

---

## **SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR**

---

### *EVALUACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS*

Luis Fernando Díaz

#### RESUMEN

Este artículo trata de establecer cuál es el estado actual de la teoría sobre evaluación de carreras universitarias. Las propuestas que se exponen sostienen la visión de una universidad adaptativa y que reproduce las condiciones sociales imperantes.

#### ABSTRACT

This article aims at identifying what is the current state of the theory regarding evaluation of University programs. Early proposals share the vision of a flexible University able to reproduce prevalent social conditions.

#### EVALUACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS

En la actualidad, la evaluación de carreras y de programas de estudios profesionales superiores se encuentra impregnada de la concepción de la educación universitaria como educación con un propósito social. La variedad de finalidades que se incorporan en este concepto incluyen, desde el papel transformador y de conciencia social, pasando por la universidad como mecanismo de movilidad social, hasta la acumulación de conoci-

mientos mediante la investigación, casi como finalidad en sí misma y, en el extremo, la visión utilitarista de la satisfacción de necesidades (o demanda efectiva) del modelo de producción imperante. Sin embargo, podría afirmarse que hay un enfoque básico que ha ido perfeccionándose y que cuenta hoy con una amplia base de legitimidad.

A lo largo de la historia reciente de la disciplina de la evaluación en este campo, puede comprobarse como se ha fortalecido esa perspectiva. Cinco momentos distintos se

discuten en este artículo. Como primer hito importante se presenta la visión que empieza a desarrollarse en CONARE a principios de la década de los años 80, que coexiste con el primer impulso de creación de universidades privadas<sup>1</sup>. En la segunda sección, dentro de la categoría que se clasifica como otros modelos, se presenta la visión económica utilizada por las asociaciones regionales norteamericanas para la acreditación de instituciones universitarias. En este punto se hace evidente el contraste entre los dos enfoques. La tercera sección corresponde a una transformación paradigmática, un momento que aparece, en relación con los anteriores, como un punto de inflexión: el modelo que se discute aquí es el resultado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior convocada por la UNESCO en París en 1998. Este enfoque, de aquí en adelante va a determinar qué se considera importante y cómo se estima al momento de evaluar programas universitarios. En la sección que sigue se revisa la visión predominante en las oficinas de evaluación institucional universitaria (en Costa Rica y en América Central) a finales de la década de los 90, coincidente o inmediatamente después de la influencia de la UNESCO que se ha comentado, y como resultado del surgimiento de diversas instancias oficiales acreditadoras de programas y carreras en diversos países y en grupos de países en Hispanoamérica. Finalmente, en la última sección, se presenta un esquema que integra un conjunto de listas de cotejo, las que sirven como fundamento de los modelos de evaluación de carreras universitarias más difundidos.

1. Gran número de universidades nacieron después de que, en los años 70 y 80, en los gobiernos Oduber y Monge, se liberaran las restricciones legales, y se concibieran, después del Instituto Tecnológico, la UNED y la UACA, otras opciones de educación superior privada y pública. La Maestría en Administración Pública –ICAP– (1980): National University (1983): INCAE (1985), e Interamericana de Puerto Rico (1985-86), son las precursoras.

## LAS PRIMERAS INICIATIVAS DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA EN COSTA RICA

En la segunda mitad de la década de los años 80 ya se usaba en la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) un esbozo de modelo y un conjunto de técnicas para la evaluación de carreras universitarias. Los campos principales de aplicación eran, por un lado, la revisión de programas de estudios y las calidades –en general– de las universidades, al resolver las solicitudes individuales de reconocimiento de títulos y grados; y por otro, la evaluación *ex ante* de las solicitudes de autorización para el funcionamiento de carreras que, mediante el Consejo de la Educación Superior Privada (CONESUP), hacían llegar las recientemente establecidas universidades privadas.

La metodología que se utilizaba era la propuesta por la OPES<sup>2</sup>. La que, como se puede observar, por su diseño y por su aspiración, trascendía los usos que se le estaban dando. El método se definía como orientado a servir como soporte para la toma de decisiones, y como participativo, porque involucraba a docentes, estudiantes y autoridades universitarias en el proceso evaluativo, con el fin ulterior de proveer información para retroalimentar las carreras. Los objetivos prácticos –y socialmente funcionales– de la evaluación que propone esta metodología son:

1. Conocer y analizar la eficiencia de los elementos componentes básicos de la carrera.
2. Comprobar los niveles de logro de los objetivos propuestos en la carrera.
3. Propiciar, hacia futuro, mayor eficacia en el logro de los objetivos propuestos.
4. Comprobar la respuesta académica de la carrera a la demanda en el ámbito nacional, a corto y mediano plazo.

2. Esta sección se sustenta en la publicación del Consejo Nacional de Rectores (CONARE-OPES), *Evaluación curricular a nivel de grado en la Educación Superior. Una propuesta metodológica en la Oficina de Planificación de la Educación Superior* (1986).

Esta propuesta se perfeccionaba con el intento de determinar niveles de cumplimiento o logro, para lo que los objetivos adoptaban la forma de criterios, como se expone a continuación:

*Eficacia*      ¿En qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos en la carrera?

*Eficiencia*    Determinar si los elementos componentes de la carrera han estado presentes en el proceso, con la coherencia y la unidad necesarias; y si han contribuido positivamente a su desarrollo, con un óptimo aprovechamiento de los recursos.

*Necesidad*    Adecuación a la demanda de la carrera en el contexto socioeconómico del país a corto y mediano plazo. Asimismo, a las posibilidades que la carrera o sus graduados tengan para generar nuevas inserciones en otros ámbitos sociales o económicos.

En este modelo, para cada una de las carreras universitarias, se analiza un conjunto reducido de elementos o características. Esta es la información que se considera como indispensable y crítica para la evaluación. A saber:

- ✧ Fundamentación filosófica, pedagógica, social, económica y política de la carrera.
- ✧ Justificación del programa, de acuerdo con las necesidades del país, el perfil ocupacional, el mercado de trabajo, las expectativas futuras de mercado y la viabilidad para mejorarlo y modificarlo atendiendo esas demandas.
- ✧ Perfil profesional: la formación requerida en la carrera.

- ✧ Perfil ocupacional: las funciones que podría desempeñar un profesional de la carrera.
- ✧ Objetivos generales y específicos de la carrera.
- ✧ Plan de estudios: fundamentos, objetivos, estructura, contenidos, metodología y evaluación.
- ✧ Estudiantes: admisión, matrícula, deserción, rendimiento académico; los graduados y su incidencia en el mercado laboral.
- ✧ Docentes: grado académico, jornada de trabajo, tipo de contratación, carga académica, experiencia profesional y docente.
- ✧ Apoyo en investigación y extensión o acción social. Personal que se dedica a estas labores. Proyectos que den apoyo a la carrera.
- ✧ Apoyo técnico y administrativo: tipos de puestos, funciones del personal técnico y administrativo.
- ✧ Organización administrativo-académica de la carrera: organigrama de la carrera y dinámica del trabajo.
- ✧ Planta física, equipo y materiales: análisis de suficiencia.
- ✧ Recursos financieros: presupuesto de la carrera por año y acceso a otras fuentes de recursos. Convenios con otras instituciones nacionales o extranjeras.

Puede concluirse que esta metodología de la OPES es propia de la época de transición en la que se desarrolló. En perspectiva, es pertinente y funcional, pues responde a las necesidades de su época. Sin embargo, el crecimiento de la presión social por la calidad de los servicios y por la ren-

dición de cuentas en todas las actividades públicas, así como la creciente demanda por un modelo “transparente” de evaluación y acreditación, que sirviera también para medir (*sic*) la calidad de la educación universitaria privada, pronto desfasó esta visión aparentemente tan operativa, y dio paso a formas más elaboradas que, con el impulso de la misma OPES (y del Consejo Superior Universitario Centroamericano –CSUCA–), llegaron a predominar en el contexto universitario de la región.

#### OTROS MODELOS

Existe un conjunto de diferencias importantes entre el modelo utilizado en los Estados Unidos de América y el que empezaba a desarrollarse en Costa Rica en la década de 1980. Aquí, como en España, el foco principal era (y es) la valoración de carreras universitarias (en España se centraba en la “titulación”, como equivalente a estado y perfil de salida). En cambio, en Estados Unidos se acreditaba la Institución, lo que traslada mucho del interés a los servicios de apoyo y a la infraestructura. Entre los criterios principales para la evaluación, en Costa Rica se expresaba una vocación general por la eficacia y la eficiencia; mientras que en Estados Unidos el enfoque aparecía más práctico, ya que utilizaba un conjunto de estándares reducido, muchos de ellos de carácter cuantitativo y cuyas relaciones y tasas se elaboraban con información de fácil recolección o utilizando descripciones sencillas. Es decir que el enfoque era eficientista y racionalista sin necesidad de expresar su adhesión a esos principios.

Mientras que en Costa Rica (y en otros países del área) se evolucionaba hacia modelos holistas, integrales, con numerosos criterios y abundancia de indicadores y mediciones, en EEUU se concentraba el esfuerzo en poca pero relevante información. Un ejemplo revelador se encuentra en la incorporación de los valores sociales, la demanda y las urgencias planteadas por la sociedad, así como de la necesidad

paralela de la formación humanista. En el caso local se requieren numerosas condiciones para expresar la importancia de la ética y el control deontológico. En el otro caso, les basta con expresar, como principio, la obligación de tener en todos los programas, cursos de artes liberales y humanidades, orientados a llenar las necesidades de formación y educación general. De la misma forma, señalan que los objetivos de los programas de educación superior deben estar de acuerdo expresamente con necesidades sociales fácilmente identificables. Y finalmente, el papel de la justicia es claro: deben seguirse políticas equitativas de admisión, y no deben existir prácticas (de contratación) discriminatorias. Garantizado lo sustancial, tal vez no estimen necesario gastar esfuerzos y recursos en verificar condiciones que no lucen como prioritarias<sup>3</sup>.

No parece que los enfoques sean unos “más buenos que otros”. Son simplemente distintos, y parecen responder a peculiaridades de la historia y la tradición universitaria y de la cultura en general. Ferro Bayona (c.1994, pp.63-64) enumera los estándares utilizados por la Asociación de Universidades de los Estados del Centro de los Estados Unidos<sup>4</sup>, que son los mismos que dicha Asociación utilizara en ocasión de estudiar la solicitud de acreditación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico en Costa Rica en 1986. Estas condiciones son:

1. Poseer una junta de gobierno que incluya miembros representativos de la sociedad civil, en capacidad de impulsar la misión institucional y ser consistente con ella en cada una de sus actividades y decisiones.

3. Aunque, dada la crisis que se vive en estos días en la educación norteamericana, según informa la prensa, posiblemente haya colapsado también el modelo de evaluación.

4. Aquí se sigue la presentación de Ferro Bayona, quien cita como fuente original la Middle States Association of Colleges and Schools, *Characteristics of Excellence in Higher Education-Standards for Accreditation*, Philadelphia, 1992.

2. Poder demostrar que todos sus ingresos son utilizados en el sostenimiento y reinversión para cumplir con sus propósitos y programas educativos.
3. (Contar) con profesores suficientes en número, experiencia, títulos y calidades académicas, para garantizar el cabal desarrollo de los programas. Se exige un alto porcentaje de profesores (con) dedicación exclusiva a la institución.
4. Ofrecer uno o más grados correspondientes a programas de educación post-secundaria, cuyos propósitos, claramente definidos y públicamente expresados, deben estar de acuerdo con necesidades sociales fácilmente identificables.
5. Tener, claramente integrados con el estudio de las áreas de especialización propias de sus programas, niveles de formación orientados a la educación general (general education), artes liberales, humanidades o áreas relacionados, así como tener definidos específicamente los contenidos y propósitos de dichos estudios.
6. Poseer una biblioteca, un centro de recursos de enseñanza-aprendizaje, y un buen centro de informática cuyos servicios sean suficientes, pertinentes e idóneos para garantizar la naturaleza y el nivel de los programas exigidos.
7. Proveer servicios apropiados para el estudiante, y programas de desarrollo estudiantil, consistentes con los perfiles y necesidades del estudiantado.
8. Garantizar procesos equitativos de admisión, y políticas de contratación no discriminatorias y acordes con los objetivos institucionales.

## HACIA UNA VISIÓN UNIVERSAL

Durante los últimos años, siguiendo la iniciativa de la UNESCO, se ha venido gestando una visión mundial de la naturaleza y el papel de las universidades en la sociedad actual. Este es uno de los campos de la actividad humana organizada en que se manifiesta temprano, lo que podría denominarse un paradigma íntegro, acabado y globalizado<sup>5</sup>. Con base en vastos trabajos de diagnóstico, preparados especialmente a lo largo de los dos últimos decenios, en la UNESCO se arribó a la conclusión de que a la educación superior corresponden “la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido... la sociedad contemporánea” (1999, p.2); en un contexto caracterizado por “una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico” (*Id*, p.1). El resultado fue la realización de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, que tuvo lugar en París entre el 5 y el 9 de octubre de 1998. Cinco conferencias preparatorias regionales (La Habana, Dakkar, Tokio, Palermo y Beirut) y numerosos eventos para la discusión de temas especiales y la participación de la sociedad civil, tuvieron lugar entre noviembre de 1996 y marzo de 1998.

Las conclusiones de la Conferencia, que resumen y hacen explícito el paradigma aludido, fueron expuestas en la Declaración Mundial sobre la Educación Supe-

---

5. El otro que es evidente es la fuerte tendencia hacia la liberalización del comercio y la creación de la organización mundial correspondiente (OMC). Difícilmente existen otras actividades en que se haya manifestado con tal claridad tanto acuerdo explícito. En ninguno de los casos, este tipo de acuerdo implica compromiso o voluntad irrestricta de cumplimiento.

rior en el siglo XXI, visión y acción. Este documento, que resulta de numerosas discusiones sobre borradores y publicaciones parciales que tuvieron lugar en diversos ámbitos de la sociedad así como de las universidades, representa la concepción de educación superior, de institución, de carre-

ra y de docencia universitaria, que impregna y caracteriza casi todas las posiciones que modernamente se adoptan sobre la evaluación en esos campos.

Un resumen de los principios que componen este paradigma se expone a continuación.

TABLA  
PARADIGMA UNIVERSITARIO PARA EL SIGLO XXI

CRITERIOS Y VALORES	INDICADORES
	Determinar si existen y cómo se manifiestan las siguientes condiciones o características:
<i>EQUIDAD</i>	Acceso a la universidad con base en el mérito. Participación incremental de la mujer (a nivel de toma de decisiones y en todas las disciplinas). Participación de los grupos minoritarios y discapacitados Discriminación por carencia de recursos financieros.
<i>CÍVICA</i>	La educación universitaria, aparte de sus funciones tradicionales, la docencia, la investigación y la extensión del servicio a la comunidad, tiene un compromiso actual con la construcción de capacidades para la vida en democracia y paz.
<i>ÉTICA</i>	Búsqueda de la verdad y la justicia con base en el rigor científico. Compromiso de la Universidad como vigilante por cuenta de la sociedad para identificar y advertir acerca de las tendencias económicas, sociales, culturales y políticas. Libertad académica y autonomía administrativa. Responsabilidad y rendición de cuentas ante la sociedad.
<i>CALIDAD</i>	Como concepto multidimensional, se manifiesta en todos los campos: docencia, investigación, becas, reclutamiento de personal, administración de estudiantes, infraestructura, etc. Apertura a la evaluación interna y externa de sus programas. Valor depositado en la investigación, como motor del conocimiento y soporte de la excelencia académica. Promoción y refuerzo de la innovación, la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.
<i>COMPROMISO</i>	Provee consejo y guía a los estudiantes, a quienes valora como socios principales y como interesados responsables.
<i>PERTINENCIA</i>	Existe diversificación de programas y de la oferta académica, en respuesta a los nuevos retos planteados por la sociedad.  Flexibilidad curricular. Los programas se ajustan a los cambios en el ambiente. Los programas proveen –más allá de los contenidos– las destrezas, competencias y habilidades para el análisis crítico y creativo y para el pensamiento independiente.
<i>CAPACITACIÓN</i>	Se proveen las condiciones financieras para el entrenamiento continuo del personal docente y se les estimula a renovar sistemáticamente sus conocimientos.

*continúa en la siguiente página*

CRITERIOS Y VALORES	INDICADORES
	Determinar si existen y cómo se manifiestan las siguientes condiciones o características:
<i>VALOR DE LA TECNOLOGÍA</i>	Uso de las nuevas tecnologías para extender y diversificar la oferta educativa. Procura el acceso equitativo de los estudiantes a las ventajas de los nuevos medios.
<i>RELEVANCIA</i>	Cómo responde la institución a las necesidades de la sociedad. En el mundo del trabajo, específicamente. En el reforzamiento de los valores sociales y en el mejoramiento del sistema educativo como un todo.
<i>VALOR COMO BIEN PÚBLICO</i>	Cuenta la Institución con apoyo presupuestario estatal. Existe planificación conjunta y coordinación entre la Universidad y las autoridades nacionales.
<i>UNIVERSALIDAD</i>	Está la Institución integrada a redes internacionales. Se procura activamente la incorporación a programas de cooperación. Se buscan condiciones para detener la fuga de cerebros.
<i>SOLIDARIDAD</i>	Existe interés y participación de todos los grupos sociales importantes involucrados (gobierno, políticos, la prensa, los investigadores, los estudiantes, sus familias, las empresas y otras fuentes de trabajo en la comunidad).

*Fuente:* Editado de UNESCO, diversos sitios en la WWW, 1999, 2000.

#### LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LAS UNIVERSIDADES EN LA ÚLTIMA DÉCADA<sup>6</sup>

El modelo de evaluación de programas académicos que cuenta con amplia aceptación en las universidades en la actualidad se ejemplifica con la forma que ha adoptado el proceso en la Universidad Estatal a Distancia. En su corta historia de un cuarto de siglo, la práctica evaluativa ha sido un elemento medular peculiar del quehacer educativo de la UNED. En instituciones como esta, nacidas en los años setenta, en medio de la expansión y la universalización de la oferta universitaria, al mismo tiempo que se daba la ampliación de la base

demográfica de la participación social y política<sup>7</sup>, se encuentra una marcada presencia de una cultura tendente hacia la evaluación. Esta experiencia se centró inicialmente en la calidad de los instrumentos de medición como los utilizados en la evaluación de los aprendizajes; y en la revisión de los materiales didácticos y los diseños curriculares de las carreras. Más tarde, esa labor se orientó hacia la evaluación de programas académicos. Ya para la segunda mitad de la década de los noventa, en la UNED y en casi todas las universidades del área, se encuentran funciones asignadas y oficinas responsables de la evaluación institucional<sup>8</sup>.

Las instituciones universitarias se abocan, de modo general, poco sistemáticamente y con mucho desconocimiento del significado y el contenido de los términos y

6. Esta sección se fundamenta en varias entrevistas con las evaluadoras profesionales, funcionarias de la UNED, Rosberly Rojas y Karla Salguero, especialmente en la revisión y discusión de sus borradores de documentos y propuestas de política evaluativa. También se nutre de diversas conversaciones y reuniones con Francisco Alarcón, Director Académico del CSUCA, y de numerosos seminarios y asambleas con los vicerrectores o sus designados en las comisiones de trabajo del CSUCA. Los documentos de referencia ya han empezado a copiarse entre sí y a veces existen dificultades para identificar la fuente primigenia.

7. La conclusión de la Guerra de Viet Nam, la denominada "época de la inconformidad", el "mayo del 68" en París, y la "matanza de Tlatelolco" en México, tipifican el cambio de signo cultural. V. Chase (1972) y Camacho (1989).

8. En 1997, en la UNED se realizó una reestructuración de la Vicerrectoría de Planificación y se creó el Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI).

de la filosofía que los prohija, a la búsqueda de una operación en “condiciones de calidad”. En forma correspondiente, se formula una política de evaluación institucional orientada a promover la excelencia en el quehacer universitario, en correspondencia con la misión y los valores de la universidad, y las necesidades sociales, económicas y laborales del país<sup>9</sup>. El objetivo de la evaluación universitaria que adquiere legitimidad y que gana regularmente adeptos, es el de fomentar las acciones que promueven el mejoramiento continuo de la calidad en los programas y procesos institucionales, en todos los ámbitos de la actividad académica.

Concretamente, los principios generales que, cada vez más, regulan las actividades evaluativas, son:

1. Debe realizarse la evaluación de programas institucionales, procesos académicos y administrativos, con la participación de los actores internos y externos de los programas en cuestión: estudiantes, egresados y graduados, personal académico, así como los sectores productivos y las organizaciones comunales relacionadas con la naturaleza de estos programas y procesos.
2. Debe fomentarse el mejoramiento continuo de la calidad de los programas académicos por medio de los procesos de autoevaluación. A las unidades técnicas centrales responsables de la evaluación les compete solamente el papel de guía, apoyo y asesoría dentro del proceso participativo. Es decir: la evaluación debe estar a cargo de los propios responsables de cada programa.
3. Debe fortalecerse la cultura institucional de la evaluación, para fomentar amplia participación y compromiso de los involucrados (autoridades, estudiantes, académicos), de tal suerte que sus aportes dinamicen el proceso y contribuyan al éxito.
4. Debe procurarse la acreditación de la calidad de las carreras de la universidad ante los órganos válidamente establecidos en la sociedad.

En los apartados que siguen se revisan estos principios con algún grado de detalle.

#### 1. ESPECIFICIDAD DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS

El punto de vista que se muestra como perspectiva dominante en este artículo, sostiene que el valor actual de la evaluación de los programas universitarios se centra en su apertura a la participación de todos los involucrados e incluso la autoevaluación. Defiende, sin embargo, una relación fuertemente empírica y positivista en relación con el manejo de la información y en relación con las finalidades sociales de la evaluación.

Desde ese punto de vista, la evaluación institucional debe proveer información, elementos de juicio y evidencias a los responsables de la toma de decisiones, acerca del valor del objeto evaluado, en términos de su respuesta a las necesidades, y del mérito, desde la perspectiva de su relevancia para la sociedad. La evaluación institucional orienta su quehacer a la emisión de juicios sobre el valor y el mérito de los programas y procesos institucionales, realizando procesos de investigación formales y rigurosos, utilizando métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, que garanticen información válida y confiable para la toma de decisiones.

El proceso evaluativo pretende la gestión del conocimiento a través de una construcción dinámica; fundamentada en los sistemas de valores, las experiencias y vivencias de los actores involucrados. Debe desarrollarse de una manera formal y rigurosa en los momentos de recolección, organización, análisis e interpretación de la información válida y confiable. Debe analizarse el objeto a evaluar desde diferentes dimensiones, como el contexto socioeconómico y político, los recursos con que cuenta la institución, la caracterización de los estu-

9. En el caso de la UNED se agrega, como criterio entre las finalidades, su característica específica: el aprendizaje a distancia.

diantes que ingresan a la Universidad, los procesos internos llevados a cabo, el egresado y graduado, el respeto por los valores, la contribución al desarrollo de la sociedad y las expectativas de orden personal, laboral y profesional de cada uno de los actores de los programas y procesos institucionales.

## 2. LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS<sup>10</sup>

No existe una definición universalmente aceptada del concepto de calidad en la educación superior, aunque sí existe acuerdo en que es un concepto relativo y polisémico. También se reconoce que su variabilidad depende del contexto social y político en que se desenvuelven los actores de los programas. Para las expertas que trabajan en evaluación de programas en las universidades centroamericanas actualmente<sup>11</sup>, esta variabilidad impone la construcción de un concepto de calidad con dimensiones propias, nutrido por los referentes universales, históricos, disciplinarios, pero centrado en el respeto por la autonomía del proyecto institucional y educativo de cada universidad.

Un significado restringido del concepto de calidad se relaciona con los criterios de pertinencia basados en el modelo económico y en la eficiencia en la utilización de recursos, especialmente financieros, de que disponen las universidades. Desde esta posición se defiende que, con posterioridad a la crisis económica de 1980 y 1981, las políticas tendientes a la liberalización y apertura de los mercados han estimulado el intercambio de

servicios y la movilización de recursos humanos entre los países, y la consecuente globalización de los servicios requiere de formación y capacitación de calidad que conduzcan a la inserción de los egresados y graduados en el mercado laboral. Adicionalmente, la internacionalización de la producción y el comercio han llegado hasta el sistema universitario con instrumentos por medio de los cuales se contrasta la calidad de los programas de diversos países.

Otra dimensión es la del prestigio y la reputación de la institución universitaria. Desde esta perspectiva, la calidad en educación superior es interpretada como la opinión y la imagen que se transmite a la sociedad en general. Se analiza lo que la carrera dice ser y lo que realmente ofrece, con el propósito de asegurar a la sociedad que la institución definió con claridad y pertinencia su misión.

Otro de los enfoques de la calidad tiene que ver con el mejoramiento de la Universidad como una unidad, con base en los estándares propios definidos para las disciplinas y para el ejercicio académico y con base en el criterio de excelencia que se defina. El fortalecimiento institucional y la pretensión de la excelencia se constituyen en el centro de un modelo normativo que se impone rendir cuentas a la sociedad.

La satisfacción de los requerimientos y expectativas de los estudiantes es otra manera de definir la calidad. El usuario es el que juzga si un programa o carrera universitaria es de calidad. Esta no es una perspectiva irrelevante: los estudiantes determinarán en buena parte, las prioridades de la evaluación, dado que la elección de la institución en la que van a estudiar implica una inversión en dinero y otros costos individuales y sociales (en especial, el costo de oportunidad).

Con base en una de ellas, o en combinaciones de todas esas definiciones, la calidad exige la creación de un sistema permanente y diversificado de evaluación, que facilite la retroalimentación y la toma de decisiones en los procesos para garantizar la excelencia académica y el cumplimiento de otros criterios de evaluación que han venido desarrollándose en las instituciones afectadas y que se discuten más abajo.

10. La discusión formal y estructurada de este tema utilizando el enfoque que aquí se sigue, se encuentra, por primera vez, en el documento del Consejo de Universidades de España, Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Guía de evaluación, publicado en 1996 y que, a su vez, reconoce como antecedentes el "Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario" (1993- 1994) y el "Proyecto piloto europeo para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior" (1995).

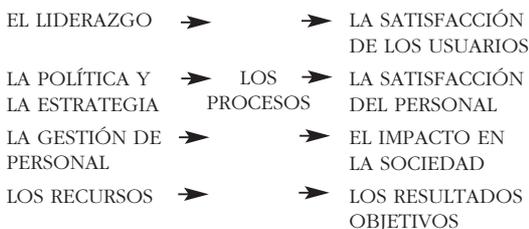
11. Rojas y Salguero (*ditto*) por ejemplo.

### 3. LA GESTIÓN DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

El *Plan nacional para la evaluación. Guía de evaluación* de las universidades de España presenta un protocolo especial para la gestión de calidad. Este ha sido preparado siguiendo, aunque no exclusivamente, la lógica racionalista de la calidad industrial que se puso de moda en la década 1990-99 con la popularización (y la formalización) de normas de calidad avalada por la Organización Internacional de Estándares (ISO)<sup>12</sup>. El instrumento propuesto, sostiene, no es contradictorio con las formas (más) académicas usuales en la evaluación de programas universitarios, porque “puede conjugarse de forma complementaria con los protocolos de evaluación de la enseñanza, de la investigación y de la gestión” (p.44), que son la base ortodoxa y convencional de la guía de referencia. El protocolo de gestión de la calidad fue preparado con base en el “modelo europeo para la gestión de la calidad total”, propuesto por la European Foundation for Quality Management (EFQM). Dicho modelo enumera nueve categorías: los cuatro primeros elementos se califican como “agentes” de la calidad y los cuatro últimos, como “resultados”. En el punto central se encuentran los “procesos”, mediante los cuales los agentes llegan a los resultados.

Las nueve categorías, presentadas en un diagrama que muestra las relaciones, son:

#### DIAGRAMA MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD



12. V. por ejemplo, el artículo del Dr. Rafael Rangel S. (1997) quien explica la “necesidad de un sistema educativo orientado hacia la competitividad”. Más sugerente que el contenido del artículo es el doble papel del Dr. Rangel en la sociedad, pues, al mismo tiempo que fungía como Rector del ITESM en Monterrey, era el Presidente de la Fundación Mexicana para la Calidad Total.

Cada una de las nueve categorías da origen a una detallada lista de cotejo, en las que se enumeran las condiciones específicas de calidad. Todas juntas forman el instrumento o protocolo de evaluación, el que puede consultarse en la guía.

Recurrir a este protocolo puede ser útil a las universidades que hayan desarrollado previamente planes o proyectos de calidad (certificación o auditorías de calidad, por ejemplo), para la realización del autoestudio. Al usarlo, debe procurarse informar si las acciones realizadas se han llevado a cabo de forma esporádica o de forma sistemática y, en este último caso, concretar por cuánto tiempo. Todas las descripciones deben ir acompañadas de una valoración crítica, en la que se identifiquen los puntos fuertes y las áreas de mejora.

### 4. LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como se ha mencionado en diversas secciones (*passim*) existe un conjunto de criterios de evaluación de la calidad que se han construido a lo largo de los últimos tres quinquenios y que, de modo general, se han consolidado en todas las universidades del área centroamericana<sup>13</sup> en la actualidad. Aunque no hay una relación uno a uno entre las categorías utilizadas por ambas instituciones, la enumeración que se presenta, es una integración de las propuestas de SINAES (Consejo Nacional de Rectores, 1998) y SICEVAES (Castillo, 1998). La síntesis, como se verá, consiste en una estructura que recoge el aporte de las diferentes visiones sobre la calidad. Los criterios para la evaluación de la calidad más utilizados son:

**COHERENCIA.** Definida como la congruencia o concordancia entre el todo y las partes, entre las estructuras y los procesos, entre los propósitos y los medios.

**EFICACIA.** Es la evaluación del grado de cumplimiento de la planificación de la carrera

13. Adscritas al CSUCA.

(políticas, propósitos, metas y objetivos) en términos de los logros obtenidos.

*EFICIENCIA.* Se define como la capacidad para utilizar óptimamente los recursos, especialmente financieros y de gestión, así como los medios pedagógicos y de administración curricular en función de los propósitos u objetivos de la carrera o del programa.

*EQUIDAD.* Se explica como justicia en el quehacer de la carrera, respecto a lo interno de la institución y en su relación con los referentes universales. En el contexto institucional, se refiere a la existencia de normativa y políticas que no discriminen en relación con el sistema de admisión, la evaluación, la promoción y el reconocimiento de méritos académicos. En el contexto universal considera además, el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de las diversas culturas.

*IDONEIDAD.* Es el cumplimiento de la misión y los propósitos institucionales a nivel de carreras y programas. Se evalúa la permeabilidad de la misión y propósitos institucionales en el personal académico, las estrategias pedagógicas y la asignación de recursos de la carrera.

*IMPACTO.* Es el grado de influencia interna y externa que posee el programa. En lo interno, se considera el cambio experimentado por los estudiantes debido a sus estudios, y los cambios en el quehacer del programa debidos a la influencia de sus estudiantes y graduados. A nivel externo, se valora en los aportes y transformaciones que promueve la carrera en su comunidad, su región y en el país.

*INTEGRIDAD.* Se refiere al respeto por la ética y los valores universales. Específicamente: probidad, honestidad y rectitud.

*PERTINENCIA.* Se refiere a la correspondencia entre los fines de la carrera y los requerimientos de la sociedad. Este criterio exige respuestas inequívocas a las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales, y propuestas de acción derivadas de

estas, acordes con los valores institucionales. Requiere satisfacción de la comunidad respecto a la inserción de los egresados de la carrera.

*RELEVANCIA.* Es la correspondencia entre las políticas de docencia, investigación y extensión con las orientaciones curriculares, los perfiles profesionales de los graduados y los objetivos de la carrera.

*RESPONSABILIDAD.* Es la capacidad para reconocer las consecuencias derivadas de las acciones en la ejecución del programa y corregirlas cuando estas sean negativas.

*TRANSPARENCIA.* Es la claridad y explicitación del quehacer de la carrera ante la comunidad y el país.

*UNIVERSALIDAD.* Se refiere a la incorporación de las diversas corrientes de pensamiento desarrolladas en torno a las áreas de conocimiento de la carrera. Además, hace referencia a la multiplicidad y extensión de los ámbitos en que se ejecuta el programa, así como el ámbito geográfico y social en que ejerce su influencia.

##### 5. AUTOEVALUACIÓN DE CARRERAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

La autoevaluación es un estudio crítico y reflexivo de los programas académicos, realizado por sus propios actores, con base en mecanismos participativos que propician el involucramiento de académicos, administrativos, estudiantes, egresados, graduados y empleadores, para el logro del mejoramiento de la calidad y de la excelencia en la educación superior del país. Es un proceso consensual de análisis del funcionamiento de los programas en términos de sus logros, fortalezas y debilidades, comparándolos con la misión, los objetivos, los propósitos y los fundamentos filosóficos de la institución. El proceso comprende la búsqueda, obtención, análisis e interpretación de la información pertinente.

La revisión interna del programa requiere de la participación voluntaria y comprometida

de todos con la evaluación. Las actividades de evaluación requieren ser complementadas con acciones de capacitación específicas. Todos los participantes en todos los niveles deben ser objeto de atención en este campo, incluso los profesionales de la oficina especializada, pues se trata de lograr, entre otros propósitos, la adopción de un lenguaje común. Esta estrategia comprende la consolidación de la cultura de la evaluación institucional, la cual implica un plan de formación permanente en el tema que involucre a los docentes, a los estudiantes y a la administración institucional, como protagonistas.

Todo proceso evaluativo está condicionado por la cultura de la institución y, en este caso, la cultura de la evaluación, la que es afectada por todo el universo de actitudes, pensamientos, creencias y valores. La orientación de la cultura así definida puede ser el principal motor o la principal traba. Un proceso de mejoramiento de la calidad se podrá realizar siempre que la participación crítica y activa, y el interés en el perfeccionamiento, se valoren positivamente en la organización, y que la evaluación aparezca integrada a la cultura como una práctica regular y recurrente. Por otro lado, los climas culturales no existen en el vacío, sino que se nutren de las tendencias culturales previas; por eso, las tendencias favorables existentes deben ser aprovechadas y fomentadas. Esta tarea de motivación exige pasar por un período de inducción y reorientación mediante la divulgación y la comunicación de la información relevante sobre la forma en que la evaluación afecta los intereses de todos. En esta tarea, un criterio de calidad es la transparencia, que se refiere a la veracidad, la integridad y la claridad de los procesos de comunicación y de la información proporcionada.

El direccionamiento de la cultura evaluativa institucional debe estar acompañado de lineamientos claros y de compromiso de parte de las autoridades universitarias, de manera que el clima organizacional favorezca la incorporación de la evaluación como una actividad permanente en el quehacer universitario. Para esto deben custodiarse otros dos criterios: primero, hay que mantener el interés mediante la integración y

la participación de los involucrados, y segundo, debe garantizarse la tolerancia y la transigencia, para lo que tiene que propiciarse el debate, el estudio y el análisis.

Del modelo general de evaluación, como este que se acaba de describir, derivan numerosos modelos particulares, los que son cada vez más detallados y ambiciosos. Diversos autores, grupos a lo interno de comisiones de autoevaluación en algunas universidades y de oficinas especializadas en otras, son algunas de las numerosas posibilidades de gestión de la actividad, de las cuales han surgido aplicaciones específicas. Algunos de estos modelos han sido publicados y difundidos, como resultado de distintas iniciativas<sup>14</sup>. El ejemplo que se discute en la sección que sigue desmenuza meticulosamente muchas de las categorías que en las dos secciones previas se han descrito de manera general.

#### UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS

En el caso de las carreras universitarias como objetos de la evaluación, la mayoría de las propuestas tienden a representarlas en términos de su legitimación en un contexto determinado por la demanda que la sociedad ejerce por profesionales graduados en los campos respectivos. En ese perfil ideal de la demanda no solo se incorporan conocimientos y destrezas especializados, sino actitudes y valores, componentes de una ética profesional más amplia; conjunto que no deja, en cierto sentido de ofrecer una imagen bastante difusa del egresado que se espera produzcan las carreras.

En el área de formación, de acuerdo con el modelo que se ha escogido<sup>15</sup>, el propósito trascendente de las universidades es ofrecer carreras que, por su nivel y contenido, satisfagan la demanda que surge de las

14. Véase: Alarcón 1998; Alvarado, s.f.; UNED, 1992; UNED-CIEI, s.f.; Castillo, 1998; Consejo de Universidades, Madrid, 1996; Consejo Nacional de Rectores, 1998; Nadeau, s.f.; Schuemer, 1991; Segura y Chacón, 1995; Valladares, 1998.

15. En la presente sección se utiliza como base el modelo presentado por Lafourcade (1996).

necesidades sociales y culturales del país y de los proyectos y políticas de desarrollo. La evaluación de la competencia y la efectividad en relación con este propósito puede sintetizarse en determinar la capacidad y el compromiso institucional de logro. Estos cometidos de la evaluación se desarrollan a continuación.

Primero debe determinarse la pertinencia de la oferta en relación con la capacidad de absorción de los egresados en el mercado de trabajo. Debe estimarse la ocupación real tanto como la potencial de los egresados y las respectivas proporciones de reclutamiento en relación con las ocupaciones para las cuales los habilitó el título. Conviene extender la estimación a diversos universos y a relaciones entre las variables, por ejemplo, clasificados por años después de egresar, por carrera, por región o categoría sociodemográfica, si cabe describirlas.

Debe valorarse también la pertinencia de la oferta curricular en relación con los tipos de formación requeridos por los empleadores. Conviene cruzar la información obtenida de los empleadores, con la información obtenida de los egresados. Todo esto debe compararse con la pertinencia y la calidad de la oferta académica atribuidas por comisiones de docentes y de alumnos.

Respecto de la existencia de las condiciones requeridas para la concreción de lo contenido en el propósito, cabe preguntarse si la demanda por graduados universitarios se manifiesta en realidad. Por ejemplo, si existe potencial de absorción en determinados territorios.

Y, en relación con la calidad del plan de estudios, si existe congruencia entre los saberes, competencias y disposiciones requeridas en el plano del avance actual de los conocimientos, y el contenido de las formulaciones de los propósitos del plan. Si existe integración entre los propósitos generales y los componentes específicos de los planes, y su relación con el concepto de calidad. Si hay coherencia entre las finalidades expresadas y la responsabilidad asumida por la institución. Y si la propuesta educativa ha sido internalizada por los miembros del cuerpo docente.

Las preguntas evaluativas que derivan de esta percepción de la competencia y la

calidad de los programas universitarios, se refieren a cuatro áreas de la actividad académica y de política educativa y administrativa. Primero se trata de los contenidos de los planes de estudio y su relación con las expectativas sociales sobre la formación profesional, luego sobre la forma en que esos contenidos son distribuidos en cursos y grupos de cursos, la forma en que estos se distribuyen a lo largo de la duración de la carrera y la forma en que se relacionan entre sí y con las otras actividades y competencias universitarias. En esto es central el criterio de coherencia. La tercera de las áreas se refiere a la valoración de las características centrales del perfil profesional, tal como se manifiestan en los egresados, al margen de otras consideraciones, por ejemplo, sin valorar todavía aspectos del impacto sobre la sociedad. Por último se enumeran decisiones políticas relacionadas con los sistemas de soporte y con la efectividad de la administración de los programas. En lo que sigue se revisarán algunas listas de cotejo en las que se recogen interrogantes relevantes sobre estos cuatro aspectos.

#### 1. SOBRE LOS CONTENIDOS DE LA CARRERA

Usualmente la evaluación de carreras universitarias se centra en las condiciones de pertinencia, o sea la forma en que los contenidos de los programas de estudio interpretan la realidad del contexto profesional. En la lista que sigue se enumeran las principales preguntas evaluativas al respecto.

- ❖ Justificación de las áreas curriculares seleccionadas y pertinencia de los cursos que las integran.
- ❖ Bases para la selección de los contenidos de los cursos, en relación con su función para los propósitos de la carrera.
- ❖ Conocimientos y perspectivas más relevantes. Los conocimientos y las prácticas que definen la carrera (cómo se originó y desarrolló, enfoques actuales, ámbitos teóricos que la integran, perspectivas futuras).

- ✧ Saberes y prácticas requeridos para una inserción inequívoca en el campo profesional para el cual habilita la formación.
- ✧ Saberes y prácticas orientados a la creación de nuevo conocimiento en el campo.
- ✧ Conocimiento, prácticas y disposiciones para entender y abordar las problemáticas sociales, políticas, culturales, económicas, locales, regionales y nacionales, y poder contribuir a las mejores soluciones de los problemas de la realidad desde la perspectiva de la carrera.

La enumeración que antecede enfatiza en los contenidos de los programas, pero excluye la discusión sobre la aplicabilidad y la operación del programa, por lo que ahora procede completarla con las preguntas críticas sobre las condiciones técnicas y metodológicas, esencialmente las características definidas como propias del planeamiento curricular. En este campo, en el proceso de evaluación cabe una larga lista de interrogantes, como se aprecia a continuación.

## 2. EL DISEÑO Y LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR

Los cuestionamientos típicos en relación con el diseño curricular como un conjunto de competencias asociadas con el pensamiento racional y algunas destrezas técnicas asociadas son:

- ✧ Distribución de los tiempos asignados por contenidos, su justificación y su representatividad.
- ✧ Distribución de los tiempos asignados por curso.
- ✧ Coherencia interna expresada por la secuencia de los cursos en el plan de la carrera. Coherencia de las relaciones entre los cursos, como requisitos, complementariedad, cursos cierre y terminales.

- ✧ Articulación entre áreas (ciclos básicos, énfasis y especialización, por ejemplo).
- ✧ Inclusión y distribución de espacios abiertos en el plan para facilitar integraciones, revisiones, actualizaciones, inserción de proyectos interdisciplinarios, de investigación, etc.
- ✧ Inclusión de modalidades y técnicas didácticas, tales como: seminarios, talleres, laboratorios, pasantías, trabajos de campo y proyectos de investigación.
- ✧ Si los cursos se centran en los contenidos críticos y las problemáticas centrales del programa, con la dimensión adecuada y sin competir con los tiempos previstos para la conclusión de la carrera.
- ✧ Si existe un diseño incremental y acumulativo ("crecientes espirales de complejidad... del contenido").
- ✧ Armonización, a lo largo del plan, entre teoría-práctica.
- ✧ Aplicabilidad intracurricular y heurística de conocimientos y de contenidos de ciertos cursos, tales como métodos de investigación, otros idiomas, computación y otros.
- ✧ Flexibilidad del programa, frente a innovaciones, por un lado, y obsolescencia, por el otro.

## 3. RESPECTO DE LOS CONTENIDOS O COMPONENTES DE LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS

Se espera que quienes hayan cubierto el conjunto de exigencias estipuladas para la carrera, al concluir sus estudios hayan incorporado, integralmente, a su "personalidad profesional" un bagaje de actitudes y aptitudes que consisten en los "activos" que definen precisamente ese carácter profesional. Se trata de contenidos teóricos y epistemológicos.

cos, de un enfoque interdisciplinario, histórico y político social, y de inclinación simultánea por la criticidad y por la flexibilidad. Todo esto constituye la idoneidad profesional. En mayor detalle, se trata de lo siguiente:

- ✧ Una visión de conjunto clara, integrada, actualizada y orgánica del cuerpo de conocimientos que define el campo; apoyada en un enfoque epistemológico y en teorías coherentes y críticamente fundadas.
- ✧ Una perspectiva contextualizada de la actividad creativa y la integración de los diversos acercamientos que, desde diferentes planos de análisis e interpretación, operan sobre un mismo sector de la realidad.
- ✧ Conocimiento de cómo la actividad humana y las circunstancias socio-políticas desarrollaron a lo largo del tiempo, el quehacer y el cuerpo teórico de las disciplinas que integran su carrera, sobre cuál es su estado actual y cuáles las perspectivas de avance futuro (tendencias, crisis, etc.).
- ✧ Conocimiento sobre cómo se ha socializado la información y las prácticas que identifican los avances en el campo en el marco de la realidad nacional.
- ✧ Formación que facilite realizar análisis e interpretaciones de la realidad y de su inserción y acción en ella. Complementariamente, preparación en metodologías de la investigación que le posibilite la producción de nuevo conocimiento.
- ✧ Percepción y disposición a satisfacer la función y el compromiso social de la carrera.
- ✧ Conciencia de la aceleración de la producción de nuevo conocimiento (innovación y obsolescencia), de los cambios en la estructura de la profesión y de la urgencia de la evaluación continua de lo aprendido y la condición imperativa de la actualización permanente.
- ✧ Perspectiva crítica, y habilidad y disposición para el análisis y la interpretación, y para reorientar su acción cada vez que el proceso de valoración lo indique.
- ✧ Disposición a generar nuevas líneas de pensamiento, a abordar problemas desde nuevos ángulos, a inventar diferentes modelos y técnicas, todo como expresión de una capacidad creadora madura, que es condición de crecimiento profesional.

#### 4. PROPÓSITOS INSTITUCIONALES

La lista se complementa con aquellas condiciones que, en el proceso de evaluación, se espera hayan sido el aporte de la institución globalmente. La enumeración que sigue considera situaciones de decisión política que pueden contribuir tanto a potenciar, como a limitar, el desarrollo y el mejoramiento de las carreras. Algunas de las que han mostrado mayor relevancia e impacto son:

- ✧ Ofrecer carreras que, por su nivel y contenido, satisfagan necesidades reales del país. Que las carreras sean pertinentes para atender las demandas sociales, económicas y culturales, de los proyectos y políticas de desarrollo y crecimiento.
- ✧ Procurar la más alta tasa de retención y de avance regular de los miembros de cada cohorte hasta la conclusión de los programas de estudio.
- ✧ Procurar que todos los alumnos, al concluir sus estudios alcancen altos niveles de logro, en los diversos aspectos que configuran una formación de calidad.
- ✧ Favorecer la mayor democratización de las oportunidades y posibilidades ofrecidas a los alumnos para que concluyan exitosamente sus estudios. Entre otros, sistemas de becas y orientación estudiantil.

- ✧ Ofrecer programas de posgrado que permitan a los graduados continuar sus estudios hacia niveles más elevados de formación, así como el reciclaje y la actualización profesional.
- ✧ Generar y mantener en constante revisión crítica, sistemas de soporte institucional, como base para la concreción de los propósitos sustantivos.
- ✧ Desarrollar y poner en práctica un sistema de información y de (auto)evaluación institucional que posibilite anticipar nuevas situaciones, profundizar determinadas líneas de acción y reorientar programas.
- ✧ Obtener el financiamiento requerido para desarrollar programas académicos relevantes y de alta calidad, procurando la mejor integración de los esfuerzos humanos, la tecnología y los recursos materiales.

En esta lista se enumeran exclusivamente condiciones de carácter general y que exigen de la institución una inversión, especialmente en inteligencia, deseos, propósitos (como dice el encabezado) y voluntad de alcanzarlos. Sin embargo, queda pendiente una quinta lista de cotejo, la que se refiere a los sistemas institucionales de apoyo. Esta es más propia de los modelos economicistas y eficientistas, pero conviene recordar algunos de los elementos que inciden directamente sobre la calidad académica y sobre la evaluación. Concretamente, al analizar una carrera universitaria, se espera que el evaluador haya tomado en cuenta aspectos como:

- ✧ Espacio físico. Facilidades. Seguridad.
- ✧ Biblioteca y bibliografías. Disponibilidad de títulos en el campo. Acceso a autores considerados clásicos en la disciplina. Suscripciones a revistas y acceso a investigaciones recientes y en curso.

- ✧ Laboratorios. Acceso, disponibilidad, relevancia del uso.
- ✧ Comunicaciones. Redes. Otras fuentes.

Lo más evidente, y esta tiene el valor de una conclusión general, es que cualquiera que sea el modelo que se desarrolle o adopte, su principal característica es que son modelos abiertos. El inventario de categorías –y subcategorías– parece inacabable y sujeto tan solo a los intereses específicos del evaluador y que se manifiestan en la forma en que se organiza y se administra la investigación.

#### BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Alarcón Alba, Francisco "Sistema centroamericano de evaluación y acreditación de la educación superior (SICEVAES)". (*Documentos del CSUCA* No. 5), San Pedro: CSUCA, 1998.
- Alkin, Marvin C. (Ed.). *Debates on Evaluation*. Newbury Park: Sage, 1990.
- Alvarado, Jesusita. "Un modelo de proceso para evaluar y controlar la calidad de la instrucción a distancia", San José: UNED, s.f.
- Alvira Martín, Francisco. *Metodología de la evaluación de programas*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.
- Arellano G., F. Jaime. *Elementos de investigación. La investigación a través de su informe*, San José: EUNED, 1980.
- Arrién, Juan Bautista, et al. *Calidad de la educación en el istmo centroamericano*, San José: UNESCO, 1996.
- Azofeifa, Isaac Felipe. *Literatura universal, introducción a la literatura moderna de Occidente*, San José: UNED, 1984.
- Barnett, Ronald. "La idea de la calidad: opiniones sobre la calidad", en Doherty

- (Ed.), *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*, 1997.
- Bhola, H.S. *Evaluating "Literacy for Development" Projects, Programs and Campaigns*, Hamburgo: Unesco Institute for Education-German Foundation for International Development (DSE), 1990.
- Bolaños, Guiselle, *et al.* *Resultados de la evaluación del programa: formación para la educación infantil*, San José: EUNED, 1995.
- . *Resultados de la evaluación del Programa del Ciclo Básico*, San José: EUNED, 1994.
- Carretero, Antonio J. "La función social de la evaluación: del cambio a la negociación", en Sáez Brezmas, María José, *Conceptualizando la evaluación en España*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1995, pp. 27-35.
- , "Algunas categorías para una teoría general de la evaluación", *mimeo*, agosto de 1995.
- Castillo Alfaro, Thais, *et al.* "Guía para la autoevaluación de programas académicos en la educación superior". (*Documentos del CSUCA* No. 7), San Pedro: CSUCA, 1998.
- Comisión de acreditación. "Lineamientos para la acreditación de carreras y programas de la educación superior: resumen ejecutivo", febrero de 1997.
- Committee on Standards for Educational Evaluation (The Joint) (James R. Sanders, Chair). *The Program Evaluation Standards*, 2nd. Edition, How to assess Evaluations of Educational Programs, Thousand Oaks: Sage, 1994.
- Consejo de Universidades (España), Secretaría General. *Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Guía de evaluación*, Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre de 1996, publicado en el BOE de 9 de diciembre de 1996, *mimeo*. (También se puede revisar en la Internet, por ejemplo, por medio del "sitio" de la Universidad de Barcelona (<http://www.ub.es/>).
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE-OPES). "Evaluación curricular a nivel de grado en la educación superior. Una propuesta metodológica en la Oficina de Planificación de la Educación Superior", San José: OPES, 1986 (*mimeo*).
- Consejo Nacional de Rectores, SINAES. *Guía para la autoevaluación de carreras y programas*, San José: OPES, 1998.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). *Preparando instrumentos para la evaluación de la educación superior en Centroamérica*, San José: 1997.
- Cruz Muñoz, Alejandra, *et al.* "Propuesta para mejorar el Programa de Administración de Empresas". *Informe de investigación*, San José: Universidad Estatal a Distancia, 1997.
- D'Agostino, Giussepa, *et al.* "Resultados de la evaluación del programa de técnico en secretariado administrativo", Centro de Investigación y Evaluación Institucional, UNED, s.f.
- D'Alton, Cristina. *El análisis del discurso y los materiales didácticos*, San José: Universidad Estatal a Distancia, 1994.
- Denhart, Robert. "The contemporary critique of management education: lessons for business and public administration", *PAQ SUMMER*, 1987, págs. 123-133.
- Descartes, Renato. *El discurso del método*, (existen numerosas ediciones). Original en francés: 1637.
- Deutsch, Karl. *Los nervios del gobierno. Modelos de comunicación y control políticos*,

- Buenos Aires: Paidós, s.f. (original en inglés, 1963).
- Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum*, México: Paidós, 1997.
- Díaz, Luis Fernando. "La legitimidad y el contenido de los programas de posgrado en administración", en *Innovaciones Educativas*, N° 3, San José: EUNED, 1994.
- Doherty, Geoffrey D. (Ed.). *Desarrollo de sistemas de calidad en la Educación*, Madrid: Ed. La Muralla, 1997.
- Ferro Bayona, Jesús. *Visión de la universidad ante el siglo XXI*, Ediciones Uninorte, s.f. (c.1994).
- Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, (12a. ed.) México, Siglo XXI, 1998.
- . *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993.
- González Casanova, Pablo. *Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales*, México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1967.
- González Castañón, Miguel Ángel. "Criterios de evaluación", en Zubiría Samper y González Castañón, *Estrategias metodológicas y criterios de evaluación*, Santa Fe de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995.
- Guba, Egon G. e Yvonna S. Lincoln. *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park: Sage, 1989.
- Haddad, Georges. "Proposals on the eve of the World Conference on Higher Education". (President, Organizing Committee, World Conference on Higher Education), <http://www.unesco.org/iau/iaunew43.html#Summary>, (enero, 2000).
- Harrison, M. J. "Cuestiones de calidad en la educación superior: ¿un fenómeno posmoderno?", en Doherty (Ed.), *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*, 1997.
- Herrera, Rafael. "Pasos en la conducción de una evaluación", Chile: Ministerio de Educación Pública, Departamento de Evaluación, 1978. *Mimeo*.
- House, Ernest R. (Ed.), "Philosophy of Evaluation", en *New Directions for Program Evaluation*, San Francisco: Jossey Bass, No 19, September, 1983.
- . "Putting Things Together Coherently: Logic and Justice", en *New Directions in Evaluations* 68, San Francisco: Jossey Bass, Winter, 1995.
- . *Evaluación, ética y poder*, Madrid: Morata, 1993, (Original en inglés: 1980).
- . *Professional Evaluation, Social Impact and Political Consequences*, Newbury Park: Sage Publications, 1993.
- . "The Logic of Evaluative Judgment, University of Colorado", , July 11, 1996. *Mimeo*
- y Howe, Kenneth Ross. *Values in Evaluation and Social Research*, Thousand Oaks, Ca.: Sage, 1999.
- ITCR. "El modelo de evaluación institucional del Tecnológico de Costa Rica", 1984. *Mimeo*.
- Jiménez Jiménez, Bonifacio (editor). *Evaluación de programas, centros y profesores*, Madrid: Síntesis, 1999.
- Lafourcade, Pedro. "Enfoques sobre organización, estilos de funcionamiento y procesos de autoevaluación en las instituciones de educación superior", en *Innovaciones*

- Educativas*, Año III, No. 6, 1995, San José: EUNED.
- . "Un enfoque a los procesos de autoevaluación en la Universidad", en *Innovaciones Educativas*, Año IV, No. 8, 1997, San José: EUNED.
- . *Universidad y procesos de autoevaluación institucional*, Mar del Plata (Argentina): Universidad Nacional de Mar del Plata, 1996.
- Lázaro, Luis Armando. *Las universidades privadas en Costa Rica. Su imagen y las preferencias estudiantiles en los años 90*, San José: CSUCA, 1998.
- MacDonald, Barry. "La evaluación como servicio público: perspectivas de futuro", en Sáez Brezmas, María José, *Conceptualizando la evaluación en España*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1995, pp.15-23.
- Mora, Ana Isabel *et al.* "Plan de estudios para carreras universitarias: lineamientos para elaborar el perfil académico profesional", San José: Universidad de Costa Rica, IIMEC, 1998. *Mimeo*.
- Nadeau, Milles G. "Proyecto de validación institucional e internacional sobre criterios e indicadores de calidad en la educación superior", sin fecha.
- Newman, Dianna L. y Brown, Robert D. *Applied Ethics for Program Evaluation*, Thousand Oaks: Sage, 1996.
- Nilo, Sergio Ulises. "Evaluación de la institución escolar", Montevideo, Uruguay: Instituto Interamericano del Niño (OEA), 1990. *Mimeo*.
- . "Apuntes sobre la calidad de la educación en América Latina", *ponencia* presentada al Taller sobre Calidad de la Educación organizado por UNESCO en el marco del proyecto principal de Educación para América Latina y el Caribe, San José, Costa Rica, abril, 1984.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). "Calidad de la educación", *Revista Iberoamericana de Educación*, monográfico, No. 5, mayo-agosto 1994, Madrid.
- Ruiz Ruiz, José María. "La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 8, Mayo-Agosto 1995, Madrid: OEI.
- Rumble, Greville. *La UNED: una evaluación*, tr. por Celedonio Ramírez, San José: EUNED, 1987.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. "Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje", en Jiménez Jiménez, Madrid: Síntesis, 1999.
- Schiefelbein, Ernesto. "Siete estrategias para elevar la calidad y la eficiencia del sistema de educación, programa de capacitación del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES)", s f. *Mimeo*.
- Schuemer, Rudolf (ed.). *Evaluation Concepts and Practice in Selected Distance Education Institutions*, Hagen: FernUniversität-ZIFF, 1991.
- Scriven, Michael. *Evaluation Thesaurus*, Fourth ed., Newbury Park: Sage, 1991.
- . "Hard-Won Lessons in Program Evaluation", en *New Directions for Program Evaluation* 58, San Francisco: Jossey Bass, Winter, 1993.
- Segura L., Mayra y Chacón, Isabel Ma. "Propuesta de un modelo de evaluación de carreras de la UNED", San José: CONCAL-UNED, 1995. *Mimeo*.

- . *Resultados de la evaluación del programa de maestría en extensión agrícola*, San José: EUNED, 1997.
- SINAES, Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. "Tema: antecedentes, objetivos, características y conformación", s.f. *Mimeo*.
- Stufflebeam, Daniel L. y Shinkfield, Anthony J., *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*, Barcelona: Paidós, 1993.
- Thayer, Ralph y Whelan, Robert, "Evaluating graduate public administration programs", PAQ SUMMER, 1987, págs. 188-197.
- UNESCO, "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior", *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*, París: 9 de octubre de 1998, [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm), (10.2.99).
- . *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (Comisión Delors), Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.
- . WCHE (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI), "Declaration" (Draft), <http://www.education.unesco.org/educprog/wche/>, (enero-2000).
- Universidad de Costa Rica. Sede del Atlántico, "Proceso de autoevaluación-autorregulación, Turrialba", 1997. *Mimeo*.
- . Vicerrectoría de Docencia, Centro de Evaluación Académica, "Proyecto de autoevaluación-autorregulación de unidades académicas", diciembre 1996. *Mimeo*.
- Universidad Estatal a Distancia, Centro de Investigación y Evaluación Institucional, "Una definición hacia un proyecto de autoevaluación de carreras y programas", s.f. *Mimeo*.
- Valladares Vallejos, Wiron, et al. "Guía de autoevaluación institucional-SICEVAES", (*Documentos del CSUCA* No. 6), San Pedro: CSUCA, 1998.
- Vargas Porras, Alicia E. "Evaluación y acreditación hacia la calidad de la educación superior. Estado del arte". Trabajo presentado en el curso SP-4202 Estudio independiente de investigación bibliográfica I. UCR-SEP Doctorado en Educación, febrero 1996.
- Vargas, Luis Paulino. "Evaluación de la Educación Superior: hacia la globalización de las universidades", Centro de Investigación y Evaluación Institucional de la UNED, junio 1998. *Mimeo*.
- Weiss, Carol H. *Investigación evaluativa, métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*, México: Editorial Trillas, 1975.

Luis Fernando Díaz  
 Apdo. 45-2150 Moravia, Costa Rica  
 Fax (506) 245-0442  
 lfdiaz@cariari.ucr.ac.cr