

Revista Calidad Educación Superior
Programa de Autoevaluación Académica
Universidad Estatal a Distancia Costa Rica
ISSN 1659-4703
revistacalidad@uned.ac.cr

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CRITERIOS CONSIDERADOS PARA LA
AUTOEVALUACIÓN EN LAS GUÍAS DEL SINAES-COSTA RICA**

**COMPARATIVE ANALYSIS OF CRITERIA CONSIDERED FOR THE SELF
EVALUATION IN THE SINAES-COSTA RICA GUIDES**

José Miguel Gutiérrez Mata¹
jose.gutierrezmata@ucr.ac.cr
Carolina Rojas Madrigal²
carolina.rojas@ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica

VII Edición
Volumen 4, Número 1
Mayo 2013
pp.1 - 25

Recibido: febrero, 2013
Aprobado: abril, 2013

¹ Bach. Enseñanza de los Estudios Sociales, Lic. Historia y Mag. Evaluación Educativa, de la Universidad de Costa Rica. Es Evaluador Externo Internacional, otorgado por la Unión de Universidades de América Latina y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, México 2003. Se desempeña como docente-investigador en el Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica.

² Licenciada y Magister Scientiae en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, es docente de la Escuela de Trabajo Social e Investigadora en el Departamento de Investigación y Evaluación Académica, Centro de Evaluación Académica, Universidad de Costa Rica.

Resumen

Este artículo es el resultado de un proyecto de investigación desarrollado desde el Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica, que se propuso como uno de sus objetivos, valorar a fondo los cambios que ha ido realizando el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica – SINAES- en los criterios que deben seguir las carreras que optan por una autoevaluación. Se presenta entonces una síntesis de los referentes teóricos que indica la agencia sustentan las guías, una valoración al respecto, y finalmente, el resultado del análisis comparativo de los manuales que en el 2000 y 2009 propuso SINAES, los cuales han sido utilizados tanto a nivel público como privado por carreras de diversas áreas.

Palabras clave: autoevaluación, evaluación, acreditación, rendición de cuentas, educación superior, mejoramiento, criterios, modelo CIPP.

Abstract

This article is the result of a research project from the Academic Evaluation Centre of the University of Costa Rica, which proposed as one of his goals; thoroughly assess the changes that have been making the agency in charge of the accreditation in Costa Rica: -SINAES-, on the criteria that have to follow the courses or professions who opts for the auto evaluation. Then, it presents an overview of the theoretical framework indicated by the support agency guidelines, a review about it, and finally, the results of the comparative analysis of the manuals on 2000 and 2009 proposed by SINAES, which have been used both in the public and private ambit, in courses of different fields of study.

Keywords: autoevaluation, evaluation, accreditation, accountability, superior education, improvement, criteria, CIPP model.

Algunos antecedentes

El tema de la autoevaluación, la autorregulación y la acreditación, se presenta en Costa Rica en un momento particular, en el que el país cambia de modelo de inspiración socialdemócrata, el cual se traduce en un Estado intervencionista, a un modelo liberalizado y abierto al mercado internacional, a partir de la tendencia neoliberal.

Dicha tendencia ha reducido la discusión sobre el financiamiento de la Educación Superior en el país, a su rentabilidad y eficiencia económica, a tono con las exigencias de los organismos financieros internacionales. Además, el neoliberalismo ha generado a partir de los años 80 la liberalización económica mediante la creación de un “entorno competitivo” para las empresas extranjeras, la privatización y la redefinición de las funciones del Estado (Solano, 2010).

En este contexto es que se produce la proliferación de universidades privadas. Asimismo, los cuestionamientos a las universidades públicas en cuanto a su calidad y pertinencia, ha conllevado, como es de esperar, a la medición y evaluación (Guido, 2005). La rendición de cuentas y la muestra de resultados, es la tónica que define en gran medida la legitimidad de la educación superior, y no como en décadas anteriores, la apuesta a un proyecto de país, con una secuencia educativa desde la formación inicial, hasta la obtención de un título técnico o universitario.

En este marco, y particularmente en la Universidad de Costa Rica los procesos de evaluación van cobrando cada vez mayor importancia. Desde la década del 90 empiezan a realizarse esfuerzos de revisión interna, entre los cuales se pueden mencionar los Talleres de reflexión académica que inician en 1993 y la participación en el proyecto de autoevaluación internacional del Programa CRE-Columbus en 1995. En este Proyecto tres Escuelas y una Sede realizaron un proceso de autoevaluación de forma voluntaria. La Universidad participó en una segunda etapa de este mismo proyecto y en la conformación de entidades centroamericanas y nacionales vinculadas al tema de la acreditación y la evaluación, entre estas el SINAES, como una propuesta del Consejo Nacional de Rectores –CONARE- (CEA, 2008).

El surgimiento del SINAES no es casual, sino que se da en medio de los cuestionamientos antes mencionados al financiamiento de la Educación Superior

pública y a partir de la apertura creciente de universidades privadas. La intención fue generar una instancia que valorara el quehacer universitario y definiera criterios de calidad (Guido, 2005).

La participación de la Universidad de Costa Rica en estos procesos ha implicado reflexionar sobre qué significa la calidad de la Educación Superior. En este sentido, se comprende la calidad como transformación, donde se pasa de un estado a otro que se considera más valioso. No se trata de cumplir ciertos propósitos de forma atomizada, sino de lograr un mejoramiento continuo, en el que la evaluación tiene un lugar central, entendiendo que la Educación Superior es compleja, cambiante y requiere de una constante reflexión (CEA, 2008).

Paulatinamente la institución ha construido una cultura de autoevaluación, entendida como:

El conjunto de acciones que se desarrollan dirigidas tanto a la planificación como a la organización y desarrollo del proceso de evaluación en todas las instancias académicas institucionales. Más allá de actividades aisladas, la cultura de evaluación es una creación de la institución (Bolseguí y Fuguet, p. 93).

Ésta se vincula al cambio institucional por cuanto “promueve a la evaluación como un elemento esencial en el desarrollo organizacional, vinculado al mejoramiento continuo, al cumplimiento de objetivos y metas y a la búsqueda de la calidad y más allá de la calidad, de la excelencia académica” (Bolseguí y Fuguet, p. 92).

La conformación de una cultura de evaluación se refleja en la normativa universitaria. En las Políticas de la Universidad de Costa Rica para el periodo 2010-2014, se establece que la Universidad “Promoverá el desarrollo académico institucional, con base en procesos de monitoreo, evaluación, autoevaluación, autorregulación y acreditación” (Consejo Universitario, 2008, p. 5). El tema de la autoevaluación también está presente en el Plan de Desarrollo Estratégico

Institucional para los años 2008-2012 elaborado por la Oficina de planificación universitaria (OPLAU) y en el documento de la Rectoría sobre “Compromiso de la Universidad de Costa Rica con la excelencia académica para sentar las bases del desarrollo futuro de Costa Rica”

También se ve fortalecida con la existencia de instancias que apoyan, asesoran y monitorean los procesos de autoevaluación y compromisos de mejora, como lo son, la Vicerrectoría de Docencia, y en particular el Centro de Evaluación Académica –CEA-, cuyo propósito principal es brindar apoyo y asesoría a las diferentes unidades académicas en los procesos de autoevaluación según Resolución VD-R-7042-2001 (Vicerrectoría de Docencia, 2001). Otra instancia esencial en estos procesos es la Oficina de Planificación Universitaria (OPLAU), la cual cuenta con el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional para los años 2008-2012 antes mencionado y con el monitoreo de los procesos de mejoramiento de las carreras acreditadas.

Por otra parte, a nivel de las Escuelas y Facultades, se ve reflejada dicha cultura de evaluación, en unas más acentuada que en otras, a partir del trabajo que realizan las comisiones de autoevaluación o acreditación, en el cumplimiento del compromiso de mejora.

A pesar de todos estos esfuerzos, cabe considerar que se trata de un proceso el cual implica repensar las prácticas institucionales, enmarcadas en las contradicciones propias del momento histórico actual.

El origen de los procesos de autoevaluación en el contexto neoliberal que se mencionó líneas atrás, debe provocar a las instancias universitarias una actitud de apertura ante la rendición de cuentas, la mejora y las estrategias de cambio vinculadas a la evaluación, pero a su vez una actitud crítica y alerta ante propuestas que, desde el discurso evaluativo y de la mejora continua, atenten

contra la autonomía universitaria, o pongan en peligro el modelo de educación pública que sustenta la Universidad de Costa Rica.

Dado que este campo tiene múltiples aristas, entre las que se señalaron algunas, resulta importante investigarlo desde las universidades públicas, para comprender el trasfondo de los procesos en los cuales se van involucrando.

Investigar los procesos de autoevaluación

La Universidad de Costa Rica, inserta en el contexto de rendición de cuentas de la educación superior, ha sido participe por un lado de la creación de entidades que certifiquen la calidad, y por otro, ha desarrollado internamente procesos de autoevaluación, autorregulación, certificación y acreditación de varias carreras.

Estos procesos se han generado principalmente bajo los criterios y modelos establecidos por el SINAES, con excepción de algunas carreras de ingeniería, que se han sometido a los criterios evaluativos de la Canadian Engineering Accreditation Board (CEAB), optando por una equivalencia sustancial y un reconocimiento de esta acreditación por parte del SINAES (Arce y Quirós, 2005).

Desde el CEA, y en particular desde el Departamento de Investigación y Evaluación Académica, se han realizado diversas coordinaciones con el SINAES, como entidad nacional encargada de la acreditación, para la mejora de los procesos de autoevaluación, y de las guías e instrumentos que deben utilizar las Unidades Académicas. En esta línea, se ha mantenido una actitud de reflexión respecto a las propuestas y modelos, que es necesario sostener y fortalecer mediante la investigación, máxime que se invierten gran cantidad de recursos en estos procesos.

Por lo anterior es que se implementa desde el año 2011 la investigación “Análisis de los criterios priorizados en la Universidad de Costa Rica para la autoevaluación con fines de acreditación”, con el fin de conocer cuáles aspectos están siendo centrales en estos procesos, y a su vez, cuáles están quedando desatendidos. Además, el proyecto se propuso dilucidar qué cambios se generan realmente con la autoevaluación y qué situaciones, las cuales podrían ser también críticas, se perpetúan por estar fuera de los manuales propuestos (Gutiérrez y Rojas, 2011). Por lo anterior, se consideró imperativo realizar una comparación entre los dos manuales propuestos por el SINAES en el año 2000 y 2009³, para comprender el tipo de criterios incluidos, y los cambios incorporados entre uno y otro.

Antes de realizar la comparación, se indagó cuál era la fundamentación de los dos manuales antes citados. Según SINAES⁴, el modelo CIPP fue la base sobre la cual se diseñaron ambas guías para la autoevaluación en el país, por lo cual se retoma a continuación una síntesis de este modelo y un contraste con lo propuesto por la agencia.

Fundamentación de los manuales propuestos por el SINAES

1. Origen del modelo CIPP

El Modelo CIPP surge en el contexto norteamericano, en la década de 1960 del siglo pasado.

Como explica Stufflebeam (1980), quien es su exponente principal, el modelo fue propuesto en un momento histórico en el cual el gobierno de los Estados Unidos (en particular el autor se refiere al mandato de Lyndon Baines Johnson de 1963 a 1969), destinaba cantidades considerables de dinero para la educación, por lo cual

³ Se utiliza la palabra guía o manual como sinónimos, para hacer referencia a las propuestas del SINAES, en las que se plantean los criterios a seguir por las carreras que quieren optar por la acreditación.

⁴ Entrevista realizada en el año 2012 a personal del SINAES como parte del proyecto de investigación. Detalles en la lista de referencias.

requería de una propuesta que permitiera identificar los resultados de esta inversión. Stufflebeam fue contratado para organizar y dirigir un Centro de evaluación en la Universidad de Ohio. Dicho centro, recibe un importante apoyo presupuestario del distrito de Columbus (en el cual se ubica la Universidad), lo que les permite avanzar en la búsqueda de nuevas opciones. Si bien en un inicio se utilizó la evaluación tradicional para verificar el cumplimiento de objetivos, fue Stufflebeam quien propuso cambiar la orientación hacia la toma de decisiones (Shinkfield y Stufflebeam, 1987).

De esta forma plantearon “redefinamos evaluación de tal manera que signifique recolectar la información que los responsables de la toma de decisiones necesitan para llevar a cabo el programa” (Stufflebeam, Kellaghan y Álvarez, 1983, p.20).

Para esto Stufflebeam empezó a analizar qué tipo de decisiones requerían ser tomadas. A los medios necesarios, metas, necesidades, programas, planes, presupuesto, etc. los denominó decisiones de estructura y propuso que debían basarse en evaluación de entrada, los cuales son estudios que identifican y valoran los méritos relativos de las planificaciones de proyectos distintos, lo cual permitió definir la estructura básica del CIPP (la evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, la evaluación del proceso como guía de su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje). Howard Merriman, que era estudiante del Centro de Evaluación observó que las primeras letras de las palabras que representaban los cuatro conceptos evaluativos proporcionaban unas siglas adecuadas para el modelo, de forma que se asignó al esquema la abreviatura CIPP (contexto, entrada -input-, proceso y producto) (Shinkfield y Stufflebeam, 1987).

Para finales de la década de 1960, Stufflebeam se integró a un Comité de Estudio Nacional sobre la Evaluación, en el cual continuó trabajando en el modelo CIPP y generando publicaciones.

De esta labor surgió una propuesta más clara y en la que se define la evaluación como:

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Shinkfield y Stufflebeam, 1987, p. 183).

Según la misma fuente, esta definición resume los conceptos clave del modelo. Plantea tres propósitos: ser una guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos. Presenta la evaluación como un proceso (no como prueba), y afirma que incluye las tres etapas de identificar, obtener y proporcionar información.

Tanto la información útil (para emitir juicios) como la descriptiva son consideradas adecuadas para valorar y ayudar a perfeccionar el objeto de interés. Los aspectos clave del objeto que, según la definición, deben ser valorados incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto (los cuales son valorados, respectivamente, mediante la evaluación del contexto, la entrada, el proceso y el producto). El criterio fundamental que debe ser tenido en cuenta incluye su valor (su respuesta a sus necesidades valoradas) y su mérito (su calidad) (Shinkfield y Stufflebeam, 1987, p. 183).

Algo relevante sobre el modelo CIPP, es que su surgimiento está totalmente ligado a la evaluación educativa, por lo que resulta pertinente para la autoevaluación de carreras. Sin embargo, es fundamental considerar que no se trata de evaluar como un fin en sí mismo.

El mérito de la evaluación educativa debe ser juzgado en términos de su contribución al mejoramiento del aprendizaje, la enseñanza y la administración educativa. Todos los que estamos comprometidos con la labor evaluativa de la educación debemos recordar este principio

básico para orientar y examinar nuestro trabajo (Stufflebeam, Kellaghan y Álvarez, 1983, p.49).

El conocimiento bastante amplio que Stufflebeam y su equipo lograron de las instituciones educativas, hace que la propuesta esté muy ligada con aspectos que pueden engancharse con la Educación Superior. Pese a esto, no hay que olvidar que fue creado en un contexto histórico y político distinto al costarricense en la actualidad.

2. ¿Qué propone el modelo CIPP?

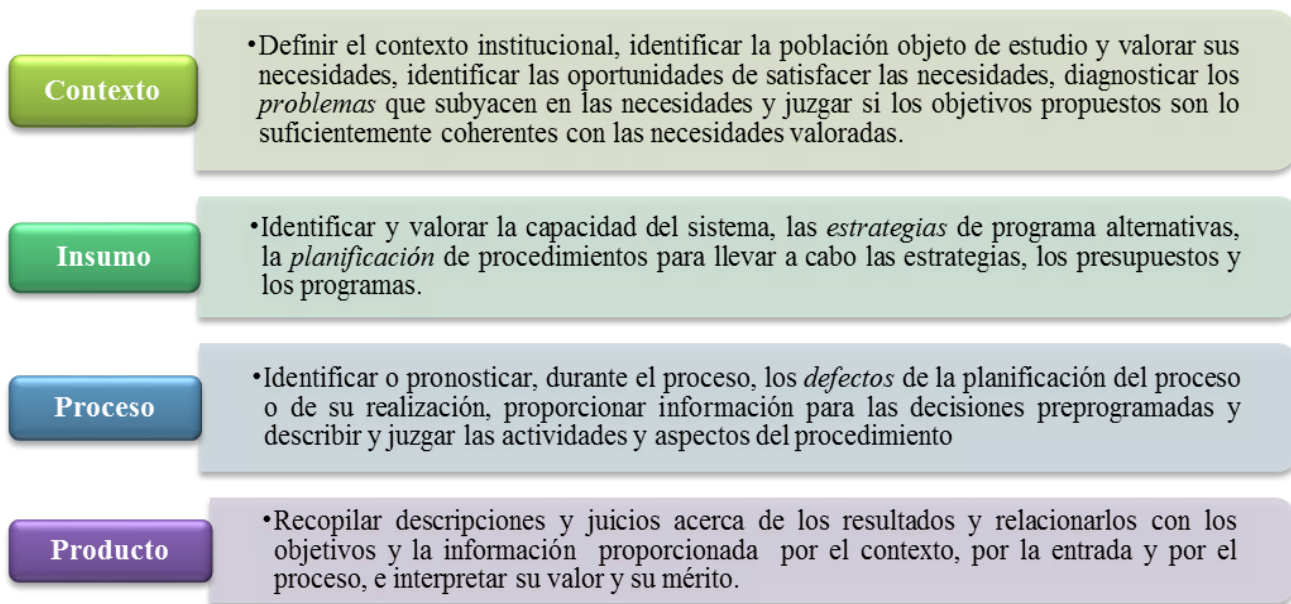
El CIPP se dirige hacia las necesidades de quienes planifican y administran los proyectos, más que hacia el cuerpo docente u otros actores, en tanto se creó enfocado en las personas tomadoras de decisiones. Asimismo, atiende más a la satisfacción de las necesidades valoradas que al análisis de los juicios de todas las personas y grupos que están interesados en el proyecto (como sí sucede en la propuesta de Stake). No está orientado hacia el control, sino que considera la evaluación como un instrumento para ayudar en la *mejora* de los programas, y no mejores en abstracto, sino para aquellas personas a la que deben servir (Shinkfield y Stufflebeam, 1987).

En el caso de carreras universitarias, es criterio del equipo investigador, que lo esperable es que sean *mejores* para el estudiantado y finalmente para la sociedad a la cual los graduados y las graduadas van a dirigir su trabajo profesional.

Llama la atención sin embargo, que la propuesta del SINAES, aunque se fundamenta en el CIPP, retoma en gran medida la opinión de diferentes actores (plasmados en las evidencias) lo cual dista de lo propuesto por Stufflebeam en el referente original.

Para comprender el modelo es importante conocer qué objetivo persigue cada uno de sus componentes, lo cual se muestra en la figura 1.

Figura 1
Objetivos del modelo CIPP



Fuente: elaboración propia, 2012; con base en Shinkfield y Stufflebeam, 1987.

En el modelo se propone conocer el contexto, en el cual se ubican problemas y necesidades, que deben tener correspondencia con los objetivos. Posteriormente valorar las capacidades del sistema para así definir las estrategias, identificar en el proceso qué se debe cambiar, ajustar y analizar los resultados en virtud de los aspectos anteriores.

Para Stufflebeam (1980), la evaluación de contexto es la fundamental, ya que permite identificar las necesidades a satisfacer y los problemas que impiden dicha satisfacción. En esta evaluación macro-analítica se describen los valores y finalidades del sistema a estudiar, y su resultado es un fundamento para elaborar los objetivos. Involucra además el pronóstico de condiciones del contexto (económicas, tecnológicas, políticas, sociales) que pueden afectar el porvenir.

Además, interesa comparar los resultados reales con los esperados, para valorar la congruencia. *Está relacionada con decisiones de planificación.*

En el caso de la evaluación de insumos, la finalidad es contar con la información que permita determinar cómo utilizar los recursos, con el fin de lograr los objetivos. Esto es posible analizando las alternativas, las competencias, las estrategias y los planes que se tienen, para lograr al máximo los objetivos enunciados. Debe permitir revelar los problemas de recursos (humanos y materiales) necesarios a resolver, de forma que se defina todo aquello que será necesario para desarrollar lo propuesto. En esta evaluación se deben especificar además los procedimientos a seguir. *Está relacionada con decisiones de estructuración* (Stufflebeam, 1980).

En el mismo libro, el autor señala la evaluación de proceso que se utiliza para detectar o predecir defectos en el plan de procedimiento durante su implementación o ejecución. Se debe verificar continuamente las fuentes que pueden producir fallas, y proyectar las decisiones que hay que tomar a futuro. Además, permite captar lo que se está desarrollando en la actualidad, pues se registran los procedimientos en la medida en que se van desarrollando. Esto hace posible la modificación o adecuación de los diversos procedimientos. *Está relacionada con decisiones de implementación.*

Finalmente, la evaluación de producto permite medir e interpretar los resultados obtenidos durante o bien al final de un proceso. Por esto, posibilita el determinar la efectividad del programa o proyecto, relacionando los resultados con los objetivos, recursos y procesos que aportan las evaluaciones anteriores. Apunta a decidir si terminar, continuar o reorientar el programa o proyecto. *Está relacionada con decisiones de reciclaje* (Stufflebeam, 1980).

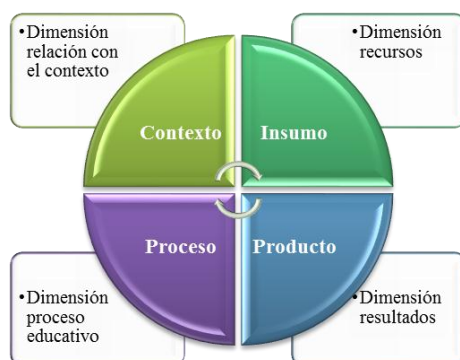
3. Análisis de los manuales del SINAES a partir de lo propuesto en el modelo CIPP

Haciendo una relación entre lo planteado en el modelo CIPP y las propuestas del SINAES, cabe señalar que es más evidente la relación del modelo con el manual 2009 que con el 2000. Si bien se dice que ambos se fundamentan en dicho modelo⁵, en el 2000 no queda claro en dónde, ni de qué forma está presente el CIPP.

Pese a esto, en ambos manuales si se evidencia una relación relevante y es la centralidad en el mejoramiento que tiene el modelo CIPP. Esto es coherente con ambas propuestas, en tanto los procesos de autoevaluación permiten elaborar planes de mejora, cuya ejecución es vinculante con que la carrera continúe o no acreditada.

Ahora bien, en cuanto a la relación de lo que en sí propone el modelo con los manuales, en la guía 2009, sí logra evidenciarse en su estructura general compuesta de dimensiones, la relación con el modelo, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 2
Relación entre el modelo CIPP y dimensiones manual 2009



Fuente: elaboración propia, 2012

⁵ Según entrevista realizada en el año 2012 a personal del SINAES como parte del proyecto de investigación. Detalles en la lista de referencias.

Sin embargo, en el caso de la propuesta del SINAES, el contexto, insumo, producto y proceso no están relacionados entre sí, sino que son dimensiones que retoman elementos diferenciados sin las interrelaciones que plantea el modelo. La agencia no dispuso que el contexto fuese la base para definir los objetivos posteriores, donde se identifiquen necesidades y problemas por resolver, sino que se retoman relaciones con el entorno tales como información brindada de la carrera, trámites de ingreso y acceso a la carrera, relación y respuesta a necesidades del contexto desde la formación, plan de estudios actualizado y opinión de graduados y graduadas sobre la formación. Si bien estos aspectos tienen que ver con el entorno en el cual se desarrolla la carrera, distan mucho de ser una macro-evaluación donde se capte verdaderamente una serie de situaciones contextuales a las cuales se deba dar respuesta. En este sentido, hay una diferencia de fondo en la lógica del modelo CIPP y la propuesta del SINAES. En lo que sí se logra evidenciar coherencia con el modelo, es en la valoración de la actualidad del plan de estudios y la respuesta a necesidades del contexto en la formación. Pese a esto, se considera importante recalcar que el manual del 2009 retoma más claramente aspectos del contexto que el 2000, que tenía algunos elementos dispersos entre el componente estudiantes e impacto y pertinencia, pero sin aludir a que la formación respondiese al contexto.

En cuanto a la relación entre la dimensión recursos y la evaluación de insumos, sí se evidencia mayores coincidencias con el modelo CIPP, el manual 2009 permite captar diferentes recursos necesarios para valorar las capacidades de la carrera a nivel de personal (académico y administrativo), equipo, infraestructura y plan de estudios. Además se identifican algunos procedimientos necesarios para cumplir los objetivos. En el manual 2000 una gran parte de estos elementos se encontraban en los componentes personal académico, administración e infraestructura y equipamiento, con mayor nivel de fragmentación.

En la dimensión proceso, que en el caso del manual 2009 se denomina “proceso educativo” sí se encuentran diferencias importantes con el modelo CIPP, ya que según Stufflebeam la intención es identificar o pronosticar, durante la marcha del programa o proyecto, los defectos o posibles fallas de la planificación o de su realización, para tomar decisiones sobre los procedimientos que hay que modificar. Si bien el SINAES recupera en esta dimensión componentes de la gestión de la carrera y diversos instrumentos y de planificación (plan estratégico, plan de mejora, procesos administrativos y académicos para gestionar la carrera y mecanismos de seguimiento, acceso del estudiantado a cursos e información, evaluación docente-curso, investigación, entre otros) (SINAES, 2009); no se realiza para analizar su implementación, sino que se toma información de gran cantidad de aspectos de la carrera, que conforman diversos procesos, y el fin de los criterios y evidencias radica más en conocer el estado de la situación que en valorar la lógica procesal. Por lo tanto, hay un esfuerzo evidente en recuperar algunos mecanismos y procedimientos en esta dimensión, estos no permiten reconstruir procesos, sino informar sobre su existencia.

Finalmente en la dimensión producto, se propone en el modelo CIPP que se deben recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, entrada y proceso, e interpretar su valor y su mérito. Aunque el SINAES contempló algunos productos relativos al quehacer de la carrera como seguimiento y actualización de graduados y graduadas y producción académica, estos no se comparan con las demás dimensiones del manual, y es en virtud de las posibilidades de cada carrera, que se analizan estos aspectos de forma interrelacionada. Asimismo, la dimensión resultados contempla aspectos como rendimiento estudiantil, permanencia y tiempos de graduación, proyección mediante TCU e información sobre mercado laboral, que cabe preguntarse si pueden considerarse como productos, o bien como procesos de la carrera.

I. Comparación de los manuales 2000 y 2009 propuestos por el SINAES

Con el fin de comparar los manuales se realizó una categorización de los criterios. Para esto se revisaron ambos documentos, considerando en primera instancia que el manual 2009 se encuentra más organizado en sus dimensiones, que los componentes del 2000, cuya lógica mezcla una serie de elementos, que refieren a información muy variada, que no siempre tiene relación entre sí. Por esta razón, se decidió organizar la comparación desde las dimensiones del manual 2009 a saber: admisibilidad, relación con el contexto, recursos, proceso educativo y resultados y así se presentan.

Los criterios del manual 2009 fueron categorizados y ubicados en una matriz, en la cual posteriormente se fueron ubicando los criterios del 2000. Cuando algún criterio de la guía del 2000 no estaba contemplado en el 2009, se creó una variable denominada “otros”. Mediante esta lógica se generaron dos matrices: una que clasifica y permite visualizar en paralelo los criterios de ambos manuales, y otra donde se comparan bajo las mismas categorías de orden las evidencias. Además, se realizó una síntesis para un manejo más sencillo de la gran cantidad de información.

Posteriormente, se analizaron las diferencias principales haciendo énfasis en aspectos que se dejaron de solicitar por parte del SINAES con la guía 2009. Los resultados de todo este proceso se presentan a continuación:

1. Comparación de manuales desde la dimensión admisibilidad

Los criterios de admisibilidad tienen que ver con las normas de funcionamiento de una carrera, en cuanto a admisión, años de funcionamiento, ciclos lectivos, equiparación y reconocimiento de cursos entre otros (SINAES, 2009).

A partir de la revisión de esta dimensión y de la categoría de criterios establecida para la investigación, se encontró lo siguiente:

- a. Los criterios de admisibilidad se incluyen solamente en el manual del 2009, y su novedad radica en que a partir del grado de cumplimiento, la carrera determina si reúne las condiciones solicitadas por la agencia acreditadora para continuar con el proceso de autoevaluación.
- b. Los criterios incluidos remiten a la normativa de tipo institucional, con el fin de establecer el porcentaje de cumplimiento. Por ejemplo, se menciona la normativa establecida por el CONARE y una serie de convenios establecidos entre la Universidad y otras instituciones educativas estatales.
- c. A pesar de ser un apartado novedoso en el manual del 2009, varios criterios encuentran su equivalente o similar en el manual del 2000, tales como (SINAES, 2000):
 - Políticas, criterios y procedimientos de ingreso a la carrera para estudiantes provenientes de otras instituciones, acuerdos formales con otras instituciones.
 - Descripción de cómo se valoran los créditos de los estudios realizados en otra institución para el ingreso a la carrera o programa.
 - Políticas, criterios y procedimientos de ingreso a la carrera para estudiantes provenientes de otras instituciones, acuerdos formales con otras instituciones, relativos a la admisión de estudiantes.

En concordancia con lo que admisibilidad requiere, es pertinente la presencia de estos criterios y cumple con la función que le fue encomendada. Sin embargo, podría considerar otros aspectos generales y específicos de la institución y del funcionamiento de la carrera.

2. Comparación de manuales desde la dimensión relación con el contexto

Esta dimensión tiene que ver con la experiencia que la institución y la carrera pone a disposición de la sociedad. Considera por ejemplo los trámites de ingreso a

carrera, impacto de la carrera, acceso a la información, plan de estudios, necesidades del contexto, vinculación con comunidades académicas (SINAES, 2009). Sólo se incluye en el manual del 2009, como tal, sin embargo, hay criterios que están presentes en el manual 2000, relacionados con los siguientes tópicos:

- Medios que permitan acceso a la información de la carrera
- Estudiantes informados e informadas veraz y oportunamente
- Autoevaluación sobre el impacto y pertinencia.
- Trámites de ingreso en normativa
- Vinculación externa con comunidades académicas (SINAES, 2000).

Es importante considerar que el conjunto de criterios que se retoman en el 2000, corresponden en su mayoría al componente de impacto y pertinencia, y en menor medida al componente estudiantes.

3. Comparación de manuales desde la dimensión recursos

Esta dimensión tiene que ver con los recursos e insumos para realizar las actividades educativas de calidad, vinculadas con asuntos como características del plan de estudios, personal académico, personal administrativo, infraestructura, centro de información y recursos, equipo y materiales, finanzas y presupuesto (SINAES, 2009).

En general los criterios del componente curricular tienen que ver con el plan de estudios y sus características y la carga académica del profesorado. El plan de estudios, el personal docente, administrativo e infraestructura se adjetivan como recursos en el manual 2009, no así en el 2000.

En esta dimensión también hay criterios compartidos, que en la versión 2000 se ubican en los componentes currículum, personal académico, infraestructura y equipamiento, administración y personal académico. Sin embargo, se excluyeron

12 criterios, que tampoco se retoman en otras dimensiones. Esto se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1
Criterios vinculados a los recursos de la carrera
del manual 2000 no contemplados en manual 2009

Criterios excluidos
Muestras de trabajos finales de graduación de los y las estudiantes
Consideraciones de seguridad, salud y protección del medio ambiente de acuerdo con la naturaleza de la carrera o programa, durante el desarrollo del plan de estudios
Nº de grupos atendidos por profesor/profesora en relación con la carga docente
Políticas y prácticas relativas al nº de estudiantes por curso, según su naturaleza teórica o práctica
Número de veces en que los cursos han cambiado de docente en los últimos 4 años
Información relativa a la planta física e instalaciones: canchas deportivas, gimnasio, acceso a fotocopiado y áreas recreativas
Autoevaluación de los servicios de biblioteca incluyendo las ventajas y los inconvenientes para la formación del/la estudiante de la carrera o programa
Autoevaluación de los servicios de asistencia disponibles para los y las estudiantes y el personal académico (asesorías, cursos, bibliotecas de programas informáticos y otros)
Autoevaluación de los recursos computacionales utilizados por los y las estudiantes y el personal académico de la carrera o programa
Autoevaluación de los recursos multimediales utilizados por las y los académicos y estudiantes de la carrera
Autoevaluación de los recursos necesarios en general: cantidad, calidad y verificación de uso real (pertinencia, disponibilidad y acceso)
Descripción del procedimiento de distribución de fondos de operación y de capital institucional hacia la carrera o programa y procedimientos de distribución de tales fondos en ésta.

Fuente: elaboración propia, 2013

Algunos criterios eliminados se relacionan con autoevaluación de servicios y recursos, asunto que se sobreentiende era necesario cambiar, por la fragmentación que suponía autoevaluar estos aspectos, en un proceso que per se, tiene como un todo esta finalidad.

Otros criterios que tienen que ver con las muestras de trabajos finales de graduación, donde se evidencia en gran medida el nivel de exigencia, la solidez en la formación y los aportes que la carrera hace a la producción del conocimiento, se considera que no resulta oportuno omitirlos, y más grave aún, excluir el criterio de protección al medio ambiente, tan relevante en este momento histórico.

En el manual 2009, cuando se refiere a instalaciones para el estudiantado, se realiza una referencia general a “espacios para las actividades extra-clase” y no se menciona de forma más concreta, como en la guía anterior, el espacio para actividades recreativas (canchas, gimnasio). Esto podría suponer que la carrera disponga de cualquier tipo de espacio y cumpla con el criterio.

4. Comparación de manuales desde la dimensión proceso educativo

Los criterios correspondientes a proceso educativo implican innovación del manual 2000 al 2009, ya que este último logra retomar aspectos antes no contemplados como por ejemplo: si el personal académico está actualizado mediante consulta e investigación, si la investigación es congruente con la naturaleza de la profesión, si se cuenta con suficientes recursos para realizarla y si es innovadora; si se incentiva la extensión docente, si cuenta con recursos y se difunden sus resultados (SINAES, 2009). Y otros también relevantes sobre estudiantes, que precisan más elementos poco claros del manual anterior, por ejemplo, la participación estudiantil en instancias de toma de decisiones.

También se encuentran categorías compartidas, que en el manual 2000 se sitúan en los componentes personal académico, currículum, estudiantes, administración e impacto y pertinencia.

Como en dimensiones anteriores, hay aspectos del manual anterior que no se retoman en el 2009, tales como:

- Política de asistencia a actividades de asociaciones profesionales y apoyo financiero para esto.
- Asesoría.
- Estudios o evaluaciones sobre la gestión académica y como se incorpora esto en la evaluación.
- Fortalezas y debilidades de la administración de la carrera.
- Proyectos futuros de la carrera.
- Eventos académicos organizados o auspiciados por la carrera.
- Cierre y congelamiento de una carrera.
- Estrategia ejecutada para garantizar que se conozca, aplique y cumpla normativa para la evaluación de los aprendizajes.
- Asesoría académica: cómo se da el proceso, quiénes la ofrecen, horarios, cumplimiento de horarios, seguimiento de resultados.
- Números de alumnos inscritos por curso.
- Muestra de certificaciones de estudio.
- Percepción del estudiantado sobre servicio de certificación de calificaciones.
- La opinión de estudiantes sobre conveniencia de horarios (SINAES, 2000).

Hay asuntos que se valoran poco relevantes tales como “cierre y congelamiento de una carrera”, sin embargo, otros como proyectos futuros de la carrera, o la opinión de estudiantes sobre conveniencia de horarios, amerita reflexión sobre las implicaciones de obviarlos.

Un punto que resulta llamativo es la exclusión de la relación de la carrera con asociaciones profesionales, o bien con el gremio en general, ya que en el Manual 2009 en la dimensión relación con el contexto se retoma el vínculo con comunidades académicas, no así con el propio espacio gremial que resulta medular en la definición de una oferta académica.

5. Comparación de manuales desde la dimensión resultados

Esta última dimensión considera el desempeño estudiantil, personas graduadas y proyección de la carrera (SINAES, 2009).

Igual que en las anteriores, se comparten criterios con el manual 2000. En este caso los resultados están presentes en los componentes estudiantes, impacto y pertinencia, personal académico, currículum y administración. Con mayor peso en los componentes estudiantes y currículum.

Cabe resaltar que en esta dimensión el manual 2009 incorpora aspectos novedosos como (SINAES, 2009):

- a. Vínculo de personas graduadas con actividades de la carrera:
 - Los mecanismos establecidos para que los graduados y graduadas mantengan vínculos con la carrera.
 - Descripción del grado de respuesta de las personas graduadas en estas acciones.
- b. Actualización profesional de personas graduadas:
 - Frecuencia y tipo de oportunidades de actualización profesional que la carrera brinda.
 - Distribución porcentual de la opinión de los graduados y graduadas sobre las oportunidades de actualización profesional disponibles
 - Mecanismos para detectar las necesidades de actualización y educación continua.

II. Conclusiones

La investigación que hace posible este artículo, es un esfuerzo de la Universidad de Costa Rica por mantener su posición crítica y reflexiva ante los procesos de autoevaluación para la acreditación, que implica, entre otras cosas, no perder de vista que surgen en el contexto neoliberal, en el cual se cuestiona el

financiamiento a la educación superior. Si bien las universidades públicas deben incorporar una cultura de calidad, y no pueden estar aisladas de las presiones políticas y económicas, es importante que se asuman estos procesos con argumentos, y teniendo claro qué se está autoevaluando, con qué finalidad y bajo qué fundamentación.

Como resultado del proyecto se logra evidenciar, que aunque en el SINAES se alude a que los dos manuales analizados responden al modelo CIPP, existe una relación más clara con la propuesta del 2009. No obstante, ambos son coherentes con el modelo en cuanto a la orientación para la mejora. La propuesta de Stufflebeam y su equipo se considera acertada para la evaluación de carreras, debido a que su surgimiento está ligado al ámbito educativo.

La comparación de la propuesta CIPP con las guías de la agencia, permite concluir que hay una relación nominal más que de proceso, debido a que SINAES retoma aspectos del contexto, insumo, producto y proceso en el manual 2009 sin las interrelaciones y finalidades originalmente planteadas por Stufflebeam y su equipo.

Ordenar, categorizar y contrastar exhaustivamente las propuestas 2000 y 2009 del SINAES, genera otra conclusión: muchos de los criterios del 2000 que no se contemplan textualmente en el manual 2009, quedan integrados de forma apropiada. Además hay criterios que se eliminaron porque no eran trascendentes, tales como el cierre y congelamiento de una carrera. De esta manera, algunos criterios son novedosos respecto a la guía anterior, por ejemplo aquellos relativos a la admisibilidad y a la relación con el contexto.

Se subraya sin embargo, la exclusión de criterios en la guía 2009 respecto a su antecesora, en particular las muestras de trabajos finales de graduación; la protección al medio ambiente que realiza la carrera y espacios recreativos para el

estudiantado. También se deja de lado la participación del personal académico en asociaciones profesionales, vínculo considerado como crucial para que las ofertas académicas de una carrera tengan relación con los espacios de trabajo profesional.

Resulta necesario que en la agencia se reflexione sobre las implicaciones de inclusión y exclusión de criterios en las guías, en tanto se pueden obviar aspectos trascendentes de evaluar de una carrera, que tienen impacto directo en su calidad y en la formación del estudiantado.

Finalmente, la comparación de la propuesta CIPP con las guías de la agencia, permite concluir que hay una relación nominal más que metodológica, debido a que SINAES retoma aspectos del contexto, insumo, producto y proceso en el manual 2009 sin los nexos y finalidades originalmente planteadas por Stufflebeam y su equipo.

La lógica relacional del modelo CIPP se considera una de sus mayores fortalezas, lo cual podría ser considerado por SINAES, logrando a futuro la conexión de todas las dimensiones, de forma tal que el análisis del contexto sea la plataforma para definir las necesidades a las cuales debe responder congruentemente la carrera. Esto permitiría que los recursos –insumos se vinculen al cumplimiento de objetivos, el proceso se relacione con la planificación y las decisiones y finalmente los productos se articulen con el contexto, los recursos y procesos, de manera interactiva.

Bibliografía

- Arce, R. y Quirós, M. (2005). Acreditación Internacional: el caso de la agencia de acreditación canadiense CCPE-CEAB en las universidades costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (4), 1-19.
- Bolseguí, M. y Fuguet, A. (2006). Cultura de Evaluación: una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21 (001), 77-98.

- Centro de Evaluación Académica. (2008). *Lineamientos conceptuales y procedimientos generales sobre Autoevaluación-Autorregulación en la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Centro de Evaluación Académica, Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica.
- Consejo Universitario. (2008). *Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010 – 2014*. San José, Costa Rica: Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica.
- Guido, E. (2005). Acreditación ¿Calidad o instrumento de legitimación para la Educación Superior? *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (4), 1-20.
- Gutiérrez, J. M. y Rojas, C. (2011). *Proyecto de investigación “Análisis de los criterios priorizados en la Universidad de Costa Rica para la autoevaluación con fines de acreditación”*. San José, Costa Rica: Centro de Evaluación Académica, Universidad de Costa Rica.
- SINAES. (2000). *Manual de acreditación*. Costa Rica: SINAES.
- SINAES. (2009). *Manual de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. Costa Rica: SINAES.
- Shinkfield, A. y Stufflebeam, D. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Ministerio de Educación y Ciencia. México: Ediciones Paidós.
- Solano, E. (2010). La crisis contemporánea de la financiación de la Educación Superior pública en costa rica: un eslabón más de la estrategia neoliberal. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (número especial), 1-20.
- Stufflebeam, D. (1980). *L'Evaluation en éducation et la prise de décision*. Victoriaville, Québec, Canadá: Editorial NHP.
- Stufflebeam, D., Kellaghan, T. y Alvarez, B. (1983). La evaluación educativa: Evidencias científicas y cuestionamientos políticos. *Revista Educación hoy: perspectivas latinoamericanas*. Asociación de Publicaciones Educativas del Departamento de Educación del CELAM (DEC), Confederación Latinoamericana de Religiosos, y Confederación Interamericana de Educación Católica. Bogotá, Colombia. Año XII (71-72), pp. 7-155.
- Vicerrectoría de Docencia. (2001). *Resolución VD-R-7042-2001*. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica.