

Revista Posgrado y Sociedad
Sistema de Estudios de Posgrado
Universidad Estatal a Distancia
ISSN 1659 – 178X
Costa Rica
revistaposgradoysoci@uned.ac.cr

Elementos para la evaluación de un programa académico de
Ingeniería: Aportes desde los procesos de acreditación
Elements for the evaluation of an academic program of Engineering:
Contributions from the processes of accreditation

Daniel Hernández Jiménez
Doctorado Latinoamericano en Educación.
Universidad Estatal a Distancia
San José, Costa Rica

Volumen 10, Número 1
Marzo 2010
pp. 1 - 22

Recibido: noviembre, 2010

Aprobado: febrero, 2010

Resumen

La pretensión inicial de las presentes notas, es a portar algunos elementos que contribuyan con la comprensión del significado de la evaluación de un programa académico de Ingeniería, en el marco de los procesos de acreditación. La comprensión se busca a través de la respuesta a tres interrogantes fundamentales: ¿Qué sentido tiene la evaluación del programa?, ¿qué finalidad tiene la evaluación del programa? y, ¿cómo debe desarrollarse la evaluación del programa? como parte de un proceso que tiene la intencionalidad de acreditar públicamente la calidad del programa, por parte una agencia constituida para tal fin; aunque no exclusivamente. Sin ánimo de desalentar otras interrogantes u otras alternativas de respuesta, se proponen elementos enmarcados en una concepción de la evaluación en general, que bien puede adaptarse a la situación particular de la evaluación de un programa académico, que concibe a la evaluación como un proceso de diálogo, de comprensión y de mejora. Si bien las anotaciones se hacen pensando en una carrera de Ingeniería, con las adecuaciones y prevenciones del caso, las mismas se pueden aplicar a otros contextos académicos.

Palabras clave: acreditación, comprensión, diálogo, evaluación, mejora, transformación.

Abstract

The understanding of the meaning of the evaluation of an engineering academic program, within the framework of the accreditation process, looks for through three basic questions: What sense has the evaluation of the program?, what purpose has the evaluation of the program?, and, How an evaluative process of a program must be developed?. Without spirit to discourage other questions or alternatives of answer, we showed preference for a conception of the evaluation that it can be adapted to the particular situation of the evaluation of an academic program: The evaluation is a process of dialogue, understanding and improvement.

Although annotations made are referring to an engineering program, with the measures and preventions of the case they can be applied to other academic contexts.

Keywords: Accreditation, understanding, dialogue, evaluation, improvement, transformation.

Introducción

En el intento por conocer un fenómeno cualquiera, lo usual, si este esfuerzo se hace con rigurosidad intelectual, es cuestionarse lo que el mismo es, cual es su esencia y como esclarecerla a la conciencia, lo que deviene en planteamientos de diverso orden, ontológicos y epistemológicos, por ejemplo. Pero aún en un sentido más llano, la racionalidad humana exige al menos una definición, develar un significado que posibilite la inteligencia del objeto de interés. Es por estas razones que las siguientes notas tienen la intención inicial de aportar algunos elementos, que se consideran adecuados para desentrañar el significado de la evaluación, en específico sobre la evaluación de un proceso formativo y en una disciplina concreta: la Ingeniería, sin mayor pretensión que la de invitación al diálogo.

Lo que es la evaluación, no deja de ser objeto de controversia. El concepto ha evolucionado con el tiempo y ha adquirido diferentes matices, según sea el enfoque desde el cual se aborde, así, autores como Alicia Vargas (2001) señalan tres diferentes alternativas de la evaluación asociadas a las concepciones positivistas, naturalistas y críticas de los fenómenos sociales: La evaluación como descripción de la realidad, evaluación como comprensión de la realidad y evaluación como transformación de la realidad. Lo relevante de esta caracterización de la evaluación es que pone en evidencia que el concepto es polisémico y por lo tanto los resultados del esfuerzo

evaluativo pueden conducir a uno u otro fin. Así, siguiendo los planteamientos de Vargas, si la evaluación se sustenta en un proceso descriptivo de la realidad, el resultado esperado será la consolidación del orden establecido. Si por otro lado la evaluación se sustenta en un esfuerzo comprensivo de la realidad, la posibilidad de realizar cambios dentro de lo establecido, será el resultado esperado. Por último si la evaluación se fundamenta en un análisis crítico de la realidad, se abren las posibilidades de transformación de la misma.

El punto de vista que se avala, no obstante admite un tratamiento de la evaluación que integra los tres aspectos señalados de descripción, comprensión y transformación, como parte de una totalidad que se enriquece con cada uno de estos aportes y por lo tanto puede arrojar resultados de consolidación, comprensión y transformación.

Respecto a la dificultad de encasillar la evaluación en una sola propuesta, otro autor es enfático en este aspecto, al punto que se afirma el concepto de evaluación entraña una gran confusión en su significado, a pesar de que se utiliza como si tuviera una única acepción: "(...) la confusión semántica que se esconde bajo el concepto aparentemente unívoco de evaluación es muy grande" (Santos, 1995, p.34).

Es este mismo autor el que advierte, que más allá de la actividad evaluativa como tal, lo esencial es conocer el porqué y para qué se evalúa, lo que se evalúa: "Lo fundamental, a mi

juicio, no es hacer evaluación, ni siquiera hacerla bien. Lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone” (p.9).

Atendiendo a estos dos llamados de atención, se presentan estas reflexiones sobre la evaluación de un programa académico de Ingeniería, tomando como pretexto algunos aspectos que pudieran ser relevantes para la comprensión de este fenómeno, que si bien es cierto no es nuevo, en nuestro medio presenta algún grado de novedad, y que cada día tiene más presencia en la cultura organizacional de las unidades académicas de esta y otras disciplinas.

La ausencia de un modelo teórico que dé cuenta del trabajo evaluativo se ha señalado como una de las principales falencias, cuando el mismo se aplica al ámbito educativo, así lo afirma enfáticamente Hugo Cerda (2000): “Una de las críticas más serias que ha recibido la evaluación educativa se refiere a la ausencia de un marco teórico que le ayude a definir el qué, el cómo y el para qué del trabajo evaluatorio”. La comprensión del significado de la evaluación de un programa académico, se busca entonces, a través del intento por responder a estas tres interrogantes básicas:

- ¿Qué sentido tiene la evaluación del programa?, esto es, se interroga sobre el ¿porqué?, ¿qué justifica?, ¿qué motiva, hoy, la necesidad de evaluar un programa formativo en general y el de una disciplina como la Ingeniería en particular?

- ¿Qué finalidad tiene la evaluación del programa?, aquí se hace referencia al propósito que orienta la evaluación. Se busca una respuesta válida al ¿para qué?

- ¿Cómo debe desarrollarse el proceso evaluativo de un programa?. Interesa saber el procedimiento, la aproximación metódica de la evaluación. ¿cómo?, es la pregunta de fondo.

Sin ánimo de desalentar otras preguntas u otras alternativas de respuesta a estas interrogantes, se ha decantado como marco referencial para la construcción de las respuestas por una concepción de la evaluación en general, que bien puede adaptarse a la situación particular de la evaluación de un programa académico de Ingeniería o de otro campo del saber y hacer. Es así como se concibe a la evaluación como “un proceso de diálogo, de comprensión y de mejora”. (Santos, 1995, p.36). Es precisamente, el análisis de estos tres calificativos que se dan al proceso evaluativo –diálogo, comprensión y mejora-, lo sirve como fundamento a las respuestas que se hacen a las interrogantes antes planteadas.

La construcción del significado de la evaluación exige no solo una aproximación analítica como la señalada, sino que involucra un esfuerzo de síntesis, que se hace necesario no solo por la aproximación conceptual que se privilegia, sino porque justificación, finalidad y método son elementos que se interrelacionan sinérgicamente, no son compartimientos estancos y diacrónicamente secuenciados, y por lo tanto, para la mejor inteligencia del significado, las aportaciones a cada una

de las interrogantes propuestas deben leerse de manera integrada, la presentación disociada que se hace en las actuales notas; obedece tan solo a un intento de ganar en claridad.

De igual forma las reflexiones que se presentan, como ya sea advirtió al inicio, buscan integrar las posibilidades descriptivas, comprensivas y transformadoras, que se le han señalado al proceso evaluativo, con el cuidado de advertir un sesgo hacia esta última función y por lo tanto asignándole un papel complementario y de medio a las dos primeras. De esta forma se comulga con la idea que a la transformación se llega por medio de la descripción y la comprensión.

Sean entonces, las siguientes líneas, una invitación al diálogo, en busca del significado de la evaluación de un programa académico de Ingeniería a partir de la comprensión y la mejora.

El porqué de la evaluación: Su sentido, su razón de ser

Para avanzar en el proceso de construcción del significado de la evaluación de un programa formativo de Ingeniería se debe prestar atención a los diversos aspectos que justifican y motivan tal esfuerzo: ¿Por qué evaluar un programa académico? Sin ambages se puede establecer, que se evalúa un programa académico porque en primera instancia se quiere comprender lo que acontece, la “situación” del programa, como un todo, pero también de los diferentes elementos que lo conforman y como estos elementos se interrelacionan para la consecución de

los fines que se han delineado para el programa.

Se busca comprender: “Para evaluar hay que comprender dice taxativamente Stenhouse” (Santos, 1995, p.35). Con esta expresión se quiere resaltar que el esfuerzo evaluativo debe tener como uno de sus cimientos, medio de realización y uno de sus propósitos la búsqueda de la comprensión. Comprensión que debe tener presente lo que continuamente se señala en el ámbito de la investigación de las ciencias humanas, específicamente en el enfoque cualitativo: se pretende un conocimiento que vaya más allá de la relación causa y efecto, un conocimiento que debe críticamente los significados profundos que subyacen en la acción humana, y que en el caso de la evaluación de un programa implica necesariamente un examen introspectivo en los diferentes escenarios y momentos que perfilan la acción formativa: Los insumos, los procesos, los resultados y el contexto.

Puesto que se busca la comprensión, se admite que la aproximación evaluativa debe contar tanto con instrumentos cuantitativos como cualitativos. Siendo los primeros necesarios para describir lo evaluado, como un primer momento de la evaluación, pero siendo también necesario un esfuerzo interpretativo sensible a la riqueza y complejidad de las interrelaciones que se producen (cf. Díaz & Rosales, 2004). Es necesario contar con instrumentos capaces de captar las valoraciones, expectativas, intereses y motivaciones de los involucrados, que no se agotan tan solo con los actores académicos inmediatos,

sino que alcanza a todas las audiencias interesadas, en palabras de Guba y Lincoln (1989): “los agentes, los beneficiarios y las víctimas”.

Si bien se hace un acento intencionado sobre la comprensión, se tiene por cierto que no se desdeña la explicación corolario de la acción descriptiva. Tradicionalmente estos dos aspectos se han señalado como arquetípicos del enfoque cualitativo -la comprensión- y del enfoque cuantitativo -la explicación-, respectivamente (cf. Cook & Reichardt, 2005), no obstante la presente propuesta considera ambas perspectivas como complementarias en una suerte de síntesis necesaria para desentrañar el significado del acto evaluativo:

En líneas generales, y muy brevemente, podemos caracterizar la perspectiva cuantitativa por su preocupación por el control de las variables y la medida, de los resultados expresados con preferencia numéricamente. En la perspectiva cualitativa la primacía de su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global que se producen con el fin de explicar los fenómenos. Si de desde la perspectiva cuantitativa interesa primordialmente la explicación causal derivada de unas hipótesis dadas, desde la explicativa interesa la comprensión global de los fenómenos estudiados en su complejidad. La síntesis de ambos enfoques (...) podría ser: preocupación por la explicación comprensiva y por la comprensión explicativa de los

fenómenos. (Álvarez, citado en Cook y Reichardt, 2005, p.20).

También, se comparte la posición que el análisis debe ser realizado principalmente, aunque no exclusivamente, por los mismos actores de la comunidad académica desde su misma praxis, puesto que la evaluación “(...) se concibe como un proceso de auto reflexión y de producción de conocimiento que realizan las y los participantes sobre la teoría y la práctica de su propia acción” (Vargas, 2001, p.41).

El producto de este esfuerzo auto reflexivo es una definición clara de las fortalezas del programa, sus oportunidades de desarrollo, pero también el esclarecimiento de sus debilidades y sus amenazas. Lo que se pretende es un análisis situacional del aquí y ahora del programa, de cara a sus fines y principios, con una visión holística, con una comprensión crítica del contexto y constricciones que se le presentan. Es necesario entender porqué las cosas han llegado a ser como son, lo cual implica saber cómo son realmente, pero también con pretensiones de proyección hacia los escenarios que se quieren a partir de un recuento objetivo de lo que se tiene, de ahí la necesidad de contar con la descripción como antesala de la comprensión.

El conocimiento que se busca parte de los diferentes aspectos que perfilan el objeto de la evaluación: los insumos, el proceso, los resultados y el contexto, esto es lo que básicamente debe ser evaluado en primera instancia como parte de los procesos endógenos de autoevaluación para la auto

regulación del propio programa académico y posteriormente, si esta es la intención, como parte de los procesos de acreditación pública de la calidad del mismo. Este enfoque valorativo asume también como necesario el establecimiento de estándares mínimos de cumplimiento en cada uno de los elementos citados:

La calidad de una institución, un programa o curso también se juzga por la medida en que éstos satisfacen el conjunto de los estándares mínimos establecidos para los insumos, procesos y resultados, lo cual se denomina “enfoque de la calidad basada en estándares”. (Sanyal, y Martin, 2006, p.5)

Puesto que las dimensiones citadas, engloban múltiples aspectos en compleja y dinámica interacción, para facilitar su aprehensión y evaluación se hace necesaria una fragmentación artificial de cada una de ellas en aquellos elementos sustantivos que las perfilan y constituyen. (cf. SINAES-CFIA, 2008). De esta forma al considerar los insumos se está haciendo referencia a los recursos que el programa emplea para cumplir su cometido y que entre otros comprende: El plan de estudios –perfiles, objetivos, malla curricular-, personal académico –calidades académicas y profesionales-, personal administrativo, infraestructura, equipos-materiales, finanzas y presupuesto.

La evaluación del proceso formativo por su parte, es menester incluya al menos los siguientes sub-procesos: La docencia -desempeño de

los docentes, métodos de enseñanza, estrategias para el aprendizaje y su evaluación-, la gestión de la carrera, la investigación, y los elementos que favorecen el ingreso, la permanencia y desarrollo de los estudiantes en el proceso formativo genéricamente agrupados bajo el concepto de “vida estudiantil”.

Para emitir un juicio comprensivo sobre el valor o mérito de los resultados, a su vez es imprescindible considerar al menos: El desempeño de los estudiantes, las estrategias y logros del seguimiento de los graduados y la proyección de la carrera, tanto en actividades de extensión hacia la comunidad, como de vinculación con los sectores productivos.

La consideración del contexto, busca comprender al programa formativo debidamente articulado e integrado a su entorno social, por lo cual deben analizarse entre otros los siguientes elementos: La trayectoria -la historia-, la información y promoción que ofrece, así como las instancias y procedimientos de admisión y registro.

Documentar debidamente el estado de cada uno de estos aspectos, su contrastación con mínimos aceptables, emanados de referentes internacionales tanto de campo académico como del profesional, su interpretación crítica de cara al cometido socialmente sancionado como válido para el programa, así como de las diferentes interrelaciones que se suscitan (resultados/ insumos, resultados/ contextos, resultados/ procesos, insumos/ procesos, etc.), permitirá contar con los elementos necesarios para la comprensión.

Si la pretensión inicial de un proceso evaluativo de un programa académico, como se ha dejado sentado es la comprensión, la misma no estaría completa si se aboca solo a indagar los aspectos internos del programa. Ya se estableció la necesidad de abordar el contexto, mismo que tiene múltiples aristas. Para los efectos de la presente propuesta se señalan tres aspectos que coyunturalmente afectan al colectivo social, y que dejan sentir sus efectos en los programas formativos: la así llamada cultura de la calidad, la globalización y la sociedad del conocimiento, todos estos aspectos no se manifiestan de manera aislada, se entrecruzan y refuerzan mutuamente, al punto que se presentan como manifestaciones de una misma realidad.

Respecto al primer aspecto, ciertamente la búsqueda de la calidad de la educación forma parte inherente de todo proceso de renovación constante del conocimiento, el cual se encuentra en la base del quehacer universitario, por ello no es de extrañar el señalamiento de la necesidad de evaluación de los procesos formativos, pues el discurso formal sobre la misma la presenta como un medio sancionado para coadyuvar a tal fin al proponer esquemas de mejora continua como medio para el aseguramiento de la calidad.

Debe tenerse presente, no obstante que el mismo término calidad, empleado en muchas oportunidades para revestir de aceptable el discurso sobre el desempeño en el ámbito académico, es un vocablo relativo, expresado en términos de lo que se considera deseable colectiva o

individualmente. Las definiciones sobre la calidad no son inmunes a los intereses de quienes detentan el poder político y económico, así lo expresa María José Lemaitre (2001, p. 33), quien advierte: “Las definiciones de calidad nunca son neutrales ni inocentes, sino se refieren a equilibrios de poder (...)”. Debe reconocerse entonces que la evaluación de los programas formativos y más precisamente la evaluación con miras a la acreditación manifiesta una vinculación, al menos, con dimensiones políticas y económicas.

El surgimiento en nuestro entorno de la acreditación como forma de evaluación privilegiada o bien un recurso para facilitar o incluso según se mire, para obstaculizar el proceso de autoanálisis propio del medio académico, se ha dado en tiempos recientes. No es sino hacia la última década del siglo pasado, en que se empezó a hablar en diferentes foros, sobre la necesidad de ir más allá del proceso auto evaluativo propio del quehacer académico, para encarar lo actuado ante un proceso exógeno de evaluación, realizado por agentes foráneos al ámbito del programa, como un medio de “rendir cuentas” y ser sancionado socialmente como valioso o meritorio al satisfacer los criterios de acreditación establecidos.

Es innegable que al igual que toda obra humana, la acreditación, tenga diversas facetas y obedezca a diferentes intereses, no se puede descartar una vertiente política, o bien una ideológica, también se puede constatar un innegable acento económico, e incluso según se resalte uno u otro aspecto, se puede señalar hasta una vertiente de

dominación cultural, Daniel Camacho (2001), devela al menos cuatro diferentes sesgos que pueden impregnar los procesos de evaluación y acreditación identificando con esto otras tantas posibles caras del fenómeno. Estos sesgos son: el ideológico, el tecnocrático, el pedagogizante y el bancario, cada uno de ellos manifestando posibles aproximaciones en el proceso evaluativo de la acreditación y que este autor contrapone con una visión humanística, integradora y crítica. Llega también a una conclusión, que se comparte: “los sesgos son inevitables (...) no hay acreditación neutral” (p.9). Por lo tanto en el esfuerzo por comprender la creación de significado de un proceso evaluativo de un programa académico, desde la acreditación, se hace necesario identificar cuáles son los sesgos o aproximaciones conceptuales que se impulsan en detrimento de cuales otras y tomar en cuenta que estos procesos no son asépticos de influencias políticas y económicas:

(...) los procesos de evaluación y acreditación no son neutros. Es urgente de pensar políticamente los procesos de evaluación y acreditación en el ámbito universitario. Para lograr dicho cometido es preciso ubicar ambos procesos dentro del binomio que expresa la relación Estado-Educación, la que a su vez, requiere ser analizada bajo el prisma de las condiciones impuestas por la globalización neoliberal que caracteriza el momento histórico que vivimos. (Gurdián, 2001, p.11)

Ahora bien, puede la evaluación de los programas académicos, constituirse en una herramienta valiosa para coadyuvar al desarrollo de los pueblos latinoamericanos, para ello es necesario que no pierda su norte y se oriente hacia su consolidación en el plano que formalmente se le ubica como un medio que propicia el diálogo, la comprensión y la mejora continua, en suma una transformación que emana desde un auto análisis crítico. Para ello es menester consolidar sistemas de acreditación que equilibren adecuadamente dos exigencias, no siempre fáciles de conciliar, por un lado las particularidades del contexto local y por otro las exigencias foráneas, que en una disciplina como la de la Ingeniería son acuciantes dado que está perneada en sus principales desarrollos, de un fuerte acento ajeno a nuestro entorno. Por supuesto debe tenerse el cuidado de no caer en la tentación de importar modelos evaluativos, funcionales en su contexto pero disfuncionales en el nuestro:

El desafío que enfrentamos es precisamente la redefinición de los modelos de calidad. Para ello es necesario empezar por identificar qué elementos son esenciales en términos de lo que esperamos que suceda con la educación superior, y cuáles son los aspectos vinculados a aspectos particulares, no esenciales, de la vida académica, que tienen sentido en su medio original, pero no necesariamente en el nuestro. (Lemaitre, 2001)

Se tiene claro, entonces, que la evaluación con miras a la acreditación no se reduce a un aspecto eminentemente técnico, es más complejo que eso, obedece también a la

lógica de los intereses, tiene sesgos que hay que develar, presupuestos de diversa naturaleza que subsumen la actuación de evaluadores y evaluados, mismos que contribuyen a definir cuál es el sentido y finalidad de un proceso determinado, de ahí la necesidad de no soslayar este aspecto a la hora de indagar la construcción del significado que dan los diferentes actores que experimentan un proceso evaluativo de esta naturaleza.

El otro aspecto que deja sentir sus influencias en los procesos evaluativos de los programas formativos, es la denominada sociedad del conocimiento. Bajo este concepto se han agrupado diferentes manifestaciones sociales, tecnológicas y económicas, propiciadas principalmente por el acceso a la información y las tecnologías a ella asociadas.

En un análisis somero, la sociedad del conocimiento pone a la información y su procesamiento en la base del desarrollo y generación de la riqueza, desplazando a las materias primas y al capital del puesto privilegiado para tal fin. Es entonces el conocimiento, atesorado por cada quien, el medio que propicia los elementos esenciales de la innovación y el desarrollo. Los activos intangibles de las organizaciones se colocan como los vehículos necesarios para su transformación y competitividad sostenible en el tiempo, en pocas palabras, son los que aportan valor a las organizaciones en particular, y de manera general a las naciones. Por supuesto cabría la pregunta, si esto no ha sido así desde siempre, y ahora tan solo se le reviste con traje de novedad, para justificar otras tantas cosas. Lo

cierto es que la información, su procesamiento y transformación en conocimiento se han tornado un imperativo social, económico y cultural.

De ahí que las instituciones formativas, principalmente las universidades, estén en la mira, como los lugares privilegiados donde se gesta en cantidad y calidad el conocimiento, y como consecuencia directa, su evaluación se presenta no solo como necesaria sino; como urgente. La misma evaluación se propone como medio para el control y el poder, así lo expresa uno de los primeros teóricos en resaltar el papel protagónico de la información, quien al contrastar la “sociedad industrial”, con la “sociedad de la información”, señala como “(...) fuentes de poder el control a la tecnología y la evaluación”. (Daniel Bell, citado por Gelles & Levine, 1999, p.539).

Se tiene entonces que los procesos evaluativos se ven influenciados por tres elementos de la coyuntura histórica actual: la globalización, las propuestas sobre el aseguramiento de la calidad y la sociedad de la información, aspectos todos estos que se manifiestan de manera interrelacionada como partes constitutivas de una misma realidad, que debe discernirse críticamente para que la evaluación adopte un papel beneficioso, para la sociedad en general y los programas académicos en particular.

Volviendo al discurso inicial, la evaluación puede aportar una contribución substancial al proceso de reunir información relevante para el programa, sus objetivos, intenciones, desempeño y someterlos a un examen

profundo mediante la auto reflexión crítica.

Es la necesidad de comprensión del programa, sus recursos, sus procesos, sus resultados y los contextos en que se desenvuelve, la razón de ser de la evaluación de los programas académicos, y por lo tanto la respuesta que se propone al ¿porqué?

El para qué de la evaluación: finalidad, propósito

Develar el sentido de un proceso evaluativo de un programa académico tiene otra arista, no menos importante: establecer su finalidad.

Ya se había señalado las pretensiones de proyección hacia escenarios deseados del esfuerzo por comprender, ahora estas pretensiones se puntualizan aún más: se evalúa para mejorar: “La evaluación no se cierra sobre sí misma sino que pretende una mejora no solo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas (...)”, (Santos, 1995, p.42). Y la mejora de algo implica necesariamente su transformación: “moverse” de un estado actual hacia uno considerado mejor:

El propio proceso evaluativo implica transformación. Cuando se comienza a pensar en evaluar un programa en funcionamiento, o incluso en evaluar la factibilidad de realización de otro, en realidad estamos pensando que algo cambie en la forma como se vienen haciendo las cosas. De alguna manera esperamos que los resultados de la evaluación nos brinden elementos para operar ciertas modificaciones en la estrategia o metodología de intervención implementada (Nirenberg et al., 2005, p.45).

Se trata de ponerse en sintonía de una concepción de la evaluación que no se queda en la medición, la descripción o la emisión de un juicio valorativo nada más, sino que integra estos aspectos en una actividad aún más rica, que reconoce lo actuado como un producto de una dinámica socio-política y que implica y expresa: “un proceso de reflexión y análisis crítico mediante el cual se trabaja en una situación problemática o proceso social, partiendo de valoraciones y concepciones iniciales que se reformulan en el proceso mismo”. (Vargas, 200, p.42).

Es entonces necesario, trascender de la información que provee el análisis de los recursos, el proceso, los resultados y el contexto del programa, de tal forma que comprensión y mejora se entienden como elementos interrelacionados de un proceso inacabado, que se construye deliberadamente día con día, no en un momento estanco de evaluación, como puede ser la corroboración de un informe de auto evaluación por pares externos como parte de una acreditación, sino como un proceso hermenéutico de mejora continua, puesto que se busca comprender para mejorar, pero a su vez toda mejora favorece una comprensión más profunda.

Ahora bien, toda transformación para mejorar se debe efectuar en algunos términos concretos, puesto que, según advierte Santos Guerra, 1995: “No todo cambio es, por el hecho de serlo, un mejora. Lo que sucede con la evaluación es que permite descubrir, a través de la comprensión, en qué

consiste la auténtica mejora de los programas” (p.43). La comprensión señala de nuevo los cursos de acción para la mejora; no solo en los aspectos que se quiere mejorar, sino en los términos en que se ha de entender estas mejoras.

Puesto que la comprensión de una realidad compleja -como lo es un programa académico-, ha exigido seccionarla artificialmente en algunos de sus aspectos que pueden ser muy puntuales, también la evaluación para que no adquiera un carácter inmaterial inmanejable, debe entenderse haciendo alusión a algunos aspectos específicos que la califican, que no son los únicos ciertamente, pero que permiten evidenciar si los esfuerzos evaluativos realizados cumplen su cometido transformador. Estos aspectos son: la pertinencia, la efectividad y la responsabilidad.

Al referirse a la pertinencia de la evaluación como medio para la transformación de un programa formativo, se debe precisar su necesidad y relevancia. El primer aspecto si se quiere de un carácter más utilitario, pero no por eso menos importante, llama la atención al hecho de que el programa debe dar respuestas concretas a las exigencias de su entorno social, cultural y económico. En términos de los establecido por el *Joint Commitee on Standars for Educational Evaluation* (1994), la evaluación debe ser útil para todos los interesados. Por supuesto la utilidad se puede expresar en diferentes palabras, y no es esta dimensión por sí sola la que califica al acto evaluativo, circunscribiéndolo a su concepción pragmática. En atención a las posibilidades de transformación, la

verificación de utilidad de la que se habla de atender a interrogantes tales como: ¿Permite la evaluación que se práctica, evidenciar los aportes y obstáculos que tiene el programa y con él todos los integrantes de la comunidad académica, para contribuir con la construcción de una sociedad inclusiva, justa y solidaria?, ¿la evaluación de la propuesta formativa, permite evidenciar en qué medida las acciones a su alrededor enriquecen o no el panorama cultural -científico y tecnológico-, ¿se impacta positivamente el ámbito laboral, con personas formadas con las competencias profesionales requeridas?. Si el proceso evaluativo permite responder acertadamente estas interrogantes, no solo no se ve reducido a una visión exclusivamente pragmática, -aunque la comprendo sino que el mismo se puede catalogar como necesario, y por lo tanto cumple su cometido de apoyar el esfuerzo de transformación. La evaluación entonces es útil, si va más allá de servir a la toma de decisiones, permitiendo desentrañar mediante la “comprensión explicativa”, de todas las audiencias interesadas, aspectos intangibles de la dinámica propia del programa y su vinculación con el contexto:

Si analizamos la mayoría de las definiciones de evaluación que circulan en nuestro medio, descubriremos que en todas ellas, de una u otra forma, afirman que el valor de la evaluación sólo reside en la utilidad de la información que aporta para la toma de decisiones, una concepción pragmática proveniente de la administración de empresas que aún

persiste y que es una visión del conocimiento que confunde verdad con utilidad.(...) Con ello se está desconociendo el valor y la importancia de la función explicativa y comprensiva en el proceso evaluatorio. (Cerde, 2000, p.73)

La relevancia de la evaluación se da en la medida en que establezca las condiciones para que los actores del programa académico se hagan las interrogantes antes propuesta y otras afines, provea los medios para que obtengan respuestas inequívocas a las mismas, se den estas respuestas en el momento oportuno y predisponga para la acción transformadora del programa formativo. En síntesis, la relevancia se da si el proceso evaluativo permite que los actores del programa lean las situaciones concretas que perfilan su situación actual, recurran a sus experiencias, las interpreten, las juzguen en el marco de su propia práctica y tomen las acciones pertinentes para la mejora. Siguiendo la terminología del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994), antes citado, la evaluación debe ser exacta, esto es, proporcionar a los interesados, principalmente los actores académicos y a las demás audiencias, conclusiones válidas y fidedignas, que orienten la toma de decisiones.

El proceso de evaluación para la mejora debe a su vez coadyuvar a que la carrera objeto de evaluación, afiance también su necesidad y relevancia, no solo para los que la integran como parte de la comunidad académica, sino y sobre todo para el colectivo social, al que se debe.

Pero no solo la evaluación debe ser necesaria y relevante, es menester que se justifique en términos de eficacia y eficiencia, esto es en términos de efectividad. Los esfuerzos por alcanzar los propósitos expresados para la evaluación del programa deben realizarse con economía de recursos y ciertamente con resultados concretos. Dilapidar los recursos o no alcanzar las metas que se proponen, o incluso alcanzándolas pero con resultados pírricos, son indicadores de que el proceso evaluativo no es el adecuado y por lo tanto su potencialidad para impulsar procesos transformadores de mejora no se está dando, o que la misma es limitada. En la línea de pensamiento del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994), la evaluación debe ser factible, lo que resalta no solo la necesidad de la efectividad en términos de recursos empleados, sino que advierte que la misma debe considerar los “juegos y relaciones de poder” (cf. Vargas, 2000), así como las “influencias políticas”, que puedan inmiscuirse en la evaluación.

También la evaluación de un programa académico, debe signarse por un gran sentido de responsabilidad, en primer término como ya se dejó entrever con la sociedad y las personas a las que se debe, pero sin descuidar otros dos elementos también urgentes: la armonía con el entorno natural y la armonía con el entorno productivo. La responsabilidad debe ser, entonces en los términos de un desarrollo sostenible.

El proceso evaluativo debe develar en qué medida la carrera evaluada contribuye significativamente con la sensibilización de todos los actores

académicos y de aquellos a los que estos tienen acceso, para una utilización racional de los recursos para las presentes y futuras generaciones, a su vez, debe dilucidar si son estas acciones pertinentes para contribuir con el desarrollo personal y colectivo.

La evaluación es responsable en la medida que permite vislumbrar si el proceso transformador obedece a principios y valores considerados adecuados para favorecer a la persona, la sociedad y el entorno, de este modo trasciende a los aspectos de orden "técnico", para ubicarse en un plano donde los elementos morales y éticos son relevantes. Es esta exigencia, la que se señalada como criterio básico para cualquier evaluación: "La evaluación tiene entonces no solamente una misión técnica sino también una misión moral, una misión ética, cuya dimensión debe incorporarse como criterio básico" (Picado, 2002, p.15).

La evaluación es responsable en la medida que es realizada apegada a principios éticos que aseguren la cooperación, la protección de los derechos de las partes involucradas, la honestidad y probidad de los resultados.

La opción por la comprensión, como medio propicio para la mejora, también hace necesario resaltar una dimensión de los procesos evaluativos, que las estrategias eminentemente cuantitativas no son capaces de desentrañar, es necesario tomar en cuenta los "intangibles" de las expectativas, sentimientos, motivos, intereses y valores:

La mejora habría de ser definida, no tanto a través de unos parámetros establecidos a priori sino en la propia

dinámica de la acción contextualizada en la que aparece un fuerte juego de expectativas, motivaciones, intereses, deseos, sentimientos y valores. (...) habría que superar un planteamiento simplista que solo atiende a la valoración en la obtención de rendimientos terminales. (Santos, 1995. p.43).

La respuesta para el ¿para qué? de la evaluación de un programa académico, es entonces su mejora. Contribuyendo a su transformación hacia mejores estadios de desarrollo, del mismo programa, sus actores y demás audiencias interesadas. Transformación que debe darse en términos de pertinencia, efectividad y responsabilidad, en un marco dialéctico de acción donde los elementos cuantitativos y cualitativos tienen igual relevancia, puesto que constituyen aportes para la interpretación de la realidad del programa y su consecuente transformación.

El cómo de la acreditación: Método, realización

Al responder al porqué y para qué de la evaluación, ya se han perfilado tres grandes procesos involucrados en el sentido de la evaluación de un programa académico, estos son: la descripción, la comprensión y la transformación. Importa ahora señalar, algunos elementos que definan el ¿cómo?

Las acciones necesarias para describir la situación del programa, aquellas que contribuyen con una comprensión profunda y crítica de lo

que está pasando, de lo que se está logrando, lo que no y sus razones, las que se toman como respuestas válidas para la mejora deben estar signadas por un componente de diálogo, esto es así porque la evaluación de un programa académico se prefigura como un hecho social que exige no solo intercambiar información, sino también interpretarla en más de una vía: entre evaluadores y evaluados, entre los evaluados entre sí, entre estos y aquellos que se designan con destinatarios de los servicios y productos del programa, etc. El diálogo es fundamental para cumplir con los cometidos de comprensión y transformación, House y Howe (2001) manifiestan que el diálogo es de importancia capital: “El hecho de que la evaluación esté inserta en la trama social hace que el diálogo sea crítico” (p.144).

La veracidad y valoración de lo que acontece en un programa académico no es patrimonio de algunos cuantos, sean estos evaluadores, evaluados o demás implicados: “Es precisamente la conjunción de todas estas perspectivas y opiniones lo que permite profundizar y extender el conocimiento sobre el valor del programa” (Santos, 1995, p.37).

La descripción, comprensión y eventual transformación hacia la mejora del programa y el contexto que este afecta, se debe basar en el diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en el programa, es por ello que en primera instancia es menester identificar quiénes son los representantes de estas audiencias interesadas.

Los autores Guba y Lincoln (1989), en su propuesta evaluativa de “cuarta generación” de corte naturalista, identifican tres amplias clases de implicados. Según su propia denominación son: los “agentes”, los “beneficiarios” y las “víctimas”, con estos apelativos categorizan a todas las posibles audiencias del proceso evaluativo, así como el papel principal que desempeñan.

Por agentes se entiende a quienes están involucrados en producir, utilizar y ejecutar la evaluación. Se comulga con la idea que al margen de los aspectos coyunturales antes señalados que interpelan a la comunidad académica y le exigen en alguna medida la realización de procesos evaluativos que generalmente demandan culminar con una acreditación pública, en la primera línea de quienes están interesados por desarrollar procesos evaluativos deben estar los mismos actores del programa académico: docentes, estudiantes, administrativos, y autoridades. Si bien es cierto, estos actores no solo ocupan el rol de agentes y según sea la perspectiva que se mire, pueden catalogarse como beneficiarios o incluso como víctimas, el interés primario de la búsqueda de la comprensión para la transformación del programa del que son parte, exige su participación para producir, utilizar y ejecutar una evaluación pertinente.

Los autores antes citados, ubican también como agentes a una gama de actores, que no son usuales en nuestro medio: patrocinadores, contratistas, proveedores, etc., así como los mismos desarrolladores de la evaluación. Esta inclusión no obstante llama la atención de la necesidad de un análisis

exhaustivo para determinar a todos aquellos que de una u otra forma tienen interés en la evaluación del programa académico. Esto implica una dificultad de principio y consiste en determinar los límites razonables para la inclusión de agentes. Dado por descontado la participación de los miembros de la comunidad académica, se cree conveniente, para establecer los linderos de los otros agentes que se deben incluir, tomar en cuenta al menos a representantes de sectores, tales como: el público u estatal, los empleadores y los colegios o asociaciones profesionales. No son los únicos agentes válidos, pero su inclusión asegura una evaluación equilibrada en cuanto a participación e inclusión de intereses.

Los procesos evaluativos de programas académicos que culminan con una acreditación pública, aportan elementos adicionales a considerar. Puesto que la evaluación debe ajustarse a los criterios y procedimientos establecidos por una agencia externa, esta se torna en un agente relevante que debe tomarse en cuenta. Por otra parte, la misma agencia debe asegurar en su seno, la participación pluralista de representantes de los diferentes sectores señalados, con el fin de ganar en coherencia y credibilidad.

Como corolario, se puede señalar que la calidad del proceso evaluativo está en función de la inclusión y participación de todos los agentes pertinentes.

Por beneficiarios se entiende a quienes sacan provecho de la evaluación. He aquí porqué los miembros de la comunidad académica pueden ocupar también este lugar, pues

en buena medida una evaluación comprensiva y orientada a la mejora, permitirá contar con mejores condiciones para el desarrollo de las funciones asignadas y satisfacción de necesidades de unos y otros. Así los académicos no solo podrán desarrollar más y mejores actividades docentes, de investigación y de extensión hacia la comunidad, los estudiantes podrán contar con mejores recursos para sus procesos de aprendizaje y de formación profesional, y los administrativos desarrollar una mejor gestión. La sociedad misma se constituye en un beneficiario privilegiado en la medida en que un programa responde más y mejor con la misión que se le ha encomendado.

La identificación de las “víctimas”, por otro lado no es sencillo. El criterio que se establece es por oposición, así como hay quien se beneficia con la evaluación en los términos señalados de comprensión y mejora, puede haber quien sea impactado por una evaluación que adolezca de esta justificación e intencionalidad. Descartamos de esta forma cualquier interpretación que señale perjuicios en un proceso evaluativo como el que se ha estado señalando, y por el contrario el alejarse de los elementos de referencia que se han establecido es lo que podría degenerar en la aparición de víctimas, no ya de la evaluación, sino de su incorrecto abordaje. Desde esta perspectiva víctimas y beneficiarios, son extremos de un continuo, en el cual se puede ubicar la evaluación según sea la comprensión y mejora que produce, cabe aquí resaltar la máxima que tajantemente expresa Santos Guerra (1995): “No basta hacer evaluaciones.

No basta siquiera hacerlas bien. Es preciso saber al servicio de qué valores y de qué personas se ponen” (p.56). La comprensión y la mejora son los valores que deben guiar un proceso evaluativo con más beneficiarios que víctimas.

Ahora bien, ¿Cuáles deben ser las características del diálogo, entre los diferentes actores?. En primera instancia ya se ha establecido que el mismo debe ser inclusivo, abierto a la participación efectiva de todos los interesados, pero también dada la diversidad de intereses que la inclusión significa, el diálogo demanda mucha deliberación. Considerar atenta y detenidamente el pro y el contra de los motivos de una decisión, antes de adoptarla, fundamentando la razón o sinrazón de las elecciones antes de realizarlas.

Respecto a la inclusión se debe hacer una precisión. Más que convocar a todas las posibles audiencias, lo que supondría un esfuerzo no siempre viable, lo que se debe asegurar es la representatividad de todos los intereses: si los padres de familia no tienen representación en el acto evaluativo, no por ello se deben desestimar los aspectos que les preocupan del programa académico. No obstante lo conveniente es procurar la participación real efectiva y no solo representativa de todos los interesados.

En la línea de la representatividad, más cómoda y realista, se hace necesario identificar los intereses auténticos y los que son relevantes, esto exige no dar por supuestos cuales son, y establecer una jerarquía de necesidades más allá de los simples deseos, situaciones todas estas nada fáciles, pero que deben estar presentes en la

intención y acción de los partícipes de la evaluación.

La relevancia y autenticidad de los intereses pueden identificarse focalizando la atención en las necesidades tanto individuales como colectivas, lo que de nuevo lleva al diálogo, como medio para el logro de consensos.

Los aspectos señalados, en un proceso de acreditación adquieren matices que es importante señalar. Los criterios de evaluación están prescritos de antemano, tanto evaluadores como los miembros de la comunidad académica deben ajustar su actuación a lo establecido por la agencia acreditadora. Los criterios no necesariamente obedecen a las particularidades de un programa académico determinado, es más le son ajenos, “vienen de afuera”. ¿Cómo pueden servir a la comprensión y a la mejora, si no se tiene la certeza de una plena identificación con las necesidades del programa?, es la pregunta esencial. Solo se vislumbra una opción: realizar un esfuerzo de aproximación. Misma que implica la “construcción” de los criterios y más allá de estos, del “modelo evaluativo”, que tome en cuenta las particularidades de las diferentes disciplinas y profesiones asociadas y adicionalmente tener la claridad de la necesaria interpretación del modelo y sus criterios evaluativos en el contexto particular de cada programa que se evalúe. La “receta”, no puede ser la misma en todos los casos, ni los criterios pueden ser “una camisa de fuerza”. A lo sumo deben abordarse como guías orientadoras de la evaluación, en la situación particular del programa objeto de evaluación.

Para evitar relativizaciones que menoscaben la credibilidad del esfuerzo evaluativo en un proceso de acreditación, la construcción del modelo debe tomar en cuenta los referentes mínimos aceptables, determinados por la vía del diálogo y el consenso, sin descuidar que las diferentes áreas de la formación profesional por disciplina, han adquirido en este tiempo un gran grado de homogeneidad y universalidad. Carlos Tünnermann (s.f.), refiriéndose a algunos conceptos desarrollados para las instituciones de educación superior señala:

Debido a las características del sistema (...) de educación superior no es posible ni deseable que se adopte una técnica de evaluación ideal y universal. La diversidad de características y grado de desarrollo de las instituciones implica que las estrategias de evaluación deben reflejar dicha heterogeneidad. Esto significa la utilización de criterios, indicadores y parámetros auto-referidos a la realidad de cada institución. Sin embargo, dado que los centros educativos comparten el mismo papel social e idénticas funciones sustantivas, también se requiere de algunos criterios, indicadores, parámetros e información comunes. (p.8)

Se ha señalado a la par de la inclusión, la deliberación como un rasgo distintivo del diálogo que se pretende en el proceso evaluativo orientado hacia la comprensión y la mejora. (House & Howe, 2001, p.145), resaltan las características puntuales del proceso deliberativo del que se

habla: “La deliberación es, fundamentalmente un proceso cognitivo, fundado en la razón, las pruebas y los principios del razonamiento válido (...)”. La deliberación exige la argumentación exhaustiva de las elecciones y decisiones que se realicen, fundamentadas en evidencias que se han recabado para los propósitos de la comprensión y la mejora.

Como proceso cognitivo, el diálogo, debe estar orientado hacia la construcción social de conocimiento, sobre el programa, sus recursos, su contexto, sus resultados y sus múltiples interacciones. Este proceso debe fundamentarse en la razón, o lo que es lo mismo un esfuerzo intelectual riguroso, lógico y coherente, pero sin desdeñar las experiencias que devienen de cotejar la información recabada, los acontecimientos y situaciones que configuran el programa.

El otro fundamento que se cita son los “principios del razonamiento válido”, lo que supone que los mismos están claramente definidos. Siguiendo la lógica argumentativa que se ha presentado, las reglas que definen la validez de los argumentos deliberativos deben ser producto de la participación y la inclusión, por lo tanto deben ser consensuados por todos los interesados. Se excluye una legitimación del conocimiento producido mediante la imposición de un punto de vista particular o unos intereses específicos. La “validez”, de los razonamientos se sustentan en la posibilidad del pensamiento dialógico, creativo, crítico, transparente y respetuoso. El diálogo exige deliberación y esta a su vez se sustenta

en el diálogo, en una suerte de espiral virtuosa de crecimiento orientado hacia la comprensión y la mejora.

Por último se deben señalar los momentos necesarios de diálogo, que posibilitan la comprensión y la mejora. En este sentido, los planteamientos que se proponen no son diferentes de los que se estilan en los procesos de acreditación usuales en nuestro medio: Un primer momento de diálogo realizado por la comunidad académica en el marco de un proceso auto-evaluativo, y que se precisa como el más relevante en tanto es desde aquí donde surgen las mayores posibilidades de comprensión y mejora.

Si la intención es sancionar públicamente el esfuerzo realizado, se hace necesario un segundo momento de diálogo, en el contexto de un proceso de hetero-evaluación, donde la comunidad académica abre el programa al escrutinio respetuoso externo, de representantes de las distintas audiencias interesadas principalmente otras comunidades académicas, los sectores profesionales y demás agentes evaluadores provistos por la agencia acreditadora. Este momento ha adquirido, en nuestro medio, una creciente importancia, su necesidad y urgencia se han consolidado al incrementarse la oferta académica, no solo en cantidad sino, y principalmente, en cuanto a heterogeneidad en la calidad de los servicios que se proveen, no obstante en atención a los planteamientos propuestos, se considera que este momento es complementario, como un instrumento que coadyuva a los procesos evaluativos propios de la unidad académica y que en alguna medida viene a ratificarlos.

Se considera también, la necesidad de incluir un tercer momento de diálogo, en el que se evalúe la evaluación realizada. Un momento en el que se discuta respetuosamente sobre las bondades de lo actuado y de los alejamientos -si los hubiere- por unos y otros; de los principios de comprensión y de mejora. Se hace necesaria una “meta evaluación” que permita: “valorar de manera rigurosa los resultados, (...) tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación”. (Santos, 1995, p.31). Pero aún más allá, la meta evaluación según lo expresan Luis Díaz y Rotsay Rosales (2003) permite identificar la naturaleza misma de la evaluación, haciéndola accesible al entendimiento, lo que comporta no solo una dimensión pragmática de este momento, sino que en cierta medida le da el sentido acabado al proceso evaluativo realizado, puesto que el medio para la comprensión y la mejora es a su vez comprendido y eventualmente mejorado.

Pensando en los procesos evaluativos que culminan con una acreditación pública, la meta evaluación adquiere aún mayor importancia, dado que tanto criterios como procedimientos obedecen a planteamientos foráneos, necesariamente generales aun cuando se hayan adoptado las medidas pertinentes para ajustarse a la realidad de un programa en particular. El esfuerzo meta evaluativo debe abocarse a dilucidar si efectivamente la evaluación realizada coadyuvó al proceso de comprensión y mejora del programa.

La misma agencia de acreditación no puede soslayar el someterse a un proceso de escrutinio que dé cuenta, si ella misma está inmersa en procesos de diálogo, de comprensión y mejora. Sobre el particular Daniel Camacho (2001), es enfático al preguntarse: “¿quién acredita al acreditador?”, respondiéndose a sí mismo como una lacónica frase: “el acreditador debe ser calificado de previo por quién aspira a ser acreditado” (p.9), sobre todo para develar la posición epistemológica que rige la actuación de la agencia y corroborar si está en “sintonía” con la propia. Esta preocupación no solo se deja oír en el ámbito nacional, ya en informes globales sobre la situación de la educación superior se plantea de forma elegante la misma inquietud: “La rendición de cuentas de las agencias de acreditación es otro importante asunto que está en juego (...) Quid custodiet ipsos custodes - ¿quién vigilará a los guardianes?”. (G. Hernes, citado por Sanyal, B. & Martin, M, 2006, p.14). Adicional a estos planteamientos se cree necesario que las diferentes agencias de acreditación, se sometan voluntariamente a procesos evaluativos realizados por agencias de “segundo nivel”, quienes tienen la obligación de generar certeza sobre la adhesión de éstas a los principios de “buenas prácticas evaluativas” internacionalmente reconocidas como válidas, que por lo general gravitan en torno a la rigurosidad metodológica y a la rigurosidad ética: “Como la misma evaluación, tiene una dimensión sustancialmente ética. Por eso, la meta evaluación no se centra exclusivamente en la búsqueda de criterios de carácter metodológico o algorítmico, sino que se

ha de centrar en su vertiente moral”. (Santos, 2000, p.20).

A modo de conclusión: El cuándo de la acreditación

En las reflexiones precedentes se han perfilado la comprensión, la mejora y el diálogo como los sustentos de los procesos evaluativos para programas académicos, incluyendo aquellos procesos que buscan culminar con un pronunciamiento en términos de acreditación. Son entonces estos conceptos los que definen el sentido, finalidad y medio para evaluaciones.

Solo resta por establecer el momento oportuno para realizar los esfuerzos evaluativos. Como se señaló en los párrafos precedentes la oferta académica ha crecido en cantidad, y lamentablemente en variedad de la calidad de sus servicios, la coyuntura histórica por su parte urge dar cuenta, precisamente de esta calidad. Por consiguiente parece verdad de perogrullo advertir que el momento adecuado es ahora. Jorge Mora (2005), en un condesado ensayo sobre la autoevaluación con fines de acreditación y cultura de la calidad en la educación superior costarricense expresa esta urgencia, y de paso ratifica algunas de las presiones sobre los sistemas de educación superior, algunas de las cuales ya se han mencionado pero que vale la pena reiterarlas: masificación de la educación superior, desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación, nuevas demandas y necesidades sociales, el posicionamiento del conocimiento en la sociedad contemporánea, la progresiva

integración económica, política, cultural y sobretodo la vinculación estrecha entre calidad y equidad:

En el conjunto de los desafíos enfrentados por los SES de ALC adquiere mucha relevancia el tema de la evaluación y el fortalecimiento de las iniciativas orientadas al aseguramiento de la calidad en las instituciones, las carreras y los programas en la educación superior. Cumplir con determinados estándares de calidad adquiere mucha relevancia en un momento en el cual sobresalen la masificación, la diversificación y una mayor complejidad en la educación superior de la región. (...) El mejoramiento continuo de la calidad de la educación es un aspecto esencial para la superación de las

desigualdades y la búsqueda de la equidad. (p.8).

Los distintos programas académicos tienen la urgencia de consolidar sus procesos de auto evaluación con miras, en primer término, de la auto regulación, esto es lo necesario y lo suficiente, no obstante las exigencias actuales tienden a hacer necesario que estos esfuerzos sean públicamente reconocidos. En este sentido advirtiendo su carácter complementario, se consideran necesarios también los procesos de acreditación, no porque de ellos dependan la comprensión y la mejora de los programas, sino porque tienen el poder de legitimarlos ante la opinión pública. Al fin de cuentas en nuestro medio; ser y parecer aún van de la mano.

Referencias

- Camacho, D. (2001). Los sesgos en los procesos de evaluación y acreditación. *Revista Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica*. No. 92-93 (II-III). 07-10
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total: Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- CFIA-SINAES (2008). *Modelo para acreditación oficial de carreras de grado: Plan piloto de acreditación de carreras de Ingeniería y de Arquitectura*. San José, Costa Rica: Autor. Documento sin publicar.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 5 ed. Madrid, España: Morata.
- Díaz, F. y Rosales, R. (2003). *Metaevaluación: Evaluación de la evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Díaz, F. y Rosales, R. (2004). *Los resultados de la evaluación*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Gelles, R y Levine, A. (1999). *Introducción a la Sociología: Con aplicaciones a los países de habla hispana*. 5 ed. México: Mc Graw-Hill.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, USA: Sage Publications.
- Gurdián, A. (2001). Dimensión política de la evaluación y la acreditación. *Revista Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica*. No. 92-93 (II-III). 11-22
- House, E (2000). *Evaluación ética y poder*. 3 ed. Madrid, España: Morata.
- House, E. y Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid, España: Morata.
- Joint Commitee on Standars for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standars: How to assess evaluations of educationals programs*. 2 ed. Thousand Oaks, USA: Sage Publications.

Elementos para la evaluación de un programa académico de Ingeniería

- Lemaitre, M. (2001, Mayo). *La calidad colonizada: Universidad y Globalización*. En seminario The End of Quality. Universidad Central, Birmingham, U.K.
- Mora, J. (2005). *Autoevaluación con fines de acreditación y cultura de la calidad en la educación superior de Costa Rica*. San José, Costa Rica: SINAES.
- Nirenberg, O. Brawerman, J. y Ruiz, V. (2005). *Evaluar para la transformación: Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Picado, X. (2002). *Criterios para realizar evaluaciones de calidad*. Revista Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica. No. 97:9-16 (III).09-16
- Sanyal, B. y Martin, M. (2006). *Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global*. En informe La educación Superior en el Mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?. Madrid, España: Global University network for Innovation.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, España: Aljibe.
- Santos, M. (2000). Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, el rigor, de la mejora y de la ética. *Acción Pedagógica*. [Versión Electrónica]. Vol. 9, No. 1 y 2/ 2000. 18-23. Extraído el 10 de Mayo, 2009, de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17004/1/art3_12v9.pdf
- Stufflebeam, D y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Tünnermann, C. (s.f.). *Calidad, evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación*. Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo. Extraído el 1 Julio, 2009 de <http://www.uned.ac.cr/paa/pdf/Materiales-autoev/09.pdf>
- Vargas, A. (2001). Enfoques evaluativos. *Revista Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica*. No. 92-93 (II-III). 35-45

Nota acerca de la autora

Daniel Hernández Jiménez

Daniel Hernández Jiménez, es candidato a doctor en Ciencias de la Educación en el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, posee el título de Máster en Ciencias de la Educación con énfasis en Currículo de la Universidad Latina de Costa Rica, el de Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y el de Ingeniero en Electrónica del Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Es coordinador del Comité Técnico de Ingeniería de la Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI) y labora como jefe del Departamento de Formación Profesional del Colegio Federado de Ingenieros y de Arquitectos de Costa Rica (CFIA).

Correos electrónicos: danherji@gmail.com; dhernandez@cfia.cr.