

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PARA
EL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE**

LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA EVALUAR EL PLAN DE ESTUDIOS

MSc. Ana Isabel Mora Vargas

2001

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
MARCO CONTEXTUAL.....	3
REFERENTE CONCEPTUAL.....	7
LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS.....	25
INFORME ESCRITO.....	40
BIBLIOGRAFIA.....	41

LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA EVALUAR EL PLAN DE ESTUDIOS

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta guía es ofrecer elementos que permitan reflexionar acerca de la evaluación como una estrategia útil y necesaria para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, específicamente lo relacionado con el diseño de plan de estudios. Este documento hace énfasis en los lineamientos para evaluar el plan de estudios; no obstante, esta etapa del diseño del plan de estudios retoma las dos etapas anteriores: el perfil académico profesional, y el plan de formación, dado que la evaluación aborda necesariamente los componentes y elementos del plan de estudios, su organización y estructura curricular.

Se hace referencia a la evaluación dentro del contexto actual de la educación, enfatizando la necesidad de cambio y retos que debe enfrentar la educación superior pública. En el proceso de cambio se pueden distinguir dos posiciones. Por una parte, se presenta el cambio como necesario para que el sistema esté en posición de contribuir efectivamente al desarrollo nacional. Se afirma que los sistemas educativos pueden contribuir al desarrollo y consolidación de los sistemas democráticos y, a la construcción de una sociedad alternativa (Rama, 1989). Por otra parte, se considera el cambio como un requisito indispensable para asegurar la supervivencia institucional. Aquellos que impulsan esta posición advierten que la situación actual para la universidad es tal, que no se pueden resistir al cambio, de lo contrario no están en condiciones de competir ni de legitimarse frente a la sociedad (Soria, 1997).

La evaluación es considerada de dos formas como valoración o como medición de un proceso. Cabe preguntarse en qué casos es más pertinente la valoración o la medición o una combinación de ambas concepciones. En el marco conceptual del proyecto de investigación denominado “Lineamientos metodológicos para la evaluación del plan de estudios” se ofrecen diferentes posiciones acerca del concepto de evaluación curricular, sus propósitos, retos para el cambio y los enfoques o tendencias actuales en la evaluación.

La concepción de evaluación ha variado sustancialmente en los últimos dos años por lo que se trata de hacer un análisis de la evolución de la evaluación y su relación con los enfoques tradicional y el enfoque integral. El enfoque tradicional de la evaluación se ha sustentado en el enfoque sistémico y, generalmente ha dado énfasis a la evaluación del plan de estudios en forma parcial, se ha realizado con más frecuencia en el ámbito curricular, se evalúa los contenidos de los cursos, la relación entre los ciclos, el desempeño docente, el perfil de la carrera o cualquier otro de los componentes del plan de estudios.

La práctica de la evaluación total o integral ha sido menos frecuente; no obstante, en los últimos años se han venido realizando procesos de autoevaluación con mira a la acreditación. Esto consiste en una evaluación integral del plan de estudios, para ello las unidades académicas cuentan con instrumentos que ofrecen las entidades asesoras como el Centro de Evaluación Académica (CEA) de la Vicerrectoría de Docencia y, los lineamientos que ofrece el Sistema Nacional de Educación (SINAE) para abocarse al proceso de acreditación

La evaluación integral tiene como propósito la evaluación continua y permanente, debe tomar en cuenta dos ejes, la evaluación interna acerca del logro de los objetivos del proyecto educativo y, la evaluación externa acerca del impacto social que tiene el graduado, esto permite determinar el grado en que el plan de estudios responde a las necesidades cambiantes y a los avances disciplinarios. También permite determinar los logros y deficiencias de un plan en operación. Con base en esta evaluación se puede plantear la reestructuración del plan de estudios.

Este documento se compone de tres apartados: el marco contextual, el referente conceptual y los lineamientos metodológicos para evaluar el plan de estudios.

MARCO CONTEXTUAL

El marco contextual es producto de una revisión exhaustiva de documentos, libros, revistas especializadas, referencias de la internet. Algunos autores que presentan acontecimientos significativos en el campo de la evaluación, entre ellos se pueden señalar los siguientes: Rama (1989), De Alba (1991), Stufflebeam (1995), Torrado (1996), González y Ayarza (1997), Dell Ordine (2000). También incluye información recogida de otro tipo de fuentes como foros realizados por el correo electrónico de la investigadora, asistencia a simposios seminarios y charlas acerca del proceso de planificación curricular, la cultura evaluativa y autoevaluación.

En la evolución del concepto de evaluación se distinguen varios períodos:

Período pre-tyleriano. Este es el período más antiguo donde se encuentra evidencia de evaluación de individuos y programas, en Europa y Asia, este tipo de evaluación data desde aproximadamente el año 2000 a.C. Más recientemente, a finales del siglo pasado, en los Estados Unidos, se inicia el movimiento para la acreditación de instituciones y programas educativos y, en los primeros años de este siglo aparecen los tests estandarizados como instrumentos de medición y evaluación (Rama 1989). Otros autores como Guba y Lincoln (1989), consideran que este período se inicia a finales del siglo pasado y sigue vigente. “Se ha caracterizado por centrar la atención de la calidad de la educación en el rendimiento de los estudiantes, medida por medio de test o de pruebas”, le han denominado “primera generación de la medición” (Dobles, 1996:80).

Período tyleriano. En los primeros años de la década de los treinta del siglo XX, Ralph Tyler presenta una renovada visión del currículo y la evaluación. Plantea el modelo de planificación curricular tecnológico, en el cual pone énfasis en la selección y organización del contenido, así como en las estrategias para transmitir la información y evaluar el logro de los objetivos. Para Tyler la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en el plan de estudios (Tyler, 1974 y Rama, 1989). De acuerdo con la clasificación de Guba y Lincoln (1989), se le llama “segunda generación descriptiva”. Surge después de la Primera Guerra Mundial; en este período se considera insuficiente una evaluación centrada en el rendimiento del estudiante, por lo que optan por una evaluación que se caracteriza por una descripción de patrones que evidencien fortalezas y debilidades en relación con objetivos establecidos” (Dobles, 1996:81).

Período de la "inocencia". Durante los últimos años de 1940 y la década de los años 50, en los Estados Unidos se hace evidente una expansión de las ofertas educacionales y, por consiguiente se incrementa la práctica de la evaluación del personal docente y de la evaluación educacional (Rama, 1989). En

este periodo prevalecen los principios propuestos por Tyler para la evaluación del currículum, centrados en la medición de los resultados.

Período del realismo. En los años 60, en los Estados Unidos, la evaluación se comienza a profesionalizar y, a raíz de ese fenómeno, en educación se plantea la necesidad de laborar nuevos proyectos para el desarrollo del currículo, especialmente, en ciencias y matemática. Cronbach recomienda que se reconceptualice la evaluación "como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos" (Rama, 1989:38). En la clasificación de Guba y Lincoln (1989), este periodo aparece después de 1957 y se le denomina "tercera generación de juicio". "Se caracteriza por los esfuerzos para enriquecer los juicios, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque mantiene el de técnico, así como también las funciones descriptivas..."(Dobles, 1996:81).

Período del profesionalismo. A partir de la década del 70, la evaluación empieza a tomar auge como una profesión que relaciona la evaluación con la investigación y el control (Rama, 1989, González y Ayarza, 1997).

Período de autoevaluación. En las últimas décadas, con la proliferación de instituciones de educación superior, en Latinoamérica, se ha visto la necesidad de competir por calidad académica. Se parte de la premisa que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación deben buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 1998). Esto conlleva a un proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de carreras profesionales. También se considera la metaevaluación como medio para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones. En este sentido, la evaluación se concibe como orientadora y formativa del proceso, de tal manera que se convierte en uno de los mejores procedimientos del control de la calidad de la educación (Hernández, 1999). Desde esta posición la evaluación supone en primer lugar, estar comprobando permanentemente en qué falla el plan de estudios, cuáles son sus puntos débiles en qué se requiere de mayor consolidación y, en segundo lugar, dar formación y orientación sobre los fallos a todos los que participan en el desarrollo y ejecución del plan de estudios, así como brindarles oportunidad para superar los fallos. De acuerdo con la nomenclatura de Guba y Lincoln (1989), este período constituye la "cuarta generación: constructivista". "En las generaciones anteriores "los parámetros han sido construidos a priori...". En ésta "los límites y parámetros los construyen los involucrados y los evaluadores, como elemento importante dentro del mismo proceso de evaluación" (Dobles, 1996:81). La autora considera que en el campo de la acreditación no encuentra evidencias que permitan afirmar que se ha entrado a la cuarta generación.

Cada período ha estado acompañado de reformas curriculares que responden a las necesidades del contexto sociocultural y laboral del momento. En las

reformas más recientes se destacan requisitos básicos para enfrentarlas (Imbernón, 1991; Villarini, 1996, Posner, 1996; Yus, 1998, Hernández, 1998), tales como:

- Una reforma curricular sólo funciona cuando los docentes, estudiantes y otros involucrados en la reforma curricular participan activamente en el proceso. De esta manera, conocen, interiorizan y asumen una actitud racional ante el compromiso que tiene la institución educativa con la sociedad en cuanto al desarrollo científico, cultural, político y axiológico.
- Siendo el docente el encargado de la puesta en práctica del curriculum, se hace necesario considerar, dentro de la administración del curriculum, estrategias para la capacitación de docentes o el desarrollo de procesos de autoformación en servicio. Con el desarrollo de esas actividades el docente puede generar cambios de actitud hacia la enseñanza de su disciplina, lo que sin duda, redundará en la formación integral de los nuevos profesionales. Algunos aspectos a considerar:
- Asume con sentido de investigador permanente el enfoque y el diseño curricular que lo caracteriza como docente. Esto permite una relación de alcance y secuencia entre la asignatura que imparte y las demás asignaturas del plan de estudios.
- Interioriza el papel del docente actual, el cual se concibe como mediador en los procesos de construcción del conocimiento y que para ello es necesario asumir el aprendizaje continuo y permanente como una forma de vida.
- Asume con visión prospectiva los alcances de la globalización del conocimiento y los cambios culturales del mundo contemporáneo. Esto le exige al docente diseñar nuevas estrategias dentro de nuevos paradigmas educativos y culturales que respondan al reto de un desarrollo humano integral, sustentable y auto sostenido, que permita la supervivencia del equilibrio ecológico, mental y natural. Para que la evaluación tenga valor formativo para todos los participantes en las acciones evaluadoras, es imprescindible el conocimiento, análisis y debate conjunto de las evidencias que afloran durante el proceso de evaluación.

Desde este punto de vista, la evaluación es considerada como un instrumento estratégico para el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación así como un instrumento para dar garantía al público sobre la seriedad de los planes de estudio y a los entes empleadores respecto de la formación de los egresados. Los lineamientos para la evaluación del plan de estudios se plantean dentro de un marco contextual que trata aquellos aspectos que, en la coyuntura actual de la universidad pública, están relacionados con la temática de la evaluación: calidad, excelencia, pertinencia de las instituciones de educación superior, rendición de cuentas, acreditación y procesos de cambio en la educación superior, entre otros. Al respecto se señalan los más relevantes Rama, (1989), Soria, (1993); Pallán, (1995); Tiana, (1996):

Dirección del cambio. Cabe preguntarse ¿cuál es la dirección del cambio que puede y debe asumir la universidad en la transmisión y creación del conocimiento? Al respecto se ha recopilado información en diversos niveles: mundial, regional, nacional e institucional. Con base en esta información se intenta caracterizar la transformación que se debe realizar en las instituciones de educación superior, para que éstas puedan enfrentar los desafíos que se le presentan en el umbral del siglo XXI.

Regulación de los sistemas de educación superior. Existe consenso en que este proceso debe enfatizarse la autorregulación institucional. Además, ésta debe complementarse con mecanismos reguladores externos como la acreditación. Cabe aclarar que normalmente la acreditación se concibe como un mecanismo regulador que complementa la autoevaluación (de programas o de instituciones), la evaluación por pares externos y por asociaciones interuniversitarias o independientes. El estado también puede participar en la regulación de los sistemas de educación superior o como opinan otros debe participar,

Evaluación de la calidad. El problema de la calidad de la educación superior continúa en el primer plano de la agenda educativa y representa la nueva utopía: que las instituciones superiores ofrezcan una educación de calidad en condiciones de equidad. En este apartado se abordan criterios, factores e indicadores de calidad que sustentan el diseño metodológico de evaluación de plan de estudios.

REFERENTE CONCEPTUAL

En este apartado se consignan los principios teóricos de las posiciones que han adoptado los sistemas de educación latinoamericanos en los últimos años. Al respecto se ha realizado una indagación exhaustiva del estado del arte acerca de los criterios de evaluación del plan de estudios al respecto se obtiene información vinculada con la práctica pedagógica en general, así como estudios relacionados con la investigación y la evaluación en la formación docente, enfocados como competencias y temas transversales en los planes de estudios. Al respecto se cuenta con referencias bibliográficas de estudios realizados en Argentina (1993-1997), Brasil (1994), Colombia (1990), Chile (1988-1997), Ecuador (1988), España (1980-1995), Estados Unidos (1991-1992), México (1990-1997), Uruguay (1977) y Venezuela (1995-1996). Otras investigaciones abordan la relación docencia-investigación, especialmente referidas a las técnicas apropiadas para la investigación del propio quehacer docente como la aplicación de la etnografía en el aula, la investigación-acción-participación. En cuanto a la evaluación se resaltan estudios de la evaluación de proyectos educativos evaluación del rendimiento escolar y la evaluación participativa como estrategia de cambio y evaluación fundamentada en competencias.

CONCEPTO DE EVALUACIÓN

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation dice que "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:19). De tal manera, que un estudio de análisis del plan de estudios debe señalar tanto lo bueno como lo malo de la situación evaluada, de lo contrario no se trata de una evaluación. En consecuencia, Stufflebeam y Shinkfield (1995:20), consideran que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora". Las bases de valoración que deben considerarse al evaluar algo son: expectativas de los clientes, mérito del servicio y hasta qué punto éste es necesario. Además, deben considerarse otros aspectos de la evaluación: así como la viabilidad y la equidad y si requiere ser comparada, centrándose en un producto o servicio. También debe tenerse claridad en las principales utilidades tales como: el perfeccionamiento, la recapitulación y la ejemplificación y hasta qué punto los evaluadores requieren cualificaciones especiales.

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa. Algunas definiciones presentan una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto. Desde esta perspectiva la evaluación se puede concebir

como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (Duque, 1993:167). A su vez, la evaluación esta orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente. Esta “se constituye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, gerentes, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo.” (Duque, 1992:170).

La otra posición señala a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto de los docentes como de los estudiantes y, por ende, de la institución educativa. La evaluación, referida a la educación, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996).

En consecuencia, “...todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad universitaria...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación” (González y Ayarza, 1996). La evaluación realizada sólo por agentes externos a la vida institucional tiende a fracasar. La búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la evaluación como proceso para el mejoramiento de calidad de la educación. Para ello es necesario crear un clima organizacional donde se facilite y propicie la práctica evaluativa.

Para el Centro de Evaluación Académica (Universidad de Costa Rica, 1999: 97) la evaluación curricular se concibe como “...un proceso de análisis crítico y de construcción desde diferentes sujetos sociales, acerca de una problemática educativa determinada, la cual es objeto de evaluación. Por otra parte, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación superior (SINAES), asume la posición de evaluación que presente Stufflebeam (1989), la concibe como “el proceso de delinear, obtener y suministrar información útil para juzgar alternativas de decisión (CONARE, 2000),

Las definiciones que se han citado reflejan prácticas evaluativas que todavía están vigentes y responden a diferentes necesidades educativas. Al respecto, es importante recordar que la evaluación curricular del plan estudios se encuentra en un proceso de cambio, de evolución en cuanto a sus funciones y normas. No obstante, el concepto de evaluación que se acuña para la presente guía metodológica es la que ofrece López (1995), dado que se ajusta a los propósitos de la evaluación curricular del plan de estudios. Lopez sustenta a la evaluación

curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios. Igualmente permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo.

FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Cualquier tipo de evaluación que se realice, ya sea del desempeño docente, de las estrategias metodológicas o la evaluación integral del plan de estudios, debe cumplir con funciones como las que se citan a continuación (Posner, 1998; Hernández, 1998; Díaz Barriga, 1999):

Función de diagnóstico: La evaluación del plan de estudios debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos. De tal manera, que le sirva a las autoridades académicas de orientación y guía para la derivación de acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

Función instructiva: El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del curriculum. Por lo tanto, los participantes involucrados en ese proceso, se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

Función educativa: A partir de los resultados de la evaluación donde el docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por otros docentes, por los alumnos (as) y por las autoridades académicas de la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional; por lo tanto, existe una importante relación entre los resultados de la evaluación del plan de estudios y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo.

Función autoformativa: Esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que el docente oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. Paulatinamente, el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y es más consciente de su papel como diseñador y ejecutor del curriculum. Desarrolla habilidad en cuanto a lo que sabe y lo que no sabe y necesita conocer; de manera que desarrolla la necesidad de autoformación tanto en el plano profesional como en el desarrollo personal. El carácter formador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad

NORMAS PARA LA EVALUACIÓN

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society han formulado dos conjuntos de normas para la evaluación Stufflebeam y Shinkfield (1995). El trabajo de estas organizaciones ha sido guiado por dos premisas básicas; la primera señala que la evaluación es una actividad humana esencial e inevitable. La segunda, se fundamenta en que una evaluación solvente proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación.

En general, las normas del Joint Committee "aconsejan que los evaluadores y clientes cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales" (Stufflebeam y Shinkfield (1995:26-27):

- Ser **útil** al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar.
- Ser **factible** al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- Ser **ética** al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- Ser **exacta** al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

Estas normas pueden aplicarse en cualquier etapa del proceso evaluativo, ya sea al decidir si hay que realizar la evaluación, al planearla y llevarla a cabo, al presentar los resultados y aplicar las conclusiones.

MODELOS DE EVALUACIÓN

Para Stufflebeam y Shinkfield (1995), la evaluación tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. En sus estudios acerca de diferentes modelos de evaluación, los agrupa en tres categorías:

La pseudoevaluación

La pseudoevaluación o evaluaciones políticamente orientadas en las que se intenta conducir a determinadas conclusiones mediante una evaluación. Distinguen dos tipos:

- Las investigaciones encubiertas donde la intención del cliente es obtener, mantener o incrementar una esfera de influencia, poder o dinero.
- Los estudios basados en las relaciones públicas cuya intención es ayudar al cliente a crear una imagen positiva del objeto evaluado.

La cuasievaluación

La cuasievaluación o evaluaciones en las que se trata de responder a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo. Existen diferentes tipos de cuasievaluaciones tales como: la comprobación de programas, los sistemas de información administrativa y los estudios de responsabilidad, estudios basados en objetivos y los estudios basados en la experimentación. Destacan los últimos dos tipos:

Los estudios basados en objetivos

Se parte de objetivos fijados por los usuarios, las personas cuyo trabajo se está valorando o conjuntamente por todos los participantes. El propósito más común es determinar si los objetivos se han cumplido. Este tipo de estudio es el que más frecuentemente se utiliza con el nombre de evaluación. Dentro de las críticas que se le hacen a este método cabe resaltar que la información llega demasiado tarde para ser utilizada en el perfeccionamiento de los servicios, y que esta información es, a menudo, de muy poco alcance como para constituir una base sólida a la hora de enjuiciar el valor de un servicio (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:71).

Los autores consideran a Ralph Tyler como el pionero de este tipo de estudios. Desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional como parte de su trabajo en los años treinta y principios de los cuarenta. Tyler considera que la evaluación “debe determinar la congruencia entre trabajo y objetivos” Para este autor (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:92), el procedimiento para evaluar un programa involucra:

- Establecer metas u objetivos. Tyler no los diferenciaba; sin embargo, se puede inferir de sus escritos que las metas eran ideales y los objetivos eran submetas que podían expresarse como entidades medibles.
- Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- Establecer situaciones y condiciones según las cuales pueden demostrarse la consecución de los objetivos.
- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante.
- Escoger o desarrollar las técnicas evaluativas apropiadas.
- Recopilar los datos de trabajo.
- Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Este método ha sido de gran impacto en la educación, ya que la evaluación educacional se había centrado casi exclusivamente en el estudiante, con el aporte de Tyler, se atienden otros aspectos del programa. Al respecto, proporciona medios prácticos para la retroalimentación mediante la reformulación o redefinición de objetivos. La estrategia tyleriana ofrece la oportunidad que “el evaluador con iniciativa pudiera examinar los datos más relevantes del proceso mediante el cual se desarrollaba el programa”, con el propósito de resaltar la importancia y la utilidad de la evaluación tanto para juzgar el proceso de un programa como sus resultados finales. Esto nunca fue promulgado por Tyler ni

puesto en práctica por sus seguidores contemporáneos, sino que lo utilizaron otros posteriormente, como Scriven en la evaluación formativa y Stufflebeam en la evaluación del proceso (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:94-97).

También se han señalado algunas limitaciones a este método, tales como:

- La evaluación se ha utilizado casi exclusivamente para valorar el logro final; es decir, como proceso terminal que no ofrece la oportunidad para perfeccionar el programa durante el proceso evaluativo. Esto, a pesar de que teóricamente resalta el principio de retroalimentación y de su utilización en la mejora de la educación.
- En el modelo no se especifica cómo se debe realizar la selección y clarificación de los objetivos.
- Aunque el modelo tyleriano pone énfasis especial en los objetivos relacionados con el rendimiento y señala, teóricamente, que debe atender tanto los procedimientos educativos como a los estudiantes; éste se centra especialmente en el rendimiento de los estudiantes.

Los estudios basados en la experimentación

Este modelo es muy importante en evaluación, se ha clasificado dentro de los tipos de cuasievaluación, dado que incluye cuestiones y metodologías a veces relacionadas con el juicio de valores" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:71). Se destacan la exposición de problemas, la hipótesis y el estudio de las cuestiones. Los problemas, generalmente son planteados por los investigadores o dirigentes y no por los participantes. Su fin más común es determinar o demostrar vínculos causales entre ciertas variables. Entre los pioneros en el uso de la experimentación para evaluar programas están Suchman, 1967 y Cronbach y Snow, 1969 (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). La principal ventaja de este tipo de evaluación consiste en el aporte de "... métodos sólidos para la determinación de las relaciones causales, relativamente inequívocas entre el programa y los resultados" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:72). No obstante, algunos problemas relacionados con el método se señalan con frecuencia, así por ejemplo, se indica que proporciona información mucho más restringida de la que es necesaria para evaluar programas en el ámbito educativo y que la información final puede no resultar útil como guía para el proceso de desarrollo de proyectos educativos.

La evaluación verdadera

La evaluación verdadera cuyo fin es enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. Distinguen, varios tipos, los más relevantes se exponen a continuación:

Los estudios para la toma de decisiones

Se parte de la necesidad de tomar decisiones y su intención básica es proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones.

Entre los métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios están las inspecciones, valoración de las necesidades, estudios de casos, series de recomendaciones, observaciones estructuradas y planificaciones cuasiexperimentales y experimentales. Entre los evaluadores que consideran que la evaluación debe contribuir a la toma y justificación de decisiones están Crombach, 1963 y Stufflebeam, 1966 (Stufflebeam y Shinkfield (1995). En la evaluación para la toma de decisiones la principal ventaja es "... anima ...a utilizar la evaluación continua y sistemática para planificar y llevar a cabo los servicios que satisfacen las necesidades del cliente" También se puede señalar que la principal limitación es que la colaboración entre el evaluador y el que toma las decisiones puede conducir a una distorsión de los resultados. Para contrarrestar estas posibles desviaciones se puede recurrir a la metaevaluación externa, es decir, a la evaluación de la evaluación por agentes externos (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:73)

Los estudios centrados en el usuario

Se centran principalmente en ayudar a quienes realizan un servicio cotidiano tendiente a valorar y perfeccionar sus contribuciones. Los problemas planteados proceden de la comunidad, de grupos locales y de expertos ajenos al caso. En este sentido, se trata de una investigación activa que orienta a quienes realiza programas a dirigir sus propias evaluaciones. La principal desventaja que se le señala es la "ausencia de credibilidad externa y la posibilidad de ser manipulado por ciertos elementos locales que, en efecto, ejercen un gran control sobre la evaluación" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:74)

Los métodos más usados son el estudio de casos, informes contrapuestos y la evaluación respondente. El pionero en este tipo de estudios es Stake (1967). Con la propuesta de evaluación respondente, el autor presenta una alternativa frente a ocho métodos evaluativos: modelo pre-test y post-test (evaluación preordenada), modelo acreditativo (autoestudio y visita de expertos), investigación aplicada al modelo didáctico (Cronbach), evaluación orientada hacia el consumidor (Scriven), evaluación orientada hacia la decisión (Stufflebeam), metaevaluación (Scriven), evaluación sin metas (Scriven) y evaluación contrapuesta (Owens y Wolf). El propósito de este tipo de evaluación es proporcionar un servicio a personas específicas; por lo tanto, para ser útiles, el evaluador debe conocer el lenguaje e intereses de su audiencia. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como "un valor observado comparado con alguna norma", teniendo como principales propósitos la descripción y el juicio de un programa. La tarea básica del evaluador consiste en presentar un informe detallado de "lo que ha observado acerca del programa y de la satisfacción que siente un grupo de personas adecuadamente seleccionado para el programa" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995: 252).

Los estudios políticos

Sirve para identificar y valorar los méritos de diversas políticas que compiten en una sociedad o segmento social. Los métodos usados incluyen la Técnica Delphi, la planificación experimental y cuasiexperimental, los guiones, los pronósticos y los procedimientos judiciales. Se considera a Joseph Rice (1900) el pionero de este enfoque. Rice estudió, entre 1887 y 1898, los conocimientos en ortografía de un amplio sector de estudiantes estadounidenses. La principal ventaja de este estilo de evaluación es que "... resultan esenciales como guía de las instituciones y de la sociedad. Su principal inconveniente es que, una vez más, acaban corrompidos o subvertidos por el ambiente político en el que se desarrollan" (Stufflebeam y Shinkfield,1995:75).

Han colaborado, entre otros, Owens y Wolf (1972), que presentan el método contrapuesto de evaluación. Este tipo de evaluación representa "un gran paso hacia el final de una etapa que empezó con el método orientado hacia los objetivos de Tyler" (Stufflebeam y Shinkfield,1995: 293). Dos grupos de evaluadores investigan los pros y los contras de un programa con el fin de clarificar sus principales problemas. La intención final de este método es proporcionar evidencias sólidas a quienes toman las decisiones. Este modelo ha tomado diversas formas, por ejemplo, el modelo judicial de R. Wolf, en el cual se trata de establecer un acuerdo en el contexto de un desacuerdo. Puede funcionar conjuntamente con otros modelos propuestos tales como el modelo de Scriven, Stufflebeam y Provus.

El modelo de la contraposición (Owens y Wolf, 1972), se desarrolló como respuesta a lo inadecuado de la evaluación basada en tests psicológicos para proporcionar información para la toma de decisiones. En el contexto legal los procedimientos de contraposición juzgan mediante una audiencia administrativa los méritos de un caso en el que están implicadas dos partes opuestas. Estos procedimientos pueden ser aplicados para la toma de decisiones en educación. Dentro de los usos principales del modelo (Stufflebeam y Shinkfield,1995), se pueden señalar las siguientes:

- Explorar los valores de un currículo nuevo o ya existente.
- Seleccionar nuevos libros de texto.
- Estimar la congruencia entre una innovación educativa y el sistema existente.
- Revelar las interpretaciones hechas por distintos representantes sobre los mismos datos.
- Informar el procedimiento evaluativo principalmente a los profesores, directores y administradores.
- Resolver las disputas acerca de los contratos de trabajo.
- Llegar a la decisión que debe ponerse en práctica.

Los estudios basados en el consumidor

El propósito de este enfoque es "... juzgar los valores relativos de los bienes y servicios alternativos y, como consecuencia, ayudar a los contribuyentes y clientes a saber elegir en sus adquisiciones de esos bienes y servicios" (Stufflebeam y Shinkfield,1995:75). Los métodos incluyen listas de control, valoración de las necesidades, evaluación de los objetivos, planificación

experimental y cuasiexperimental, análisis del “modus operandi” y el análisis de los costes. Dentro de las ventajas resalta el hecho de que se trata de una “...valoración sólida e independiente concebida para proteger a los consumidores...”. Su principal desventaja es que puede llegar a independizarse tanto de quienes lo practican que quizá no pueda ayudarles a la hora de servir mejor a los consumidores, además requiere de un experto en el tipo de recursos que se ofrece al consumidor (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:76).

Scriven (1967), fue el primero en aplicarlo a la educación, concibe la evaluación como “la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto”, recalca que la meta de la evaluación es siempre la misma “juzgar el valor”, en forma objetiva. Considera que la evaluación debe basarse en un análisis comparativo de los costes y efectos de los objetos con los competidores críticos, especialmente las alternativas más económicas. En este sentido, el autor señala que la evaluación debe atender tanto a los costes y efectos del objeto como a la satisfacción de las necesidades de los consumidores. Destaca dos funciones principales de la evaluación: la evaluación formativa y la sumativa. La evaluación formativa suministra información pertinente para la planificación y su posterior producción de algún objeto. También contribuye a que el personal de la institución perfeccione cualquier actividad que esté realizando. Indica que en la elaboración del currículum, permite la solución de algunos problemas tales como: la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la utilidad, la propiedad de los medios, la durabilidad de los materiales, la eficiencia, la elección del debe ser realizada por un evaluador externo con el propósito de aumentar la objetividad, sirve para calcular el valor del objeto después de haber sido desarrollado y puesto en el mercado (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:241-247).

El método holístico de la evaluación

Estas propuestas son consideradas por Stufflebeam y Shinkfield (1995), como verdaderas evaluaciones, a pesar de que reconocen la ausencia de credibilidad externa. En este apartado se han incluido los modelos que conciben, en sus principios teóricos, a la evaluación como un proceso de valoración del estado total del objeto de estudio. Se citan los más relevantes:

La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento.

Este modelo responde a las demandas del trabajo de Stufflebeam como evaluador educativo en los Estados Unidos de Norte América (1960-70). El autor considera que la evaluación tyleriana no era adecuada ya que los resultados de la misma se conocen al final del proceso cuando es demasiado tarde para resolver sus problemas; además señala que la definición de evaluación propuesta por Tyler se limita a determinar si los objetivos han sido alcanzados. En consecuencia, propone redefinir el concepto de evaluación como el "proceso

mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones" y plantea el modelo CIPP (Contexto-entrada-proceso-producto) Stufflebeam y Shinkfield (1995:176-208).

Al respecto se mencionan algunos aspectos relevantes en los cuatro tipos de evaluación del modelo de Stufflebeam y Shinkfield (1995):

Evaluación del contexto. En este tipo de evaluación, los objetivos principales son la valoración del estado global del objeto, ya sea la institución, el programa, la población o la persona en relación con las deficiencias, virtudes, problemas y características del marco global en que se desenvuelve. También, se puede examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que debe satisfacer el objeto. Los resultados de la evaluación deben proporcionar de ajustar o realizar los cambios necesarios en las metas y prioridades del proyecto evaluado. La metodología puede incluir gran variedad de valoraciones del objeto y diferentes tipos de análisis, generalmente el punto de partida consiste en entrevistar a los clientes del estudio para conocer su opinión en relación con los defectos, virtudes y problemas. Esto permite plantear hipótesis acerca de los cambios necesarios. Otros aspectos metodológicos incluyen construcción de instrumentos de estudio tales como encuestas, análisis de informes existentes, test diagnóstico, técnica para llegar a consenso, talleres de análisis y reflexión.

Evaluación de entrada (input). El objetivo central es ayudar a elaborar un programa para efectuar los cambios necesarios. La evaluación ayuda a identificar y valorar los métodos aplicables, especialmente los que ya se están ejecutando así como los métodos que se selecciona para su aplicación o continuación. La metodología que se emplea requiere de la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de necesidades. Inicialmente, se puede estudiar de la literatura, contactar programas ejemplares y consultar a expertos. Posteriormente, un grupo especial debe ordenar y analizar esta información para proponer soluciones, definir criterios para una renovación y estimar recursos y barreras que inciden en las posibilidades de cambio.

Evaluación del proceso. Este tipo de evaluación consiste en la comprobación permanente de la realización de un plan o proyecto. Se plantea como objetivos proporcionar, a los administradores y al personal, información continua acerca de la ejecución del programa y de la guía para modificar o explicar el plan. Desde esta perspectiva, el evaluador del proceso es el eje central de la evaluación. A una o más personas se les debe asignar las tareas de realizar revisiones sobre la marcha y de buscar la documentación e información continua, que pueda ayudar a realizar el programa tal y como se ha planeado. Para este fin se recurre a técnicas como: la observación de actividades del programa, reuniones informativas regulares, informes, entre otras estrategias.

Evaluación del producto. El propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros o satisfacción de necesidades del programa; así como los efectos deseados y no deseados. El trabajo se puede valorar en relación con algunas normas previamente escogidas así como realizando observadores que pueden

ser los directivos, destinatarios del programa o expertos). Se pueden emplear variedad de técnicas que incluyen: audiciones o entrevistas en grupo para generar hipótesis acerca de los resultados; investigaciones clínicas para confirmar o desmentir hipótesis; estudios de casos concretos para obtener una visión profunda de los efectos; interrogar por teléfono o correo a una muestra de participantes; pedir a los participantes que presenten ejemplos concretos, entre otros.

En el diseño de la evaluación de procesos es importante destacar los siguientes criterios: En el análisis de la tarea es necesario que cliente y evaluador cooperen. El plan para la obtención de información básicamente debe ser desarrollado por el evaluador. En el plan para el informe de los resultados deben participar el cliente y la audiencia. También es necesaria una amplia colaboración en el plan para la administración del estudio. Así como también reviste gran importancia para el autor evaluar las evaluaciones; es decir, realizar la metaevaluación que abarca, entre otros, los criterios, procesos y técnicas empleadas para evaluar evaluaciones. Para que una evaluación sea solvente debe abordar las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, ser comprensibles y ser justas para quienes están siendo evaluados.

La evaluación iluminativa.

En 1972 un grupo de 14 investigadores, con experiencia en prácticas evaluativas, se reúnen en una conferencia internacional con el propósito de buscar alternativas al modelo evaluativo de Tyler, entre los más destacados se pueden citar a Robert Starke por Estados Unidos, David Hamilton, Marcolm Parlett y Barry MacDonald por Gran Bretaña. La principal crítica al modelo de Tyler, basado en objetivos es que valora sin explicar. Por lo tanto, la conferencia recomienda un replanteamiento total de las bases lógicas y las técnicas de los programas evaluativos existentes que condujo al desarrollo de la evaluación iluminativa. Para los autores, los métodos evaluativos convencionales han seguido las tradiciones experimentales o psicométricas cuyo alcance es limitado e inadecuado para tratar los problemas complejos que enfrenta el evaluador. Consideran que los intentos de valoración de los productos educativos deben dejar paso a un "estudio intensivo del programa como totalidad: su base lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros y sus dificultades", la "metodología iluminativa contempla el programa como un todo", dándole énfasis a la descripción cualitativa del fenómeno y menos a la descripción cuantitativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1995: 313).

Parlett y Hamilton (1977), proponen el modelo denominado evaluación iluminativa. El objetivo principal es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción. Se intenta plantear y clarificar una serie de cuestiones que ayuden a las partes interesadas a identificar los aspectos y procedimientos del programa que permitan lograr los resultados deseados. Estos autores consideran que la nueva propuesta evaluativa requiere no sólo del cambio de metodologías sino también de nuevas suposiciones y conceptos para comprenderla desde dos aspectos: el sistema de enseñanza y el medio de

aprendizaje. Este tipo de evaluación consiste en una estrategia de investigación general, que se base en un problema de investigación, por lo tanto, el evaluador debe familiarizarse con la realidad cotidiana del objeto de investigación. En una investigación curricular se pone énfasis en la observación en las aulas así como en las entrevistas con profesores, estudiantes y participantes. No obstante, se utilizan otras técnicas para la recopilación de datos en otras, tales como: los cuestionarios, los tests y el análisis de contenido de fuentes documentales.

Parlett y Hamilton distinguen tres etapas de una evaluación iluminativa. La fase de observación, en la cual se investigan todas las variables que afectan el resultado del programa. La fase de investigación, en la que se seleccionan los aspectos más importantes del programa en su contexto y, la fase de explicación donde se exponen los principios generales subyacentes a la organización y operación del programa.

El propósito principal de los estudios evaluativos es contribuir a la toma de decisiones. El informe del evaluador está dirigido a tres grupos responsables de tomarlas: participantes en el programa, patrocinadores o administradores del programa, los grupos externos interesados y los investigadores y comités escolares. Cada grupo toma decisiones distintas, es por ello que no es suficiente emitir un juicio dicotómico, funciona o no funciona el proyecto o programa evaluado. El evaluador se debe comunicar con la audiencia de una manera más natural y efectiva que en el informe investigativo tradicional. El formato del informe, en la evaluación iluminativa no es relevante, siempre y cuando sea legible, breve e interesante.

Aunque también critica la posición evaluativa tradicional, Stenhouse expresa algunas reservas acerca del método iluminativo: existe preocupación por el "mérito" o "valor" de un currículo o una práctica educativa pero sus criterios no son claros, y su preocupación por las audiencias y la presentación de los resultados parece enmascarar este problema. Opina que un elemento importante en la evaluación de un currículo es la crítica filosófica que revela su significado más que calcula su valor. Parlett y Hamilton reconocen que la amplia utilización de técnicas abiertas, de progresiva concentración y datos cualitativos sigue permitiendo gran parcialidad. Sin embargo, sugieren que ésta se puede contrarrestar al poner en duda las interpretaciones preliminares, al considerar inevitable el efecto del evaluador en el desarrollo y evolución del programa y recomendarle intentar ser discreto y, al asegurar que las normas profesionales se cumplan constantemente (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:327-328).

La evaluación constructivista

No se encuentran modelos de evaluación sistematizados como los citados anteriormente; sin embargo el constructivismo como tendencia evaluativa ha tomado auge en los últimos años, especialmente en la evaluación de proyectos sociales. En el ámbito educativo y curricular, la evaluación constructivista debe partir de un plan de estudios fundamentado en procesos cognitivos. En este sentido, cabe señalar que existe la posibilidad que se cuente con algunas

limitaciones para la puesta en práctica de ese tipo de currículum. Es casi imposible suponer que todos los docentes tengan una concepción y práctica educativa constructivista. Por otra parte, en la práctica educativa surge gran variedad de problemáticas y es posible que no todos los problemas se puedan resolver desde esta perspectiva. Por lo tanto, la evaluación de un proceso educativo cognitivo es más complejo, el evaluador en general, no dispone de instrumentos y estrategias adecuadas para abordar la evaluación. Tomando en cuenta que los problemas educativos nunca tienen una única causa ni radican exclusivamente en un sólo aspecto del plan de estudios o proyecto educativo es difícil señalar un método o técnica evaluativa. En este caso es recomendable la perspectiva sistémica, ésta permite contextualizar a la institución educativa dentro de un sistema, en interacción con otros sistemas; de manera tal, que cualquier cambio en un elemento exige cambios en el sistema.

Este tipo de evaluación constructivista se ha puesto en práctica en **proyectos sociales**, se parte de una concepción de evaluación como “el juicio emitido -de acuerdo a ciertos criterios preestablecidos- por una persona o un equipo sobre las actividades y resultados de un proyecto” (Román, 1999). Se propone realizar un análisis sistemático y objetivo posible acerca de las distintas etapas y resultados alcanzados por los proyectos, considerando aspectos tales como la pertinencia y logro de objetivos, la eficiencia, el impacto y sustentabilidad de las acciones. Se fundamenta en una metodología sistémica que contempla la relación entre el contexto, los insumos, los procesos y los productos o resultados del proyecto para describirlo y explicarlo (Stufflebeam y Shinkfield, 1995 y Román, 1999). Desde esta perspectiva se asume “el proyecto como un sistema de acción, cuyos elementos interactúan entre sí y con su entorno, tanto para generar como para aceptar cambios” (Román, 1999). La autora considera que este enfoque permite visualizar la relación y consistencia entre los distintos componentes de la estrategia asumida por el proyecto y el efecto que estos tienen en los distintos ámbitos o niveles en los que interviene. El enfoque presenta un cambio de paradigma epistemológico sistémico-constructivista que “...traslada el foco de la atención desde el ser de las cosas observadas al observador como sistema” (Román, 1999:7). La función principal del investigador social es observar, describir y explicar observaciones; por lo tanto, la técnica más relevante es la observación, considerándose el investigador social como un observador externo u observador de segundo orden. Desde esta posición el observador puede determinar el qué y cómo observan y operan los sujetos observados.

La evaluación fundamentada en competencias

Este enfoque ha recobrado importancia, dado que la competitividad, la productividad, la calidad de los procesos y productos son los retos para el cambio que marcan el crecimiento económico y productivo; razón por la cual, la educación debe buscar otros criterios para lograr el desarrollo de las capacidades como las habilidades y destrezas innovadoras que le permitan al profesional enfrentar esos retos que impone la nueva realidad. Este enfoque ha evolucionado en sus

planteamientos teóricos, dando paso a la perspectiva constructivista; por lo tanto, desde el ámbito de la planificación curricular pone atención no solo a la formación académica sino también al desarrollo humano, especialmente en momentos en que se cuestiona la visión de ser humano debido a que diversos factores convergen en la deshumanización, tales como: la globalización, los avances científicos y tecnológicos, el consumismo, la pobreza económica, social y cultural, la xenofobia y la deforestación, entre otros aspectos.

Una evaluación por competencias requiere de un planteamiento de diseño de plan de estudios elaborado por competencias. En este contexto competencia se puede entender como el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada. La manera de cómo los sistemas educativos están abordando la competencia laboral difiere en cada país, y depende de las necesidades del mercado laboral y de la evolución que ha tenido el proyecto educativo para incorporar una formación basada en competencias. En Costa Rica no se conocen aplicaciones de este enfoque en la educación superior; sin embargo, los docentes entrevistados, mencionan que los planes de estudio deben dar énfasis al desarrollo de habilidades para la competencia profesional. Al respecto se tienen datos de planes de estudio fundamentados en competencias en Colombia y en el nivel de educación secundaria técnica como el Covao y el CIPET han empleado modelos basados en normas de competencia.

Las competencias se han clasificado de diferentes maneras respondiendo a las necesidades de formación de cada institución, cada autor presenta la clasificación de acuerdo con el diseño de plan de estudios. Las siguientes tipos de competencias se han organizado a partir de la reflexión teórica basada en los estudios de: Mertens, 1996 y 1998, Bogoya, 2000; Jiménez, 2000, Corpi, 2001, Morales 2001. La clasificación presenta tres tipos de competencias generales que constituyen los ejes o áreas propuestas para un diseño de plan de estudios. Éstas a su vez se pueden descomponer en subcompetencias que se distribuyen en los ciclos lectivos, de acuerdo con los niveles de secuencia y profundidad del contenido.

Competencias de formación humana, se refieren a los valores y actitudes apropiados para desenvolverse en ambientes laborales, el énfasis de esta competencia radica en el desarrollo de la personalidad del profesional. Las Competencias de Formación Humana apuntan hacia el logro de una formación ética sólida, realista y práctica a la vez y a promover el desarrollo de personas capaces de respetar y hacer respetar los valores institucionales y los principios éticos, tanto en sus vidas privadas, como en el desempeño profesional. Con este tipo de competencias se pretende el desarrollo pleno del ser humano. Mediante las actividades y contenidos curriculares y extracurriculares tanto los docente como los estudiantes se preocupan por encontrarle sentido a su vida individual y social, el entendimiento de sí mismo y de quienes lo rodean; se autoevalúan y se vuelven conductores de su propio proyecto de vida. En este sentido, el plan de estudios debe prever espacios de interacción y de encuentro interpersonal que rescaten y promuevan valores, e incrementar el diálogo como estrategia para la solución de conflictos; asimismo generar espacios de participación comunitaria y

de amistad. De manera que, el estudiante se desarrolle y contribuya al cambio y a la transformación social.

Competencias de apoyo, se relacionan con los aportes de diferentes áreas académicas que contribuyen a la formación y desarrollo profesional.

Competencias profesionales se refieren directamente a la formación académica y pretenden desarrollar en los estudiantes un alto nivel académico, una adecuada interacción entre la teoría y la práctica, un alto grado de conceptualización, reflexión y análisis crítico e interpretación de los hechos; con base en esa formación, el profesional sea capaz de proponer soluciones e innovaciones en su entorno socio cultural.

En este tipo de competencias se pueden distinguir dos niveles, éstas varían según las características particulares del plan de estudios:

Competencias laborales generales. Esto es, saberes y destrezas generales que, por lo mismo, son aplicables a una gama de ocupaciones relativamente amplia;

Competencias ocupacionales específicas, o saberes y destrezas que demanda cada ocupación en particular.

Dentro de este tipo de competencias profesionales se pueden distinguir las competencias de informática. Con esto se pretende que la informática no sea considerada únicamente un elemento que facilite la realización de una labor, sino que se convierta en una herramienta para la selección y el manejo de la información, con el propósito de alcanzar la eficacia y eficiencia necesarias en el desempeño profesional. La informática también es un medio de evolución profesional. También se pueden ubicar la competencia en investigación. En las tendencias curriculares actuales la investigación constituye una actividad básica en el aprendizaje, genera una práctica de indagación formativa que debe manifestarse de manera concreta, en el trabajo desarrollado entre los docentes y los estudiantes. La actividad investigativa tiene como punto de partida la producción de conocimientos en función de las necesidades individuales y profesionales tomando en cuenta los principios éticos y de exigencia profesional. También se distinguen subcompetencias en diferentes niveles de profundidad del conocimiento. Por ejemplo, las subcompetencias de nivel 1 son conocimientos o destrezas que debe tener el profesional para alcanzar la Competencia General; las subcompetencias de nivel 2 son las habilidades y conocimientos que se deben tener para lograr las de nivel 1, y así sucesivamente, hasta establecer el nivel más específico de tareas y funciones básicas, requeridos para alcanzar la Competencia General propuesta. A su vez las competencias generales se pueden descomponer en subcompetencias que se distribuyen en los ciclos lectivos, con secuencia y profundidad. En este sentido, la organización de los llamados cursos es por competencias y no por temáticas como en los cursos tradicionales.

Por lo tanto, el diseño metodológico para evaluar el plan de estudios fundamentado en competencias debe contemplar esta modalidad desde la definición del perfil académico-profesional. En el perfil fundamentado en competencias se centra en el área profesional o laboral, tratando que el área

humanística y de apoyo logren equilibrar la formación del profesional. Antes de elaborar los programas de los cursos es necesario verificar el perfil profesional, previamente elaborado mediante consultas a los académicos de la carrera, a la empresa y a la comunidad. La estructura de un plan de estudios por competencias necesita un modelo de evaluación diferente al tradicional, dado que las competencias propuestas tienen dos opciones se alcanzan o no se alcanzan las competencias en forma integral, no tendría sentido afirmar, por ejemplo que un nivel de subcompetencia se alcanza y que la competencia general se alcanza parcialmente o no se alcanza.

La autoevaluación

Consiste en un proceso de análisis y reflexión introspectivo y prospectivo acerca del propio quehacer educativo, necesario para mejorar el servicio que brinda una institución educativa. En este tipo de evaluación deben participar los miembros de la comunidad educativa universitaria, tales como: alumnos, docentes, autoridades académicas, personal administrativo y de apoyo técnico, egresados, entre otros de interés para el proyecto. Debe concebirse como una evaluación integral que analiza profundamente el diseño del plan de estudios en sus distintas etapas, planteamiento, ejecución y administración, además permite delinear un plan de trabajo para realizar las modificaciones que sean necesarias.

La educación superior costarricense tanto pública como privada está entrando en la cultura de autoevaluación para su posterior acreditación. La acreditación es un proceso de mejoramiento continuo inspirada en los principios de eficacia, eficiencia, oportunidad, pertinencia. Para llegar a la acreditación la institución educativa debe someterse a diferentes etapas de evaluación, en primer lugar debe pasar por la autoevaluación, la evaluación externa, nacional e internacional y finalmente la acreditación. Entendido éste como un proceso de credibilidad y legitimidad de parte de la sociedad representada por organizaciones, empresas, instituciones, etc. En la Universidad de Costa Rica, el Centro de Evaluación Académica (CEA) ha estado asesorando los procesos de autoevaluación de las carreras interesadas en la acreditación. El CEA caracteriza la autoevaluación como "...un proceso voluntario de reflexión y análisis participativo, por medio del cual una unidad académica, una carrera o un programa realiza un análisis integral de su quehacer de acuerdo con criterios previamente establecidos de la calidad" (Universidad de Costa Rica, 1999:Xiii). Para ello ofrece a la comunidad universitaria el documento denominado "El proceso de Autoevaluación para la Acreditación. Una guía orientadora" (CEA, 1999). Esta guía presenta seis componentes del proceso de autoevaluación a saber: factor (plan de estudios, docencia, personal académico, población estudiantil, organización y administración, recursos físicos, materiales y financieros), criterios de evaluación de la calidad de la carrera (coherencia, eficacia, eficiencia, equidad, idoneidad, impacto, integridad, pertinencia,

relevancia, responsabilidad, transparencia e universalidad), indicadores que permitan verificar la calidad de los factores, pauta que indican el nivel en que se requiere trabajar el indicador, fuentes (documentos, graduado, empleadores, estudiantes, docentes, director o decano, personal administrativo y otros) y acciones y preguntas generadoras sugeridas, estas las propone el CEA con el fin de acceder al cumplimiento del indicador. Este último apartado tiene como propósito que las unidades académicas puedan relacionar las acciones y preguntas con los criterios, indicadores y pautas determinados por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación superior (SINAES). Este organismo, presenta a las instituciones interesadas en la acreditación, el “Manual de Acreditación” (SINAES, 2000). El SINAES define la acreditación como “... el acto de aceptación y registro en el que, habiendo mediado un proceso valorativo de investigación y evaluación con base en criterios de calidad acordados, se otorga o no la acreditación, según el resultado del proceso” (CONARE, 2000:37). Los aspectos básicos de este proceso de autoevaluación integral se relacionan con la institución educativa y con la carrera o programas tales como: personal académico, curriculum, estudiantes, administración, infraestructura y equipamiento y el impacto y pertinencia del curriculum de la carrera.

El método holístico de la evaluación es el que fundamenta los lineamientos metodológicos que se proponen a continuación, dado que conciben a la evaluación como un proceso de valoración del estado total del plan de estudios. Se emplean técnicas cualitativas para la obtención de información y se propone un proceso dinámico participativo, donde todos los involucrados en el plan de estudios, no solo ofrezcan la información sino la identifiquen con la problemática y ofrezcan soluciones. Esta participación debe considerarse como un proceso de autoformación en servicio para los docentes y administrativos y para los estudiantes una proceso de identificación y valoración de su carrera.

LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA EVALUAR EL PLAN DE ESTUDIOS



El currículum por su condición dinámica debe prever una evaluación curricular continua y permanente. En el diseño del plan de estudios, todas las etapas deben guardar estrecha vinculación; por ende, la etapa de evaluación tiene estrecha relación con la forma en que se plantean y ejecutan las etapas anteriores (el perfil académico profesional y el plan de formación). El perfil como eje orientador del plan de estudios consiste en caracterizar el tipo de profesional que se pretende formar. El plan de formación se deriva del perfil y consiste en un proceso de toma de decisiones para organizar y estructurar el contenido curricular y administrar y ejecutar la oferta académica..

La evaluación del plan de estudios se puede concebir como producto, como proceso o como ambos. La forma en que se ha desarrollado el plan de estudios (cursos organizados y estructurados en contenidos curriculares o cursos estructurados en competencias y subcompetencias u cualquier otra modalidad), es una característica relevante para elegir el tipo de evaluación que se va a realizar.

En este sentido, la evaluación plan de estudios se puede concebir como un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico para el mejoramiento de la calidad de la educación, que supone una relación entre los procesos (fines, objetivos, medios, procedimientos metodológicos, la administración, las características y necesidades del contexto socio cultural y laboral) y los productos educativos.

LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

Se parte de la premisa que la planificación curricular es un proceso continuo de toma de decisiones; por lo tanto, los planes de estudio debe ser evaluados y ésta debe conducir a mejorar su calidad; si no se evalúa, el proceso se detiene y los planes de estudios se vuelven estáticos y obsoletos. La evaluación curricular del plan de estudios, se refiere al proceso mediante el cual el curriculum planeado y el curriculum ejecutado se juzgan en términos de su adecuación y efectividad (Beane, James; Toepfer, Conrad; Alessi, Samuel, 1986). En consecuencia la evaluación curricular es una etapa del diseño del plan de estudios que permite hacer más eficaz la planificación, no es un fin en sí mismo. Es necesario discriminar qué es prioritario evaluar, es casi imposible evaluar todo en forma continua y en todo momento.

Los lineamientos que se proponen pretenden orientar el análisis de los componentes de evaluación. La consistencia entre los componentes del plan de estudios se puede estudiar mediante criterios de análisis cualitativos, entre los que se encuentran: alcance, secuencia, congruencia, coherencia, pertinencia, y viabilidad, abordados en el apartado correspondiente a lineamientos metodológicos. También se puede recurrir a categorías de análisis que implican cuantificación y que están más relacionadas con la descripción de datos.

Este tipo de metodología facilita el proceso reflexión-evaluación de los aciertos y de los desaciertos o inconsistencias en el diseño y la ejecución del plan de estudios que interfieren en la calidad del proceso de formación.

Para llevar a cabo este proceso se requiere de la participación de todos los involucrados en el proceso de elaboración del plan de estudios: docentes, estudiantes, profesionales en servicio y representantes de entes empleadores, personal administrativo, especialmente. La participación activa en el proceso de evaluación es el medio para lograr un nivel de identificación y compromiso con la carrera, que permita contribuir a la formación integral del estudiante.

PAPEL DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROCESO EVALUATIVO

Algunos autores (Rama, 1989, Stufflebeam, 1995; Posner, 1998, Quintana, 1999, entre otros), consideran que la evaluación alcanza su mejor momento cuando se desarrolla como un trabajo de equipo. La evaluación puede ser realizada por diversos equipos de trabajo y en este proceso, se pueden identificar múltiples responsabilidades o funciones que asumen los que participan en la evaluación. El nivel de responsabilidad de los participantes depende del tipo de evaluación que se pretende realizar. A continuación se señalan los términos más frecuentes para denominar el papel de los participantes:

Usuario o cliente de la evaluación. Es la persona o grupo que utiliza los resultados. Su participación en la evaluación es relevante, debe comprometerse activamente con ese proceso y estar dispuesto a recibir una adecuada preparación. En educación las autoridades académica y los docentes son las personas que utilizan los resultados por los que su participación activa en la evaluación constituye un proceso de autoformación.

Diseñador (a) de la evaluación. El diseñador es tan importante como el usuario o cliente. Su función principal radica en: identificar y definir las cuestiones que serán abordadas, examinar el panorama político, trazar una recopilación de datos y un plan de análisis, elaborar los informes y el proceso de divulgación del proyecto, y también puede encargarse del aspecto financiero. El diseñador en educación está representado por las autoridades académicas que tienen poder de decisión en cuanto a qué es necesario evaluar, por qué y para qué, también deciden cómo se va a desarrollar ese proceso.

Coordinador (a) de la evaluación. Tiene a su cargo la coordinación del equipo de trabajo y, determinar cómo debe desarrollar el proceso evaluativo. Algunas evaluaciones requieren los esfuerzos de varios participantes, y la utilización de considerables recursos y servicios para múltiples interesados. En educación el coordinador (a) de la evaluación generalmente es un docente-investigador con experiencia en evaluación o con formación en esta rama.

Asistentes de la evaluación. Una de las funciones relevantes del asistente es el contacto periódico con los participantes así como la revisión de los documentos del programa, inspecciones de las actividades del programa, realizar entrevistas y recoger los datos necesarios durante el desarrollo de la evaluación. También puede colaborar en la redacción y presentación de informes.

Informantes o participantes de la evaluación. Son las personas que se seleccionan como fuente de información, contestan entrevistas o cuestionarios, participan en sesiones de discusión de grupos, permiten que se les observen en sus trabajos, etc. Deben estar informados de su papel y convencidos de la importancia de la evaluación que se está desarrollando. En el ámbito educativo el participante se involucra en un proceso de autoformación, al identificarse con los aciertos y desaciertos de la evaluación y ofrecer soluciones viables para su mejoramiento.

Especialistas en apoyo técnico. Generalmente las evaluaciones requieren de un soporte técnico en las labores, especialmente en las labores de recopilación y sistematización de la información, para ello se requiere la ayuda de personal

especializado en diversas ramas, entre ellas computación, estadísticas, información, comunicación y otros según las necesidades del proyecto a evaluar.

Investigador (a) evaluativo (a). Ofrece criterios teóricos-prácticos y técnicos para que los evaluadores mejoren progresivamente los procesos y resultados. También puede desempeñar el papel de metaevaluador; es decir, evaluar y enjuiciar evaluaciones. En los procesos de autoevaluación educativa, el investigador evaluador generalmente está representado por un lector que juzga la pertinencia y coherencia de la información que se ofrece en el informe de evaluación. También puede recurrirse al evaluador externo que tiene como propósito valorar el proceso evaluativo. En la educación superior, el SINAES (CONARE, 2000), utiliza un sistema de lector y evaluador externo para los procesos de acreditación de carreras.

Promotor (a) de la evaluación. Contribuye con la divulgación de los hallazgos de la evaluación así como ayuda a los evaluadores a alcanzar y mantener el status de la profesión mediante capacitaciones y publicaciones. En educación el papel de promotor de la evaluación corresponde a las autoridades académicas en primera instancia, dado que se requiere del compromiso de ofrecer capacitaciones; también corresponde al coordinador (a) de la evaluación y al equipo de trabajo ofrecer lineamientos para mantener el status de la profesión y divulgar los resultados mediante publicaciones.

Determinar el papel y el nivel de intervención de los participantes en el proceso de evaluación es básico para elaborar y ejecutar el diseño metodológico. Se presenta un diseño metodológico en tres fases, este surge del análisis de la información recopilada en las entrevistas y en el análisis de la organización y estructura de los planes de estudios de la Universidad de Costa Rica, así como las referencias de planes de estudio de universidades extranjeras como México, Colombia, Chile, Venezuela y Argentina.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

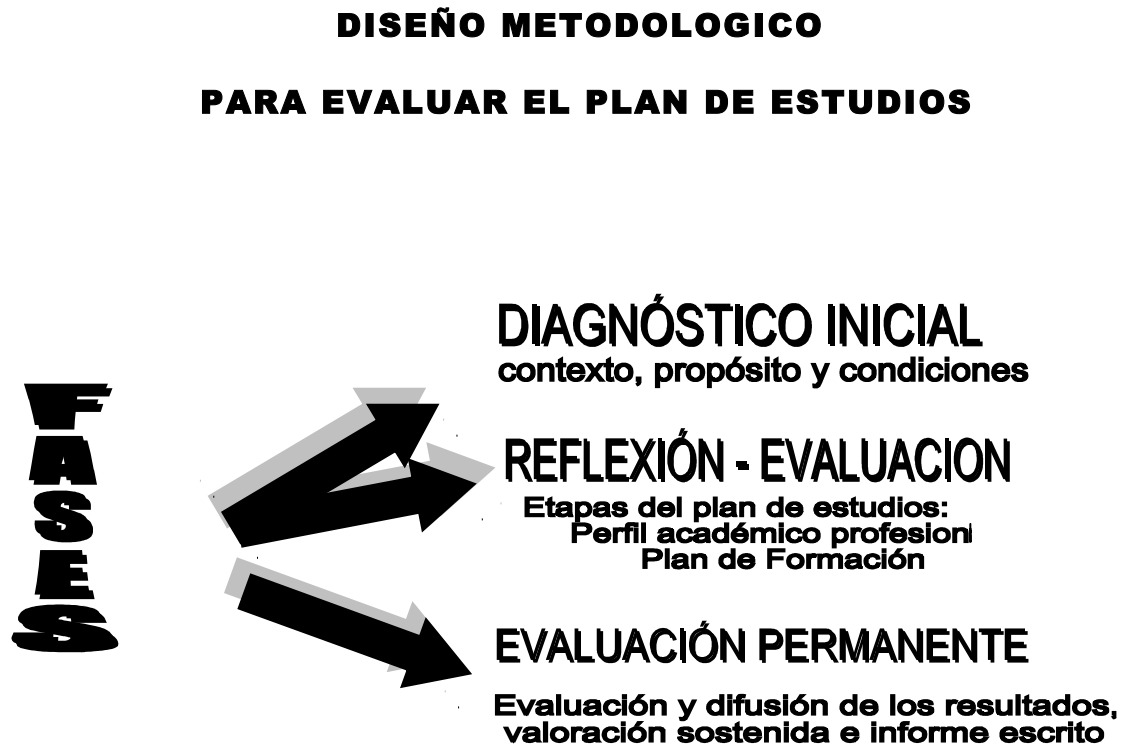
Para la evaluación de un plan de estudios se parte de un análisis de las necesidades educativas, socioculturales y laborales. Por lo tanto, la evaluación curricular es, de alguna manera, un aprender sobre la marcha, se ensayan métodos, técnicas y procedimientos adaptados a la realidad socioeducativa. También, la evaluación, es el medio para proveer a las unidades académicas la información necesaria para establecer los correctivos de acuerdo con un plan de acción.

En cuanto al procedimiento metodológico de la evaluación, una forma de realizarla puede ser empleando un método ecléctico; *"...los evaluadores deberían conocer un amplio espectro de técnicas adecuadas y saber cómo aplicarlas en distintos contextos evaluativos"* (Stufflebeam y Shinkfield, 1995:25). Dentro de las técnicas más utilizadas en diferentes evaluaciones curriculares, se destacan: la entrevista, el informe preliminar, el análisis de contenidos, la

observación, el análisis político, el análisis económico, el examen investigativo, el estudio de casos, la elaboración de pruebas y el análisis estadístico.

Para la realización del proyecto de investigación acerca de la evaluación del plan de estudios, se emplearon técnicas cualitativas de investigación, tales como: análisis de contenido, confrontación de información teórica con procesos realizados en las unidades académicas, así como entrevistas semiestructuradas y en profundidad con profesores que participaron en procesos evaluativos en su unidad académica.

La metodología cualitativa ha sido propuesta para evaluar la calidad de la enseñanza en una universidad, especialmente en relación con las capacidades de producción intelectual que ésta genere. Para obtener "... avances significativos en los aprendizajes, las universidades deben comenzar por poseer planes de estudio cuya consistencia formativa resulta preciso demostrar y cuya congruencia con los objetivos globales de la institución tendrá que manifestarse como primer requisito de calidad" (Popovsky, 1993:135). La evaluación de corte cualitativo es la opción que mejor se ha adaptado por los resultados obtenidos en los procesos investigativos que se han realizado en el IIMEC., en el campo de la planificación curricular. Se sugiere que la evaluación se lleve a cabo mediante un proceso participativo, que permite proponer estrategias de valoración y ajuste para los problemas que van surgiendo. A continuación se presenta el diseño metodológico para evaluar el plan de estudios, éste consta de tres fases y en cada una se ofrecen elementos para orientar el proceso evaluativo.



Las fases del diseño metodológico deben guardar una relación de coherencia y consistencia entre los elementos internos de cada fase. En este sentido, la primera fase consiste en un diagnóstico inicial, donde se ubica el problema a investigar dentro de un contexto, se determinan los propósitos y las condiciones para realizar la evaluación. En la segunda fase de reflexión-evaluación es donde el proceso de evaluación adquiere un carácter de valoración y ajustes en el desarrollo del plan de estudios y, en la tercera fase de evaluación permanente, se valoran y difunden los resultados esperados e inesperados y se prepara el informe final de la evaluación

Este tipo de metodología facilita el proceso reflexión-evaluación de los aciertos y de los desaciertos o inconsistencias en el diseño y la ejecución del plan de estudios y, que interfieren en la calidad del proceso de formación. Desde esta perspectiva Posner (1998), señala que la razón principal para realizar una evaluación en cualquier ámbito y desde el currículo, es proporcionar información para tomar decisiones sobre los individuos o el currículo.

FASES PARA EVALUAR EL PLAN DE ESTUDIOS

El diseño metodológico para evaluar el plan de estudios de una carrera universitaria incluye las siguientes fases:

- Diagnóstico inicial
- Reflexión-evaluación del plan de estudios
- Evaluación permanente

En los diferentes apartados del diseño metodológico se toman en cuenta los principios de relación, congruencia, alcance, secuencia, pertinencia y viabilidad. La conceptualización de éstos términos se incluye en la categoría de información donde se hace referencia. La forma de entender estos términos ha sido elaborada con base en la información recopilada en las entrevistas a docentes.

Primera fase: diagnóstico inicial

En esta fase la información es básica para orientar el qué y porqué de la evaluación, quiénes participan en la evaluación y cómo realizar la evaluación del

- Propósito
- Contexto
- Condiciones

plan de estudios. Los diseños de análisis del curriculum de autores recientes como Posnes (1998), Villarini (1996), Yus (1998), Días Barriga (1992) , así como la guía para autoevaluación que ofrece el Centro de Evaluación Académica (CEA) de la Universidad de Costa Rica y el Sistema Nacional de Enseñanza Superior (SINAES), presentan categorías de análisis para la autoevaluación. Éste es un proceso más amplio que el que propone esta guía; No obstante, se ha elaborado mediante categorías de información que permiten al usuario formular una o más preguntas, según el alcance y las proyecciones de la evaluación.

En un principio esta guía se conformó con preguntas para guiar a los evaluadores; no obstante, se han modificado a categorías de información por recomendación de expertos en evaluación (profesionales en educación, consultores nacionales e internacionales relacionados con procesos de autoevaluación y acreditación), que han dado su opinión al respecto, consideran que las categorías de información permiten valorar si el usuario desea evaluar en forma parcial o integral el plan de estudios, además darle la orientación correspondiente de acuerdo a las particularidades de la unidad académica donde pertenece el plan de estudios.

Se abordan en esta fase denominada "diagnóstico inicial" tres categorías de información: el propósito, el contexto y las condiciones de la evaluación. Este diagnóstico es básico para determinar el qué, el por qué y para qué de la evaluación y las condiciones en que se va a realizar.

Propósito

- Discrepancia entre el estado actual del plan de estudios y el deseado. Aciertos y desaciertos evidentes en la puesta en práctica del plan de estudios.
- Carácter de la evaluación, hacia el exterior de la institución que podría denominarse de rendición de cuentas o supervisión o de carácter formativo orientado hacia el interior de la propia carrera o institución educativa que tiene como fin el mejoramiento en el desarrollo de la oferta académica.
- Fines, metas y objetivos de la evaluación
- Relación entre los objetivos de la evaluación y las políticas académicas de la Institución.

Contexto

- El contenido formativo e informativo propio de la carrera a evaluar;
- El contexto social, cultural, político, económico y educativo de la carrera
- Los principios o lineamientos universitarios pertinentes que se han tomado en cuenta en la elaboración del plan de estudios.

Condiciones

- Carga académica, financiamiento o aportes para realizar la evaluación
- Participantes en el proceso evaluativo, intereses, expectativas, funciones y niveles de intervención o participación.
- Involucrados en la situación problema, los que experimentan el problema y los responsables de su solución.
- Tiempo considerado para el desarrollo de la evaluación.
- Compromisos que asume el evaluador (a) y compromisos que asume la carrera que se somete a la evaluación.
- La toma de decisiones corresponde a los participante, a un equipo multidisciplinario de especialistas en las disciplinas involucradas en la carrera profesional, a las autoridades académicas o quién corresponde.
- Modelo de evaluación especificando las estrategias metodológicas, técnicas, medios y recursos.
- Medios de consulta: documentos institucionales, bibliografía; encuestas y entrevistas con funcionarios y expertos de ciertas áreas, docentes y estudiantes.

Segunda fase: reflexión-evaluación

-Perfil académico profesional
-Plan de Formación

En este proceso se evalúa el tipo de profesional que se pretende formar en relación con la elaboración y puesta en práctica del plan de formación. Este proceso también es denominado autoevaluación del plan de estudios, dado que permite a la vez que se descubren los aciertos y desaciertos, y que a partir de ellos se realicen los ajustes pertinentes para mejorar la calidad en la formación del profesional. De acuerdo con el diseño de plan de estudios propuesto por Mora y Herrera (1998), se contemplan tres etapas: el perfil académico-profesional, el plan de formación y la evaluación. Por lo tanto, en esta fase se deben incluir los elementos para la reflexión-evaluación o autoevaluación de las etapas: del perfil y del plan de formación. La evaluación permanente constituye la tercera fase de este diseño metodológico.

Perfil académico – profesional

La elaboración del perfil académico profesional consiste en definir los conocimientos, técnicas y procedimientos teóricos y prácticos de la disciplina y relacionarlos con funciones, tareas y niveles potencialmente realizables por el profesional. En la guía metodológica para elaborar el perfil académico profesional, se define el perfil como “la caracterización del tipo de profesional que pretende formar una institución de educación superior, para que responda a las necesidades, intereses y expectativas de tipo social, político, cultural científico, tecnológico y laboral” (Mora y Herrera, 1998).

En este apartado se debe considerar la fundamentación de la carrera, fundamento conceptual del plan de estudios, componentes del perfil de las áreas académica, personal y laboral. Se toman en cuenta los principios de relación y congruencia; la relación se refiere a la correspondencia entre elementos, factores o situaciones; el principio de congruencia se refiere a la coherencia lógica entre los elementos o componentes del perfil

Justificación de la carrera

- Cambios o innovaciones que pretende la unidad académica.
- Relación de la carrera evaluada con otras carreras afines en instituciones nacionales y extranjeras.
- Relación de la oferta académica con las necesidades de la sociedad y el mercado laboral.

Fundamentación del plan de estudios

La fundamentación conceptual del plan de estudios determina el enfoque curricular de la carrera, incluye información relacionada con los fundamentos sociales, filosóficos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos del plan de estudios. Esta fundamentación se construye en el perfil académico profesional, a continuación se indican las categorías de información más relevantes para evaluar la fundamentación del plan de estudios.

- Formación humanística estipulada en el Estatuto Orgánico
- Cambios y retos sociales, científicos, tecnológicos y laborales que deben tomarse en cuenta en el plan de estudios.
- Principios psicológicos y pedagógicos que fundamentan el grado de transferencia de conocimientos y habilidades que se pretenden lograr en el estudiante.
- Organización y estructura de los conocimientos científicos, tecnológicos y de desarrollo personal.
- Relación entre la docencia, la investigación y la acción social.
- Relación entre la teoría, la práctica y la realidad de desempeño profesional.

Componentes del perfil académico profesional

- Criterios de elaboración del perfil, en relación con la congruencia entre los componentes. La organización y estructura de los componentes puede variar según las particularidades del plan de estudios, pueden establecerse por áreas (académica, personal y laboral), por competencias (profesional, humanísticas, de apoyo técnico, transversales) u otras clasificaciones que la unidad académica determine.
- Metas y objetivos en términos del tipo de profesional que se ha estado formando con determinado plan de estudios.
- Relación de la carrera con el mercado ocupacional donde se puede incorporar el trabajo del profesional.
- Necesidades que pueden ser satisfechas por el profesional.

- Vigencia del perfil académico profesional.; se refiere a la valoración de éste con respecto a: los avances disciplinarios, desempeño profesional y la adecuación con respecto a la fundamentación o base conceptual.
- Confrontación de los componentes del perfil (conocimientos, habilidades y responsabilidades) con las necesidades y problemas sociales, laborales, académicos detectados en el diagnóstico inicial.

Plan de formación

La base del plan de formación es el perfil, éste es el soporte fundamental para realizar cualquier tipo de transformación o cambio que requiera el curriculum de una carrera universitaria. El perfil se traduce en estrategias académicas que se planifican y desarrollan a través de un proceso de formación sistemática dentro de una institución de educación superior.

En el plan de formación los principios de congruencia se refieren a la coherencia lógica entre componentes, elementos, contenidos o estrategias en la elaboración o ejecución del plan. También se toman en cuenta los principios de alcance y secuencia de los contenidos. El alcance se refiere a la amplitud del contenido curricular en relación horizontal con contenidos de otros cursos que se imparten en el mismo ciclo lectivo. La secuencia o continuidad se refiere a la profundidad que va desplegando el contenido curricular en una relación vertical ascendente de los cursos; es decir, los contenidos de un curso son básicos para el desarrollo de contenidos con mayor nivel de profundidad y dificultad de los cursos subsiguientes.

Organización y estructura del contenido curricular

- Tipo de plan de formación: éste puede estar organizado por áreas de especialización, por módulos, por asignaturas, por áreas de competencia o plan mixto con un tronco común de asignaturas y materias, u otra modalidad.
- Organización de los cursos a partir de la selección del contenido curricular (teórico, teórico-práctico, práctico), las habilidades, destrezas, actitudes y valores.
- Criterios para elaborar los programas de los cursos; se refiere a los elementos que se incluyen en cada programa. En general, los programas de cursos incluyen información tal como: datos generales, descripción general del curso, objetivos, unidades temáticas, estrategias metodológicas, criterios de evaluación, cronograma de actividades y bibliografía básica y pertinente. Confrontación de los programas de cursos vigentes con la información estipulada en el perfil académico profesional
- Alcance y secuencia de las asignaturas que integran el plan de formación; esto es la organización y la jerarquización del contenido curricular y las

habilidades requeridas en cada curso y entre los cursos correlacionados dentro del plan. Así como el alcance y la secuencia que se plantea explícita o implícitamente la formación de ejes transversales; es decir, en los valores y en las actitudes están presentes en el diseño y ejecución del plan de estudios. La transversalidad del curriculum se hace presente desde la elaboración del perfil académico profesional donde se integran las áreas académica (conocimientos, habilidades y destrezas), el área personal (valores y actitudes) y el área laboral (responsabilidades profesionales y de gestión)

Mapa curricular

- Estructuración del plan mediante la organización de ciclos lectivos por bimestres, trimestre, cuatrimestre, semestre o cursos anuales; número de créditos por asignatura, número de ciclos lectivos según corresponda al pregrado, grado o postgrado.
- Relación de complementariedad entre los contenidos de los cursos que determinan los “cursos correquisitos”
- Relación de secuencia y profundidad entre los contenidos de un curso y otro curso (s) ubicado en el ciclo lectivo posterior, éstos determinan los “cursos requisitos”.
- Flexibilidad del plan de formación de acuerdo con los principios de alcance y secuencia de los contenidos curriculares.

Administración curricular del plan de estudios

En este apartado se pueden distinguir dos ejes: el de administración de los recursos humanos, materiales y financieros y, la ejecución del plan de formación. El análisis de estos elementos puede basarse en los principios de y viabilidad. La pertinencia se puede concebir como la relación entre las políticas de la institución, de la carrera y las demandas sociales, culturales y laborales de la puesta en práctica del curriculum y, la viabilidad consiste en la posibilidad real de la ejecución del plan de estudios.

Administración de los recursos. Los recursos pueden considerarse desde dos puntos de vista: recursos institucionales al servicio de toda la población universitaria y recursos propios de la carrera.

- El costo-beneficio del plan de estudios en cuanto a la inversión en recursos humanos y materiales a corto, mediano y largo plazo.
- Criterios de selección del personal docente en cuanto a las características, preparación académica y laboral de los docentes que imparten los cursos del plan de formación.
- Criterios o requisitos de ingreso de los estudiantes a la carrera.
- El rendimiento académico estudiantil en relación con el costo-beneficio.
- Viabilidad del plan de estudios de acuerdo con los recursos humanos y materiales y de matrícula.

- Evaluaciones periódicas que han dado origen a reformas o adecuaciones del plan de estudios.
- La infraestructura en cuanto a los criterios de administración y mantenimiento de la planta física.
- Recursos tecnológicos, multimediales como apoyo didáctico para el desarrollo de los cursos y computacionales para los cursos especializados y para el servicio de los docentes y estudiantes.
- Servicios socio económico, de salud y estudiantiles que ofrece la institución.
- Pertinencia de los servicios de biblioteca con los requerimientos del plan de estudios.
- Flexibilidad del plan de estudios en cuanto a: el derecho de los estudiantes de avanzar fluidamente en su carrera, de acuerdo con la carga académica que consideren adecuada y, de elegir de una lista de cursos optativos los que respondan mejor a sus intereses y proyecto de vida.

Ejecución del plan de formación.

- Divulgación y promoción del plan de estudios
- La pertinencia entre los objetivos del plan de estudios y los objetivos de los programas de los cursos.
- Pertinencia de las funciones de la Universidad: investigación, docencia y acción social.
- Pertinencia de los reglamentos institucionales y el desarrollo del plan de estudio.
- Pertinencia de los eventos académicos (conferencias, seminarios, simposios talleres, etc.) con la formación permanente de los docentes, estudiantes y personal de apoyo administrativo y técnico.
- Mecanismos de coordinación entre cursos de un mismo núcleo de conocimientos y entre los otros núcleos de conocimientos que conforman el plan.
- Mecanismos de coordinación entre planes de estudio compartidos por dos o más unidades académicas.
- Mecanismos de coordinación de la práctica profesional en sus distintos momentos. Se pueden distinguir variaciones según las carreras, tales como: observación, diagnóstico, práctica inicial, intermedia e intensiva.
- Estrategias metodológicas con las que se pretende lograr el dominio de los contenidos; es decir, la interrelación entre los métodos, técnicas, procedimientos, recursos y medios para lograr los objetivos del plan de formación.
- Estrategias para desarrollar la investigación y la acción social en relación con los objetivos del plan de estudios

- Estrategias de evaluación del logro de los objetivos propuestos en las distintas asignaturas, en relación con los objetivos generales del plan de formación.
- Estrategias para valorar la labor docente

Tercera fase: evaluación permanente

-Valoración y difusión de los resultados de la evaluación
-Valoración sostenida
-Informe de evaluación

La evaluación curricular se realiza para determinar el valor de algo, para proporcionar información para la toma de decisiones sobre los individuos, los planes de estudio, las instituciones educativas, los docentes, la administración, entre otros aspectos. No obstante, la evaluación es parte de la vida cotidiana, el ser humano formaliza cada vez más la propia evaluación, ya que ésta es el proceso por el que se juzgan los resultados del aprendizaje, del quehacer profesional en relación con las metas y objetivos propuestos.

La evaluación curricular debe constituirse en un proceso permanente y sistemático de investigación que permite analizar y actualizar los diferentes componentes del plan de estudios, en función de los insumos, procesos y productos de la labor académica. Por lo tanto, se hace necesario no solo participar en los procesos evaluativos sino también recibir una retroalimentación sostenida; es decir, orientar a los docentes y a los estudiantes en formación profesional para que desarrollen procesos de autoevaluación permanente. Esta fase se divide en: valoración y difusión de los resultados de la evaluación, valoración sostenida e informe de evaluación.

Valoración y difusión de los resultados

En este apartado se pueden distinguir dos puntos la valoración del proyecto en sí mismo y la difusión de los resultados de proceso de evaluación.

Valoración del proyecto de evaluación

Una vez concluida la evaluación, ésta puede ser sometida a una valoración del proceso, si se considera necesario para los fines propuestos. Esta se puede realizar dentro de la misma universidad mediante consulta con expertos o especialista que no participaron en el proceso evaluativo o por evaluadores

externos. Se indican los aspectos relevantes que pueden considerarse en esta actividad evaluativa:

- Relación entre los propósitos iniciales de la evaluación, las incidencias que se han producido en su desarrollo y los ajustes que ha sido necesario realizar en el proyecto..
- Viabilidad entre las necesidades encontradas y las posibilidades de solución de la institución.
- Efectividad de la nueva propuesta con respecto al mejoramiento de la propuesta anterior. Esto en el caso que del proceso evaluativo surja una nueva propuesta de plan de estudios.
- Flexibilidad del plan de estudio en relación con las oportunidades de empleo y trabajo y, en cuanto al derecho de los estudiantes para avanzar fluidamente en la carrera y, si es posible, escoger cursos optativos en función de sus propios intereses y proyectos de vida.

Difusión de los resultados

- Devolución de la información a los participantes del proceso de evaluación con el propósito de analizar y reflexionar los aciertos y desaciertos del plan de estudios.
- Publicación de los resultados de la evaluación por diferentes medios: artículos de revista, folletos u otras formas, de acuerdo con los mecanismos que la unidad académica establezca.

Valoración sostenida

La valoración sostenida consiste en un proceso permanente de enseñanza y aprendizaje de todos los involucrados en la elaboración y puesta en práctica de un plan de estudios. Los docentes entrevistados consideran que la retroalimentación sostenida conlleva a la autoevaluación permanente; no obstante, se requiere tiempo suficiente para analizar y reflexionar los problemas y retos que debe enfrentar la educación superior. Algunos aspectos a considerar en este apartado:

- Nivel de satisfacción de los participantes en el proceso de evaluación (docentes, estudiantes, administrativos, apoyo técnico, entre otros).
- Retos hacia el cambio educativo y fuentes de resistencia hacia el cambio curricular.
- Apoyo institucional que incluye el aporte financiero y humano para realizar ajustes en el plan de estudios.

- Programas de autoformación en servicio, de acuerdo con las necesidades del nuevo diseño de plan de estudios y para las posteriores actualizaciones del plan. La autoformación debe estar orientada por los principios científicos que sustentan el enfoque curricular de la carrera.
- Evaluación sistemática y permanente del plan de estudios. Lo recomendable es una evaluación después de cada promoción de profesionales.

Informe de evaluación

Realizar un informe de evaluación no es tarea sencilla, se puede decir que es un arte, en un informe de evaluación lo importante es la comunicación eficaz y no la demostración del dominio técnico. El informe no debe ser muy largo pero no por eso debe dejar por fuera información relevante del proceso evaluativo, debe constituir una síntesis de los principales aspectos del proceso e incluir en anexos la información sistematizada de los diferentes apartados que aborda el proceso de reflexión-evaluación. El evaluador debe elaborar un esquema del informe con una organización que se adapte a las necesidades de quienes utilizarán los resultados de la evaluación para la toma de decisiones. Al respecto se sugiere un esquema para presentar el informe escrito de la evaluación del plan de estudios

INFORME ESCRITO

- **Resumen**
- **Contexto de la evaluación**
 - Descripción general del proceso de evaluación
- **Diseño del Plan de Estudios**
 - Perfil Académico Profesional
 - Referente conceptual del plan de estudios
 - Relación y congruencia de los componentes del perfil con el plan de formación.
 - Plan de Formación
 - Organización y estructura del plan de estudios
 - Alcance y secuencia de los contenidos curriculares de los cursos
 - Estrategias metodológicas y criterios de evaluación del plan de formación.
 - Administración curricular del plan
 - Evaluación permante
 - Criterios para la autoevaluación permanente

- **Conclusiones y recomendaciones**

Anexos

- **Caracterización de los participantes: autoridades académicas, docentes, apoyo administrativo y técnico (formación académica, experiencia laboral, publicaciones, participación en eventos académicos, etc.)**
- **Caracterización de los estudiantes (requisitos de ingreso).**
- **Plan de estudios vigente:**
 - El perfil académico profesional (Justificación, fundamentación de la carrera y componentes del perfil).
 - El plan de formación, los programas de cursos, mapa curricular y, las estrategias metodológicas y de evaluación.
- **Reglamentos institucionales**
- **Cuadros, tablas, categorías de información, etc.**
- **Referencias bibliográficas**

BIBLIOGRAFIA

- Alfaro, Gilberto. "Evaluación cualitativa: técnicas y estrategias". San José, Costa Rica: UNA, 1996.
- Arrién, Juan. "Calidad y acreditación exigencias a la universidad". La Educación Superior en el Siglo XXI- Visión de América Latina y el Caribe- Tomo I. CRESALC-UNESCO, 1997.
- Ayarza, Hernán. "Calidad y acreditación universitaria. Modelos de acreditación". Canadá, Organización Universitaria Interamericana, Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario: Revista IGLU, No.6, Abril 1994.
- Badilla, Leda (Compiladora). Tendencias Actuales en la Medición y Evaluación Educativa: Memoria del Foro Taller Internacional. San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1996.
- Bogoya, Daniel Evaluación de competencias. En Revista Javeriana. Abril 2000.
- Bok, Derek. Universities and the Future of America. Durham, N.C.: Duke University Press, 1990.
- Castillo, Jonathan. "Estrategias docentes para el aprendizaje significativo" www.monografias.com, 2000.
- CONARE. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). "Manual de Acreditación convocatoria del año 2000". CONARE OPES, 2000.
- _____. "Leyes, convenios y decretos de la educación superior universitaria estatal en Costa Rica". San José, Costa Rica, 1990.
- COPRI J, Elizabeth y Ortiz, Sergio. La Educación Basada en competencias. México: Publicaciones de la UIA-Noroeste.
- CSUCA. "Sistema centroamericano de evaluación y acreditación de la educación superior, SICEVAES". La Educación Superior en el Siglo XXI- Visión de América Latina y el Caribe- Tomo I. Caracas, CRESALC-UNESCO, 1997.
- De Alba, Alicia. "Análisis de Discurso Educativo Curricular: Una Propuesta de Evaluación Curricular". México: UNAM, 1996.
- Dell Ordine, José Luis. "La evaluación educativa". Club Caminantes- Pedagogía. Buenos Aires, Argentina: BANFIELD-PCIA, 2000.
- Díaz Barriga, Angel. "Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa". México: UNAM, 1998.
- Díaz Barriga, Angel. "Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa".. Perfiles Educativos, #57-58, Centro de Investigaciones y servicios educativos de la UNAM, México, 1992.
- Díaz Barriga, Frida, Arceo María Lourdes, Lule Diana, Pacheco Sylvia, Rojas, Sylvia, Saad, Elisa. Perfiles Educativos, #7, UNAM, México, 1984.
- Dobles, María Cecilia. (Directora Doctorado Educación UCR) "Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas", 1996.
- Duque, R. "La evaluación en la ES Venezolana". Planiuc, 1993.
- Farbara, E. Situaciones de los Sistema Educativos en América Latina. Santa Fe de Bogotá: Editorial Guadalupe Ltda.. Primera Edición. Convenio Andrés Bello (CAB), 1996.

- García Pastor, Carmen. "Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos". <http://www.uag.edu/servicios/dapa/as02-05.htm>.
- García-Guadilla, Carmen. "El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina". Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Caracas, CRESALC-UNESCO, 1997.
- Garita, Luis. "Ceremonia de inauguración. Seminario: Evaluación de la calidad y gestión de cambio." Evaluación de la calidad y gestión del cambio. Pallán y Van der Donckt (editores). México: ANUIES, 1995.
- Gento Palacios, Samuel. "Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo" Revista: Educación XXI, # 1. Madrid: EUNED, 1998.
- González, Luis E. y Ayarza, Hernán. "Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe". Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 1996. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997.
- Hernández, Pedro. Diseñar y Enseñar. Madrid: NARCEA, 1998.
- Imbernón, F coord.); Bartolomé, L.; Flecha, R.; Sacristán, Gimeno; Giroux, H.; Macedo, D; McLaren, P.; Popkewitz, T.S.; Rigal, L; Subirats, M.; y T y Tortajada, I. La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona, España: Editorial Graó, Biblioteca de Aula, Serie Pedagogía teoría y práctica, 1999.
- Jenkins, Marcelo. "El futuro de Costa Rica". Costa Rica: La Nación, (Pág. 14A), 17 de enero, 1996.
- Jiménez, Manuel; Muñoz, Angela María y Trianes, María victoria. Competencia Social: Educación y Tratamiento. Madrid, España: Ediciones Pirámide: 2000.
- Lavín, Sonia. Educación y Desarrollo Humano en América Latina y el Caribe. Santa Fe de Bogotá: Editorial Guadalupe Ltda.. Primera Edición. Convenio Andrés Bello (CAB), 1996.
- Mertens, Leonard. Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor, 1996.
- _____ La Gestión por competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional. Madrid, España: IBERFOP, 1998.
- Mora V, Ana Isabel y Herrera P. María Eugenia "Lineamientos metodológicos para elaborar el perfil académico profesional". Universidad de Costa Rica, IIMEC, 1998.
- Morales, Damaris. "Desarrollo del Talento Humano basado en Competencias Laborales: el Nuevo enfoque de la formación profesional". Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Competencias. San José, Costa Rica: Instituto Nacional de Aprendizaje.
- Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette; Ruiz, Violeta. Evaluar para la transformación. México: Paidós, 2000.

- Pallán, Carlos y Van der Donckt, Pierre (editores). Evaluación de la calidad y gestión del cambio. Memoria del seminario interamericano "Evaluación de la calidad y gestión de cambio. México: ANUIES, 1995.
- "Evaluación de la educación superior como estrategia para el cambio. El proceso de autoevaluación". Evaluación de la calidad y gestión del cambio. Pallán y Van der Donckt (editores). México: ANUIES, 1995.
- Pereira, Rocío. Planeamiento y Evaluación Educativa. San José, Costa Rica: MEP.-C.I.P.E.T., 1991.
- Pérez, Sergio. "La investigación y la práctica pedagógica de avanzada". Caminos Abiertos, Educación 23 (s.edit. y s.f).
- Popovsky, Ricardo. "La calidad de la enseñanza. Resultado del seminario temático organizado por la Universidad de Palermo: 6 de agosto de 1992". Canadá, Organización Universitaria Interamericana, Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario: Revista IGLU, No.4, Abril 1993.
- Posner, George. Análisis del currículum. Colombia: McGraw Hill, 1998
- Quintana, Juan. "Plan de estudios fundamentado en competencias" Santa Fe de Bogotá, 1999.
- Quirós, Rafael. "Formación de maestros e investigación educativa". Resúmenes educativos Circular informativa Vol. II, N| 3. México: IPN-DIE, 1988.
- Rama, Germán. "Cambio social, educación y crisis en América Latina". Universidad de Santo Tomás, Bogotá, Colombia: Análisis, No.49-50, enero-diciembre, 1989.
- Román, Marcela. "Hacia una Evaluación Constructivista de Proyectos Sociales". Revista Mad. No.1. Septiembre 1999. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.
- Scott, P. Introducción a la Investigación y a la Evaluación (1º Edic.) Guatemala: U. de San Carlos, 1990.
- Sol, Ricardo. "Reflexiones sobre la gestión del cambio: paradojas, criterios y retos". Evaluación de la calidad y gestión del cambio. Pallán, Carlos y Van der Donckt, Pierre (editores). México: ANUIES, 1995.
- Soria, Oscar. "EL dilema entre saber, poder y querer ¿Una nueva universidad para el siglo XXI?". Universidad de Carabobo, Venezuela: PLANIUC, Vol.12, No.20, 1993.
- Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony. Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Coeditan: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1995.
- Tiana, Alejandro. "La evaluación de los sistemas educativos". España: Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos No.10, (Pág.37-61),1996.
- Toranzos, Lilia. "Evaluación y calidad". España: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos No.10,1996 (Pág.63-78).
- Torrado, María Cristina. "De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias". Serie Investigación y Evaluación Educativa, ICFES. La educación superior. Santa Fe de Bogotá, 1996.

- UNESCO. "Libertad creadora y desarrollo humano en una cultura de paz. Nuevos roles de la Educación Superior". México: Perfiles Educativos, UNAM, No.49-50, 1990.
- Universidad de Costa Rica. Vicerrectoría de Docencia, Centro de Evaluación Académica. El proceso de autoevaluación para la acreditación: una guía orientadora. San José, C.R.:Oficina de Publicaciones de la U.C.R., 1999.
- _____. Estatuto Orgánico. San José, Costa Rica, 1990.
- _____. "Guía para la elaboración y presentación de modificaciones a planes de estudios". Vicerrectoría de Docencia. Centro de Evaluación Académica. San José, Costa Rica, 1991.
- _____. "Políticas y normas curriculares para la actualización de planes de estudios". Vicerrectoría de Docencia. San José, Costa Rica, 1995.
- Van Der Donckt, Pierre. "Canadá: estado de la educación superior y, evaluación de la calidad académica y acreditación". Seminario: La acreditación universitaria en el contexto internacional: tendencias, problemas y alternativas de solución, Bogotá,1995
- Velázquez, Gabriela y Zamora, María de los Ángeles. "El componente de la investigación en los Institutos de Formación Docente: ¿Formar docentes investigadores o investigar con los docentes? Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Evaluación de los Docentes htm, 2000.
- Vigotski, L.S. Obras Escogidas. Volumen III. Moscú: Editorial Pedagógica Moscú, 1983.
- Villarini, Ángel. El currículo orientado hacia el desarrollo integral. Río Piedra, Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico, 1996.
- Yus, Rafael. Temas transversales: Hacia una nueva escuela. Barcelona, España: Editorial Graó, Serie Transversalidad, 1998.
- <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/01/paper04.htm>
WWW.KIMERA.COM.