudios, programas de asignaturas y bibliografía. • Correspondencia entre la formación de los docentes y el nivel de la institución y su especialidad. • Existencia de evaluaciones y concursos de oposición inicial o periódica para la permanencia del docente en la institución. • Definición del calendario académico de la institución. • Vinculación entre la docencia y la investigación en el área del conocimiento y ejercicio profesional. • Adecuación de las relaciones docentes estudiantiles según el marco del proceso de formación. • Utilización de los medios y recursos didácticos adecuados y necesarios por parte de los docentes en su ejercicio formativo. 	<p>¿Existen programas para cada asignatura?</p> <p>¿Existen perfiles actualizados para cada docente en la unidad académica?</p> <p>¿En el nivel de formación de cada docente está el nivel de especialización que ofrece la unidad académica?</p> <p>¿Existe correspondencia entre la especialización del docente y el curso que imparte?</p> <p>¿Existen en la institución programas de desarrollo y capacitación profesional?</p> <p>¿Existen políticas definidas para que el docente adquiera estabilidad laboral?</p> <p>¿Se le entrega a cada docente el calendario académico al inicio del año académico?</p> <p>¿Permite la carga académica actual la participación de los docentes en la investigación?</p> <p>¿Se provee servicio de apoyo para que el docente participe en investigación?</p> <p>¿Participan los docentes y estudiantes en actividades de común interés fuera del aula?</p> <p>¿Tienen los docentes en su horario espacios para horas de consultas con los estudiantes?</p> <p>¿Utilizan los docentes recursos audiovisuales para impartir su asignatura?</p> <p>¿Tienen los docentes conocimiento del equipo audiovisual existente para su uso?</p> <p>¿Utilizan los docentes otro método de enseñanza que no sea la exposición o cátedra?</p>

Factor	Indicadores	Preguntas orientadoras
Extensión	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de una estructura institucional que atienda la extensión universitaria, en coordinación con las diferentes unidades académicas y administrativas. • Origen de los proyectos y programas de extensión a lo interno de las unidades de la institución. • Promoción de la participación de la comunidad en los proyectos y programas. • Generación de recursos materiales y financieros por parte de los proyectos y programas de extensión. • Inclusión de las diferentes áreas de servicio profesional a la comunidad por parte de la extensión institucional. 	<p>¿Cuenta la institución con un coordinador de programa o actividades de extensión?</p> <p>¿Con cuántos programas de extensión cuenta la institución actualmente?</p> <p>¿Dispone la institución de una oficina de extensión?</p> <p>¿Cuentan las unidades académicas con programas de extensión?</p> <p>¿Cooperan las unidades académicas con el programa de extensión de la institución?</p> <p>¿Participan los miembros de la comunidad en los programas de extensión institucional?</p>

- Relación permanente entre la institución y la comunidad mediante los servicios de extensión.

¿Qué tipo de programa de extensión ofrece la institución a la comunidad, con qué presupuesto se cuenta y son gratuitos?

¿Están dirigidos los programas de extensión a resolver las necesidades de la sociedad?

¿Mantiene la comunidad una relación positiva con la institución o viceversa?

¿Ejerce la oficina de extensión una relación positiva con la comunidad y la unidad académica?

Factor	Indicadores	Preguntas orientadoras
Personal académico y administrativo	<ul style="list-style-type: none"> + Relación laboral. + Carga horaria académica. + Funciones. 	<p>¿Cuántos profesores tienen nivel de: doctorado, maestrías, licenciatura, técnicos, otros?</p> <p>¿Cuántos profesores tienen contratación: indefinida, a término?</p> <p>¿Cuántos profesores son contratados a: tiempo completo, medio tiempo, parcial?</p> <p>¿Existen criterios para la distribución del trabajo académica: docencia, investigación, extensión y administración académica?</p> <p>¿Existen criterios de selección, evaluación y promoción?</p>

¿Con cuántas plazas cuenta la institución para: dirección, administración, servicios y apoyo académico?

Factor	Indicadores	Preguntas orientadoras
Estudiantes y servicios estudiantiles	<ul style="list-style-type: none">• Requisitos de ingreso• Organizaciones estudiantiles.• Programas de becas.• Estadísticas.• Programas de orientación.• Servicios médicos.• Servicios jurídicos.• Servicios de alimentación.• Residencias estudiantiles.• Programas deportivos y culturales.	<ul style="list-style-type: none">¿Brinda la institución cobertura en todo el país?¿Qué título acredita su ingreso a la institución?¿Permite la institución el ingreso de estudiantes de diversos estratos socioeconómicos?¿Permite el marco jurídico de la institución la organización estudiantil?¿Cuenta la institución con un sistema de ingreso?¿Existen normativas para la evaluación y promoción académica?¿Tiene la institución políticas de estímulos para las diversas actividades estudiantiles?¿Existen políticas institucionales para el otorgamiento de becas y subsidios estudiantiles?

c. Recomendaciones para la autoevaluación

Siguiendo con la conveniencia de la autoevaluación, existen dos importantes razones que reafirman su trascendencia. Primero, el hecho de que los profesionales de una institución emitan el primer juicio sobre el programa educativo y, al mismo tiempo, su informe de autoevaluación se convierte en el punto de partida de la evaluación, es obvio que el punto de vista de los profesores adquirirá una importancia considerable en el proceso.

Segundo, gracias a que la autoevaluación permite que el programa sea valorado a partir de la práctica de la institución, es decir, desde su proyecto educativo, sus métodos pedagógicos, sus pautas internas y sus recursos, el programa puede conservar sus características propias y se evita la uniformidad.

Por otra parte, hay cuatro condiciones esenciales para una autoevaluación exitosa:

- Un liderazgo fuerte y eficaz.
- Una participación amplia de la comunidad institucional.
- Una guía validada y aprobada por un organismo acreditador o un comité institucional.

- El respaldo de las autoridades universitarias.

El liderazgo fuerte se relaciona con la necesidad de que las autoridades institucionales se comprometan en procurar el desarrollo de la autoevaluación en condiciones óptimas para alcanzar el éxito. Esto supone asumir con seriedad la importancia del proceso y, por lo tanto, dar conocer y actuar de manera consecuente. A su vez, deben proporcionarse los recursos adecuados que garanticen que el proceso se lleve a cabo y, en particular, tenga fácil acceso a la información necesaria.

Además, debe discutirse el proceso con los profesores y profesionales de la institución, con el fin de aclarar algunos puntos a propósito de la autoevaluación, a saber: su objetivo es el mejoramiento y no la sanción; se trata de un proceso colectivo donde la opinión de los profesores es capital; permite examinar áreas de problemas sin temor a represalias; y las conclusiones tendrán una alta prioridad para la institución.

Resulta prioritario que el proceso de autoevaluación sea manejado por personas convencidas de su importancia y, al mismo tiempo, motivadas por el cambio. Estos individuos deben tener la capacidad de movilizar a los profesores y a otros participantes y, por

supuesto, deben gozar del apoyo incondicional de los dirigentes.

Para que sea efectivamente provechosa, la autoevaluación debe contar con una amplia participación por parte de los involucrados en la vida de la institución o en las actividades del programa; sobre todo, es crucial la participación de los profesores. No puede ser una iniciativa individual si se persiguen cambios duraderos.

También es importante la participación de los estudiantes, ya que brindan un punto de vista diferente que puede ayudar a identificar y analizar los problemas y descubrir soluciones. Otros, como los egresados y empleadores, pueden aportar comentarios interesantes y opiniones valiosas a la hora de evaluar los programas.

Además, es necesario conformar un pequeño comité para la autoevaluación que incluya algunos profesores y, quizá, estudiantes, egresados y empleadores. Dicho comité tendrá como mandato:

- Reunir información sobre los programas educativos (origen, fecha de establecimiento, créditos, contenidos, bibliografía, logística para su desarrollo).
- Recoger las opiniones de todas las personas interesadas.

- Analizar los resultados de la autoevaluación.
- Emitir un primer juicio sobre la calidad de los programas.
- Preparar el informe de autoevaluación con las recomendaciones para corregir los problemas encontrados.

En la práctica, se ha podido observar que los profesores y otros miembros de la comunidad universitaria se muestran preocupados al inicio de la autoevaluación. Sin embargo, al concluirla, descubren el beneficio del proceso, especialmente, si la guía de trabajo es clara y el liderazgo es eficaz.

Una vez realizada las presentaciones, los trabajos de grupo y las discusiones se obtienen las siguientes conclusiones:

- La evaluación institucional se encuentra entre la necesidad, la conveniencia y la oportunidad.
- La evaluación institucional ha evolucionado del ejercicio de control hasta el ejercicio para el mejoramiento institucional, lo que implica una nueva cultura.
- Al hablar de autoevaluación institucional, se comprende que no se evalúa solo el aprendizaje, sino todo el sistema.
- El diseño, implementación y ejecución

de un proceso de autoevaluación conlleva la necesidad del trabajo en equipo.

- La autoevaluación en los centros educativos se ha convertido en un recurso valioso para la transformación institucional.
- Hoy, es necesario un ejercicio de la responsabilidad compartida entre todos los actores del ambiente escolar, relacionado con autoevaluación, autonomía y desarrollo profesional.

Planes de mejoramiento institucional

Una vez que se ha realizado el diagnóstico mediante la autoevaluación, se obtiene un panorama del estado de la institución de acuerdo con las tendencias que se han manifestado en el pasado y que se observan en el presente, la vinculación de los docentes y administradores con el contexto, así como los impactos del entorno. La autoevaluación va a poner en evidencia una serie de situaciones que deben ser fortalecidas, otras mejoradas y algunas corregidas en el corto, mediano o largo plazo.

En otras palabras, deben concentrarse los esfuerzos en el análisis e interpretación de los resultados para identificar las posibilidades de acción; establecer el umbral de lo posible, es decir, determinar las condiciones y circuns-

tancias de acción; y reconocer las limitaciones y restricciones que puedan obstaculizar el establecimiento de un plan de mejoramiento. La propuesta de mejoramiento debe significar un grado de avance en la transformación de la situación inicial encontrada.

Los resultados de la autoevaluación permiten caracterizar la situación de la institución, programa educativo o carrera, así como visualizar alternativas para su mejoramiento.

a. Estructura del plan de mejoramiento institucional

El plan de mejoramiento institucional es un instrumento que permite enfrentar adecuadamente los escenarios futuros, superando las debilidades internas y respondiendo mejor al medio externo. Muchas instituciones han descubierto la importancia de un enfoque estratégico como alternativa para identificar acciones conducentes al fortalecimiento de los modelos organizacionales que se ajusten a las nuevas demandas y los desafíos actuales.

Mediante el enfoque estratégico, continuo y sistemático, la institución elabora un plan basado en el conocimiento de sus condiciones internas y externas provenientes de la au-

toevaluación; tratando de minimizar los puntos que van a limitar la competitividad y tomar ventaja de las oportunidades que se presentan.

Usualmente, el plan de mejoramiento se establece por un período de cuatro años y, en muchas instituciones, se le conoce como Plan de Mediano Plazo (PMP).

De acuerdo con Borges-Andrade (1995), la estructura de un plan de mejoramiento institucional con enfoque estratégico debe contemplar los siguientes elementos: situación deseada, misión, objetivos, estrategias y políticas institucionales.

■ *Situación deseada*

La primera tarea es determinar la situación que se desea alcanzar. Para ello, debe plantearse una primera aproximación a la visión futura

de la institución. Una visión de futuro identifica las acciones conducentes al fortalecimiento de modelos que permitan ajustarse a las demandas y desafíos de las nuevas realidades. Se trata de una proyección de lo que sería la institución, el programa educativo o la carrera si se realizaran todas las modificaciones para responder mejor al entorno; es decir, la visión manifiesta de lo que se espera de la institución y sus programas, los estudiantes, los docentes, los administradores, así como su inserción en el desarrollo del ámbito de acción de la institución, programa o carrera.

■ *Misión institucional:*

La declaración de la misión justifica la existencia de la institución, el programa educativo o la carrera. En su formulación se establece la filosofía que permite orientar su rumbo.

Visión de futuro

Características	Requisitos
Clara: Debe ser capaz de cumplir con su papel orientador.	Representatividad: Debe responder a los intereses y aspiraciones de todos los involucrados en el proceso.
Precisa: Debe contener los elementos necesarios y suficientes para responder a la situación deseada.	Validez: Debe ser viable, o sea, contar con posibilidades de alcanzar la situación deseada.
Realista: Debe proponer acciones que signifiquen un grado de avance en la transformación buscada.	Direccional: Debe indicar con toda claridad hacia donde se dirige la institución.

La misión:

- Delimita el marco y el espacio para la asignación y compromiso de los principales recursos, principios, valores, expectativas, responsabilidades y esfuerzos creativos de la institución.
- Define a la organización.
- Distingue a la institución de otras que ofrecen los mismos servicios.
- Sirve de marco lógico para orientar la evaluación general de actividades presentes y futuras.
- Guía a todos los integrantes de la institución.

■ *Objetivos institucionales*

En su sentido más amplio, los objetivos son una declaración de la institución, el programa o la carrera y se derivan de la misión institucional (partir de los objetivos planteados se cumple la misión). Son de carácter permanente y sirven de referencia para la formulación de políticas y estrategias.

Los objetivos institucionales formulados con claridad suministran dirección, orientan la planificación, el seguimiento y la evaluación y apoyan la asignación de recursos humanos y materiales.

■ *Estrategias institucionales*

Las estrategias son acciones que comprenden una secuencia de pasos para alcanzar los objetivos institucionales. Muchos autores definen estrategia como el conjunto lógico de decisiones para tomar un curso de acción y lograr un objetivo, involucrando una secuencia de pasos.

Las estrategias tienen su razón de ser porque existen oportunidades para ser aprovechadas, amenazas para ser evitadas, fortalezas para ser utilizadas y debilidades para ser minimizadas.

Al idear estrategias, afloran las siguientes interrogantes:

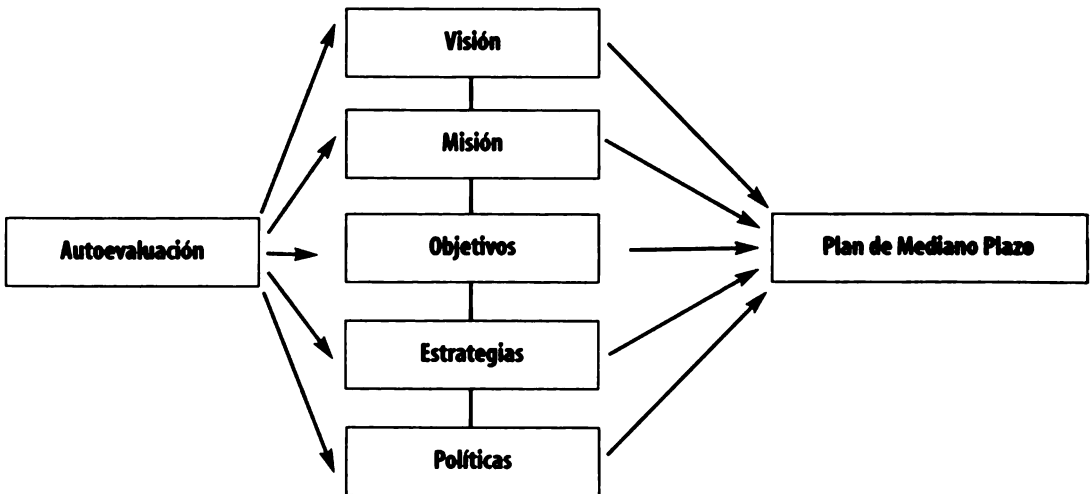
- ¿Cuál es el objetivo que quiere lograrse?
- ¿Cuál es el contexto interno y externo de la institución en que debe ser cumplido el objetivo?
- ¿Cuáles son los recursos humanos involucrados en el proceso?
- ¿Cuáles deberían ser los pasos lógicos para alcanzar el objetivo?
- ¿Qué recursos se necesitan para lograr el objetivo?

■ *Políticas institucionales*

Con este término se identifica a una serie de pautas, prácticas y procedimientos que sirven para orientar y apoyar el logro de los objetivos institucionales. Las políticas bien for-

muladas contribuyen a clarificar lo que se espera de los grupos y permite mejorar la coordinación entre las diferentes unidades. Aunque las políticas se formulan en los niveles directivos, se dan a conocer y se discuten en todos los niveles de la institución.

Diagnóstico Elementos del plan de mejoramiento Medidas correctivas



De acuerdo con Pichardo (1996), todo plan de desarrollo institucional debe considerar el análisis de viabilidad técnica, viabilidad financiera, viabilidad jurídica, viabilidad política, viabilidad socio-cultural y viabilidad institucional.

- **Viabilidad técnica:** Se refiere a la existencia y disponibilidad de los recursos materiales, humanos e instituciones. Esto conduce a la estimación de determinados bienes y/o servicios requeridos, la valoración de la capacidad instalada, la relación entre los requerimientos necesarios y disponibles provenientes de las unidades o facultades involucradas, la existencia de obras de infraestructura (social o de producción) y las necesidades de inversión. Lo que interesa es una estimación precisa que permita conformar un plan de mejoramiento realista.
- **Viabilidad financiera:** Trata de determinar la posibilidad real de contar con los recursos monetarios suficientes para implementar las acciones propuestas. Deben considerarse los recursos propios, las posibles donaciones y subsidios, el acceso a créditos y el tipo de interés, la cuantía de los desembolsos, los períodos de gracia, entre otros.
- **La viabilidad jurídica:** Se refiere a la compatibilidad de las acciones con el

marco jurídico-institucional en el que se inscriben. Esto remite al análisis de las leyes nacionales y acuerdos regionales, subregionales, y locales; las leyes de creación de las instituciones involucradas en la ejecución del programa; las normas, procedimientos y reglamentos internos; los decretos relativos al área de intervención del programa y las leyes que rigen a las instituciones.

- **Viabilidad política:** Su centro de interés es la confrontación de las acciones seleccionadas con los intereses y expectativas de los grupos afectados y las facultades involucradas. Esto con el propósito de determinar el impacto de dichas acciones y las eventuales reacciones.
- **Viabilidad socio-cultural:** Atañe a los valores, normas, creencias, tradiciones, costumbres, actitudes y mentalidades que inciden en la ejecución de las acciones. En algunos casos, pueden constituirse en obstáculos irremovibles y, en otros, generar condiciones para su transformación. Mientras la viabilidad socio-cultural se refiere a la medida en que una acción puede responder a las condiciones culturales arraigadas en la Universidad; la viabilidad política se centra en la capacidad de reacción de la población estudiantil, los docentes y los administradores y su nivel de respuesta

en cuanto a la aceptación o rechazo de las acciones propuestas.

- **Viabilidad institucional:** Alude a las condiciones organizativas existentes que pueden favorecer u obstaculizar la ejecución de las propuestas. No siempre, tales condiciones aparecen formalmente establecidas.

b. Factores de éxito para el establecimiento de un plan de desarrollo institucional

A continuación Crowler (1997) presenta una lista de factores claves de éxito para la calidad e impacto positivo de la educación superior. Estos han sido identificados en diferentes países y pueden convertirse en una guía de cotejo en el establecimiento de un plan de desarrollo o mejoramiento institucional:

- Determinación de requerimientos de educación en términos de las materias o especialidades críticas, cuya gestión sea más deficiente o en las cuales las oportunidades de desarrollo sean menos aprovechadas.
- Reforma curricular para atender los problemas y oportunidades claves de las materias o especialidades críticas.
- Evolución planificada hacia el cumplimiento de estándares de acreditación con reconocimiento internacional; a menos de que se trate de programas enfocados, principalmente, en satisfacer demandas coyunturales locales.
- Incentivos para atraer profesores de calidad, más una dinámica organizada y permanente de revisión del perfil de un “buen profesor”.
- Actualización y reenfoque de los conocimientos de los profesores para que puedan responder a la reforma curricular. La estrategia de reenfoque y actualización de hacerse “a la medida” para cada especialización, paralela a una comprensión del contexto y problemática del desarrollo de su país.
- Afianzamiento de la red de profesores en cada especialización, incluso, comunicación con las asociaciones profesionales de su profesión.
- Selección e inducción adecuadas de estudiantes.
- Administración de los recursos de información (information resources management) con énfasis en administración de reconocimientos (knowledge management) y gestión de archivos (records management); como apoyo a la docencia, bibliografía de curso, investigación y consultoría.

- Competencia de uso de información y tecnologías de información por parte de los profesores y administradores del programa.
- Creación y actualización constante de paquetes educativos, con la distribución correspondiente y capacitación en su uso.
- Establecimiento de programas de educación a distancia.
- Establecimiento de programas conjuntos entre instituciones educativas para aprovechar sus respectivos puntos fuertes.
- Integración de las funciones de educación, capacitación, investigación, consultoría, extensión e información.
- Enfoque multipropósito de la investigación realizado por los estudiantes como trabajo de curso o tesis.
- Creación de una base de datos sobre competencias de los profesores, investigadores y graduados, la cual que pueda ser consultada en caso de disponibilidad de cupo en cursos de reenfoque y actualización o necesidad de contratación de personal docente.
- Apoyo real al programa por parte de las unidades administrativas y técnicas en la institución.
- Fortalecimiento de los procesos de gestión institucional.
- Investigación y acción aplicada periódicamente para actualizar la evaluación de la institución y sus programas.
- Distribución de especializaciones entre las instituciones y cooperación mutua para aprovechar los mejores profesores disponibles en el país.
- Apoyo presupuestario adecuado.
- Identificación y aprovechamiento de nuevos recursos financieros.
- Descentralización o fusión de unidades académicas o de apoyo.
- Adquisición y uso de tecnología educativa.

Finalmente, es importante definir las responsabilidades para la ejecución del plan, ya que muchas de las agencias acreditadoras se interesan no sólo en verificar la existencia de un plan de desarrollo o mejoramiento institucional, sino en los medios y los responsables de su ejecución.

Evaluación externa

Según el CSUCA (2002), la evaluación externa se define como la valoración de un equipo de académicos, comúnmente llamados pares externos de verificación de la calidad de la institución o programa, tomando como base el proceso de autoevaluación reali-

zados por la institución con guías suministradas para tal efecto.

La evaluación externa debe realizarse una vez que se ha concluido el proceso de autoevaluación y se ha establecido un plan de mejoramiento que atienda los problemas o debilidades detectadas.

Los principales objetivos de la evaluación son:

- Valorar los resultados de la autoevaluación.
- Complementar el proceso de autoevaluación con estudios o datos que no hayan sido aportados en el proceso de autoevaluación.
- Verificar el establecimiento y puesta en marcha de un plan para la superación de los problemas detectados en la autoevaluación.
- Aportar recomendaciones que fortalezcan el plan de mejoramiento establecido.

Aunque las instituciones lleven a cabo rigurosamente (y sin complacencia) sus autoevaluaciones y, consiguientemente, saquen provecho de la operación, sus evaluaciones ameritan la presencia de evaluadores externos que le otorguen la credibilidad suficiente. Por lo tanto, es necesario que sean valida-

das por personas de alto nivel y competencia. Por este motivo, las agencias de acreditación completan las autoevaluaciones mediante la visita de un equipo de especialistas y pares que no tengan vinculación con la institución y puedan dar su opinión sobre el valor del programa.

Esta etapa le permite a la institución o agencia acreditadora otorgar, oportunamente, la acreditación a aquellos programas de calidad que cumplan con sus exigencias.

a. Papel de los evaluadores externos

La participación de los evaluadores externos pretende:

- Ayudar a las instituciones a identificar sus problemas y buscar soluciones.
- Emitir su opinión sobre el valor del programa o institución, tomando en cuenta el informe de autoevaluación y la información derivada de la discusión con profesores, estudiantes y dirigentes, la observación participativa y la consulta de diversos documentos.
- Validar el informe de autoevaluación mediante la verificación de los datos y la búsqueda de los faltantes. Dichos datos pue-

den ser de tipo numérico (número de estudiantes y profesores, porcentaje de repeticiones y deserciones, notas de los estudiantes, gastos de docencia y de investigación); descriptivo (objetivos y contenido del programa y los cursos, muestras de exámenes, historiales académicos de los profesores); y cualitativo (opinión de los estudiantes sobre sus cursos, la de los egresados y empleadores).

Después de haber verificado y completado los datos, los evaluadores externos formulan su propio juicio y lo comparan con el emitido por los participantes en la autoevaluación. Probablemente, en algunos puntos, no concuerden

las versiones. En este caso, deben descubrirse las causas de la diferencia, mediante el diálogo con los profesores, dirigentes, estudiantes y todas aquellas personas que contribuyan a esclarecer la situación. De esta manera, los evaluadores ayudan a determinar con precisión los problemas y, eventualmente, pueden hacer sugerencias para mejorar la situación.

Para realizar la verificación, la institución deberá asegurarse de que los evaluadores externos disponen de un acceso pleno y fluido a la información que requieran.

b. Etapas de la evaluación externa

Selección y capacitación de los pares externos	Organización de la visita de los pares externos	Ejecución de la visita de los pares externos	Elaboración del informe de los pares externos	Presentación del informe de pares externos
<p>El proceso inicia con la selección de expertos académicos en las áreas afines a la carrera candidata a la acreditación. Una vez seleccionados, se emprende un proceso de capacitación sobre el proceso.</p>	<p>Se considera toda la logística necesaria para la visita.</p>	<p>Se brindan facilidades a los pares externos para llevar a cabo la evaluación.</p>	<p>Los pares externos emiten un juicio de valor escrito sobre la calidad del programa.</p>	<p>Se presenta el informe escrito ante el rector, el comité de autoevaluación y los representantes de la agencia acreditadora.</p>

Con base en los criterios anteriores, la agencia acreditadora recomienda si debe o no otorgarse la acreditación.

Se recomienda que la comisión de pares externos sea conformada por académicos y profesionales quienes complementen su formación con la capacitación, la experiencia en evaluación, la gestión académica, el ejercicio profesional y la vinculación al mundo del trabajo.

Al actuar como jueces, los pares externos deben cumplir una serie de requisitos:

- Académicos especialistas del más alto nivel en su disciplina y/o en la gestión universitaria.
- Formación a nivel de postgrado en la carrera evaluada.
- Amplia experiencia en la docencia, no menor a 5 años.
- Amplia experiencia en la gestión universitaria, no menor a 5 años.
- Independiente de la Universidad evaluada.
- Residente, preferiblemente, de un país distinto a la institución visitada.
- Practicante de valores éticos y morales.

La presencia de evaluadores externos de alto nivel dentro de un proyecto, valida el proceso de autoevaluación de las instituciones.

Su principal rol será la verificación de los datos obtenidos en la autoevaluación para garantizar que el programa cumple con los criterios de calidad preestablecidos para el proceso de evaluación institucional.

Acreditación de programas

Mientras que la evaluación institucional es un proceso tendente a verificar y certificar la existencia de medios para el aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones de educación superior, la acreditación de carreras o programas corresponde a la evaluación con fines de acreditación.

Por lo tanto, la acreditación de programas es el reconocimiento público que le otorga un organismo acreditador (no gubernamental, pero formalmente reconocido) como garantía de que el programa o carrera cumple con determinados parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, oferta académica y resultados. En otras palabras, significa que el programa tiene pertinencia social.

La acreditación de programas o carreras persigue objetivos múltiples relacionados con la búsqueda de financiamiento, el status académico o el acatamiento de requisitos de las

autoridades nacionales o universitarios. Sin embargo, su principal meta es reconocer, propiciar y asegurar la calidad de los programas o carreras.

Los objetivos de la acreditación de programas o carreras son:

- Reconocer públicamente la calidad de los programas o carreras de las instituciones de educación superior.
- Fomentar una cultura de mejoramiento continuo.
- Propiciar parámetros de calidad nacional e internacional en el desempeño de los programas.

- Procurar la comunicación e interacción entre los diversos sectores de la sociedad y la Universidad.
- Promover cambios continuos de acuerdo con las necesidades de la sociedad.
- Fomentar el cumplimiento de la visión, misión y objetivos de las instituciones de educación superior.

Siguiendo el juicio de los evaluadores externos, las agencias acreditadoras establecen los siguientes dictámenes. Las categorías podrían variar según el país o la agencia acreditadora.

Dictamen	Condición	Observaciones
Favorable	La carrera o programa es acreditado, por lo cual se da fe pública en los medios masivos de comunicación.	El periodo de acreditación tiene vigencia de 4 años, al cabo de los cuales debe iniciarse el proceso.
Favorable condicional, ya que se identificaron limitaciones superables a corto plazo.	La carrera o programa se acredita una vez superadas las limitaciones. La resolución final sobre acreditación es inapelable.	El periodo de acreditación tiene vigencia de 4 años, al cabo de los cuales debe iniciarse el proceso.
En proceso de asignación de acreditación, ya que se encontraron limitaciones superables en, al menos, 2 años plazo.	La carrera o programa se acredita una vez que preparen un plan de desarrollo institucional destinado a superar las limitaciones. La resolución final sobre acreditación es inapelable.	Se requiere de una verificación in situ de que se han superado las limitaciones.

Los organismos acreditadores

En los diferentes países del continente, se han venido consolidando organismos encargados de realizar la acreditación de los programas. Estos han surgido frente a la necesidad de garantizar la calidad de los programas ante la sociedad.

Algunos de sus características son:

- Autónomos, es decir, no responden a presiones de Universidades, grupos políticos u otras fuerzas.
- Conformados por miembros del más alto nivel académico y moral.
- Regidos por normas y reglamentos para el funcionamiento del proceso de evaluación, la selección de pares externos, la verificación del proceso y la comunicación oficial de la certificación de la calidad.

A continuación se enumeran algunos organismos acreditadores:

Organismo acreditador	País
Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL)	México
Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET)	México
The Quality Assurance Agency for Higher Education	Inglaterra
Comité Nacional d Evaluación des Etablissements Publics a Caractere Scientifique Culturel et Professionnel (CNE)	Francia
Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	Argentina
Comité Mexicano de Acreditación Agronómica (COMEEAA)	México
Consejo Superior de Educación (CSE)	Chile
Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Colombia
Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES)	Guatemala
Middle State Association of Colleges and Schools New England Association of Schools and Colleges North Central Association of Colleges and Schools Northwest Association of Schools and Colleges Western Association of Schools and Colleges Southern Association of Colleges and Schools	Estados Unidos de América
Sistema Nacional de Acreditación de la Educación (SINAES)	Costa Rica
Sistema de Carreras Regionales (SICAR)	Guatemala

Resumen

El desarrollo de mecanismos de evaluación de la educación superior exige una participación protagónica de las propias Universidades. Tanto el Estado como las Universidades, han brindado una respuesta gratificante al llamado de mejorar la calidad de la educación superior. Sin embargo, para que la evaluación sirva a sus propósitos de mejoramiento y pertinencia debe acatar una serie de condiciones establecidas en la metodología de acreditación de las agencias acreditadoras.

De cumplirse con este proceso y sus fases, en el futuro existirán Universidades con misiones realistas y diferenciadas y una sociedad capaz de discriminar los niveles de calidad de los programas y carreras de las Instituciones de educación superior. Para garantizar el proceso de acreditación es preciso:

- *Declarar como objetivo el mejoramiento del programa o la carrera.*
- *Asegurar una amplia participación de la comunidad académica en la acreditación del programa o carrera.*
- *Mantener la apertura y la transparencia en el proceso.*

Y, sobre todo, no cerrar el proceso ni darse por vencido. En otras palabras, establecer un plan de desarrollo o mejoramiento institucional con prioridades claras, recursos asignados y un cronograma de implementación, que permita negociar con la agencia acreditadora las condiciones para lograr la acreditación.

Capítulo V

Guía de trabajo

- Reflexione, en forma individual y grupal, sobre la importancia de la acreditación externa, si alguna vez se ha realizado en su facultad, como se visualiza.
- Lea cuidadosamente, en forma individual, las lecturas y el diagrama propuesto.
- Prepare un resumen individual sobre lo leído.
- En grupos (de no más de 4 personas), discuta sobre el material presentado.
- Elabore un resumen de lo discutido donde se definan las ventajas de la acreditación de programas educativos o carreras.



Conclusiones

- El objetivo principal de la evaluación de los programas es mejorar la calidad, por lo tanto, no es un proceso para seleccionar a los mejores y eliminar a los demás. Aunque puede darse el caso de programas que deban cerrar, no se trata de una situación frecuente. Cuando sucede, más bien, denota que las instituciones que ofrecen los programas no quieren o no están en capacidad de mejorarse. Habitualmente, cuando existen problemas serios, los informes indican los puntos débiles e plantean sugerencias para el mejoramiento del programa. Si se trata de un programa acreditado, se concederá un plazo suficiente para que la institución haga los cambios necesarios antes de retirar la acreditación; sin embargo, esto último sólo ocurre cuando no hay mejoramientos en el plazo previsto.
- La evaluación se lleva a cabo de cara a un plan de desarrollo institucional. Se trata de un proceso respetuoso de las particularidades de cada institución. Las normas conciernen (o deberían concernir), principalmente, con los objetivos para que los egresados adquieran competencias mínimas y los grados puedan equipararse. No obstante, en la medida de lo posible, debe evitarse establecer normas relativas al proceso educativo mismo. Puede ser necesario contar con algunas pautas, por ejemplo, en relación con la duración de un programa o de los cursos pero, preferiblemente, deberán enunciarse de la manera más general posible.
- En las evaluaciones, los criterios de calidad o indicadores contribuyen a emitir una opinión justa sobre un programa y sirven para darle seguimiento a la evolución del programa e identificar los problemas que se están presentando; no son pautas, ya que deben ser contextualizados. Por ejemplo, la relación alumnos/docentes tiene distinta significación cuando se trata de cursos excátedra y de cursillos. Lo mismo en el caso de la relación entre los ingresados y los egresados. Hay instituciones que pueden permitirse seleccionar minuciosamente a sus estudiantes, por lo tanto, esperan que una proporción significativa de ellos obtenga su grado. Por el contrario, cuando la institución recibe alumnos con una preparación académica débil, la situación varía considerablemente. Si se utilizan adecuadamente, los indicadores pueden convertirse en instrumentos sumamente interesantes para identificar el origen de los problemas o los puntos débiles.

- El valor de las autoevaluaciones depende, en gran medida, de la presencia de una cultura de evaluación; por lo que, usualmente, las primeras evaluaciones son menos fructíferas que aquellas que se realicen con posterioridad. Este proceso no puede implantarse repentinamente, más bien, requiere un proceder gradual, comenzando por una evaluación de programas. De esta forma, las instituciones puedan apropiarse del proceso y desarrollar su propia cultura de evaluación.
- Cuando se planifica y ejecuta un proceso de evaluación es primordial guiarlo adecuadamente y proporcionar la información y ayuda pertinente. Para ello, es preciso que los encargados de la ejecución tengan experiencia suficiente, ya que podrían hacer pasantías en agencias de evaluación o acreditación para familiarizarse con los métodos usuales que se emplean en este tipo de trabajo.
- De manera generalizada, se recurre a los organismos centrales, independientes de las Universidades y del gobierno en la mayoría de las ocasiones, para evaluar la gestión de la calidad de las instituciones o los programas mismos (o ambos simultáneamente) y, así, contar con un testimonio público. La mayor parte de los países consideran esencial que el encargado de emitir esta clase de juicios sea un organismo independiente, como garantía de su credibilidad. Pese a que la cuestión de la confidencialidad es, aún, motivo de debate, la tendencia es publicar, de una manera u otra, los resultados de dichas evaluaciones.
- En cuanto a la creación de organismos evaluadores de programas que satisfagan las pautas reconocidas nacional e internacionalmente, países como Holanda, Dinamarca, Francia y Australia han otorgado a los organismos centrales el mandato de proceder a la evaluación de sus programas. Asimismo, los organismos vinculados, de cerca o de lejos, a las asociaciones especializadas evalúan los programas profesionales con el propósito de determinar si satisfacen las pautas que, cada vez más, revisten un carácter internacional, como en el caso de la Ingeniería. Esto adquiere una importancia creciente con la globalización del comercio, la multiplicación de los acuerdos de libre comercio y los intercambios de profesionales.
- El empleo de procedimientos de evaluación requiere, en primer lugar, una eva-

luación interna por parte de la unidad responsable del programa o la institución y, en segundo lugar, un examen de expertos externos (a menudo internacionales). Esto rige tanto para las evaluaciones de programas mencionadas en el punto anterior, como para las evaluaciones institucionales y las acreditaciones de tipo estadounidense.

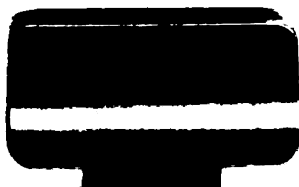
- Surge un nuevo énfasis en la verificación del impacto de los programas de educación en los estudiantes. Sin abandonar los mecanismos regulares de evaluación de los programas, fundamentalmente basados en los recursos y los procesos educativos, se observa cada vez mayor interés en su influencia sobre los estudiantes que en lo que realmente aprenden. Este aspecto de la evaluación ha sido refinado, especialmente en los Estados Unidos, donde la existencia de medios para verificar el rendimiento de los estudiantes constituye a menudo un criterio para la acreditación o un requisito para obtener determinados fondos. Por su parte, los recientes progresos educacionales en países como Australia, indican que esta preocupación tiende a generalizarse.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, A.F. 1995. Antecedentes y motivaciones del Seminario-Taller Ejercicio de Profesiones Universitarias y Reconocimiento de Estudios Universitarios en Centroamérica. In *Ejercicio de Profesiones Universitarias y Reconocimiento de Estudios Universitarios en Centroamérica*. San José, CR, CSUCA. p. 15-24.
- Ander-Egg, E. 1995. *La planificación educativa*. México, D.F, Editorial Lumen.
- Baldares, T. 1999. *La autoevaluación institucional*. San José, CR, SIMED, Ministerio de Educación.
- Blaine, W, Sander, J. 1988. *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York, Longman.
- Borges-Andrade, J. et al. 1995. *Planificación estratégica*. Bogotá, CO, Centro Internacional de Agricultura Tropical, International Service for National Agricultural Research.
- Borrero, A. 1993. *The university as an institution today*. Ottawa, CA, UNESCO/IDRC.
- Crowler, W 1997. *Evaluación programática en la educación superior, visión compartida*. In *Evaluación programática y educacional en el sector público: enfoques y perspectivas*. Washington, D.C., OEA. Colección Interamer No. 58.
- CSUCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano, CR). 1997. *Preparando instrumentos para la evaluación de la educación superior centroamericana*. Memorias del Segundo Curso-Taller Centroamericano sobre Acreditación de la Educación Superior. San José, CR.
- _____. 2000. *Sistemas de carreras regionales (SICAR)*. Documentos fundamentales. San José, CR.
- Flex, A. 1910. *Medical education in the United States and Canada*. New York, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Bulletin No. 4.
- Goleman, D. 1994. *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York, Bantam Books.
- Guskin, A.E. 1996. *Facing the future. The change process in a structuring universities*. In *Change, the magazin of higher learning*. Washington, D.C. p. 27-37.
- Hierro, G. 1990. *Naturaleza y fines de la educación superior*. México, MX, ANUIES-UNAM.

- Lafoucade, P. 1992. *La autoevaluación institucional en los centros de enseñanza*. Buenos Aires, AR, Editorial Kapelusz.
- López, F. 2000. *Educación para todos, educación superior, desafíos y alternativas*. In *Educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas, VE, Instituto Internacional de la UNESCO.
- Morrisey, G. 1996. *Pensamiento estratégico: Construya los cimientos de su planeación*. México, DF, MX, Prentice Hall Hispanoamericana.
- Ordóñez, J. 1995. *Introducción al currículum*. San José, CR, Editorial EUNED.
- _____. 2002. *Ética y educación en la era de la globalización*. Ponencia. Managua, NI. *Revista del Consejo Nacional de Universidades*.
- Pichardo Muñoz, A. 1994. *Planificación y programación social: bases para el diagnóstico y la formulación de programas y proyectos sociales*. San José, CR, Universidad de Costa Rica. 230 p.
- Putnam, R.D. 1995. *Bowling alone. America's declining social capital*. *Journal of Democracy*.
- Riberto, D. 1974. *La Universidad Peruana*. Lima, PE, Centro de Estudios de Participación Popular.
- Schwartzman, S. 1996. *América Latina: universidades en transición*. Washington, D.C., Secretaría General de la Organización de Estados Americanos.
- Senge, P. 1994. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York, Currency Doubleday.
- Scriven, M. 1967. *The methodology of evaluation*. Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications.
- Sol Arriaza, R. 1995. *Introducción. Motivaciones y propuestas de la Secretaría General del CSUCA sobre el sistema evaluación y acreditación en Centroamérica*. CSUCA-OUI. p. 9-14.
- Stufflebeam, D.L. 1983. *The CIPP model for program evaluation*. U.S.A., Western Michigan University Evaluation Center.
- Tyler, R. S.f. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, University of Chicago.
- Tunnermann, C. 1990. *Ensayos sobre teoría universitaria*. Editorial Vanguardia.

_____. 2000. **Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica.** Caracas, VE, Comisión de Estudios de Postgrado FHE-UCV/Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.





Juan Calivá Esquivel es costarricense, Doctor en Educación de la Universidad Estatal de Iowa, Estados Unidos. Ha trabajado para el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, así como en diversos proyectos patrocinados por organizaciones Internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Fundación W.K Kellogg.

Actualmente, es Consultor del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) en un proyecto benéfico para la modernización de Facultades de Agronomía, Veterinaria y ciencias relacionadas. Como parte de sus funciones ha trabajado en procesos de rediseño curricular, capacitación de docentes y evaluación de programas con universidades de América Latina y El Caribe, entre las que sobresalen, La Universidad Autónoma de Chapingo en México, la Universidad de San Carlos en Guatemala, La Universidad Autónoma de Chiriquí en Panamá, La Universidad Central de Venezuela, la Universidad Nacional Agraria de la Selva y Jorge Basadre Grobmann en Perú y la Universidad Mayor de San Simón en Bolivia.

El Doctor Calivá ha recibido numerosas distinciones por su labor como docente y su aporte a la creación y consolidación de sistemas de acreditación de programas.



*Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura
Sede Central • Apdo.: 55-2200, Coronado, Costa Rica.
Tel.: (506) 216-0222 • Fax: (506) 216-0233
www: iicabq@iica.ac.cr*