

OPINIÓN DE ALGUNOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE LOS CRITERIOS DE VALORACIÓN ACADÉMICA PARA LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS O PROGRAMAS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana Isabel Hidalgo Barahona

Resumen: *La educación viene siendo cuestionada desde hace algún tiempo, producto de las nuevas demandas a nivel político, económico, cultural y social. Desde esta perspectiva las instituciones educativas deben buscar nuevas y viables alternativas para satisfacer esas demandas. Es así, como surge la necesidad de analizar el quehacer de las instituciones de educación superior y la calidad de los servicios que genera. Es necesario la revisión exhaustiva de sus actividades primordiales y un replanteamiento en este sentido, ya que se debe responder a las demandas de la sociedad con una educación relevante, pertinente, eficiente y con calidad.*

Ante esta necesidad de contar con formas objetivas y rigurosas de evaluar las instituciones de educación superior, se establece un sistema de acreditación que promueva el mejoramiento de las carreras y programas de las universidades estatales y privadas de Costa Rica, como una institución autónoma, denominada SINAES. A partir de su creación, se inicia la tarea de establecer los criterios, aspectos básicos e indicadores para valorar la calidad de los programas y carreras de las universidades. De tal forma, el artículo es producto de una investigación sobre la opinión de algunos docentes universitarios de las Universidades de Costa Rica y Nacional respecto a si los criterios de valoración académica son adecuados o no para evaluar sus carreras o programas.

La investigación plantea hipótesis en términos de las diferencias o semejanzas entre los docentes de diferentes carreras y escuelas de las dos universidades citadas y algunos atributos característicos de la población estudiada. Los resultados obtenidos evidencian que los profesores universitarios encuestados están de acuerdo en que se utilicen los criterios establecidos para evaluar la calidad de sus carreras o programas para ingresar en un proceso de acreditación. La investigación indica que no existen diferencias de opinión en términos de la Universidad o Unidad Académica donde laboran. Además, se muestran pocas diferencias con respecto a atributos o características de los profesores.

Introducción

El objetivo de este artículo es dar a conocer los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo durante 1998, sobre la opinión de algunos docentes de las Universidades de Costa Rica y Nacional, con respecto a si los criterios de valoración académica establecidos para acreditar su carrera o programa son los adecuados.

La investigación es relevante, ya que permite indagar acerca de la opinión de docentes universitarios que laboran en diferentes Unidades Académicas de dos universidades, con respecto a la adecuación de los criterios establecidos por el SINAES para acreditar sus carreras o programas.

Este artículo está organizado en cinco apartes: introducción, fundamentación teórica, estrategia metodológica, resultados y discusión.

La Educación Superior actualmente se enfrenta a una crisis; las nuevas coyunturas políticas, sociales y económicas, entre éstas la "globalización y competitividad" que subyacen el actual contexto educativo, exigen un replanteamiento del quehacer de las instituciones de educación superior. Se deben revisar aspectos como la naturaleza, los desafíos y la capacidad para impactar en el contexto costarricense de manera más efectiva.

Esta crisis, que para (Carlos Tünnermann, 1996) es una crisis de calidad, es la

que ha motivado en las Instituciones de Educación Superior, procesos de transformación, cuyo reto fundamental es mejorar substancialmente su calidad. La creciente demanda por programas educativos eficientes, así como los tratados entre países de diversos bloques, han generado la necesidad de contar con sistemas tanto internos como externos, que aseguren la calidad a los usuarios.

Es por esta razón, que el mayor desafío de las instituciones de educación superior es ofrecer una educación relevante, pertinente, eficiente y con calidad. La sociedad del nuevo siglo les plantea demandas particulares, entre éstas, el logro de mayor claridad e integralidad de los procesos educativos, el uso actualizado de las tecnologías, respuestas efectivas y ágiles a las nuevas necesidades de la población; mayor flexibilidad en la gestión, mayor eficiencia en el uso de los recursos, sostenibilidad académica y financiera. En este contexto, son fundamentales los procesos de evaluación de su quehacer académico y administrativo; se requiere para ello, de políticas nacionales que respondan a una acreditación de la calidad y la excelencia académica en las universidades nacionales.

Ante esta necesidad de contar con formas objetivas y rigurosas de evaluar las instituciones de educación superior, desde 1989 el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) realiza gestiones para establecer un sistema de acreditación que promueva el mejoramiento de las carreras y programas, el cual, está actualmente legalizado como un ente autónomo, no gubernamental, con el nombre de Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).

La acreditación es un proceso que busca el mejoramiento por medio de mecanismos previos de autoevaluación y autorregulación, que concluye con la validación y certificación de la calidad de las carreras o programas de las Instituciones de Educación Superior en Costa Rica.

Para operacionalizar el concepto de calidad académica, se han definido tres componentes esenciales: los criterios de valoración

de la calidad académica; los aspectos básicos o variables que fundamentan la acreditación y, los respectivos indicadores, los que constituyen el nivel más específico de concreción para la acreditación.

El SINAES ha trabajado en un proceso de concertación para establecer las políticas o lineamientos que rigen el sistema. Hasta octubre de 1998, a partir de los lineamientos elaborados para la acreditación, el SINAES tenía establecido 12 criterios de valoración de la calidad académica, los cuales

"vienen a ser los postulados, principios y prácticas considerados como características de la excelencia institucional y según los cuales se evalúa la calidad de una institución o programa académico"¹.

Los docentes universitarios tienen un papel relevante en este proceso de acreditación; deben tener claridad de los cambios del devenir, y retroalimentarse para cumplir su rol como actores principales de la institución. Para mejorar los programas y carreras de las universidades, se requiere que ellos actúen conscientes de su calidad profesional, que busquen las mejoras oportunas para que los programas y carreras de sus Unidades Académicas se mantengan a la altura de estar acreditadas. Si los funcionarios de una institución no conocen la misión que deben cumplir, es difícil que aborden sus responsabilidades con calidad, y menos aún, podrían lograr ser acreditables ante la sociedad.

A continuación se presenta los términos en que se realizó el estudio.

Objetivos específicos

Para efectos de este artículo, es importante destacar los objetivos específicos que se extraen a partir de los objetivos generales que guían la investigación. Ellos son:

1. Determinar la opinión de los docentes de las Divisiones de Primaria y Educología del CIDE y la Escuela de Ciencias del Deporte en la Universidad

Nacional; de los Departamentos de Primaria y Secundaria y la Escuela de Educación Física de la Facultad de Educación en la Universidad de Costa Rica, sobre cada uno de los criterios de valoración académica para acreditación de las carreras y programas de Instituciones de Educación Superior, en cuanto a la adecuación o no para valorar su carrera o programa.

2. Establecer las diferencias y/o semejanzas entre la opinión de los docentes de las Divisiones de Primaria y Educología del CIDE y la Escuela Ciencias del Deporte en la Universidad Nacional; de los Departamentos de Primaria y Secundaria y la Escuela de Educación Física de la Facultad de Educación en la Universidad de Costa Rica, sobre cada uno de los criterios de valoración académica para acreditación de las carreras y programas de Instituciones de Educación Superior, según los atributos académicos de los profesores.
3. Establecer las diferencias y/o semejanzas entre la opinión de los docentes de Escuelas de una misma institución (UCR ó UNA), sobre los criterios de valoración académica para acreditación de las carreras y programas de Instituciones de Educación Superior.
4. Establecer las diferencias y/o semejanzas entre la opinión de los docentes de Escuelas afines en ambas instituciones (UCR y UNA), sobre los criterios para acreditación de carreras o programas.

Hipótesis

Para la investigación se plantea una hipótesis, en términos de que “existen diferencias de opinión entre los docentes correspondientes a la población de estudio”. Por otra parte, se identifican tres hipótesis alternativas, con respecto a que “las diferencias y/o semejanzas entre la opinión de los docentes dependen de la adscripción de éste a la Univer-

sidad de Costa Rica, o a la Universidad Nacional; de la adscripción de éste a una determinada Unidad Académica y; de los atributos académicos que posee”.

Definición de variables

Las variables que orientaron el desarrollo de la investigación, se definen de la siguiente manera:

Variable Dependiente:

La opinión de los docentes con respecto al grado de adecuación de los criterios de valoración académica para acreditar la carrera, según la definición de cada uno. Se refiere a los postulados, principios y prácticas consideradas por los docentes como características de excelencia y según los cuales se evalúa la calidad de su carrera. Se entiende como la consistencia del criterio en términos de su aplicabilidad a lo interno de la Unidad Académica, según la opinión de los docentes.

Variables Independientes:

1. Adscripción a la Institución: Se refiere a la ubicación laboral del docente en términos de si es la Universidad de Costa Rica o la Universidad Nacional.
2. Adscripción a la Unidad Académica: Se refiere a la ubicación laboral del docente en términos de la Escuela donde trabaje.
3. Tipo de académico según atributos: Se refiere a las características académicas que tiene el docente, en términos de:

- Grado Académico: Es el nivel formal de estudios realizados por el docente.
- Tiempo de trabajar como profesor en la institución: Denota el número de años de experiencia en la actividad docente en la institución.
- Categoría Académica: Es la nomenclatura del puesto en que labora como docente, de acuerdo con la reglamentación institucional.

- **Jornada de Trabajo:** Se refiere a las horas laborales contratadas en la Institución.

Fundamentación teórica

Contexto histórico evolutivo

El mundo ha cambiado y la concepción de la Universidad en América Latina también; el tema del desarrollo de las instituciones de educación superior adquiere en este momento relevancia. Para entender sus dimensiones sociales, culturales y políticas, se hace necesario hacer un recorrido histórico de lo que ha sido la universidad latinoamericana y las crisis que ha vivido, principalmente a partir de la década de los setentas.

En la década de los setentas, las Universidades Estatales de Educación Superior, se enfrentaron a una crisis de expansión. Se invirtieron grandes sumas de dinero para elevar la masificación sin obtener profesionales de alto nivel y resultados aceptables en la actividad académica.

En la década de los ochentas, se empieza a sentir los efectos de la crisis económica, dado que el estilo de desarrollo económico venía siendo cuestionado, por lo menos una década atrás, pero nunca fue abordado o criticado seriamente por las universidades. Los ochentas señalaron el momento de una transición para la universidad latinoamericana.

Tünnermann (1997) señala, que

"a mediados de los ochentas se comienzan a experimentar algunos cambios significativos en el contexto del quehacer de la Educación Superior Pública, como consecuencia de los programas de estabilización económica, ajuste estructural y la de reforma del estado." (p. 9).

Ya en la década de los noventas, se empieza a cuestionar más fuertemente el papel de las universidades, dado que las restricciones que sufrió el financiamiento público de la educación superior fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia. Es así, como a mediados de esta década, se da una diversidad de po-

sibilidades de estudio que ofrecen las universidades tanto estatales como privadas. La proliferación de oportunidades académicas atrae a la opinión pública y al gobierno, y es aquí donde se viene insistiendo en la necesidad de garantizar la calidad de la educación que ofrecen las instituciones de educación superior, sean éstas estatales o privadas.

Entonces las características de globalización, competencia, eficiencia, recursos limitados, vinculación productiva, son parte del contexto actual en que se encuentran las universidades. De ahí que el tema sobre la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión sobre las políticas en este nivel educativo.

Como lo señala (Carlos Tünnermann, 1997):

"si bien en las décadas pasadas la situación se caracterizó por la reforma universitaria, este concepto que se refería a un movimiento de profesores y estudiantes en contra de un estado hostil y una sociedad indiferente en situaciones en que la universidad a menudo era el único espacio libre para grupos de la oposición política, la reforma se traducía en democratizar la universidad internamente y en intentos de cambiar la sociedad desde la universidad. En comparación con este concepto de reforma, el actual debate sobre calidad, evaluación y acreditación marca un viraje radical. A diferencia de décadas pasadas ahora encontramos una sociedad que critica a la universidad, una universidad que debe rendir cuentas frente a públicos externos." (p. 80)

En síntesis, la sociedad de fin de siglo plantea demandas particulares a las instituciones de educación superior; en el nuevo milenio la renovación profunda es un requisito ineludible.

En este complejo contexto, las instituciones de educación superior deben desarrollar estrategias integrales que les permita evaluar, actualizar y reorganizar su quehacer académico, a la luz de su misión histórica y las tendencias del desarrollo nacional e internacional. Se está en un contexto histórico de restricción de recursos por parte del Estado, frente a éste, se trata de que la universidad haga un replanteo completo de sus funciones y de sus planes académicos. La reforma universitaria incorpora el replanteo de sus fines

y sus objetivos y de las condiciones que deben ser modificadas para lograrlos en el nuevo contexto histórico.

Es ese nuevo contexto, que cobran importancia los conceptos de calidad, evaluación y acreditación, en la educación superior latinoamericana y concretamente en nuestro país; son conceptos muy recientes, pero trabajados. Se han hecho esfuerzos para establecer sistemas de acreditación tanto a nivel nacional como internacional, con el fin de contribuir con los procesos de cambios y transformaciones que se requieren.

Ante la situación descrita, a las instituciones sólo les queda someterse a una rendición de cuentas ante la sociedad; y un mecanismo que permite hacerlo voluntariamente, es el sistema de acreditación, el cual tiene como objetivo, garantizar la calidad de las carreras y los programas que ofrecen las Instituciones de Educación Superior.

CONARE crea las condiciones para establecer el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), aprobado el 23 de marzo de 1993. No fue sino hasta agosto de 1997, que se aprueban los "Lineamientos del Sistema de Acreditación de la Educación Superior en Costa Rica", los cuales han venido modificándose hasta esta fecha (octubre 1998).

Actualmente, el SINAES es el responsable de acreditar carreras y programas que se desarrollan en las unidades académicas de los contextos universitarios. Se encuentran incorporados al sistema las cuatro universidades estatales y diez universidades privadas (hasta 1998). Busca registrar, confrontar y certificar el grado de cumplimiento de un proceso dinámico y voluntario de autoevaluación y autorregulación, con un conjunto de normas o parámetros previamente establecidos y aceptados por las instituciones interesadas en la acreditación.

La acreditación no se concibe como una forma de control o de inspección y vigilancia de las instituciones, ni en un mecanismo para la autorización de programas, más bien se constituye en una búsqueda permanente de altos requisitos de calidad por parte

de las instituciones que quieran acogerse a él en forma voluntaria, con el propósito de fortalecer su capacidad de autorregularse y alcanzar su mejoramiento.

Orígenes de la acreditación

A principios del siglo en los Estados Unidos de América, por la emergencia de problemas y mediante un proceso de búsqueda de soluciones, se crean formas de acreditación. Ya en 1909 aparecieron los estándares de acreditación, esta fue la primera forma de acreditación de instituciones de educación superior.

La acreditación emergió como fenómeno en los Estados Unidos en 1906. Había problemas con la ubicación de estudiantes universitarios, por lo que la Asociación de Universidades Estatales se reúne en Massachusetts, con el fin de establecer los estándares de admisión de las universidades para poder acomodar a los estudiantes migratorios. En dicha sesión se acordaron aspectos referidos con la acreditación.

El concepto de acreditación entonces, fue construyéndose como respuesta a necesidades de asociaciones no gubernamentales en los Estados Unidos. Existen dos tendencias, la acreditación institucional y la acreditación especializada.

Estas tendencias han sido adoptadas por América Latina. Aunque no necesariamente respondan a fenómenos similares, son producto de necesidades sentidas: por un lado la proliferación de universidades privadas, por otro, el fenómeno de la globalización y los tratados a nivel internacional, que apuntan hacia un ejercicio irrestricto de profesionales en los países signatarios, situación que puede afectar a los profesionales locales de los países más pequeños, si no desarrollan sistemas de acreditación especializados que permitan dar fe de su calidad profesional.

Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)

El CSUCA reasume su rol como promotor y gestor del cambio en las universidades

centroamericanas, replantea la integración de la educación superior como estrategia para impulsar y consolidar las nuevas estructuras académicas, con que las universidades buscan enfrentar los retos planteados en los albores del tercer milenio.

Existe una propuesta del Sistema Centroamericano de Evaluación de la Educación Superior (SICEVAES), la cual tiene como objetivo

"fomentar y desarrollar de manera colectiva, armónica y consolidaria, una cultura de autoevaluación y búsqueda de la calidad en sus universidades miembros". (Alarcón, 1997, p. 23).

Actualmente (octubre 1998), SICEVAES trabaja los lineamientos para la acreditación de los programas y carreras de las Instituciones de Educación Superior en Centroamérica.

Acreditación en contextos internacionales

Los niveles de desarrollo en que se encuentran los Sistemas de Acreditación varían según los distintos países, desde la simple autorización oficial para funcionar hasta sistemas de seguimiento y acreditación sistemáticos y permanentes, se ha detectado

"un amplio consenso en cuanto a la importancia que se da a la acreditación institucional como elemento fundamental para mejorar y garantizar la calidad de la docencia superior." (ANUIES, 1993, p. 26).

En la mayoría de los países desarrollados de Europa, en Canadá y Estados Unidos, se tienen sistemas sólidos y con gran experiencia en relación con la acreditación.

La experiencia latinoamericana y caribeña en cuanto a Sistemas de Acreditación no ha sido muy extensa, sin embargo, el consenso entre los organismos gubernamentales, medios académicos y público en general, ha alcanzado un alto nivel en

"la importancia y urgencia de establecer sistemas de evaluación y acreditación efectivos y de cobertura amplia en sus sistemas de educación superior". (ANUIS, 1993, p. 35).

Concepciones de evaluación y acreditación

La concepción de acreditación ha ido cambiando conforme se ha llevado a la práctica. (Guba y Lincoln, 1989), citados por (Dobles, 1996, p. 80) distinguen cuatro generaciones en los procesos de cambio que se han dado en la evaluación en los Estados Unidos, pero que han estado presentes en América Latina, éstas son: la generación "de la medición"; la "descriptiva"; la "de juicio", y la cuarta generación de evaluación, "constructivista", también denominada "interpretativa", "sensible" o "evaluación emergente".

Es importante anotar que hasta esta fecha (1998), no hay planteamientos documentales para afirmar que se haya entrado en la cuarta generación dentro del ámbito de la acreditación. Dicha generación apunta hacia no establecer parámetros hasta no iniciar una autoevaluación del programa o la institución, y para ello, los involucrados han de valorar las particularidades dentro de su entorno.

En el sentido tradicional del término,

"La acreditación se considera como una relación vertical, entre un organismo externo (Comisión Acreditadora) como ente activo y uno interno (institución o programa) con un papel más pasivo. El primero se acerca con definiciones, criterios y estándares pres-establecidos de lo que debe ser una institución, el segundo se apega a las reglas de juego y realiza su autoestudio tratando de complacer las demandas del organismo acreditador. Las interacciones están en función de la dirección y reacción de las partes involucradas. Los procesos de mejoramiento resultan ser más accidentales que autónomamente reflexivos." (Dobles, 1996, p. 82)

Acreditación

La palabra acreditación, de acuerdo con sus partes, significa otorgar crédito, lo que tiene relación con poseer credibilidad, referido a la calidad, o también, con otorgar créditos a algo. En este mismo sentido, tiene un significado referente a

"evaluar para dar fe de la calidad de programas, carreras o instituciones educativas que están funcionando".

Para la acreditación el propósito primordial es unificar criterios para una educación

idónea. Se logra con su aplicación, obtener un perfil y un índice de la eficiencia de los centros educativos. Generalmente se realiza por medio de un autoestudio que permita luego evaluar. Esta evaluación se hace con el objetivo de que la carrera o la institución pueda ser incluida o no en un grupo que posea ciertos estándares de calidad.

La acreditación debe responder a la sociedad, por lo tanto, deben haber criterios o estándares mínimos en común para la aplicación en las instituciones involucradas. Por otra parte, los docentes deben hablar en los mismos términos que el ente acreditador, requisito fundamental para que haya un verdadero esfuerzo de acreditación. Más que un proceso fiscalizador, debe involucrar plenamente a los participantes y por ello, introduce compromisos morales.

Diseño del modelo de acreditación

El SINAES maneja el concepto de calidad académica, en los términos que lo plantea Tünnermann (1997):

"En lo que respecta a la calidad de la Educación Superior, el Documento de Políticas de la UNESCO nos dice que: "es un concepto multidimensional que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada..." la calidad abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, hay que aceptar que la búsqueda de la calidad tiene muchas facetas y va mucho más allá de una interpretación estrecha del rol académico de los diferentes programas. Por lo tanto, también implica prestarle atención a cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico. Todos estos aspectos relacionados con la calidad, unidos a un interés adecuado por un buen gobierno y administración, representan un papel importante en la manera en que funciona una institución, en la forma en que es evaluada y en la imagen institucional que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general." (p. 23).

La evaluación de la calidad académica, por tratarse de un proceso complejo, de conocimiento y experiencia, requiere de la par-

ticipación de expertos en el objeto de estudio. En este sentido es que tiene relevancia el proceso de acreditación, puesto que su propósito es el reconocimiento público de la calidad de una institución educativa o de sus carreras y programas, de acuerdo con el cumplimiento de su misión, sus objetivos y características específicas.

El concepto de calidad académica se refiere, operativamente, a los elementos básicos que considerará para su respectiva acreditación, el modelo propuesto. Se han definido tres componentes o elementos esenciales:

- **Criterios de valoración de la calidad académica:**

Son los postulados, principios y prácticas considerados por el SINAES como características de la excelencia institucional y según los cuales se evalúa la calidad de una institución, carrera o programa académico. Se incorporan los siguientes 12 criterios:

Coherencia: Se refiere a la congruencia o concordancia entre el todo y las partes, entre las estructuras y los procesos, entre los propósitos y los medios.

Eficacia: Se refiere a la correspondencia entre lo planificado y los logros obtenidos. Específicamente se dirige a determinar el grado de cumplimiento de las políticas, las metas y los objetivos propuestos.

Eficiencia: Es la capacidad para hacer un uso racional y correcto de los recursos humanos, materiales, financieros y de gestión en función de los propósitos u objetivos de la carrera o del programa. Una adecuada y correcta utilización de los medios en función de los propósitos.

Equidad: Expresa el sentido de justicia con el que opera interna y externamente la institución. Implica reconocimiento a las diferencias y el respeto a la pluralidad.

Idoneidad: Se refiere a la capacidad de la institución de cumplir con las tareas específicas que se desprenden de su misión y propósitos. Se expresa en las competencias de las personas y en la adecuación de recursos y estrategias pedagógicas.

Impacto: Refleja el grado de influencia interna y externa que posee la institución. A nivel interno, se percibe en los cambios que experimentan los estudiantes y las estudiantes a su paso por la institución o en los cambios que, por influencia de sus estudiantes y graduados, la institución es capaz de introducir en aspectos relevantes de su quehacer. A nivel externo, se traduce en los aportes y transformaciones que hace la institución en su comunidad, región o país.

Integridad: Hace referencia a la probidad, honestidad y rectitud. Indica respeto por los valores universales que configuran la ética académica.

Pertinencia: Se refiere a la correspondencia entre los fines que la universidad pretende alcanzar y los requerimientos educacionales que le plantea la sociedad.

Relevancia: Es la correspondencia entre las políticas de docencia, investigación, extensión o acción social con las orientaciones curriculares, los perfiles profesionales de los graduados y los objetivos de la carrera o del programa.

Responsabilidad: Es la capacidad existente en la carrera o programa para reconocer y afrontar las consecuencias de sus acciones.

Transparencia: Se refiere a la claridad y explicitación de las condiciones internas de operación de la institución.

Universalidad: Se entenderá como la relación de la institución con referentes universales. En el caso de las carreras y los programas se interpreta como la incorporación de las diversas corrientes de pensamiento que se han desarrollado en torno a las áreas de conocimientos de la carrera o del programa.

Estos criterios se reflejan o dan pautas para establecer los indicadores.

- **Aspectos básicos:**

Los aspectos que se analizan son los elementos o variables que orientan la evaluación y le otorgan el sustento necesario para que las instancias participantes en el proceso de acreditación se ubiquen en el mismo ámbito de acción. Estos aspectos no deben utili-

zarse con rigidez, pues se parte de la idea de que las universidades, las facultades, los centros, las escuelas, los departamentos o los institutos difieren, aún en casos en que formalmente son similares.

- **Indicadores:**

Para ser valorados los aspectos necesitan una definición operacional que les proporcione significado, especificando las actividades u operaciones necesarias para verificarlos. Esta definición operacional es lo que se llama el indicador. Los indicadores de calidad nos proporcionan información relacionada con los criterios de una manera indirecta y, en este sentido pueden aportar información relevante para la evaluación de la Educación Superior.

Estrategia metodológica

La investigación es de carácter descriptivo, correlacional, ya que se mide el grado de relación que existe entre algunas variables.

Se seleccionó trabajar con la población total de profesores de los Departamentos de Educación Primaria, Educación Secundaria y la Escuela de Educación Física de la Facultad de Educación de la UCR y de las Divisiones de Educología, Educación Básica del CIDE y la Escuela de Ciencias del Deporte de la UNA, considerando que no es un número muy grande de profesores y las posibilidades de dificultad para localizarlos para obtener la información.

Para ser parte de la población, los profesores debían trabajar en propiedad en la institución medio tiempo o más, y contar con una experiencia de 5 años o más en universidades estatales, esto por considerar que dichas características son influyentes en su opinión sobre los criterios de valoración académica.

Esta población se eligió por razones de conveniencia para la investigadora, debido al tiempo y las condiciones para llevar a cabo el trabajo (II semestre 1998). Se trata de abordar la población de docentes universitarios que

forman profesores de primaria y secundaria y una población de docentes en un ámbito de acción "distinto" como lo es la Educación Física y Ciencias del Deporte.

Entonces, los sujetos de información fueron la población total con las características citadas, la cual estuvo constituida por 106 profesores de dichas unidades académicas, de acuerdo con los datos facilitados por los Departamentos de Recursos Humanos en ambas Universidades. El Cuadro No.1 presenta la relación de profesores por unidades académicas según la población total y las encuestas recolectadas.

Para elaborar el instrumento de encuesta, se partió de la definición y operacionalización de variables indicadas en la parte introductoria de este artículo. El cuestionario fue sometido a validación, mediante el juicio de diez destacados investigadores como expertos. Una vez incorporadas las sugerencias de los expertos, se hizo una prueba piloto con 12 docentes universitarios, con el fin de mejorar otras posibles inconsistencias de la encuesta.

El cuestionario definitivo se aplicó a los docentes universitarios durante los meses

de setiembre, octubre y parte de noviembre de 1998. La entrega, distribución y recopilación de los formularios se realizó por la investigadora; se suministraron mediante visitas a las unidades académicas correspondientes. A través de una entrevista personal para explicar los objetivos del trabajo y motivar al docente a responder, se entregó el documento y según la disponibilidad de este, se recogió cuando así lo indicara. Finalmente, la información se obtuvo de 97 profesores (92% de la población), como se observa en el Cuadro No.1.

La limitación fundamental de esta investigación fue, que más del 80% de los profesores a los que correspondía encuestar, tenía desconocimiento del proceso de acreditación y por ende de los criterios de valoración académica establecidos por SINAES para sus carreras o programas. Debido a esto, la entrevista personal fue acertada, ya que se les explicó detalles de la temática sobre la que debían opinar.

La información recopilada se analizó utilizando el paquete SPSS. Seguidamente analizamos los resultados obtenidos.

Cuadro No. 1

Distribución de la población total y encuestados, según lugar de trabajo

Lugar de trabajo	Población total		Población encuestada	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Total	106	100	97	92
Universidad Nacional	59	55,66	56	57,74
Ciencias del Deporte	23	21,70	21	21,64
Educación Básica	22	20,76	21	21,64
Educología	14	13,20	14	14,46
Universidad de Costa Rica	47	44,33	41	42,26
Educación Física	16	15,09	13	13,40
Departamento Primaria	13	12,26	11	11,34
Departamento Secundaria	18	16,98	17	17,52

Fuente: Documentos de la Oficina de Recursos Humanos de la UCR y la UNA y resultado de las encuestas aplicadas a algunos docentes universitarios de setiembre a noviembre de 1998.

- Se recolectó el 100% de los cuestionarios, pero uno no se tomó en cuenta debido a que el docente es parte de la Comisión del SINAES que elaboró los criterios.

Resultados

Este apartado expone los resultados que corresponden a las relaciones planteadas en los objetivos e hipótesis de investigación. Se presentan los datos descriptivos y el análisis inferencial.

En el Cuadro No. 1 se observa la distribución de la población según lugar de trabajo. Como se puede apreciar, el mayor porcentaje de profesores encuestados provienen de la Universidad Nacional (58%), destacándose la Escuela de Ciencias del De-

porte y la División de Educación Básica, ambas con un 22% de profesores encuestados; esto se debe a que son las Unidades Académicas que tienen mayor número de profesores en propiedad y con jornada de más de medio tiempo.

Con respecto a la variable "atributos de los docentes", ésta se desglosó en cuatro indicadores, los cuales se detallan en los Cuadros No. 2 y No. 3.

Se muestra en el Cuadro No. 2 que casi la mitad de profesores (45% y 41%) tienen el grado académico de Licenciatura y Maestría.

Cuadro No. 3

Distribución de la población entrevistada, según categoría académica y jornada de trabajo

Atributos de los docentes	Absolutos	Relativos
Categoría Académica	97	100%
Profesor Instructor	29	29,9
Profesor 1	12	12,4
Profesor 2	21	21,6
Profesor Adjunto	8	8,2
Profesor Asociado	17	17,5
Profesor Catedrático	10	10,4
Jornada de Trabajo	97	100%
Medio tiempo	19	19,6
Tiempo completo	78	80,4

Fuente: Idem.

Cuadro No. 2

Distribución de la población entrevistada, según grado académico y tiempo de servicio

Atributos de los docentes	Absolutos	Relativos
Grado Académico	97	100%
Bachillerato Universitario	7	7,2
Licenciatura	44	45,4
Maestría	40	41,2
Doctorado	6	6,2
Tiempo de servicio	97	100%
De 5 a 9 años	15	15,5
De 10 a 14 años	25	25,8
De 15 a 19 años	28	28,9
20 años o más	29	29,8

Fuente: Resultado de las encuestas aplicadas a algunos docentes universitarios de setiembre a noviembre de 1998,

El Cuadro No. 3, presenta la distribución de los encuestados de acuerdo con su categoría académica y jornada de trabajo. Como se denota el mayor porcentaje se concentra en la categoría Profesor Instructor (30%), categoría que prevalece en las dos Universidades. Sin embargo, el grupo de profesores con categoría de Profesor 2 alcanza un porcentaje considerable (22%), lo que evidencia que esta representación corresponde a profesores de la Universidad Nacional, ya que es aquí donde se funciona con la jerarquía académica de Profesor 2.

De acuerdo con los datos que revela este mismo cuadro No. 3, un 80% de profesores tienen jornada de tiempo completo.

Esta última situación aunada con los datos prevalecientes con respecto al tiempo de servicio en el Cuadro No. 2, son importantes para que el docente opine con mayor propiedad sobre los criterios para evaluar su carrera para acreditarla es conveniente que tenga plena identificación con la Insti-

tución y por ende con la carrera, aspectos que se supone, logra con los anteriores atributos.

En lo referente a la variable dependiente "la opinión de los docentes con respecto al grado de adecuación de los criterios de valoración académica para acreditar la carrera", esta se valora según la definición de cada uno de los criterios, descrita anteriormente, en el aparte "Fundamentación Teórica". Los criterios denominados coherencia, equidad, idoneidad, impacto, relevancia, universalidad y responsabilidad, se desagregan para ser evaluados por partes, en estos casos, el docente opina sobre todo el criterio, pero puntuando en diferentes ítemes del cuestionario.

En el Cuadro No. 4 se visualiza la distribución de los docentes según la opinión declarada por estos para cada uno de los doce criterios; en el caso de los enunciados desagregados se obtienen diferencias mínimas entre las respuestas, por lo que se exponen en porcentajes proporcionales.

Cuadro No. 4

Distribución porcentual de los docentes, según opinión sobre los criterios de valoración académica para acreditar sus carreras o programas (incluye los que no responden)

Criterio	Muy de acuerdo %	De acuerdo %	En desacuerdo %	Muy en desacuerdo %	No responde %	Total %
Coherencia	47,77	45,36	4,10*	0,00	2,77	100,0
Eficiencia	51,50	25,90	14,40	4,10	4,10	100,0
Equidad	31,95	35,05	5,70	2,10*	25,20	100,0
Idoneidad	54,65	33,50	7,75	2,00	2,10	100,0
Impacto	43,30	46,18	4,60*	0,00	5,92	100,0
Eficacia	58,80	36,10	3,10	0,00	2,00	100,0
Integridad	47,40	26,80	5,20	0,00	20,60	100,0
Pertinencia	39,20	47,40	11,30	0,00	2,10	100,0
Relevancia	49,50	41,23	7,23	0,00	2,04	100,0
Transparencia	38,10	51,50	6,20	0,00	4,10	100,0
Universalidad	40,29	46,40	2,60	1,00	9,71	100,0
Responsabilidad	55,15	36,60	5,15	1,00*	2,10	100,0

Fuente: Idem

* Corresponde a la opinión del docente con respecto a alguna de las partes del criterio.

En este Cuadro No. 4 se evidencia que los porcentajes de respuesta están concentrados en las opiniones "muy de acuerdo y de acuerdo", según los cuales, se puede inferir que para los docentes, *todos* los criterios son adecuados para evaluar la calidad académica de su carrera, si esta fuese a ser acreditada. En ese sentido, sumando los porcentajes de opinión en estas dos alternativas, se obtiene que más del 60% de los entrevistados y en la mayoría más de las tres cuartas partes de los docentes (75%) opinan favorablemente con respecto a los criterios.

Los profesores que anotan las alternativas "muy en desacuerdo o en desacuerdo" representan una mínima parte de la población, que no alcanza un 20%.

Según lo evidencian los datos del cuadro, el criterio con mayor representatividad en la alternativa "muy de acuerdo" fue eficacia (58,80%), siguiendo en posición, la responsabilidad (55,15%); idoneidad (54,65%) y eficiencia (51,50%). Estos criterios que se refieren a la "determinación del grado de cumplimiento de las políticas, las metas y los objetivos propuestos", "necesidad de rendir cuentas y de contar con mecanismos para incrementar la información a nivel externo", "capacidad de cumplir con tareas específicas de acuerdo con misión y propósito, competencias de las personas y adecuación de recursos y estrategias pedagógicas" y "uso racional y correcto para hacer uso de los recursos" respectivamente. Pareciera que son los de mayor relevancia para los docentes.

Cabe resaltar que aún cuando la proporción de aceptación en todos los criterios es significativa (más del 60%), el que alcanzó un menor porcentaje uniendo las alternativas "muy de acuerdo y de acuerdo" fue el de equidad (67%) en comparación con los porcentajes logrados para los otros criterios. La equidad se refiere a la justicia con que opera la carrera y al reconocimiento a las diferencias y el respeto a la pluralidad. Aunque las respuestas no evidencian valores sustantivos en las alternativas "en desacuerdo o muy en desacuerdo", en ese mismo criterio (5,70% y

2.10% a una parte del enunciado), sí es importante destacar que más de la tercera parte de los entrevistados (25,20%) no respondieron en este criterio. Por otra parte, los motivos asumidos por la proporción de docentes que respondieron estar en desacuerdo y muy en desacuerdo (7,80%), entre otros, son: que es un aspecto muy subjetivo para evaluarlo, concepto muy amplio, la dificultad para evaluar la justicia, el concepto es muy personal depende de cómo se entienda.

En ese mismo cuadro se denota que la mayor proporción de docentes que declaran estar "en desacuerdo y muy en desacuerdo" se presenta en el criterio eficiencia (18,50%), recordemos que este se refiere a la capacidad de la unidad académica para hacer uso racional y correcto de los recursos materiales, humanos, financieros y de gestión en función de los propósitos u objetivos de la carrera. Las razones que argumentan para objetar dicha respuesta son: recursos sujetos a políticas institucionales que tienden a su reducción, medios están sujetos a la Institución y no a la Escuela, la falta de recursos, la irracionalidad de los recursos, depende del administrador de los recursos, no hay dinero para gestionar áreas que no sean docencia.

En cuanto a los criterios en que se presenta una mayor proporción de "no respuestas", como se dijo antes, el de equidad es el que tiene el mayor porcentaje (25,20%) y le sigue el de integridad que se refiere al "respeto por los valores universales que configuran la ética académica" en un 21%. Las no respuestas podrían deberse a que los docentes tuvieran falta de comprensión en los enunciados presentados en el cuestionario.

El análisis inferencial, se utiliza para realizar los cruces de variables e indagar si efectivamente hay diferencias entre la opinión de los académicos entrevistados de acuerdo con su lugar de trabajo, la Universidad (UNA, UCR), Escuela (Primaria, Secundaria, Física y Deportes, Básica, Educología y Deportes), o los cuatro atributos distinguidos para ello (grado académico, categoría académica, jornada laboral y tiempo de servicio).

Cuadro No. 5

Chi cuadrado: opinión de los docentes sobre el criterio de eficiencia por categoría académica (con recodificación)

Categoría académica	De acuerdo y muy de acuerdo		En desacuerdo y muy en desacuerdo		No responde	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Total	75	77,32	18	18,56	4	4,12
Prof. Instructor	23	23,72	5	5,16	1	1,03
Prof. 1 y 2	24	24,74	6	6,19	3	3,09
Prof. Adjunto y Asociado	24	24,74	1	1,03	0	0,00
Prof. Catedrático	4	4,12	6	6,18	0	0,00

Fuente: Idem

* Significancia .00485.

En general, como se nota en el Cuadro No. 4, la opinión de más del 60% de los encuestados sobre los 12 criterios de valoración de la calidad académica está enfocada a la aceptación de que éstos son adecuados para evaluar las carreras a las que pertenecen ya que los porcentajes se concentran en las alternativas "muy de acuerdo" y "de acuerdo", sin embargo, a partir de las pequeñas diferencias de opinión que se observa, se procede a realizar pruebas de chi cuadrado y análisis de varianza en todas las posibilidades de cruces de variables, de acuerdo con las hipótesis planteadas en este estudio. Al respecto se destacan los hallazgos importantes que se encontraron.

Con respecto al criterio "eficiencia", tal y como se observa en el Cuadro No. 5, los docentes que se concentraron en la opinión de aceptar que éste es adecuado para evaluar la calidad de su carrera tienen la categoría académica de Profesores 1, 2, Adjuntos y Asociados (24.74%), lo que evidencia una estrecha relación entre las categorías que ocupan como profesores, ya que profesor 1 y 2 en la Universidad Nacional corresponde a Profesor Adjunto y Asociado en la Universidad de Costa Rica.

De acuerdo con la prueba de chi cuadrado la significancia es de .00485; por lo tanto, al 5% de significancia, hay evidencia de que la opinión de los docentes se comporta

en forma diferente dependiendo de su categoría académica, o sea, no hay asociación entre la opinión respecto a la adecuación o no del criterio de eficiencia para evaluar la calidad de la carrera o programa y la categoría académica que tiene el profesor.

Al realizar el análisis de varianza entre la opinión de los docentes sobre el criterio de pertinencia, por el atributo lugar de trabajo se obtiene que es significativo. Al obtener el resultado $F \text{ Prob} = 0.0035$, se evidencia que al 5% de significancia los promedios de las diferencias de opiniones sobre la adecuación del criterio pertinencia, varían o son diferentes de acuerdo con el lugar de trabajo del docente. Concretamente la prueba evidencia que los profesores de la División de Educación Básica opinan diferente a los de la Escuela de Ciencias del Deporte; igualmente los profesores de la División de Educología opinan diferente a los de Ciencias del Deporte.

Por otra parte, el análisis de varianza entre la opinión de los docentes sobre una parte del enunciado del criterio relevancia, por el atributo categoría académica, muestra el resultado $F \text{ Prob} = 0.0095$, lo que evidencia que al 10% de significancia los promedios de las diferencias de opiniones sobre la adecuación de una parte del criterio relevancia, concretamente la que se refiere a "la correspondencia entre las políticas de docencia,

investigación, extensión o acción social, con los requerimientos educacionales y socioeconómicos de la sociedad”, varían o son diferentes de acuerdo con la categoría académica del docente. La prueba evidencia que los docentes que son Profesor 1 opinan diferente a los que son Profesor Instructor.

Discusión

Esta investigación determina efectivamente, la opinión de algunos docentes universitarios sobre cada uno de los criterios de valoración académica para acreditación de las carreras y programas de Instituciones de Educación Superior, en cuanto a la adecuación o no para evaluar sus carreras. Se cumple con los objetivos de este trabajo.

Con los resultados obtenidos se evidencia que los profesores de las Divisiones de Educación Básica y Educología del CIDE y la Escuela de Ciencias del Deporte de la UNA, así como de los Departamentos de Primaria y Secundaria y la Escuela de Educación Física de la Facultad de Educación de la UCR están de acuerdo y en algunos casos, muy de acuerdo, con que los criterios establecidos son los adecuados para evaluar la calidad de sus carreras o programas para ingresar en un proceso de acreditación. Posiblemente los docentes universitarios estén conscientes de la nuevas demandas que las universidades enfrentan y concretamente sus carreras.

Sin embargo, es importante considerar que mediante el proceso de entrevista personal durante el trabajo de campo, se percibió que más del 80% de los docentes no tenían ningún o poco conocimiento, no sólo sobre los procesos de la acreditación, sino inclusive, de las políticas curriculares de las carreras donde laboran. Al respecto, algunos indicaron que antes de llenar el cuestionario, debían revisar documentos de sus carreras para poder responder con objetividad.

La investigación parece indicar que no existen diferencias de opinión de los docentes, en términos de la Universidad o Unidad

Académica donde laboran, y con respecto a los atributos de estos, también se muestran muy pocas diferencias de opinión.

La prueba estadística de chi cuadrado evidencia posibles diferencias de opinión únicamente en el criterio de eficiencia según la categoría académica que ocupa el docente. Por otra parte, se evidencia una variabilidad de la opinión sobre el criterio pertinencia, de acuerdo con el lugar de trabajo, sin embargo, ésta se presenta únicamente entre las Unidades Académicas de una sola institución, la UNA. Otra variabilidad encontrada fue con respecto al criterio de relevancia en lo que se refiere a la correspondencia entre las políticas curriculares con los requerimientos educacionales y socioeconómicos de la sociedad, evidenciándose esta variabilidad entre las categorías académicas de Profesor 1 y Profesor Instructor.

En síntesis los docentes entrevistados opinaron favorablemente con respecto a que los criterios de valoración de la calidad son los adecuados para evaluar sus carreras o programas. Únicamente, se muestra que hay diferencias de opinión entre los profesores de acuerdo con su categoría académica en el criterio “**eficiencia**”, así como una variabilidad en los promedios de las diferencias de opiniones sobre una parte del criterio **relevancia** entre las categorías académicas de Profesor 1 y Profesor Instructor y del criterio **pertinencia** entre los profesores del CIDE y la Escuela de Ciencias del Deporte de la UNA.

A pesar de que para la investigadora, la diferencia en los contextos académicos (currículos, condiciones físicas, instituciones, materiales, etc.), fueron determinantes para la formulación de las hipótesis expuestas en este trabajo, con respecto a las mismas, la investigación refleja que no existen diferencias de opinión entre los docentes correspondientes a la población estudiada, por lo que no se comprueba lo planteado por la investigadora. Además en términos de las hipótesis alternativas, tampoco se cumplen, puesto que no se evidencia con este trabajo que las diferencias y/o semejanzas de opinión de los docentes dependan de la adscripción a la Institución, a

una determinada Unidad Académica o por sus atributos académicos. A pesar de que se evidencian diferencias y variabilidad en la opinión, en algunos criterios, se considera que es mínima la información para comprobar lo indicado en las hipótesis.

De los resultados de este trabajo es importante considerar el porcentaje de opiniones que no se dieron con respecto a los criterios de equidad e integridad (25% y 20%), ambos tienen una difícil comprensión en sus enunciados, sin embargo, al establecerse los indicadores para cada criterio, es probable que se ajusten a lo que se desea evaluar.

Los docentes hicieron un buen esfuerzo por responder los cuestionarios, a pesar de que los criterios por sí solos, aparentan dificultad en su operacionalización. Es valiosa la opinión de ellos, y se ajusta a lo establecido para evaluar la excelencia académica para acreditar carreras o programas, puesto que si analizamos todos los parámetros definidos, los enunciados por sí solos, dan un reflejo de los indicadores con que se podría evaluar las carreras.

Sería muy provechoso para las Instituciones de Educación Superior que se establecieran mecanismos de comunicación (talleres, sesiones de discusión), en donde los docentes aprehendieran mediante una comprensión efectiva los procesos que conlleva la acreditación de sus carreras. Los cambios y transformaciones que se requieren deben darse a través de estrategias integrales para la búsqueda de la eficiencia, eficacia y permanencia de las carreras o programas que se desarrollan en las Universidades, tal y como lo plantea Tünnerman. El primer paso sería establecer una cultura de evaluación en las Universidades y por lo tanto se requiere de que todos explicitemos el compromiso de cada uno y a nivel de grupo para poder llegar a la calidad de los programas. Sería muy interesante verificar la opinión de los docentes antes y después de talleres o sesiones de discusión sobre esta temática.

Mediante procesos de participación de los docentes, se generarían acuerdos que fa-

cilitan la construcción de esa cultura evaluativa orientada hacia la acreditación de carreras o programas académicos. Pareciera necesario entonces, desarrollar con los académicos universitarios una profundización respecto a estas nuevas condiciones para subsistir.

Realmente esta investigación fue un primer intento, a nivel exploratorio. Es una indagación casi pionera a nivel nacional, que da la oportunidad a los profesores encuestados, de reflexionar acerca de la posibilidad de acreditación de sus carreras, de informarse sobre los criterios de valoración que para ello se establecen; estos son los mayores logros del trabajo, ya que los espacios universitarios a veces se limitan a una relación en el aula únicamente y falta de comunicación.

Queda la posibilidad de ampliar investigaciones en el campo de la acreditación, por ejemplo, ¿todas las Instituciones podrían acreditarse mediante un proceso de evaluación con los mismos criterios e indicadores?; ¿cuáles problemas administrativos enfrentarían las unidades académicas para aplicar en forma idónea el proceso de acreditación?; ¿podría realmente evaluarse la calidad académica de cualquier carrera o programa con los criterios establecidos? Estas y otras preguntas, quedan pendientes de la generación de estudios que lleven a una mejor comprensión de los procesos de acreditación.

Nota

- 1 Comisión de Acreditación. Lineamientos para la acreditación de carreras y programas de la Educación Superior. Febrero 1997.

Referencias bibliográficas

Aguilar, L. *La Crisis Latinoamericana y su Impacto en la Universidad*. Revista Universitas. 1985.

Alarcón, F. *Acreditación de la Calidad. Documentos del CSUCA*. San José, Costa Rica. 1996.

- . *Comp. Construyendo criterios e indicadores de calidad para la Educación Superior en América Central*. CSUCA-OUI. San José, Costa Rica. 1997.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). *Acreditación Universitaria en América Latina*. Segunda Edición-México: (1994) ANUIES. 1993.
- Castillo, M. y otros. Características de calidad: hacia una universidad autorregulada. Documento de referencia para las universidades. Colombia, febrero. 1996.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA. *Manual Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Pautas y Procedimientos*. CINDA/PROMESUP-OEA. 1994.
- . *Política y Gestión Universitaria*. Santiago, Chile. 1994.
- Comisión de Acreditación. *Lineamientos para la Acreditación de Carreras y Programas de la Educación Superior*. Resumen Ejecutivo. Febrero. 1997.
- CONARE-OPES. *Aspectos, criterios e indicadores. Comisión de Acreditación de la Educación Superior*. 1997.
- . *La acreditación de la Educación Superior en Costa Rica: Una propuesta teórico-metodológica*. 1995.
- Esquivel, J. y Dobles, C. *Acreditación de Instituciones y Programas de Educación Superior*. Una Propuesta de Organización. OPES. 1992.
- Dobles, C. Acreditación en Educación Superior: Orígenes, Prácticas Actuales, Perspectivas. Memoria Foro Taller Internacional sobre Tendencias Actuales en Medición y Evaluación Educativa. Compiladora M. Sc. Leda Badilla. Julio. 1996.
- Fallas, J. *Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica. SINAES*. Segundo Curso-Taller Centroamericano sobre Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. 1997.
- Gurdián, A. *Proyecto de Universidad para el Siglo XXI*. Compiladora. Oficina de Publicaciones. UCR. 1994.
- Jofré, A. *La Universidad en América Latina. Desafíos La Universidad en América y Estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológico de Costa Rica. 1994.
- Kells, H. *Procesos de Autoevaluación: Una guía para la autoevaluación en la Educación Superior*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. 1997.
- L'ecuyer, J. *La evaluación y la acreditación. Medios para mejorar y garantizar la calidad académica*. San José, Costa Rica. 1994.
- Lobrot, M. *Pedagogía Institucional*. Editorial Humanistas. Buenos Aires. 1974.
- Mendoza, J. *La evaluación de la Educación Superior en México*. Ponencia del Taller Centroamericano de intercambio de experiencias sobre sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. CSUCA, San José, C.R. noviembre. 1995.
- Mora J. y otros. *La Educación Costarricense: Diagnóstico y perspectivas*. Jornadas Nacionales de Reflexión Omar Dengo. Editorial FUNA. 1996.
- Pacheco, F. *Educación y sociedad en Costa Rica. Seguido de un epílogo sobre la desintegración de un país*. Editorial FUNA. 1996.

- PROMEDLAC III. *Para la crisis actual ¿qué gestión educativa?*. Taller UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Tercera Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Guatemala, 26-30 junio 1989. Santiago, Chile, mayo. 1990.
- Ríos de E. *El proceso de acreditación en las instituciones de educación superior en los Estados Unidos*. Su historia, presente y futura. Bogotá. 1995.
- Ruiz, Ángel. *Universidad y sociedad en América Latina*. FLACSO. 1995.
- Ruiz M. V. *La Educación Costarricense frente a los retos de la Globalización Económica*. Ponencia al II Congreso Nacional de Educación.
- Sol, R. Comp. *Construyendo criterios e indicadores de calidad para la Educación Superior en América Central*. CSUCA-OUI. San José, Costa Rica. 1997.
- Tadeo, J. *Seminario La acreditación universitaria en el contexto internacional, tendencias, problemas y alternativas de solución*. Santafé de Bogotá, junio 1995.
- Tedesco, J. *Estrategias de Desarrollo y Educación: el desafío de la Gestión Pública*. Taller. Boletín 25. I. Proyecto Principal de Educación. Agosto. 1991.
- Tünnerman, C. *La Educación Superior frente al cambio*. EDUCA/CSUCA. San José, Costa Rica. 1997.
- . *La Transformación de la Educación Superior: Retos y Perspectivas*. Universidad Nacional. Mayo 1997.
- . *Calidad y Evaluación de la Educación Superior*. Universidad Nacional. 1996.
- Reimers, F. *¿Tiene Jomtien Relevancia en América Latina?: Los ajustes a la educación cuando se ajusta la economía*. 1992.

ANEXO

DETALLE DE VARIABLES E INDICADORES

VARIABLES	INDICADORES
1) La opinión de los docentes con respecto al grado de adecuación de los criterios de valoración académica para acreditar la carrera. Se presentan en términos de su definición.	<ul style="list-style-type: none"> - De acuerdo - Muy de acuerdo - En desacuerdo - Muy en desacuerdo
2) Adscripción a la Institución.	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Nacional • Universidad de Costa Rica
3) Adscripción a la Unidad Académica.	<ul style="list-style-type: none"> • División de Educación Básica • División de Educología • Escuela de Ciencias del Deporte • Departamento de Primaria • Departamento de Secundaria • Escuela de Educación Física
4) Tipo de académico según atributos.	<ul style="list-style-type: none"> • Grado Académico: <ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato Universitario - Licenciatura - Maestría - Doctorado • Tiempo de trabajar como profesor en la institución: <ul style="list-style-type: none"> - De 5 a 9 años - De 10 a 14 años - De 15 a 19 años - 20 años o más • Categoría Académica: <ul style="list-style-type: none"> - Profesor Instructor - Profesor 1 - Profesor 2 - Profesor Adjunto - Profesor Asociado - Profesor Catedrático • Jornada de Trabajo: <ul style="list-style-type: none"> - Medio Tiempo - Tiempo Completo - Otro